



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO
ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM ANGOLA: ENTRE OS DESAFIOS E AS
PERSPETIVAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Francisco Matete

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Fevereiro 2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM ANGOLA: ENTRE OS DESAFIOS E
AS PERSPETIVAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por

Francisco Matete

Sob orientação da Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

2022

Dedicatória

Aos meus pais, Francisco Cambungo e Luísa Maiamba (em memória), que sempre me ensinaram a agir com respeito, simplicidade, dignidade, honestidade e amor ao próximo. À minha esposa, Domingas Francisco, que soube compreender as razões da minha ausência e do meu recolhimento para produzir esta Tese. Aos meus filhos, Eunice Samuel Francisco, Mauro de Jesus Manuel Francisco, Márcia Lizeth António Francisco, Eliseu da Graça Francisco, Lizandro Mawete Francisco, pelo incentivo e interação nas horas de maior dificuldade. Ao povo do Quimbele, origem da inspiração para enfrentar mais este desafio.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida e maravilhosas conquistas, por me mostrar que sou protegido, guiado e iluminado pela sua presença divina no mais íntimo do meu ser.

Agradeço à Professora Doutora Ilídia Cabral, minha orientadora, que de forma sábia e encorajadora me impulsionou no tempo de maior desespero e de forma incansável me apoiou para que este projeto chegasse ao fim.

Agradeço ao Professor Doutor José Matias Alves, meu tutor, cujos seminários mostraram o caminho certo para se alcançar esta meta.

Agradeço aos Professores Cristina Palmeirão, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, João Formosinho, Maria do Céu Roldão, Marisa Carvalho, Pedro Dias, Sílvia Amorim e Vânia Lima, que muito contribuíram com o seu saber e me encorajaram a prosseguir com o desafio durante os seminários temáticos no ano curricular.

Um agradecimento especial à Dr^a Vânia Fernandes, dos Estudos Avançados e Formação da UCP, que não obstante as várias tarefas que tem em mãos, esteve sempre disposta para me manter informado sobre assuntos pessoais e relacionados com a formação. À equipa técnica da UCP, que sempre me apoiou com destreza na assistência ao computador.

Agradeço especialmente ao colega Conceição Garcia Neto (Muamba), que me convidou e encorajou a aceitar o desafio de formação doutoral, aos colegas do Doutoramento: José Chivinda, Raimundo Moniz, Sónia Barreto, Albano Jones, Amélia Alves, Tomásia Morais, Adriana Cumbelembe, Lídia Zola, Mabasi Tietie, Eufrazina Neto e Francisco da Paixão, pelo apoio, sugestões ao trabalho e companheirismo.

Um grande apreço ao Dr. Jeremias Pessela, da FLUP, que não obstante a pressão das aulas e seminários, dispensou sempre o seu tempo para atender aos meus pedidos.

Os agradecimentos especiais vão para a UCAN e a FHUAN, por todo o apoio prestado.

Ao Professor Doutor Faustino Bala Francisco, agradeço pelo apoio prestado. Agradeço aos professores Apolinário Salvador, Jonas Mateus e Patrese Armindo, pelo apoio prestado durante a presença e ausência na FHUAN. À funcionária do DEI LLLI, Djamilia Lopes, pela colaboração e apoio.

Agradeço imensamente aos professores e estudantes do 1º e 4º anos do DEI LLLI da FHUAN, que participaram no desenvolvimento da presente investigação, apoiando-me incondicionalmente.

Aos estudantes da UCAN e FLUAN, meus companheiros de vida académica, o meu muito obrigado. Os meus agradecimentos são extensivos a Admar Simão Pinto Bambi e Valentim Junta, técnicos informáticos que ajudaram na elaboração das planilhas e dos gráficos.

Agradeço à minha esposa, Domingas Francisco, que soube compreender as razões de muitas deslocações ao exterior e do meu recolhimento em casa para produzir esta Tese.

Aos meus filhos, Eunice Samuel Francisco, Mauro de Jesus Manuel Francisco, Márcia Lizeth António Francisco, Eliseu da Graça Francisco, Lizandro Mawete Francisco, Mateus Pinto, a quem não dispensei tempo de lazer e que compreenderam as dificuldades pelas quais passei, não podendo oferecer-lhes bens materiais sempre que precisaram e por estarem sempre presentes para dar o seu apoio moral.

Aos irmãos Américo Makanda e Sebastião Tomás Mutuanguo, Sungama Simão, fontes inesgotáveis de generosidade “condensada”, que abriram as mãos e os corações quando precisei. Ao sobrinho Nelson Victor que dispensou o seu computador portátil durante o ano curricular no Porto, Portugal.

Aos familiares Professor Doutor Raimundo Capitão, Gomes Jorge, Franquelina Celestino Mawa, Neto Martins, Joana Julieta Maquengo, Dinis Manuel Bala, pelo apoio e carinho prestados.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com os seus inestimáveis apoios em distintos momentos e por suas inesquecíveis e afetivas presenças, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigado.

Resumo

Angola é um país da África Austral de expressão portuguesa que apresenta também um património de grande diversidade multicultural e multilinguístico, constituindo um leque de grandes grupos etnolinguísticos fundamentais: “os povos de origem Bantu, que constituem a esmagadora maioria da população, os Khoisan ou Hotentotes (etnia não bantu), considerados como minorias da população e os Caucasianos, que constituem as minorias europeias. O Inglês constitui uma disciplina de língua estrangeira nos planos curriculares e é ministrado como disciplina obrigatória em todas as Instituições de Ensino Superior Público. O ensino do Inglês no Ensino Superior Público visa assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva, formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, bem como facilitar a globalização e a integração regional e internacional.

No Ensino Superior Público Angolano (ESPA) o ensino do Inglês centra-se no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa, ou seja, na aquisição e uso real das quatro competências essenciais da língua: leitura, escrita, conversação, compreensão e produção oral. O presente estudo teve como propósito compreender os métodos e as estratégias de ensino/aprendizagem do Inglês no Ensino Superior Público em Angola, os resultados educativos e a qualidade das aprendizagens a que estes têm conduzido, as razões do abandono desta disciplina, as perceções dos docentes e discentes sobre a eficácia das metodologias utilizadas no aprimoramento das competências linguísticas e sobre os planos curriculares, bem como analisar os desafios enfrentados pelos atores educativos e propor inovações que possam conduzir a uma maior eficácia dos processos de ensino e aprendizagem do Inglês no Ensino Superior Público em Angola.

O estudo teve uma abordagem metodológica mista e decorreu numa Unidade Orgânica de uma IES pública situada na 1ª Região Académica Luanda/Bengo na cidade de Luanda. A investigação abrangeu 6 professores e 79 estudantes, sendo 34 do primeiro ano e 45, do quarto ano. Os dados foram recolhidos através de uma diversidade de técnicas de investigação, nomeadamente: inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

O estudo estabelece uma ponte entre os desafios e as perspectivas dos diferentes atores educativos sobre as aprendizagens realizadas em Inglês no ESPA e mostra-nos que vários fatores conduzem à ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa nos graduados de Inglês no ESPA. Os resultados a que chegamos permitem-nos afirmar que os processos de avaliação não são claros e os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores são questionáveis, à luz dos quadros teóricos mobilizados. O estudo revela também algumas falhas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ESPA, seja ao nível das políticas educativas, das instituições de ensino superior, ou da sala de aula. Além do mais, este estudo também revela que algumas das classificações atribuídas aos estudantes parecem não corresponder à sua competência linguística real. Não obstante os fatores que concorrem para uma certa ineficácia no que respeita ao desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa, os estudantes graduados estão divididos entre os que conseguem atingir o nível desejado no currículo ou defendido pelo QECR e os que não conseguem atingir classificações positivas a Inglês.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Angola; métodos e estratégias de ensino; aprendizagem; proficiência linguística; competência comunicativa.

Abstract

Angola is a Portuguese-speaking country in Southern Africa that also has a heritage of great multicultural and multilingual diversity, constituting a range of major fundamental ethnolinguistic groups: “the peoples of Bantu origin, who constitute the overwhelming majority of the population, the Khoisan or Hotentotes (non-Bantu ethnicity), considered as minorities of the population and Caucasians, who constitute the European minorities. English is a foreign language discipline in school curricula and is taught as a compulsory subject in all Public Higher Education Institutions. The teaching of English in Public Higher Education aims to ensure the acquisition of knowledge and skills necessary for an adequate and effective participation in individual and collective life, training an individual capable of understanding national, regional and international problems in a critical, constructive and innovative way for their active participation in society, as well as facilitating globalization and regional and international integration.

In Angolan Public Higher Education, English focuses on the development of language proficiency and communicative competence, that is, the acquisition and real use of the four essential language skills: reading, writing, listening and speaking. The purpose of this study was to understand the methods and strategies of teaching / learning English in Public Higher Education in Angola, the educational results and the quality of the learning they have led, the reasons for dropping out this discipline, the teachers' perceptions and students about the effectiveness of the methodologies used to improve language skills and school curricula, as well as analyze the challenges faced by educational actors and propose innovations that can lead to a greater effectiveness of the teaching / learning process of English in Public Higher Education in Angola.

The study had a mixed methodological approach and took place in an Organic Unit of a public HEI located in the 1st Academic Region Luanda / Bengo in the city of Luanda.

The investigation covered 6 teachers and 79 students, 34 of them from the First Year and 45 from the Fourth Year. The data were collected through a variety of investigation techniques, namely: questionnaire survey, semi-structured interviews and document analysis.

The study establishes a bridge between the challenges and perspectives of the different educational actors, during the learning carried out in English at ESPA and shows us that several factors lead to ineffectiveness in the development of language proficiency and communicative competence in English graduates at ESPA. The evaluation processes are

not clear and the teaching and learning methods and strategies used by teachers are questionable in the light of the theoretical frameworks mobilized. The study also reveals some shortcomings in the teaching/learning process foreign languages at ESPA in terms of educational, institution and classroom policies. In addition, this study also reveals that some of the grades and marks given to students do not seem to correspond to their real language competence. Despite the factors that contribute to a certain inefficiency with regard to the development of language proficiency and communicative competence, graduate students are divided into those who manage to reach the desired level in the curriculum or advocated by the CEFR and those who fail to achieve positive and high levels of English.

Keywords: English language; Angola; teaching methods and strategies; learning; linguistic proficiency; communicative competence.

Índice Geral

Parte I: Enquadramento Teórico.....	22
Capítulo 1: A Competência comunicativa ao abrigo do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR).....	22
1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.....	22
1.2 Competência linguística e Competência comunicativa: um paralelo entre duas abordagens linguísticas no contexto de ensino de Língua Inglesa.....	28
1.3 Desafios e perspetivas no Ensino de Línguas Estrangeiras à luz do QECR	41
Capítulo 2: Métodos e Estratégias de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.....	59
2.1 Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diferentes abordagens ao longo do tempo.....	59
2.2. Métodos, estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa	71
2.3. A abordagem comunicativa no desenvolvimento da competência comunicativa	83
Capítulo 3: Avaliação de estudantes de Língua Inglesa: entre o rendimento académico e a proficiência linguística.....	97
3.2 A Avaliação da proficiência linguística e da competência comunicativa	109
Parte II: Enquadramento e procedimentos metodológicos	119
Capítulo 4: Enquadramento metodológico da Pesquisa.....	119
4.1 Objetivos e natureza do estudo.....	119
4.2.1. Inquérito por questionário	124
4.2.2 Entrevista Semiestruturada aos professores	126
4.2.3 Teste	129
4.2.4. Tarefas do teste e seus pressupostos	136
4.2.5. Análise documental	140
4.2.6 Análise de conteúdo	142
Capítulo 5: Tempos e procedimentos da investigação	153
5.1. Processo de preparação do trabalho de campo.....	155
5.2. Processo de recolha de dados	157
5.3. Processo de tratamento de dados.....	159
Parte III: Apresentação e interpretação de resultados	165
Capítulo 6: Apresentação e discussão de resultados por técnica de recolha de dados	165
6.1 Inquérito por questionário	165
6. 1.1 Inquérito por questionário: distribuição dos inquiridos	165
6.1.2 Caracterização dos sujeitos da investigação.....	166
6.1.3 Aplicação da língua inglesa em contexto exterior à sala de aula	170
6.1.5 Atividades e recursos para a aprendizagem de Inglês.....	193
6.1.6 Avaliação das aprendizagens da língua inglesa	210

6.1.7 Áreas de maior dificuldade na aprendizagem da língua inglesa	225
6.1.8 Recursos disponíveis para a aprendizagem da língua inglesa.....	234
6.1.9 Sugestões para a melhoria da aprendizagem do ensino e da aprendizagem do Inglês	236
6.2 Análise Documental	239
6.2.1 Análise de exame de admissão no curso de Inglês do ESPA.....	240
6.2.2 Análise do plano curricular do curso de Inglês	241
6.3 Análise do Teste de proficiência linguística e competência comunicativa	246
6.3.1 Análise de resultados obtidos pelos estudantes dos dois anos no teste de nivelamento	247
6.3.2 Critérios de correção	250
Capítulo 7: Triangulação	260
7.1 Síntese sobre as percepções dos sujeitos de investigação	260
7.1.1 Qualidade do ensino e da aprendizagem da língua inglesa.....	267
7.1.2 Operacionalização do ensino e da aprendizagem de Inglês	269
7.2.1 Percepção dos sujeitos sobre a operacionalização do ensino e aprendizagem da língua inglesa e a prática	274
7.2.2 Percepção dos sujeitos sobre a avaliação das aprendizagens e a prática	280
7.2.3 Percepção dos sujeitos sobre as competências adquiridas e a prática.....	283
Capítulo 8: Proposta para a melhoria do ensino e aprendizagem da LI como LE no ESPA	291
8.1 Melhoria do ensino e da aprendizagem da LI ao nível macro (políticas)	291
Conclusão	297
Referências bibliográficas	307
APÊNDICES	336
Apêndice I: Autorização de recolha de dados	337
Apêndice II: Matriz de entrevista para delegados de turma de Língua Inglesa no Ensino Superior	338
Apêndice III: Matriz de entrevista para professores de Língua Inglesa no Ensino Superior	342
Apêndice IV: Questionário para estudante do Ensino Superior.....	346
Apêndice V: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	354
Apêndice VI: Carta de Intenções de Investigação	355
ANEXOS.....	358
Anexo I: Teste de Nivelamento.....	359

.....	363
Anexo II: Enunciado da variante M do Exame de acesso 2019.....	375
Anexos III: Enunciado da variante N do Exame de acesso 2019.....	380

Índice de Figuras

Figura nº 1: Relação entre a Proficiência em Linguagem Social, Proficiência em Linguagem Acadêmica e Rendimento Escolar.....	104
--	-----

Índice de Quadros

Quadro 1: Audição de Anúncios e Instruções	26
Quadro 2: Fatores que devem ser levados em consideração na instrução e avaliação dos estudantes de Inglês	99
Quadro 3: Os objetivos primários da avaliação de estudantes da língua inglesa e tipos de medidas associadas	101
Quadro 4: Amostra de funções da linguagem social e acadêmica	103
Quadro 5: Tipos de Atividades de desempenho para avaliação educativa da compreensão oral.....	107
Quadro 6: Modelo de indicadores de desempenho.....	108
Quadro 7: Níveis do QECR e repetivas horas	115
Quadro 8: Instrumentos de recolha de dados.....	124
Quadro 9: Número de estudantes - informantes da pesquisa.....	126
Quadro 10: Razões de frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade -1ºAno...	209
Quadro 11: Razões da frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade -4ºAno...	210

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género dos estudantes.....	166
Gráfico 2: Anos de estudo da língua inglesa na Faculdade.....	167
Gráfico 3: Frequência de Inglês num Centro de Línguas.....	168
Gráfico 4: Autoavaliação do nível de conhecimento da língua inglesa.....	169
Gráfico 5: Oportunidades de falar Inglês em contexto exterior à sala de aula.....	170
Gráfico 6: Oportunidades de falar Inglês com familiares.....	171
Gráfico 7: Oportunidades de falar Inglês com amigos mais próximos.....	172
Gráfico 8: Oportunidades de falar Inglês com colegas da Faculdade/Turma.....	173
Gráfico 9: Oportunidades de falar Inglês na prática religiosa.....	174
Gráfico 10: Oportunidades de ler livros, jornais e revistas.....	175
Gráfico 11: Oportunidades de ouvir cassetes, CDs e música.....	176
Gráfico 12: Oportunidades de falar Inglês com estrangeiros falantes de Inglês.....	177
Gráfico 13: Oportunidades de assistir à Televisão.....	178
Gráfico 14: Oportunidades de usar Inglês nas redes sociais.....	179
Gráfico 15: Oportunidades de usar Inglês em atividades extracurriculares.....	180
Gráfico 16: Outras oportunidades de usar Inglês em outras ocasiões.....	181
Gráfico 17: Capacidade de acompanhar o ritmo dos professores nas aulas.....	182
Gráfico 18: Dedicção de tempo suficiente do professor aos conteúdos de aprendizagem.....	183
Gráfico 19: Perceção sobre o currículo de Inglês que é demasiado vasto.....	184
Gráfico 20: Perceção do número semanal de aulas ser demasiado vasto.....	185
Gráfico 21: Perceção de existência de material adequado na Faculdade para a aprendizagem do Inglês.....	186
Gráfico 22: Disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem do Inglês.....	187
Gráfico 23: Tratamento de temas nas aulas.....	188
Gráfico 24: Metodologia usada pelos professores para a aprendizagem do Inglês.....	189
Gráfico 25: Falta de oportunidade de prática oral de Inglês nas aulas.....	190
Gráfico 26: Atenção que os professores dão nas aulas aos estudantes de Inglês.....	191
Gráfico 27: Trabalhamos normal e individualmente na sala de aula.....	192
Gráfico 28: Facilidade/ dificuldade de aprender Inglês na Faculdade.....	193
Gráfico 29: Uso de canções como forma de aprendizagem de Inglês.....	194

Gráfico 30: Uso de jogos para a aprendizagem do Inglês	195
Gráfico 31: Uso de descrição de figuras para a aprendizagem de Inglês	196
Gráfico 32: Uso de material de gravação/ rádio para a aprendizagem do Inglês	197
Gráfico 33: Uso de computadores para a aprendizagem do Inglês	198
Gráfico 34: Uso de discussão/ debates para a aprendizagem de Inglês.....	199
Gráfico 35: Uso de exercícios de gramática para a aprendizagem de Inglês	200
Gráfico 36: Uso de exercícios de compreensão oral para a aprendizagem de Inglês...	201
Gráfico 37: Uso de leitura e compreensão de textos para a aprendizagem	202
Gráfico 38: Uso de exercícios de aplicação oral da língua para a aprendizagem	203
Gráfico 39: Uso de exercícios de aplicação escrita da língua	204
Gráfico 40: Elaboração de textos escritos para a aprendizagem	205
Gráfico 41: Uso de encenação (role-play) para a aprendizagem	206
Gráfico 42: Uso de narrativas para a aprendizagem de Inglês	207
Gráfico 43: O uso de outras atividades para a aprendizagem do Inglês.....	208
Gráfico 44: Frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade	209
Gráfico 45: Avaliação através de testes escritos	211
Gráfico 46: Avaliação através de provas orais	211
Gráfico 47: Avaliação através de elaboração de trabalhos individuais.....	212
Gráfico 48: Avaliação através de elaboração de trabalhos em grupos	213
Gráfico 49: Avaliação através de outro instrumento	214
Gráfico 50: Avaliação através de leitura em voz alta.....	215
Gráfico 51: Avaliação através de descrição oral de imagens/ figuras.....	216
Gráfico 52: Avaliação através de descrição escrita de imagens/ figuras.....	217
Gráfico 53: Avaliação através de perguntas de compreensão de texto escrito.....	218
Gráfico 54: Avaliação através de exercícios de gramática.....	219
Gráfico 55: Avaliação através de exercícios de vocabulário.....	220
Gráfico 56: Avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas	221
Gráfico 57: Avaliação através de debates.....	222
Gráfico 58: Avaliação através de produção de texto escrito	223
Gráfico 59: Avaliação através de uma outra atividade.....	224
Gráfico 60: Grau de dificuldade para compreensão de textos escritos.....	225
Gráfico 61: Grau de dificuldade para responder as perguntas de interpretação de textos escritos	226

Gráfico 62: Grau de dificuldade na resolução de exercícios de gramática.....	227
Gráfico 63: Grau de dificuldade na resolução de exercícios de vocabulário.....	228
Gráfico 64: Grau de dificuldade na compreensão de enunciados orais.....	229
Gráfico 65: Grau de dificuldade na resposta a perguntas sobre enunciados orais.....	230
Gráfico 66: Grau de dificuldade para falar	231
Gráfico 67: Grau de dificuldade na escrita.....	232
Gráfico 68: Grau de dificuldade numa outra atividade	233
Gráfico 69: Recursos disponíveis ao nível da faculdade.....	234
Gráfico 70: Recursos disponíveis a título pessoal.....	235
Gráfico 71: Análise de resultados obtidos pelos estudantes no teste da competência no domínio da gramática	247
Gráfico 72: Análise de resultados pelos estudantes no teste de compreensão oral	249
Gráfico 73: Teste de produção escrita	250

Índice de Tabela

Tabela 1: Indicadores de resultados do teste de nivelamento.....	138
Tabela 2: Indicadores de resultados do teste de produção escrita	140
Tabela 3: Distribuição dos inquiridos por ano.....	165
Tabela 4: De precedências.....	243
Tabela 5: Plano de estudo do curso de Língua a Literaturas em língua Inglesa (Licenciatura).....	244
Tabela 6: Estudantes do 1º Ano avaliados na proficiência linguística e competência comunicativa para fins deste estudo	254
Tabela 7: Estudantes do 4ºAno avaliados na proficiências linguística e competência comunicativa para fins deste estudo	255
Tabela 8: Resultados de estudantes avaliados na produção escrita por tema.....	257
Tabela 9: Resultados de exame de admissão no domínio da gramática pelos estudantes em 2019 e do teste de nivelamento como sujeitos deste estudo	258
Tabela 10: Síntese sobre as percepções dos diferentes sujeitos de investigação.....	261
Tabela 11: Análise de aspeto comuns.....	265
Tabela 12: Triangulação de fontes diretas e inderetas de recolha de dados	273
Tabela 13: Síntese de compararação entre as percepções e as práticas.....	286

Abreviaturas

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

CL: Centro de línguas

CPLP: Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DEI LLLI: Departamento de Ensino e Investigação Língua e Literaturas em Língua Inglesa

ESPA: Ensino Superior Público Angolano

EUA: Estados Unidos de América

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

GPA: Grade Point Average

HEI: Higher Education Institutions

IELTS: International English Language Testing System

IES: Instituições de Ensino Superior

IESP: Instituições de Ensino Superior Público

ILE: Inglês como Língua Estrangeira

ILTEC: Instituto de Linguística Teórica e Computacional

L1: Língua materna

L2: Língua segunda

LA: Linguística Aplicada

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Inglesa

MESCTI: Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação

OMS: Organização Mundial de Saúde

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEL: *Portfolio* Europeu de Línguas

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

QECR: Quadro Europeu Comum de referências

SADC: Southern African Development Community

TOEFL: Test of English as a foreign language

TOEIC: Test of English for International Communication

UCAN: Universidade Católica de Angola

UCP-FEP: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia

Introdução

Enquanto Professor de Inglês como língua estrangeira numa Instituição de Ensino Superior Angolana e gestor do Departamento de Ensino e Investigação de Língua e Literaturas em Língua Inglesa, tenho sido confrontado com várias evidências das dificuldades que os graduados dos cursos de Inglês enfrentam no Ensino Superior Público em Angola. Por outro lado, autores como Bellei et al (2016); Harris et al (2015) e Machado (2017) afirmam que as preocupações com a melhoria dos processos e dos resultados educativos constituem prioridades da política educativa nacional e internacional (Lei nº 32/20). Foi deste pressuposto que partimos para a identificação do problema que nos propusemos estudar.

Os estudantes que ingressam no curso de licenciatura em Inglês não fazem exame de aptidão em língua inglesa, mas sim em Cultura Geral, História, Matemática e Língua Portuguesa. Na prova única de acesso há uma componente de Língua Inglesa, mas numa escala de 20 valores, só 5 são atribuídos à Língua Inglesa. No primeiro ano do curso as turmas são heterogéneas, isto é, os estudantes apresentam competências ou níveis de conhecimento de língua diferentes. Há ainda estudantes que, tendo reprovado em outros cursos para os quais concorrem como primeira opção, são repescados para o curso de Inglês, no intuito de completarem o *numerus clausus* das turmas proposto pela coordenação do curso. Entretanto, há um número de estudantes que traz uma base sólida ao nível do Inglês, por terem estudado a língua nos centros de línguas ou vivido em países de expressão inglesa e outros, por serem professores de Inglês nos Ensinos Primário e Secundário. Existe, portanto, uma grande heterogeneidade no que respeita à proficiência e competência linguística dos candidatos que são aceites no curso. Alguns estudantes inscrevem-se neste curso a contar aprender as bases da língua inglesa, embora 90% das aulas sejam ministradas nesta Língua.

Durante as aulas, há os que percebem todo o conteúdo da matéria lecionada em Inglês, os que só percebem minimamente e os que não percebem quase nada da aula, pelo menos durante os primeiros dois/três meses. Em alguns casos, a aprendizagem da língua é descontextualizada da realidade do estudante, isto é, aos estudantes dão-se padrões de língua de forma isolada. Na maior parte das vezes, há poucas oportunidades para os estudantes interagirem entre si, na medida em que o professor é ainda o centro do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e o papel dos estudantes é cada vez mais passivo e recetivo. Os professores das disciplinas de Inglês são, por vezes, obrigados a recorrer à

língua materna, o Português, para conseguirem fazer-se compreender pelos estudantes com dificuldades básicas ao nível do Inglês. Muitos estudantes fazem uso da língua materna quase todo o tempo nas aulas de Inglês, isto é, a L1 é predominante no desenvolvimento de aulas de Inglês, e há uma tendência para os estudantes traduzirem os conteúdos para a língua materna quando o professor fala. Nos primeiros dias de aulas, no caso dos estudantes do 1º ano da especialidade em Inglês, assiste-se frequentemente a pedidos de transferência para outros cursos, havendo ainda outros estudantes que abandonam precocemente o curso por sentirem as suas expectativas defraudadas.

Entre os graduados no curso de especialidade em Inglês, o número de estudantes finalistas sem proficiência linguística e competência comunicativa supera os poucos que as têm, isto é, não obstante o facto de terem como língua de instrução o Inglês, persiste o problema da ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa.

Perante esta realidade, a investigação realizada teve como objetivo identificar os fatores que estão na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa em Inglês nos graduados do curso de licenciatura em Inglês no Ensino Superior Público em Angola, bem como compreender as estratégias e métodos de ensino desta língua mais comumente utilizados pelos professores e, por fim, procurar estabelecer uma ponte entre os desafios e as perspetivas dos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas.

Na base dos objetivos enunciados, encontra-se a seguinte questão de investigação:

O Ensino Superior Público em Angola é eficaz no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa em Inglês nos graduados do curso de Língua Inglesa? Para procurar responder a esta questão, realizou-se um estudo de caso que incidiu na Licenciatura em Inglês de uma Unidade Orgânica de uma IES pública situada na 1ª Região Académica Luanda/Bengo, na cidade de Luanda.

A escolha do tema do estudo surge por três razões principais. Em primeiro lugar, porque o investigador está ligado à docência da língua inglesa como língua estrangeira. Em segundo lugar, porque é docente/gestor numa instituição pública e, finalmente, porque pretende identificar os fatores que estão na base do frequente fracasso dos estudantes no que respeita à proficiência linguística e competência comunicativa em Inglês depois da conclusão da graduação na IES Públicas em Angola.

Importa realçar que o estudo tem lugar numa altura em que o Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação (MESCTI) de Angola aprovou o Estatuto da

Carreira Docente e as Normais Gerais Reguladoras do Ensino Superior, segundo os quais a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior consiste na observância de padrões elevados de qualidade científica, técnica e cultural e na promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação, nos domínios do ensino, da investigação científica e da participação no desenvolvimento do País (Artigo 10.º, Decreto n.º 90/09 De 15 de Dezembro).

Atualmente está prestes a decorrer ou já decorre em muitas IES públicas, a revisão e uniformização curricular e julgamos ser oportuno analisar os processos e resultados educativos para que as conclusões obtidas como consequência desta pesquisa possam, de alguma forma, contribuir para uma tomada de decisão política dos atores/ intervenientes do subsistema do ensino superior mais informada e eficaz.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Nº 32/20 de 12 de Agosto que altera a Lei Nº 17/16 de 7 de Outubro, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino, consagra, nos pontos um e dois do seu Artigo 16º dedicado à língua de ensino, que o Ensino deve ser ministrado em Português e que o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva. O Artigo refere, ainda, que sem prejuízo do previsto no seu no 1, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio, bem como o Estado é obrigado a promover políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do Inglês e do Francês. As escolas consulares, como instituições de ensino pertencentes a Estados estrangeiros, ministram aulas na língua oficial dos seus respetivos Países, sem prejuízo da Língua Portuguesa, Literatura Angolana, História de Angola e Geografia de Angola, contribuindo para a integração sociocultural dos seus alunos, cujos programas curriculares são aprovados pelo Ministério da Educação.

O Sistema de Educação e Ensino é unificado e está constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, nomeadamente: Subsistema de Educação Pré-Escolar, Subsistema de Ensino Geral; Subsistema de Ensino Técnico-Profissional; Subsistema de Formação de Professores; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Ensino Superior. Os níveis de Ensino são os seguintes: Educação Pré-Escolar, Ensino Primário; Ensino Secundário; Ensino Superior.

O subsistema de ensino superior é o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade. Este subsistema tem uma natureza binária, caracterizando-se pela integração, no seu seio, de instituições de ensino universitário e de ensino politécnico. O ensino universitário é orientado para formações científicas sólidas, com ações de formação aliadas à investigação e é ministrado nas universidades e academias. O ensino politécnico é vocacionado para formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente e é ministrado nas escolas superiores e institutos superiores. A natureza binária do subsistema de ensino superior caracteriza-se ainda pela organização autónoma e organização unificada das instituições de ensino superior. A organização autónoma consiste na implantação de um regime orgânico em que as instituições de ensino universitário e ensino politécnico não dependem uma das outras. A organização unificada consiste na implementação de um regime orgânico em que as instituições de ensino universitário integram as instituições de ensino superior politécnico.

Tal como já mencionado aquando da referência à Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, o Inglês e o Francês constituem disciplinas de língua estrangeira nos planos curriculares das Instituições de Ensino Superior Público, mas o Inglês é a única língua estrangeira que é ministrada como disciplina obrigatória em todas as instituições. O ensino do Inglês varia de instituição para instituição. Na maior parte das IES públicas, o Inglês é ministrado como língua estrangeira no primeiro ou, às vezes, no segundo ano. Outrossim, em algumas instituições o Inglês, com as suas respetivas literaturas, é estudado como curso de licenciatura e mestrado de quatro e dois anos de duração, respetivamente. Num outro cenário, há ainda o ensino de Inglês para formação de professores do Ensino Secundário. Nos cursos de especialidade em Inglês, as aulas são ministradas em língua inglesa com a exceção das disciplinas transversais, que são lecionadas em Português. A carga horária varia de duas a quatro horas semanais por disciplina semestral ou anual e atinge as trinta ou mais horas letivas por semana. Com esta carga horária letiva por semana nestes cenários explicitados, a duração da aula é de 45 minutos. As turmas de Inglês a nível da licenciatura nas IES são compostas por um mínimo de 30 estudantes e um máximo de 60, embora, por vezes, na prática as turmas tenham acima dos 70 alunos. À luz das normas vigentes o currículo deve ser revisto de

5 em 5 anos, mas, na prática, tal não acontece. É da competência de cada Unidade Orgânica das IES definir o perfil de saída e entrada dos seus formandos.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece, ainda, que é papel das IES assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva e formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos. É também do interesse do Estado angolano que as IES ensinem o Inglês para facilitar a globalização e a integração regional na SADC.

No intuito de prosseguir os objetivos gerais e específicos deste estudo, formulamos um leque de questões de investigação que o nortearam. São elas:

Quais são os níveis de proficiência linguística dos estudantes à entrada no Ensino Superior?

Como é organizado o ensino e as aprendizagens da língua inglesa?

Quais são as razões do abandono precoce da disciplina e/ou do curso pelos estudantes?

Quais são as taxas de conclusão e abandono e como são explicadas?

A que nível de proficiência real correspondem os resultados formais obtidos no termo da formação superior?

Quais são as perceções dos docentes e discentes sobre a eficácia no aprimoramento da competência comunicativa ao longo do curso?

Quais são os métodos e estratégias de ensino usados pelos professores de Inglês?

Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem do Inglês como língua estrangeira?

O presente trabalho está estruturado em três partes e oito capítulos. Inicia com uma introdução que abarca a contextualização do fenómeno em estudo e inclui a motivação para o estudo, a sua relevância e os seus objetivos.

A parte I apresenta o enquadramento teórico e integra três capítulos. No capítulo 1 faz-se referência à Competência comunicativa ao abrigo do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR); no capítulo 2 abordam-se Métodos e Estratégias de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira; o capítulo 3 aborda a avaliação de estudantes de Língua Inglesa.

A Parte II apresenta o enquadramento e procedimentos metodológicos e comporta os capítulos 4 e 5, nos quais se abordam o enquadramento metodológico da Pesquisa e os Tempos e procedimentos da investigação.

Em seguida, na parte III, temos os capítulos 6 e 7, nos quais se procede à apresentação, interpretação e discussão de resultados através da triangulação dos dados obtidos com diferentes técnicas e instrumentos.

Finalmente, o capítulo 8 apresenta propostas para a melhoria do ensino e da aprendizagem da LI como LE no ESPA ao nível macro (políticas), ao nível meso (instituições de ensino superior) e ao nível micro (sala de aula). Em seguida, apresentam-se as principais conclusões do estudo, retomando-se as questões de investigação, e a lista das referências bibliográficas usadas para a elaboração deste estudo. Na última parte são apresentados os apêndices e anexos que constituem fontes de suporte da informação apresentada nesta tese.

Parte I: Enquadramento Teórico

Capítulo 1: A Competência comunicativa ao abrigo do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR)

1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas apresenta-se como uma “abordagem à aprendizagem de línguas orientada para a ação, que considera, antes de tudo, o utilizador e o estudante de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.” (QECR, 2001, p. 29)

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os estudantes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos estudantes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para refletirem sobre a sua prática atual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos estudantes pelos quais são responsáveis.

Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o QECR reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia.

A natureza taxonómica do QECR significa, inevitavelmente, uma tentativa de abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes. É-se confrontado com alguns problemas de carácter

psicológico e pedagógico mais ou menos complexos. A comunicação envolve todo o ser humano, e como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade, pois numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do estudante no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios estudantes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (ibid)

O Simpósio de Rüşchlikon (1991) subordinado ao tema “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação” chegou às seguintes conclusões:

1. É necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo;
2. Para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos;
3. É desejável o desenvolvimento de um Quadro de Referência para a aprendizagem de línguas em todos os níveis, de modo a:
 - Promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países;
 - Fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas;
 - Ajudar estudantes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços.

Para os mentores da ideia, para cumprir as suas funções, o QECR deve ser abrangente, transparente e coerente, tentando especificar um leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos tão amplo quanto possível (sem tentar, evidentemente, estabelecer a priori todos os usos possíveis da língua em todas as situações – o que é uma tarefa impossível) e deve procurar também que todos os utilizadores sejam capazes de descrever os seus objetivos, etc., tomando-o como referência. Os autores sustentam ainda que o QECR deverá diferenciar as várias dimensões consideradas na descrição da proficiência em língua e fornecer uma série de pontos de referência (níveis ou patamares) que permitam calibrar o progresso na aprendizagem. A transparência do QECR deve residir

no facto de que a informação deve ser claramente formulada e explícita, disponível e rapidamente compreensível pelos utilizadores. Por ‘coerente’ entende-se que a descrição está isenta de contradições internas. No que diz respeito aos sistemas educativos, a coerência exige que haja uma relação harmoniosa entre as suas componentes:

- A identificação de necessidades;
- A definição de objetivos;
- A delimitação de conteúdos;
- A seleção ou produção de materiais;
- A elaboração de programas de ensino/aprendizagem;
- A escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados;
- A avaliação e a testagem.

Segundo os autores, a construção de um Quadro de Referência abrangente, transparente e coerente para a aprendizagem e o ensino de línguas não implica a imposição de um sistema único e uniforme. Pelo contrário, o QEQR deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. Neste sentido, o QEQR deverá ser:

- Multiuso: utilizável para toda a variedade de finalidades envolvidas no planeamento e na disponibilização de meios para a aprendizagem de línguas;
- Flexível: adaptável à utilização em diferentes circunstâncias;
- Aberto: capaz de ser aumentado e aperfeiçoado;
- Dinâmico: em evolução contínua, correspondendo à experiência do seu uso;
- Amigável: apresentado sob uma forma rapidamente compreensível e utilizável por todos a quem se dirige;
- Não-dogmático: não ligado, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação.

O QEQR comporta critérios para os descritores dos níveis comuns de referência. Um dos objetivos do QEQR é ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação. Foi com esta finalidade que foram concebidos o Esquema Descritivo e os Níveis Comuns de Referência que juntos fornecem uma grelha conceptual que os utilizadores podem explorar para descrever o seu sistema. Uma escala de níveis deveria, de forma ideal, responder aos quatro critérios seguintes. Dois deles dizem respeito a problemas de descrição, enquanto os outros dois têm a ver com problemas de medição:

Problemas de descrição

- A escala do QECR deveria ser independente do contexto, a fim de acomodar resultados generalizáveis de diferentes contextos específicos. Quer isto dizer que uma escala produzida especificamente para um meio escolar não pode ser aplicada a adultos ou vice-versa. No entanto, os descritores numa escala do QECR devem ser simultaneamente relevantes para o contexto, relacionáveis com os contextos pertinentes ou transferíveis para esses mesmos contextos – e apropriados à função pela qual estão a ser utilizados. Isto significa que as categorias usadas para descrever aquilo que os estudantes são capazes de fazer em diferentes contextos de uso devem poder relacionar-se com os contextos da língua-alvo de diferentes grupos de estudantes no seio da generalidade da população-alvo.
- A descrição deve também basear-se nas teorias da competência linguística, se bem que a teoria e a investigação atualmente disponíveis se mostrem inadequadas para servir de base a uma descrição deste tipo. A categorização e a descrição devem, de qualquer forma, ter uma base teórica. Para além de se relacionar com a teoria, a descrição deve também permanecer amigável – acessível aos que trabalham na área. Deverá encorajá-los a aprofundar, no seu contexto, a reflexão sobre o significado de competência.

Problemas de medição

- Os graus na escala que correspondem às atividades e competências definidas na escala comum de um Quadro de Referência deveriam ser determinados objetivamente, na medida em que se baseiam numa teoria de medição.
 - Pretende-se com isto evitar que se sistematizem erros pela adoção de regras não fundamentadas e de mecanismos empíricos dos autores, de certos grupos profissionais ou pela consulta das escalas existentes.
 - O número de níveis adotado deveria refletir a progressão nos diferentes sectores, mas em situações específicas não deveria exceder o número de níveis que as pessoas são capazes de distinguir de forma razoável e coerente. Poderá isto implicar a adoção de graus de dimensões diferentes ou uma abordagem com dois níveis: uma mais abrangente para os níveis comuns e clássicos e outra mais estreita, mais pedagógica, para os níveis locais.
- Não é fácil satisfazer estes critérios, mas eles dão orientações úteis. Na verdade, é possível satisfazê-los combinando métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos, o que contrasta com os modos puramente intuitivos que presidem, geralmente, à elaboração de escalas de

proficiência em língua. Os métodos intuitivos podem ser suficientes no caso de sistemas para contextos específicos, mas têm certas limitações relativamente ao desenvolvimento de uma escala num Quadro Comum de Referência. A principal fraqueza da confiança na intuição reside, em primeiro lugar, no facto de a formulação a um nível determinado ser subjetiva. Em segundo lugar, há também a possibilidade de alguns utilizadores, vindos de sectores diferentes, poderem ter perspetivas diferentes devido às necessidades dos seus estudantes. Uma escala, à semelhança de um teste, só é válida para contextos em que está provado que funciona. A validação – que envolve uma análise quantitativa – é um processo contínuo e, teoricamente, sem fim.

O capítulo 4 do QECR constitui um guia bastante completo dos parâmetros e categorias para a tipificação dos usos da língua e, para efeitos de conceção de testes de avaliação, para o desenho de tarefas que melhor se adequem às características particulares dos estudantes (seleção de temas, determinação de objetivos de tarefas, de domínios de uso, tipos de atividades, de processos, etc.). Os parâmetros e categorias que permitem caracterizar o uso da língua, por outro lado, podem ser usados pelo avaliador como listas de verificação para registo do desempenho dos estudantes na execução das tarefas ou para a elaboração de escalas de classificação. O capítulo 4 apresenta ainda alguns exemplos de escalas para graduação de desempenhos em algumas atividades linguísticas. Veja-se a título de exemplo abaixo, a escala (QECR, cap. 4, p. 105)

Quadro 1: Audição de Anúncios e Instruções

C2	Como C1.
C1	É capaz de extrair informações específicas de anúncios públicos com má qualidade sonora e acústica distorcida, p. ex.: numa estação de comboios, num estádio, etc. É capaz de compreender informações técnicas complexas, como instruções de utilização, especificações de produtos e serviços conhecidos.
B2	É capaz de compreender anúncios e mensagens sobre assuntos concretos e abstratos, transmitidos em língua-padrão, a uma velocidade normal.
B1	É capaz de entender informações técnicas simples, como instruções de utilização de equipamentos usados no dia-a-dia. É capaz de seguir orientações pormenorizadas.
A2	É capaz de apanhar a informação principal de mensagens e de anúncios simples, curtos e claros. É capaz de entender orientações simples relacionadas com o modo de ir de X a Y a pé ou de transporte público.
A1	É capaz de entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas.

Fonte: QECR, cap. 4, p. 105 adaptado do Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)

Esta escala posiciona o estudante num determinado nível (de A1 a C2) consoante o critério mais elevado da escala que ele tenha provado cumprir.

Quando dizemos que um estudante atingiu o nível B2 da escala “Audição de Anúncios e de Instruções” isso significa que ele é capaz de fazer as coisas descritas no descritor B2 e em todos os que o antecedem (de A1 a B1) mas que já não se mostra capaz de fazer o que se descreve em C1 nem em C2. Note-se que todos os descritores se iniciam pela fórmula «É capaz de...».

Este tipo de escalas fornece, assim, informação sobre os objetivos comunicacionais que o falante consegue atingir, mas nada diz sobre as competências comunicativas em língua que concorrem para o seu desempenho linguístico. Ou seja, através desta escala o professor fica a saber o que o estudante consegue fazer com a língua em que está a ser avaliado, mas não tem informação sobre as competências linguísticas que o estudante precisa ainda de desenvolver para atingir um nível mais alto de proficiência em Inglês.

Angola é um país de comunidade lusófona e fica situado em África. De forma superficial, o estudo que ocorre em Angola, África não tem nada a ver com um quadro europeu comum de referências para línguas, mas quando olhamos para o cerne da questão, percebemos as vantagens de adaptação do referido quadro por várias razões: primeiro porque é o primeiro documento normativo que regula e estabelece os critérios de ensino e aprendizagem do Inglês, segundo porque a África não possui um quadro comum de referências para línguas por ser língua estrangeira de família indo-europeia, terceiro, a avaliação através do QECR permite a equiparação em termos de competência comunicativa entre angolanos estudantes do Inglês com os europeus num âmbito bastante maior, concordando com Ussene (2017, p.29), a região geopolítica da SADC bem como a aldeia global onde vivemos atualmente proporciona aos angolanos a oportunidade de poder concorrer, querendo, em concursos internacionais sem que no entanto a língua seja considerada barreira para a sua qualificação.

Não pretendemos adotar o QECR para Angola porquanto, o país não é membro da União Europeia, mas o mais importante é adotar a sua filosofia tendo em conta a região onde o país está inserido e os interesses que tem com as organizações internacionais de que é membro. De igual modo, concordamos com Ussene (2017, p. 29), que há muita necessidade de se reestruturar o ensino do Inglês nas IESP no país de modo que seja possível a equiparação das qualificações e os programas de ensino desta língua. O estudante formado em Angola não pode fugir dos níveis e escalas de aprendizagem do Inglês conforme estabelecidos no QECR (2001). Concordamos também com o

pensamento dos autores do QECR que o mesmo deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. Neste sentido, o QECR foi adaptado para o nosso estudo por acharmos ideal para satisfazer o nosso propósito.

1.2 Competência linguística e Competência comunicativa: um paralelo entre duas abordagens linguísticas no contexto de ensino de Língua Inglesa

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (ativação, memória, disponibilidade). O conhecimento pode ser consciente e rapidamente expressável ou não (p. ex.: de novo, no que diz respeito ao domínio do sistema fonético). Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao estudante lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas. (QECR, 2001, p.154)

Não existe até ao momento nenhuma teoria linguística geral que seja objeto de uma aceitação generalizada. Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a

língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores (QECR, 2001, p.156)

A organização e acessibilidade do conhecimento variará de indivíduo para indivíduo e também no mesmo indivíduo (p. ex.: para uma pessoa plurilingue, dependendo das variedades que compõem a sua competência plurilingue). Pode também considerar-se que a organização cognitiva do vocabulário e do armazenamento de expressões, etc. depende, entre outras coisas, das características culturais da comunidade ou comunidades nas quais o indivíduo foi socializado e onde ocorreu a sua aprendizagem. (QECR, 2001)

As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. (*ibid*)

As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de conversação) e criam um argumento ou um guião de trocas internacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.

Todas as categorias aqui utilizadas pretendem caracterizar áreas e tipos de competências que o ator social interiorizou, ou seja, as representações internas, os mecanismos e as capacidades, cuja existência cognitiva é considerada responsável por desempenhos e comportamentos observáveis. Simultaneamente, qualquer processo de aprendizagem ajudará a desenvolver ou a transformar estas mesmas representações internas, estes mecanismos, estas capacidades.

Para Widdowson (1983), o uso dos conceitos de competências (*competence*) e habilidades (*skills*) é muito presente ao pensarmos no ensino de línguas estrangeiras, principalmente quando utilizamos suporte teórico produzido e/ou direcionado ao ensino de língua inglesa.), ao tratar de competência (comunicativa), a distingue de capacidade. Segundo o autor, competência relaciona-se com conhecimento convencional linguístico e

sociolinguístico, ao passo que capacidade se relaciona com um conhecimento de natureza muito mais próxima da metalinguagem:

But by ‘capacity’ I mean the ability to exploit the resources for meaning in a language which have only partially been codified as competence and are only partially describable, therefore, in grammars. Capacity is, therefore, as implied previously in this chapter, the natural language analogue of the educational process. (Widdowson, 1983, p. 26).

Esta distinção evidencia o caráter amplo do “domínio linguístico” referente à competência, que ultrapassa a simples decodificação gramatical da própria língua (capacidade). Distinções nesse sentido podem ser encontradas, por exemplo, em Hymes (1979) citado por Brumfit & Johnson (1979), ao diferenciar competência linguística de competência comunicativa. Esta última, segundo o autor, constitui-se de competência discursiva, gramatical, estratégica e sociolinguística, enquanto a primeira compreende, de modo aproximado ao que apontado por outros autores, os conhecimentos inerentes a estrutura interna da língua. Ainda sobre competências linguísticas, pode-se identificar, a partir de Canale e Swain (1980), as seguintes: competência organizacional (gramatical e discursiva), competência pragmática (funcional / sociolinguística), competência estratégica, habilidades psicomotoras. (Carvalho; Gomes (2014)

Segundo Carvalho; Gomes (2014), falar de habilidades no contexto de ensino / aprendizagem de línguas implica pensar nas quatro seguintes: leitura, conversação, escrita e compreensão oral e produção auditiva. Brown (2007, p. 284) atribui às habilidades de conversação e escrita um *status de performance* produtiva e às habilidades de leitura e audição *status de performance* receptiva. Ainda segundo o autor, os dois conjuntos formam as habilidades que todo aprendiz deve dominar ao estudar línguas. Assim, as mesmas devem fazer parte da vida do estudante, como também as competências. O professor deve, portanto, estar atento a essas questões. No contexto de sala de aula de Inglês como língua estrangeira, por exemplo, as ações docentes tratam as habilidades mencionadas sempre atreladas a situações reais de uso da língua.

Para Portela (2006), para entender a questão de uso comunicativo de uma língua, é necessária a compreensão das questões que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de LE. Canale e Swain (1980) afirmam que a competência comunicativa é entendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para

comunicação (por exemplo, conhecimentos de vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas da língua). Os autores também definem a competência comunicativa como sendo composta de quatro competências interligadas, cujo desenvolvimento paralelo tornará o aprendiz de LE proficiente na língua-alvo, nomeadamente, a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical está relacionada com o domínio do código linguístico (verbal ou não-verbal). Aqui se incluem as características e regras da linguagem como o vocabulário, a formação de palavras e frase, a pronúncia, a ortografia e a semântica. Esta competência está direcionada no conhecimento e de aprender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões, isto é, o conhecimento da estrutura gramatical correta da língua;

A competência sociolinguística está ligada a regras socioculturais de uso e regras de discurso e ela também tem a ver com a forma como as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação, as normas e convenções da interação, - o conhecimento do que é socialmente aceitável na língua.

A competência discursiva está relacionada com o modo que se combina as formas gramaticais e os significados para conseguir um texto falado ou escrito em diferentes géneros.

A competência estratégica se compõe do domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser utilizadas por razões, tais como: (a) compensar as falhas na comunicação devido a condições limitadas na comunicação real (por exemplo, a incapacidade momentânea para lembrar uma ideia ou forma gramatical) – o conhecimento de como usar as estratégias de ou a insuficiente competência numa ou mais de outras áreas da competência comunicativa; (b) favorecer a afetividade da comunicação (por exemplo, falar de uma forma lenta ou deliberadamente baixo com uma intenção retórica). Por exemplo, quando alguém não se recorda de uma forma gramatical concreta, uma estratégia compensatória que se pode utilizar é a paráfrase.

A reação à visão estruturalista de língua começou com o sociolinguista Dell Hymes, para quem a realidade linguística de qualquer falante-ouvinte envolve relacionamentos socioculturais e estados emocionais e psicológicos diversos. Seguindo esse raciocínio, não se deveria considerar o desempenho uma representação imperfeita da competência e nem se deveria ver a competência como conhecimento exclusivamente gramatical.

Excluir da análise linguística elementos pragmáticos e semânticos significa estudar apenas uma parte do fenômeno linguístico. (Oliveira, 2007)

Hymes (1972) (2006) usa o termo ‘competência comunicativa’ para se referir não apenas a conhecimento, mas também à habilidade de usar esse conhecimento. Enquanto Chomsky equipara competência a conhecimento, na proposta de Hymes, conhecimento passa a ser uma parte da competência.

Hymes (*ibid*) dá o nome de ‘possibilidade formal’ àquilo que Chomsky chama de gramaticalidade, i.e., a boa formação da frase, no sentido de as regras da língua serem seguidas ao se formar uma frase. Mas ele não se limita ao conhecimento gramatical, que permite ao falante-ouvinte produzir frases gramaticais, possíveis de acordo com as regras da língua. Hymes inclui, também no conceito de competência comunicativa, aquilo que ele chama de ‘exequibilidade’, ‘adequação contextual’ e ‘aceitabilidade de coerência’.

Littlewood (1984) desenvolveu uma teoria que afirma que a aquisição da competência comunicativa é um exemplo do desenvolvimento das habilidades. Segundo ele, este desenvolvimento envolve tanto o aspecto cognitivo quanto o aspecto comportamental. O aspecto cognitivo refere-se a internalização de sistemas para a criação de um comportamento, ou seja, a internalização de regras gramaticais, procedimentos para a seleção do vocabulário e o estudo das convenções sociais envolvidas com a fala. Já o aspecto comportamental é a automatização desses sistemas, para que eles possam ser introduzidos dentro da comunicação fluente, ou seja, se converta sistemas em desempenho, teoria em prática. Esta teoria encorajou e enfatizou a prática como o caminho do desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa deve englobar todas essas dimensões, pois para eles todo o estudante deve ter o domínio de todas essas dimensões no momento de desenvolver sua produção, para que assim ele estabeleça uma efetiva comunicação. Hymes (1972) considera que a capacidade linguística do falante compreende não só a habilidade de produzir e interpretar expressões linguísticas, mas também a habilidade de interagir socialmente com a língua.

Widdowson (1991) faz a distinção entre habilidades linguísticas e capacidades comunicativas. Para o pesquisador, as habilidades linguísticas seriam apenas formas de manifestação do sistema linguístico, enquanto as capacidades comunicativas seriam formas de manifestação desse sistema num dado contexto. Finalmente, Geraldi (1996) defende que para que se desenvolva a competência comunicativa do aprendiz de uma LE, é necessário que o professor priorize as habilidades conversacionais que refletem a língua

em uso e não se limite à função de introduzir estruturas novas (gramaticais/vocabulares). Desse modo, ele deve trabalhar com a forma e o funcionamento da linguagem em uso nas situações mais variadas de conversação, “de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la”. Para os teóricos, a abordagem comunicativa, visa o aprendizado centrado no estudante, não em termos de conteúdo, mas em técnicas usadas em sala de aula, as competências comunicativas voltadas para as competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Para Williams e Burden (1999), a motivação para se aprender uma língua estrangeira ocorre como resultado de uma combinação de influências distintas e que algumas são internas e que provem do interior do estudante, ou seja, o interesse pela atividade e outras externas, isto é, a influência de outras pessoas.

David Taylor (1988) acredita que uma das grandes dificuldades no entendimento do termo “competência” se origina de fato de alguns autores utilizarem-no para referir-se a algo absoluto enquanto outros parecem usá-lo para significar algo relativo. Este significado relativo inclui a ideia de habilidade. O conceito de competência descrito por Chomsky (1965, p.4) em *Aspects of the Theory of Syntax* é o conhecimento do falante-ouvinte ideal da sua língua. Essa conceituação é uma característica do indivíduo sem possibilidade de comparação, e assim sendo, é uma qualidade absoluta, tais como a cor dos olhos ou do cabelo. É algo dado ao indivíduo. Mais tarde, Chomsky (1972, p.116) no seu trabalho *Language and Mind* defende que o termo técnico competência refere-se à habilidade do falante-ouvinte ideal de associar sons e significados estritamente de acordo com as regras da sua língua. Como se pode ver, o termo passa a incluir o conceito de habilidade. Mais adiante, Chomsky (1972, p.117) afirma que a competência, no sentido em que acaba de ser descrita, é um dos muitos fatores que interagem para determinar a *performance*. Assim, parece não haver, nenhuma recusa da parte de Chomsky em aceitar que outros fatores possam influir no uso da língua; porém, a teoria da linguagem que ele propõe se restringe a uma teoria da gramática. Ao tornar a competência o foco da sua teoria linguística, ele define sua teoria como mentalista e afirma que, para ser um estudo sério, o objeto da linguística não pode ser o uso da língua, mas o descobrir da realidade mental que está subjacente ao uso.

Para Brown (2000), competência comunicativa é um conceito chave para o desenvolvimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas nas aulas de LE e argumenta que entre as competências referidas por vários autores, a competência estratégica é a maneira pela qual manipulamos a linguagem para alcançar objetivos

comunicativos. Nesse caso, são consideradas tanto as estratégias utilizadas em língua materna quanto em LE. Essa manipulação pode se dar em qualquer uma das quatro categorias de competência comunicativa citadas acima. (Brown, 2000, p. 248)

O autor sustenta ainda que levando em consideração os fatores expostos no que diz respeito ao ensino de LE, faz-se necessária a busca por uma perspectiva de ensino e aprendizagem que possa suprir essa nova demanda no ensino de LE, visto que a comunicação é um instrumento indispensável na conjuntura sociopolítica e econômica atual para a formação profissional, acadêmica e pessoal dos estudantes.

Para Oliveira (2007), o termo competência tem sido usado na linguística, na linguística aplicada, e em outros campos do conhecimento com sentidos tão diversos que se torna difícil entendê-lo ou precisar o seu significado em qualquer contexto em que aparece, sem que ele esteja definido claramente.

Segundo Oliveira (2007), a dicotomia proposta por Chomsky leva a uma reação por parte de alguns linguistas (e.g. Hymes, 2001; Labov, 1972) que vêem a sistematização da linguagem confinada à competência como sendo uma visão muito restrita da língua. Uma das principais consequências dessa reação tem um reflexo indireto no desenvolvimento de teorias e conceitos de competência no campo da sociolinguística. Paradoxalmente, Beatriz Lavandera (1988) citada por Oliveira (2007) sustenta que ao reviver a dicotomia *langue-parole* de Sussurre (com os nomes de 'competência' e '*performance*') e, ainda mais importante, sua asserção de que a sintaxe é autônoma, Chomsky renova o interesse de estudar a língua no seu contexto sociocultural.

Para Oliveira (2007), desse renovado interesse, surge então o conceito de competência comunicativa defendido por Hymes (2001), para quem o termo "competência", como descrito por Chomsky, é limitado, fazendo-se necessário acrescentar a ele a noção de habilidade de usar o conhecimento das regras abstratas de uma língua nas correspondências entre sons e significados de forma social e culturalmente apropriada. Hymes (1971, p. 11) também critica a definição original de *performance* de Chomsky chamando a atenção para o fato de que as noções de teoria de *performance* e teoria de uso da língua encontram-se equacionadas num só termo geral "*performance*". Uma teoria do uso da língua também prevê um sistema de regras, o que poderia ser visto como uma forma de competência. Lyons (1996) parece concordar com a crítica ao uso do termo *performance* proposta por Chomsky. Para o autor quando a '*performance*' é definido por linguistas, incluindo Chomsky, em relação à 'competência', é geralmente definida com um sentido de processo. Quando esse termo é usado de fato, pelos linguistas, entretanto,

é quase sempre usado para se referir aos produtos do processo, ou, de forma alternativa, tende a amalgamar ambos os sentidos ou a mudar de um para o outro sentido. [...] Os dados primários de uma análise linguística não são os atos de falar e escrever os processos, mas os produtos destes atos, os enunciados falados ou escritos” (Lyons, 1996, p. 13).

Assim, Oliveira (2007) propõe que o termo "competência" mantenha o seu sentido original, o termo *performance*, descreva o processo, e o termo "texto" seja utilizado para identificar os produtos da atividade do enunciado (seja esta escrita ou falada) " (Lyons, 1996, p.15). Entretanto, o autor parece discordar da crítica que Hymes faz ao conceito de competência Chomskyano considerando-a inválida, pois, em sua opinião, confunde-se gramaticalidade das frases como construtos teóricos abstratos, com a aceitabilidade de enunciados como produtos de uma *performance* contexto-dependente" (Lyons, 1996, p.24). Ele também acredita que saber usar a língua de forma apropriada pode ser descrito como competência pragmática, mas que essa tanto pode ser entendida como competência real não idealizada (o conhecimento das línguas) quanto interpretada como competência comunicativa, considerada sob o ponto de vista sociolinguístico ou estilístico. Há razões metodológicas para manter as três competências separadas, mas, a depender do propósito do estudo, pode-se apagar os limites entre as três e introduzir um conceito de competência linguística mais amplo que deliberadamente rejeite o postulado da homogeneidade ou da distinção entre competência pragmática ou comunicativa e competência sociolinguística ou estilística (Lyons 1996, p. 25).

Para Oliveira, Lyons não é o único a propor mais um termo para melhor explicar e entender a dicotomia entre competência e *performance*. Wales e Campbell (1970, p. 245), por exemplo, acreditam que não haverá nenhum entendimento teórico real sobre a aquisição da sintaxe a não ser que, paradoxalmente ao que possa parecer, a distinção entre *competence* e *performance* desenhada por Chomsky sofra uma revisão drástica. Os autores propõem não uma ou duas, mas três definições diferentes para o conceito de competência. Segundo eles, há um conceito de competência numa versão fraca (competência), na qual o modelo de *performance* de usuários da língua é de fato um modelo de competência, uma vez que a *performance* verdadeira reflete de modo imperfeito uma capacidade subjacente. Uma versão mais forte (competência), na qual a caracterização das habilidades linguísticas é simplificada ao omitirmos da definição fatores limitadores, tais como memória ou outras capacidades sensoriomotoras envolvidas na percepção e produção do som. Por último, há uma competência, mais restrita

que a competência, uma vez que omite da lista de habilidades linguísticas, a habilidade de produzir ou entender enunciados que não são apenas gramaticais, mas, mais importante, apropriados ao contexto em que são feitos (Wales; Campbell, 1970, p.247). Esses autores denominam a competência (a natureza das habilidades que são específicas da língua) de competência comunicativa, e a competência de competência gramatical. Os autores também criticam os gerativistas, principalmente Chomsky, argumentando que apesar de dizerem que pretendem investigar a natureza da competência, eles restringem tais habilidades a apenas à produção de frases gramaticais. Tal interpretação não permite uma explicação correta da aquisição da linguagem, pois, para que essa seja bem compreendida, não se pode ignorar o contexto social onde a língua é falada. O termo "competência comunicativa" passa a ter importância não só para a investigação a competência do falante nativo, mas também para os estudos de aquisição de linguagem. Chomsky (1980, p. 224) admite a necessidade de distinguir a competência gramatical da competência pragmática. Ele define essa segunda competência como sendo o conhecimento das condições e formas de uso apropriado de acordo com os vários propósitos, um sistema de regras e princípios que constituem a competência pragmática determina como a ferramenta [a língua] pode ser colocada em uso de forma efetiva. Para Oliveira, parece que Chomsky, mais uma vez, reconhece a habilidade de usar a língua de uma maneira socioculturalmente apropriada, mas esse aspecto não faz parte de suas preocupações enquanto linguista.

Oliveira (2007) sustenta que enquanto o conceito de competência de Chomsky se refere apenas à capacidade linguística do falante-ouvinte ideal, Hymes (2001), como antropólogo e linguista, propõe uma competência comunicativa que envolve não só um sistema de regras da língua do falante, mas também um sistema de regras do uso da língua pelo falante. Tal conceito implica incluir regras de atos de fala como fatores linguísticos controladores da forma linguística como um todo.

Observando o conceito de competência comunicativa de Hymes mais de perto, Oliveira (2007), concluiu que há mais em comum entre competência comunicativa e o conceito de *langue* de Saussure (1975), que entre competência comunicativa e o conceito de competência linguística de Chomsky (1965). Segundo Oliveira (2007), parece haver um mal-entendido em tentar equacionar o conceito de Chomsky ao conceito de *langue* de Saussure como o fez Hymes (2001) citado por Hornberger (2009) ou Lavandera (1988) citada por Oliveira (2007). Os conceitos de competência linguística e *langue* são completamente diferentes, porque, enquanto Chomsky (1965) atribuiu à competência

uma característica individual do falante- ouvinte, Saussure (1975, p.17) descreve *langue* como sendo ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Chomsky (1965, p.4) admite uma relação da sua distinção entre competência e *performance* e a distinção feita por Saussure, porém rejeita o conceito de *langue* como um mero inventário sistemático de itens, pois, não há nenhuma menção ao produto social.

Lyons (1996), por sua vez, vê como sendo a principal diferença entre competência e *langue* o fato de que a competência se refere a algo psicológico e mental, isto é, algo que está na mente do indivíduo, enquanto *langue* refere-se às línguas como sendo entidades sociais e supra-individuais. A dimensão do social é, definitivamente, incorporada à noção de "competência comunicativa" de Hymes (2001), além da noção de habilidade de usar a língua. A autora é também de opinião que há, assim, uma preocupação de integrar a teoria linguística com uma teoria mais geral de comunicação e cultura.

O conceito de competência comunicativa de Hymes (2001) foi retomado mais tarde por Canale e Swain (1980) para ser aplicado ao ensino e aprendizagem de uma L2. Oliveira argumenta que, o termo competência, tanto para Chomsky como para Hymes, referia-se exclusivamente ao falante nativo de uma língua. Stem (1992, p. 163) constata que:

Quando Hymes (1967) citado por Remache (2016, 183) e Campbell e Wales (1970) contrastaram competência linguística e competência comunicativa, eles não tinham em mente o ensino de uma segunda língua. A preocupação principal era oferecer um esquema mais apropriado teoricamente para a análise do comando intuitivo da língua pelo falante nativo, e o que eles queriam demonstrar era que o conhecimento da língua do falante nativo era mais que conhecimento da gramática da língua.

Na constatação de Oliveira, o conceito de competência comunicativa proposto pelo antropólogo e linguista perdeu o ancoramento na antropologia quando foi assimilado ao ensino de L2. Para ela, o conceito passou a ser interpretado de forma mais estreita como o uso apropriado da língua, ao invés da competência em práticas sociais e culturais numa comunidade da qual a língua é uma parte central" (Barro; Jordan; Roberts, 1998, p.76). Para a autora os professores de L2, ávidos em adotar os novos conceitos, tomaram, como objetivo principal do ensino, o desenvolvimento da competência comunicativa sem ter a consciência plena do significado desta frase.

Oliveira (2007) sustenta ainda que ao transpor o termo para a aprendizagem de uma L2, Canale e Swain (1980) acrescentam à noção de competência comunicativa uma competência sociolinguística que pode ser facilmente relacionada com a competência pragmática descrita por Chomsky e mencionada anteriormente neste trabalho. Canale e Swain hesitam incorporar a noção de 'habilidade de usar' na definição de competência por duas razões:

“(i) pelo que sabemos esta noção não tem sido descrita rigorosamente em nenhuma pesquisa em competência comunicativa (ou considerada relevante em tais pesquisas) e (ii) duvidamos que haja qualquer teoria de ação humana que possa explicar adequadamente 'a habilidade para o uso' (Canale; Swain, 1980, p. 7)” e (Oliveira 2007) Oliveira afirma que na tal hesitação, Canale e Swain não conseguem distinguir conhecimento de habilidade nas definições dos diferentes componentes da competência comunicativa proposta por eles e refere que a competência estratégica é descrita como o conhecimento e a habilidade necessários a serem desenvolvidos pelos aprendizes de uma L2 de modo a poder participar numa interação comunicativa.

Oliveira (2007) defende ainda, que o modelo de competência comunicativa proposto por Savignon (1983), baseado no modelo de Canale e Swain (1980), apresenta quatro componentes para a competência comunicativa: (a) a competência gramatical, que equivale à competência linguística descrita por Chomsky em 1965; (b) a competência sociolinguística, que é um campo de estudo interdisciplinar que está relacionado às regras sociais de uso da língua" (Savignon, 1983, p. 37). Na sua ótica, tal componente torna necessário um entendimento do contexto em que a língua está sendo usada, os papéis dos participantes, a informação que eles compartilham, e da função da interação; (c) a competência do discurso, descrita como a habilidade de interpretar frases e enunciações (*utterances*) para formar um todo significativo, de modo a chegar a um texto coerente e relevante num dado contexto; e (d) a competência estratégica, que contém as estratégias utilizadas pelo falante, nativo ou não, para compensar o seu conhecimento imperfeito das regras da língua. O conceito de competência comunicativa passa a ser, então, um conceito relativo, que depende dos participantes envolvidos. E é também um conceito dinâmico, uma vez que está ligado à negociação de significado. Acima de tudo, o conceito de competência comunicativa é específico ao contexto, visto que a comunicação se dá em diferentes situações com diferentes participantes, o que implica na escolha apropriada de um registo e de um estilo. (Oliveira, 2007, p.69)

Para Oliveira (2007), um fator complicador na definição de competência aparece no uso do termo por Stern (1983), o qual, ao definir o termo "proficiência", apresenta um esquema onde o falante nativo:

Conhece as regras que governam a sua língua nativa e pode 'aplicá-las' sem prestar atenção a elas; 2) tem um entendimento intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais expressos pelas formas da língua; 3) os aspectos 1) e 2) podem estar relacionados conjuntamente a uma competência linguística, i.e., a competência com referência principalmente aos traços formais e semânticos da língua em questão (Stern, 1983, p. 342-343).

Stern (*ibid*) afirma ainda que o conceito de competência (ou proficiência) é um construto, ou seja, o conceito de competência passa a ser equivalente ao conceito de proficiência. O conhecimento de uma língua, competência ou proficiência são termos equivalentes para Stern, que os resume, tanto em L1 como em L2, como sendo:

1. O domínio intuitivo das formas da língua.
2. O domínio intuitivo dos significados cognitivos, afetivos, linguísticos e socioculturais expressos nas formas da língua.
3. A capacidade de usar a língua com a máxima atenção à comunicação e a mínima atenção à forma.
4. A criatividade no uso da língua. (Stern, 1983, p. 346)

Destas leituras podemos aferir que Chomsky, provavelmente, reconhecera seu conceito de competência no ponto 1. e o conceito de Hymes de competência comunicativa estaria contido no ponto 2. e partes de 3., mas o ponto 4, não estaria contemplado em nenhum dos dois conceitos.

Aqui concordamos que Stern termina por complicar o entendimento dos termos "competência" e "proficiência", ao torná-los equivalentes, uma vez que o falante pode ter algum grau de competência na língua sem ser totalmente proficiente. Porquanto a criatividade, pode implicar em ser competente e não necessariamente ser proficiente, dentro dos padrões dos testes de proficiência internacionais, como os testes da Universidade de Cambridge (Oliveira, 2007). Tendo em conta este fato, importa realçar que há diferentes graus de proficiência numa língua e pode-se dizer que nem todos os falantes nativos de uma língua são igualmente proficientes na mesma, porquanto serão sempre considerados competentes enquanto falantes nativos.

Nas abordagens acima depreendemos que se considerarmos a competência equivalente à proficiência faz com que o conceito de competência passe a ter traços ainda mais

abrangentes do que os que têm sido discutidos até agora e contribua para que o ensino numa L2 passe a ser entendido como o desenvolvimento de um falante proficiente na língua e na cultura. Dali que Ommagio Hadley (1993) apresenta uma abordagem para o ensino de língua inglesa como L2 que tem como objetivo o desenvolvimento da proficiência do aprendiz e na sua definição do termo proficiência, ela inclui o conhecimento da gramática, do vocabulário, da adequação sociolinguística, da sinestesia, e da compreensão da cultura para que o falante seja capaz de usar a língua numa situação real. Ommagio Hadley sustenta a sua afirmação na base de American Heritage Dictionary of the English Language (1978) que define proficiente como "agir com a correção e facilidade de um especialista numa dada arte, habilidade ou ramo do conhecimento" e mais adiante que o termo implica "um alto grau de competência através de treinamento". Nesta definição está implícita a ideia de que proficiência se refere a certo nível idealizado de competência e performance que só é atingível por especialistas através de instrução extensiva. (Ommagio Hadley, 1993, p.2)

Stem (1992) defende que na elaboração de conteúdo programático para o ensino de Inglês como L2, deve haver entre os objetivos do curso, o conhecimento cultural, e coloca a competência cultural como sendo a contrapartida da competência comunicativa, na medida em que ela implica conhecimento cultural intuitivo do falante nativo. Cook (1996) argumenta que o conceito de competência linguística em LI deve permitir certa flexibilidade explicativa de modo que possa justificar o fato de que qualquer falante nativo de uma língua pode adquirir mais de uma língua, na medida em que há evidência que pessoas que possuem o conhecimento de mais de uma língua não têm, necessariamente, o mesmo conhecimento da sua própria língua que um falante monolíngue, e nem que esse conhecimento corresponde ao conhecimento de língua do falante da L1 ou da L2. Ele conclui então que existe uma multi-competência que implica na existência de mais de uma língua numa mesma mente. (Cook, 1996, p. 65)

É de todo importante referir que embora a proficiência linguística e competência comunicativa sejam conceitos antagônicos para muitos autores, o estudante de Inglês como língua estrangeira sobretudo nos cursos de especialidade em línguas deve tê-los como equivalentes porquanto falar com propriedade muito depende do conhecimento e domínio de regras gramaticais tanto da língua nativa como estrangeira. Conseguimos através de leituras feitas que ensinar Inglês como língua estrangeira implica considerar os aspetos socioculturais ligados a ela.

1.3 Desafios e perspectivas no Ensino de Línguas Estrangeiras à luz do QECR

Desafios são presentes que nos forçam a procurar um novo centro de gravidade. Não lute contra eles. Basta encontrar uma maneira diferente de se levantar. (Oprah Windfrey)

Começamos o desenvolvimento deste ponto com esta citação de Oprah Windfrey, retirada do livro *Assessing English Language Learners* (Gottlieb, 2006:1) no qual vamos apoiar a nossa abordagem sobre os desafios e perspectivas no ensino de LE. Segundo Gottlieb (2006), como educadores, somos constantemente desafiados a tomar decisões informadas sobre os nossos estudantes; para fazê-lo, planeamos, recolhemos e analisamos informações de várias fontes ao longo do tempo para que os resultados sejam significativos para o ensino e a aprendizagem. Esse é o núcleo do processo de avaliação e a peça central no ensino de estudantes linguística e culturalmente diversos. Se for confiável, válida e justa para os nossos estudantes, a avaliação pode ser a ponte para a equidade educacional. (Gottlieb, 2006:1)

Maciel (2016) acrescenta que desafio é algo intrínseco quando o assunto é ensino. A instituição escolar, mais precisamente o educador, coleciona desafios na tentativa de cumprir a missão de transferir conhecimento aos seus estudantes. Problemas de remuneração, professores mal preparados, educadores e educandos desmotivados, greves, altos índices de indisciplina, falta de recursos, e outros tantos fatores já comumente conhecidos e debatidos, que, quando somados, são barreiras quase intransponíveis no processo de ensino-aprendizagem. Mais adiante Maciel acrescenta que desafios existem e sempre irão existir, mas, se estivermos conscientes da importância do trabalho de educador e do impacto que o conhecimento da Disciplina de Língua Inglesa pode causar na vida de um estudante, podemos passar a atuar como quem enxerga a realidade, mas não aceita fazer parte dela, ou pelo menos, não como alguém que só constata e não age. Para além das competências e características do estudante/utilizador, o seu desempenho pode ser afetado por determinadas condições e limitações inerentes à própria tarefa e variáveis de tarefa para tarefa. Ambos, o professor e o autor do manual, podem controlar um certo número de elementos de modo a aumentar ou a diminuir o nível de dificuldade de uma tarefa. (QECR 2001, p.219)

As tarefas de compreensão podem ser concebidas de modo a que o mesmo *input* possa estar disponível para todos os estudantes, podendo os produtos ser diferentes, tanto quantitativa (a quantidade de informação exigida) como qualitativamente (o nível de realização esperado). Noutros casos, o texto que serve de *input* pode conter diferentes quantidades de informação ou graus de complexidade cognitiva e organizacional ou pode,

ainda, disponibilizar ao estudante diferentes tipos de suportes (visuais, palavras-chave, indícios, quadros, diagramas, etc.). O *input* pode ser escolhido em função da sua relevância para o estudante (motivação), ou por razões externas a este. Um texto pode ser ouvido ou lido as vezes que forem necessárias, ou apenas um número limitado de vezes. O tipo de resposta exigida pode ser muito simples (levantar o dedo) ou mais exigente (criar um texto novo). No caso de tarefas de interação ou de produção, as condições da realização podem ser manipuladas, de modo a tornar uma tarefa mais ou menos difícil, fazendo variar, por exemplo, a duração da preparação e da realização, a duração da interação ou da produção, o grau de previsibilidade, o número e a natureza dos suportes fornecidos, etc.

A realização de uma tarefa é um processo complexo que envolve, por isso, a articulação estratégica de uma vasta gama de fatores que se relacionam com as competências do estudante e a natureza da tarefa. Para responder às exigências da tarefa, o utilizador/estudante ativa as estratégias gerais e comunicativas mais eficazes para a execução dessa mesma tarefa. O utilizador/estudante adapta, ajusta e filtra naturalmente os dados da tarefa, os objetivos, as condições e as limitações, de modo a adaptá-los aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e (na situação de aprendizagem de uma língua) ao seu próprio estilo de aprendizagem. (QECR 2001, p.220)

Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário selecionar, equilibrar, ativar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. As estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (inatas ou adquiridas) que o estudante possui e a execução com êxito da tarefa.

Os indivíduos diferem consideravelmente na abordagem que fazem à mesma tarefa. Como consequência, a dificuldade de uma determinada tarefa para qualquer indivíduo e as estratégias que ele adota para a realizar são o resultado da combinação de um certo número de fatores que fazem parte das suas competências (gerais e comunicativas) e das suas características individuais, assim como das condições específicas e das limitações em que a tarefa é levada a cabo. Por estas razões, torna-se difícil prever com exatidão o grau de dificuldade ou de facilidade de uma tarefa e, muito mais, fazer essa previsão, para cada um dos estudantes. Importa, por isso, considerar meios que introduzam a flexibilidade e a diferenciação na conceção e na implementação das tarefas.

Apesar dos problemas associados à determinação do grau de dificuldade de uma tarefa, o uso eficaz das experiências de aprendizagem em sala de aula exige uma abordagem coerente e baseada em princípios para fazer a seleção e a ordenação das tarefas. Uma abordagem deste tipo deverá ter em consideração tanto as competências específicas do estudante como os fatores que afetam a dificuldade da tarefa e, por isso, deve manipular os seus parâmetros em função das necessidades e capacidades do estudante.

Ao considerar-se o grau de dificuldade de uma tarefa, é necessário ter em linha de conta:

- as competências e as características do utilizador/estudante, incluindo as suas finalidades e os seus estilos de aprendizagem;
- as condições e limitações que, por parte do utilizador/estudante, podem afetar a realização da tarefa e que, em contextos de aprendizagem, podem ajustar-se de modo a acomodar as competências e características do estudante.

Para Chaves, Marzari (2017), a aprendizagem de uma LE é um processo naturalmente complexo. Estudos sobre esse tema revelam que os aprendizes apresentam certas características que os levam a obter, de forma bastante diversificada, maior ou menor sucesso no processo de aprendizagem. De acordo com Lightbown e Spada (1993, p. 49), essas crenças são geralmente baseadas em fatos referentes a experiências pessoais de aprendizes. Dessa forma, independentemente de sua condição, todos os aprendizes carregam consigo determinadas experiências. Além disso, acredita-se que estudantes extrovertidos, por interagirem sem inibição e participarem de diversas oportunidades para praticar as habilidades linguísticas, poderão ser aprendizes mais bem-sucedidos em relação àqueles que são menos extrovertidos. Entretanto, as autoras apontam para a existência de outros fatores relevantes para a aprendizagem de LE, tais como: inteligência, aptidão, motivação, atitudes, idade, estratégias de aprendizagem, entre outros.

Além disso, para Piaget (1993), o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas pré-existentes. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da relação dele, sujeito, com o objeto. Na conceção piagetiana, a aprendizagem só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento; portanto, a aprendizagem sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma que a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior (Piaget, 1993, p. 16). Em contrapartida, Krashen (1987, p. 55) formulou sua teoria de aprendizagem de LE com base em cinco hipóteses: aquisição versus aprendizagem; ordem natural; monitor; insumo

e filtro afetivo. As duas últimas hipóteses foram consideradas pelo estudioso como responsáveis pela aquisição da língua-alvo. Mudar a cultura da aprendizagem requer mais do que a construção reflexiva que o sujeito realiza com outros sujeitos e com o objeto durante o processo de construção do conhecimento.

Segundo esse autor, portanto, a aquisição de determinada língua é um processo independente, ou seja, basta que o indivíduo esteja inserido num sistema de signos para adquiri-lo e utilizá-lo. É o que acontece na infância, quando a internalização do conhecimento ocorre naturalmente, pois, nesse caso, o que interessa é a comunicação. Já a aprendizagem implica o estudo sobre a língua em uso; logo, o indivíduo deixa de ser apenas um falante para ser um aprendiz dessa língua, e, conseqüentemente, ele é responsável pela mudança na forma dos enunciados produzidos.

A teoria descrita aponta para o fato de que os indivíduos são naturalmente aptos a aprender uma língua desde que estejam expostos a ela. Essa ideia pode ser aplicada tanto à língua materna quanto à LE ou língua-alvo, mas favorece principalmente os sujeitos diferenciados que, por vezes, sofrem preconceito. Nesse sentido, saber usar a língua-alvo, superando as dificuldades que aparecem por detrás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjaz a determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem. Contudo, muitas práticas precisam ser revistas para que haja essa mudança. Ao assumir uma postura reflexiva em relação à sua prática, é possível que o professor de LE promova um ensino mais consistente, transformando-o num processo individual de construção do conhecimento, que visa à compreensão e ao entendimento das demandas do sujeito, de forma que a aprendizagem por parte de estudantes diferenciados seja realmente possível.

De acordo com Aberastury (1992) citado por Chaves e Marzari (2017, p. 59 afirma que a primeira ação a ser realizada pelo professor da Educação Especial é assumir o papel de terapeuta, para que o estudante diferenciado assuma o papel de paciente e revele, de forma concreta, o que diz respeito à sua doença, e que demonstrou, de forma inconsciente, durante os jogos. Para a autora, a descrição de jogos, desenhos, sonhos diurnos e noturnos, pode ajudar a compreender a mente e a concepção de mundo de uma criança, que revela, por meio dessas manifestações, a sua vontade de superar limites. Os postulados de Aberastury divergem do posicionamento de Vygotsky (1988), que se volta à compreensão das interações entre o professor e o estudante e sua relação com a cultura, considerando que o comportamento dos indivíduos envolvidos, ou seja, as ações subsequentes a uma

aula podem ter desdobramentos diversos, mas os sujeitos diferenciados podem ter reações diferentes se comparadas às dos ditos “normais”.

Para Buto (2013), hoje, principalmente nas aulas de Língua Inglesa, o professor possui uma função importante como mediador na medida em que, o docente não é mais aquele que detém o conhecimento e que o estudante não é mais “uma tábula rasa”, ou seja, não mais recebe os conteúdos de uma forma passiva, é de extrema importância que o professor entenda que, diante de uma aula de Língua Inglesa, a mediação e a interação professor-estudante e estudante-estudante é fundamental para que se chegue ao entendimento e compreensão do conteúdo lecionado de uma maneira mais ampliada.

Buto defende a teoria sociointeracionista que é um princípio referente à aprendizagem, que tem como foco a interação. Segundo essa teoria, a aprendizagem surge em contextos históricos, sociais e culturais e decorre da compreensão do homem quanto a um indivíduo, que obtém sua formação em contato com a sociedade. Para Vygotsky, (1996), a formação se dá por uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, pois o homem modifica o ambiente, e o ambiente, conseqüentemente, o modifica.

Em termos de conceito de ensino, Scheffler (1965) sugere tratar-se de uma ação que visa a promoção de uma aprendizagem respeitando a integridade intelectual do estudante e a sua capacidade para julgar de forma independente. De referir que esta visão sobre ensino provocou muitas constatações na medida em que se observa situações em que uns admitem terem ensinado, mas que os aprendizes não tenham aprendido. De igual modo se observam situações em que sem intenção alguém declare ter aprendido algo, ou seja, ocorrência de um ensino inconsciente por parte de alguém. De acordo com a definição proposta por Scheffler (1965) o objetivo do ensino que é o de “promover a aprendizagem”. Face a isto conclui-se que ensinar tem duas facetas, uma que pressupõe “promover a aprendizagem” e outra que pressupõe “conseguir efetivamente promovê-la”. Por outras palavras, refere-se por um lado a “tentativa” e por outro o “seu sucesso”. (Ussene 2017, p.26)

Outro conceito também ligado à teoria de Vygotsky (1998) é a mediação, pois toda relação do indivíduo com o mundo acontece por meio de instrumentos técnicos e pela linguagem que traz consigo; por conceitos culturais consolidados a que pertence esse indivíduo. Todo aprendizado é mediado e o papel do professor é extremamente importante

Aqui importa recorrer-se a Roldão (2010) quando defende que ensinar consiste em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com

que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária. Para que no processo de ensino e aprendizagem se tenham em conta os desafios e perspectivas, o docente, o discente e o meio envolvente são necessários.

Entender a teoria de Vygotsky (1998), é necessário para que os, professores, saibam trabalhar com o conhecimento potencial de seus estudantes, porquanto podem promover conhecimento e desenvolvimento cognitivo por meio de processos de mediação, interação e desempenho assistido. Segundo Buto (2013), não basta simplesmente dar uma atividade ao estudante para preencher uma determinada lacuna da aula de Língua Inglesa, precisa-se entender como os seus estudantes interagem para que consigam construir conhecimentos.

Neste particular, é dever do professor levar em consideração os diferentes traços culturais e empíricos trazidos por cada um de seus estudantes, para que o conhecimento seja (re)construído satisfatória, dialógica e dialeticamente, bem como com a finalidade de motivá-los.

Para desenvolvermos deste ponto, tomou-se como aporte teórico trabalhos sobre o desenvolvimento profissional e estudos realizados por Linguistas Aplicados sobre a questão do ensino e aprendizagem de línguas. A abordagem delimitou-se em duas perspectivas relacionadas ao contexto do ensino de línguas estrangeiras no cenário brasileiro que não foge muito do cenário angolano por serem dois países da CPLP e onde o Inglês tem o mesmo estatuto de língua estrangeira. As perspectivas analisadas são os problemas enfrentados na rotina diária em sala de aula de língua estrangeira de línguas e a importância do desenvolvimento profissional professor buscar a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula.

Para De Paula (2015), diversas são as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes em sala de aula de língua estrangeira e por isso faz-se necessário aprofundar no conhecimento das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Inicialmente, cabe destacar que tais dificuldades compreendem desde a falta de motivação para aprender até a própria falta de preparo ou motivação do próprio professor ao ensinar o idioma. Outros aspetos como a distância entre o material utilizado em sala de aula e as situações reais de comunicação em Inglês, crenças prejudiciais ao processo de aprendizagem, a falta de reconhecimento social e financeiro da profissão também contribuem para situações frustradas em que o estudante muitas vezes abandona o aprendizado antes mesmo de alcançar nível intermediário.

No seu trabalho De Paula (2015) sustenta que são vários os problemas enfrentados tanto por estudantes quanto por professores de línguas estrangeiras, e que as transformações no contexto do ensino repercutem na prática docente como mais um desafio, citando como exemplo, o de adaptar a prática em sala de aula ao mundo pós-moderno vivenciado pelo estudante fora do âmbito da sala de aula e o processo de mudança de sua prática que os professores atravessam tendo como aporte teórico o contexto da formação profissional do professor de línguas estrangeiras. A autora descreve que, de entre os principais problemas enfrentados por professores e estudantes, destacam-se a falta de preparação do professor e a desmotivação do próprio estudante que comumente têm implicações no fracasso na aprendizagem da língua estrangeira. Além das dificuldades relacionadas com a aprendizagem da língua estrangeira por parte de estudantes, deve-se observar também outros aspectos operacionais da atividade do ensino que os professores enfrentam, como as salas superlotadas, a indisciplina e a insegurança em sala de aula, baixa carga horária para as aulas de língua estrangeira e, principalmente, a má remuneração da profissão. Segundo Paula, tudo isso faz com que o ensino seja visto como apenas uma ocupação e não como uma profissão (Celani, 2001). Tal realidade força o professor a assumir muitas aulas, em várias escolas diferentes, o que desmotiva e inviabiliza ao docente buscar o seu desenvolvimento profissional (De Paula, 2010). Falando da realidade brasileira, De Paula lembra que essa realidade não é comum apenas em contextos de ensino público pois de modo semelhante, os professores de escolas particulares e do ensino superior também enfrentam situações adversas parecidas. Wilson Leffa (2011) citado por Paula (2015, p.15 - 16) procura compreender algumas razões de fracasso no ensino e aprendizagem de língua estrangeira no ensino público e aponta alguns motivos para aquela realidade, as quais, ironicamente chama de “bodes expiatórios”. O primeiro motivo na ótica do autor está voltado para trás, isto é, a origem do fracasso; o segundo, é um olhar para frente, e tentar vislumbrar possíveis soluções. Para ele, há várias maneiras de ver esse fracasso, desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização. A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva: põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o estudante: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados (Leffa, 2011, p. 15-16).

Segundo Leffa (2011, 18-23), existem três motivos principais, tais como sejam: a) o Governo, em suas diferentes instâncias, b) a má formação do professor de línguas e c) o estudante que não quer estudar. Para ele, referindo-se ao Brasil, o primeiro “bode expiatório” o qual vincula a culpa ao Governo, principalmente na esfera federal, tem

como fundamento o fato de que o discurso de inclusão do Governo, ironicamente, ao contrário do que se propõe a realizar, acaba reforçando a exclusão da população carente que necessita de um ensino público de qualidade. Em relação ao segundo aspeto, o autor destaca principalmente a má formação docente, tanto em relação ao conhecimento linguístico quanto à falta de preparação didática.

A esse respeito Paiva (2011, 33) citado por (Paula, 2015) aponta outra questão que contribui para a não preparação do professor em sala de aula, a saber: o fato de que até pouco tempo era comum que professores de outras disciplinas assumissem as aulas de Inglês para completar a carga horária. Além disso, mesmo entre os professores habilitados para ministrarem as aulas de línguas estrangeiras é comum a falta de motivação para buscarem o seu desenvolvimento profissional. Vários estudos demonstram que muitos destes professores se contentam em ocupar sua jornada de trabalho, mas poucos buscam engajar num processo de formação contínua visando o seu desenvolvimento profissional (De Paula, 2010). O terceiro e último aspeto, apontado por Leffa (2011), refere-se à falta do próprio estudante que deixa de assumir a responsabilidade de estudantes, isto é, estudantes que não estudam e que depositam toda responsabilidade na escola ou professor, assumindo uma postura passiva e não autónoma em relação à aprendizagem da língua estrangeira. Essa postura passiva em relação à aprendizagem pode estar relacionada ao fato de que muitos estudantes não acreditam que é possível aprender a língua estrangeira na escola pública. De fato, vários estudos sobre crenças prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem de línguas foram desenvolvidos, principalmente, na década de 1990, as quais apontavam dentre outros aspetos a concepção de que não se aprende Inglês na escola pública (Barcelos, 1995, 1999; Coelho, 2006).

O trabalho de Leffa (2011) não fala apenas de desafios que enfrentam os professores e estudantes, também se preocupa com as perspectivas e tenta buscar propostas para solucionar o problema, como sendo: a) criar uma turma coesa; b) estabelecer um objetivo comum e c) conseguir os meios para chegar ao objetivo (Leffa, 2011, p. 29). Segundo o autor, para lançar mão dessas estratégias é preciso criar um ambiente de cumplicidade em sala de aula, onde professor e estudantes tenham objetivos em comum, ou seja, sejam corresponsáveis pelo sucesso da aprendizagem: A cumplicidade do professor com os estudantes envolve compartilhar com eles um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem o do estudante; é o objetivo da turma. É esse objetivo comum que vai resolver os conflitos e fazer com que as diferenças individuais funcionem em distribuição complementar, vencendo uma a uma as dificuldades que aparecem pelo caminho. [...]

Unida a turma em torno de um objetivo comum, resta o último passo: angariar os meios disponíveis numa determinada comunidade para alcançar o objetivo. No caso da língua estrangeira, os meios são os artefactos culturais (livros, recursos de áudio, vídeos etc.) e as pessoas (professor, colegas, amigos etc.) que se podem acionar para aprender a língua (Leffa, 2011, p. 30).

Para Guimarães (2004), a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras da rede pública é bastante diferente do contexto particular dos cursos particulares de línguas tanto em relação à sua estrutura física quanto ao apoio linguístico-pedagógico dispensado aos professores. A autora destaca como o ensino de línguas estrangeiras em cursos particulares apresenta uma série de vantagens em relação ao ensino de línguas na rede pública de ensino, pois aqueles representam uma realidade privilegiada de ensino com professores especializados, ambientes apropriados, número de estudantes limitados e outras peculiaridades que auxiliam no sucesso de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ao passo que na rede pública, além do excesso de estudantes por sala destaca-se a ausência de ambientes apropriados e do uso adequado dos recursos de multimídia e das novas tecnologias.

As vantagens dos cursos particulares de línguas são evidentes também quando comparados com o ensino de Inglês no âmbito do ensino superior. Num estudo comparativo entre as aulas de língua estrangeira no curso de Letras e as do centro de línguas (CL) duma universidade pública, H. Apesar do CL ser em alguns casos, um projeto de extensão do Departamento de Letras e estar sujeito à sua coordenação, ele apresentava vantagens em relação ao Curso de Letras principalmente devido ao fato de que o Curso de Letras prioriza a formação académica do estudante como um todo, como, por exemplo, a importância do seu ingresso na iniciação científica, sua formação de professor ao passo que no CL o foco é a aprendizagem da língua estrangeira per se. De salientar que no mesmo estudo, o docente da instituição superior, além de estar envolvido numa série de outras atividades inclusive a de carácter administrativa (cargos de gestão, coordenação dentre outros) prioriza uma visão mais ampla e crítica da aprendizagem da língua estrangeira e talvez por isso, geralmente, não se limita ensinar somente a língua em sala de aula. Também não se políam no sentido de se aterem ao conteúdo da aula, ao contrário, muitas vezes propõem discussões políticas inerentes ao contexto do ensino, pois entendem que são oportunidades de crescimento e conscientização dos estudantes sobre assuntos relevantes, mesmo que estas discussões extraponham pouco o assunto da aula. Como se pode notar é uma concepção mais ampla e crítica do ensino.

Destas leituras, pode-se depreender que o foco no curso particular de línguas é específico para que os estudantes aprendam a língua enquanto no curso de Letras observa-se a preocupação com outras questões educacionais de âmbito político-social que, certamente, contribuem para a formação crítico-reflexiva do formando. Nota-se que vários cursos de Letras partem do pressuposto que o estudante que ingressa já tem o conhecimento da língua e está ali na graduação buscando uma formação enquanto profissional ou educador dessa língua.

No curso particular de línguas o enfoque é específico para a aprendizagem da língua a começar pela organização dos conteúdos programáticos, pela orientação didática, pela quantidade limitada de estudantes em cada sala e, principalmente, pelo uso das novas tecnologias que fazem parte da rotina diária dos professores. De facto, as novas tecnologias são constantemente utilizadas em sala de aula. Além disso, o acompanhamento pedagógico do cursinho é uma realidade uma vez que cada unidade possui coordenadores responsáveis pela observação das aulas dos professores e orientações no sentido de garantir a qualidade do ensino (Costa e De Paula, 2012, p. 504). Constata-se, portanto, que o docente do ensino superior ao ministrar as aulas de línguas estrangeiras não se limita ao papel típico de um professor de línguas, como ocorre nos cursos particulares e centros de línguas, pois ele está ali principalmente como um formador de linguistas e quiçá de professores de línguas. Como já mencionado, o contexto académico é bem mais amplo e voltado para a formação crítica do futuro profissional e cidadão e não apenas focado na aprendizagem da língua. Ao não perceber a diferença de contexto e a importância dessas outras questões para a formação docente. É possível talvez inferir que nos cursos aprende-se mais rapidamente aspectos relacionados à estrutura da língua, ao passo, que no âmbito académico, devido ao seu foco mais amplo e interdisciplinar, outras questões e outros conhecimentos são simultaneamente construídos dentro e fora de sala de aula. Infelizmente, muitas vezes os estudantes não percebem que as discussões em sala de aula e o engajamento na iniciação científica proporcionam uma formação docente diferenciada bem como uma visão mais crítica acerca da profissão que vão exercer futuramente.

Assim, em detrimento a todas as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas faz-se necessário estar sempre buscando a superação desses desafios. Nesse sentido, Zeichner & Liston (1996) reforçam que um dos aspectos que demonstram que o professor é um profissional voltado para seu desenvolvimento profissional é justamente a busca pela superação das dificuldades

enfrentadas na prática docente e a busca pela resolução dos problemas relacionados à prática docente (Dewey, 1959). Em outras palavras, o contexto adverso não pode ser usado como justificativa para o não enfrentamento dos problemas relacionados ao desempenho da profissão. Desse modo, faz-se necessário ao docente procurar superar os entraves encontrados, procurando não apenas sobreviver e não sucumbir diante dos problemas, mas de alguma forma, redescobrir o prazer pela profissão que escolheu.

Para De Paula (2015), o desenvolvimento profissional do professor, vai muito além do que o previsto pelo conceito *stricto sensu* de formação do professor de línguas, visto que exige do professor muito mais do que ter o conhecimento da língua ou preparação didática para ministrar o conteúdo e para enfrentar os problemas relacionados a sua prática, mencionados acima. Ela continua a afirmar que o conceito de desenvolvimento profissional se refere a uma visão ampla do ensino e de como sua prática tem reflexos no contexto macro da sociedade por ter implicações em outras esferas que o desenvolvimento profissional e acadêmico do professor de língua estrangeira tem sido um aspeto bastante discutido entre teóricos de diversas áreas.

De Paula defende ainda que dentre os aspetos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor está a capacidade de promover mudanças na prática em sala de aula.

Segundo Zeichner & Liston (1996), citados por De Paula (2015), os professores devem tanto apontar quanto solucionar problemas relacionados à prática. Em outras palavras, a resolução dos problemas da prática envolve também a noção do conhecimento oriundo da experiência, de que fala Dewey (1959), ou nos termos denominados por Schön (1983), o conhecimento que está por trás de cada ação do professor. Zeichner & Liston (1996) apontam que é preciso que os professores de línguas assumam papéis ativos na sua prática e que, portanto, devem estabelecer os objetivos e os resultados a serem alcançados e também assumir papéis de liderança no desenvolvimento curricular e nas reformas da escola. Para De Paula (2015), os problemas de ordem pessoais como os distúrbios psíquicos e físicos devido à sobrecarga de trabalho e os problemas enfrentados em sala de aula, como a questão da indisciplina, as salas superlotadas, a baixa carga horária e, principalmente, a má remuneração, são muitas vezes citados por professores como motivos pelos quais eles não conseguem promover mudanças no contexto escolar, nem buscam desenvolver-se profissionalmente.

Na sua ótica, a prática do professor em sala de aula e a sua disposição para buscar mudanças é influenciada por uma série de aspetos diferentes de ordem pessoal (emocional

e física) e profissionais (condições de trabalho) que interferem positiva ou negativamente na prática profissional do professor. Todavia, Zeichner & Liston (1996) advertem que os problemas enfrentados no ambiente escolar não podem ser apresentados como impedimentos ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Conforme os autores citados, o professor não pode se eximir da obrigação de engajar num processo de constante transformação, atualização e aperfeiçoamento da sua prática. Em outras palavras, o professor tem a obrigação de buscar seu próprio desenvolvimento e assim também o de seus estudantes. (De Paula, 2015, p.6)

De Paula sustenta ainda que, o processo de desenvolvimento profissional ou de mudança da prática do professor e do ensino da escola como um todo envolve tanto aspetos pessoais como relacionados ao ambiente em que o professor atua que, na maioria das vezes, não permite mudanças. Aqui corroboramos com a ideia da autora segundo a qual, o contexto do ensino perpetua velhos hábitos, situação que representa uma forma de impedimento às mudanças principalmente quando estas são planeadas por instâncias hierárquicas superiores e bem distantes do contexto micro da sala de aula, e que o processo de desenvolvimento profissional do professor ocorre quando este se sente pressionado para mudar ou sente segurança suficiente para embarcar numa nova proposta pedagógica.

De Paula defende que para que um professor realize um investimento na produção ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos estudantes (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação. Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens (Chantraine-Demailly, 1992, p. 155). Pennington (1995) pondera que o processo de mudança ocorre quando o professor percebe que necessita mudar sua prática ou quando percebe novas alternativas para substituir sua prática e sente o desejo de experimentá-las. Assim, o desenvolvimento profissional, com vista a mudanças na prática, está relacionado com uma atitude proativa voltada para a perceção das suas ações em sala de aula, considerando-se também o contexto histórico, social e cultural, no qual essa maneira de ensinar está inserida. Portanto, no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras, bem como demais contextos de ensino, isso significa buscar condições para que os professores possam individual e coletivamente desenvolver a capacidade de

examinar sua prática, problematizando os eventos em sala de aula com vistas à mudança da prática docente, ao seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à valorização de sua identidade profissional.

Para De Paula (2015) no que os desafios dizem respeito, o ensino da Língua Inglesa nas faculdades e universidades particulares se realiza de maneiras diversas, dependendo do curso, por exemplo, Inglês Técnico, Inglês Instrumental, Inglês Operacional, Inglês Comercial e Língua Inglesa, essa última no curso de letras.

Muitos desafios levantados por De Paula (2015) no ensino e aprendizagem do Inglês prendem-se ao fato de que os estudantes sempre conversam na sua própria língua, e os professores não conseguem fazer com que eles usem o Inglês; os estudantes argumentam que é mais fácil falar a língua nativa porque os estudantes nem sempre conseguem dizer o que querem em Inglês e porque os mesmos estudantes nunca querem passar vergonha diante dos colegas.

Buscando o caso específico do contexto brasileiro, De Paula afirma que a dificuldade principal é que o estudante se sente acanhado para falar Inglês e prefere usar o Português para se comunicar na sala de aula e esta situação obriga o professor também falar Português. Mais adiante, argumenta que ao exigir que o estudante use o Inglês, o professor acaba por criar um clima não adequado para a sala de aula. Para ela, a resistência de falar Inglês faz com que os estudantes, não correspondam satisfatoriamente aos objetivos da aula.

Para a autora, a falta de confiança devida a vários fatores, referidos acima, prejudica o desenvolvimento e o aprendizado.

De Paula não fala somente dos desafios, mas fala também da solução de como superá-los. Para ela, tal situação pode melhorar sensivelmente se os estudantes entenderem que devem, primeiramente, falar Inglês quanto mais tempo possível sem se preocupar muito com a construção gramatical, pronúncia, uso de palavras, timidez etc. Devem entender que o primeiro passo é falar Inglês; o próximo é falar corretamente. O professor pode corrigir os erros dos estudantes indiretamente em qualquer outra ocasião e deve encorajá-los a falar Inglês e deve tentar evitar que o estudante seja ridicularizado pelos colegas.

É também de grande utilidade que o professor fale Inglês com seus estudantes, mesmo quando estiverem fora da sala de aula, porque tanto professores quanto estudantes podem alcançar bons resultados da eficácia no desenvolvimento de competência comunicativa e adquirem mais confiança e passarão a falar com mais correção e com certa fluência.

Nos vários estudos lidos e lentes teóricas consultadas sobre a temática de desafios e perspectivas de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), deu-nos a perceber como o ensino de línguas no contexto do mundo pós-moderno evidencia um cenário no qual diversas teorias concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas convivem simultaneamente, ora se misturam, ora se contradizem fazendo-se necessário repensar a prática docente, tendo em vista os inúmeros desafios enfrentados durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Apesar dos percalços que o ensino de línguas enfrenta, principalmente, na rede pública devido a uma série de fatores como a falta de qualificação na formação de professores, falta de recursos adequados para o desenvolvimento das aulas, falta de reconhecimento financeiro da profissão e desmotivação de professores e estudantes, não podemos nos conformar com essa situação. Não adianta limitarmos a culpar, a sociedade, o governo, os estudantes ou os próprios profissionais da área da educação, é preciso acreditar que mesmo com essas dificuldades é possível superar os desafios e alcançar um ensino de qualidade. De Paula (2015)

Muitos estudos sugerem que, é preciso redefinir as metas e criar novas possibilidades para que estudantes e professores de línguas estrangeiras possam engajar numa parceria bem-sucedida que ao final se consubstancie na aprendizagem da língua. Nos trabalhos lidos, inúmeros trabalhos destacam o que tem falhado no ensino e aprendizagem da LE, o que não funciona nas escolas, principalmente nas escolas pública, embora poucos indicam possibilidades para amenizar essa realidade. Diante desta situação, os professores de LE questionam o que pode ser feito diante de tantos desafios e se serão capazes de ensinar considerando as condições desfavoráveis do contexto de ensino. Na opinião de muitos autores com as quais estamos de acordo, há necessidade do professor buscar o seu desenvolvimento profissional para estar mais bem preparado para enfrentar os desafios da profissão e também para contribuir para a sua própria valorização, bem como ajudar a elevar os resultados educativos de seus estudantes.

De Paula (2015) compara o ensino público de Língua Inglesa ao ensino privado da mesma língua. Para ela, os estudantes que ingressam no curso superior as instituições privadas no contexto brasileiro, apresentam muitas características negativas tais como base insuficiente de conhecimento da língua inglesa; b) falta de hábitos de estudo; c) passividade e dependência do professor; d) maior preocupação com grades do que com a aprendizagem; e) desinteresse e desmotivação pelo estudo da língua estrangeira; f) exigência com o professor, pois acham que o professor tem de resolver todos os seus

problemas. Mais adiante, De Paula acrescenta que o resultado dessas características se reflete (a) nas notas baixas e reprovações; (b) na má elaboração dos trabalhos, como cópia da Internet; (c) na insatisfação e rejeição da disciplina; (d) na mudança ou no abandono do curso. De Paula sugere ainda que para os professores tentarem minimizar ou resolver estes problemas, devem tomar algumas medidas tais como 1. conhecer melhor o estudante e procurar mostrar a importância de se estudar Inglês; 2. ensinar a estudar, pesquisar e aprender; 3. incentivar a participação dos estudantes mais ativamente em atividades acadêmicas através de cursos, aulas de reforço, conversação, oficinas, minicursos e etc. De Paula sustenta que para se aprender uma língua estrangeira necessita-se de maior contato possível com esta língua e que isso só acontece quando há uma carga horária suficientemente adequada a essas necessidades. Uma carga horária inferior por semana não é suficiente para que o estudante tenha o maior contato com a língua estrangeira e possa usufruir dela. Outrossim, os programas devem sempre atender às verdadeiras necessidades do estudante, isto é, deve haver a integração entre os programas de diversas disciplinas e a continuidade de um período para o outro.

Muitas escolas usam com frequência aulas expositivas com pouca participação do estudante, e outras ainda não têm laboratórios de línguas que um espaço muito importante e atraente para a interação dos estudantes e para as aulas de conversação. Muitos professores tentam utilizar uma metodologia adequada aos objetivos do curso, porém esbarram em vários obstáculos encontrados na própria instituição quanto ao espaço físico, carga horária, materiais de apoio e limitações do acervo da biblioteca, De Paula (2015) Muitos autores consultados e ligados à área de ensino de Inglesa Língua Estrangeira, são de opinião que outro desafio para a realização do ensino e aprendizagem de maneira positiva da Língua Inglesa é o número excessivo de estudantes em sala. Os autores afirmam ainda que em muitas instituições há falta de microfones, aparelhos de som, ar condicionado, sala ambiente, carteiras confortáveis, boa iluminação e quadro branco.

Os autores são de opinião ainda que existem casos de turmas com mais de cinquenta estudantes como é o caso das IESP em Angola, numa sala de aulas, os espaços são exíguos, isto é, os estudantes não conseguem se mover com facilidade, nem de realizarem certas atividades, o contato visual fica prejudicado porquanto o professor não pode dar atenção a todos os estudantes, a interação fica limitada aos estudantes mais próximos ao professor. Os últimos lugares tendem a atrair estudantes que não estão interessados em aprender. Scrivner (1994) afirma que tal situação incentiva problemas de disciplina, conversa entre estudantes, desatenção entre outros. Outros autores são de opinião que a

falta de monitores e auxiliares em muitas faculdades e universidades sobrecarregam o trabalho dos professores com turmas numerosas e heterogêneas, o que mais acontece nas turmas de Inglês do nosso objeto de estudo. Estudos apontam ainda que em algumas IES públicas há uma excessiva valorização da importância da nota e consequente aprovação em detrimento da aprendizagem da língua estrangeira em si.

Em suma, os estudos lidos sustentam que o professor de Inglês deve demonstrar competências ao falar e ao escrever no nível compatível com o seu papel de modelo para os estudantes, ter conhecimento dos princípios da pedagogia das línguas e habilidade demonstrada para aplicar esses princípios necessários a várias situações e materiais de sala de aula, conhecer o processo de aquisição da língua inglesa em relação ao aprendizado inicial e subsequente e as variações de acordo com os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes, compreender a natureza da língua, o fato das variedades linguísticas (social, regional e funcional), a estrutura e o desenvolvimento dos sistemas da língua inglesa e suas relações com a cultura dos países que falam Inglês, conhecer os princípios e as técnicas de avaliação e da interpretação de resultados, tornando-a mais racional, ter pleno domínio de turma e saber utilizar estratégias ao lidar com turmas numerosas, negociar com a instituição a melhor maneira de se realizar um ensino eficiente da língua inglesa, motivar sempre seus estudantes a participar ativamente de todas as atividades acadêmicas que envolvem a língua inglesa, procurar oferecer um planejamento de forma sistêmica e integrada, tentar sempre se atualizar não só no conteúdo de sua disciplina mas também na metodologia de ensino, na sua preparação didática para o melhor desempenho na sala de aula.

Para Santos (2003:25) apud (Lima, 2009), referindo-se ao contexto brasileiro que não foge muito da realidade angolana, o ensino de língua estrangeira, em particular do Inglês, passa por determinadas limitações devido aos inúmeros obstáculos enfrentados que não possibilitam ao professor realizar um trabalho adequado dentro de sala de aula. A semelhança de outros autores, Santos faz menção às salas de aula superlotadas com estudantes que têm nível de proficiência diferentes; grelha curricular desfasada; a falta de material didático para que o professor possa trabalhar adequadamente; carga horária reduzida; grande desmotivação por parte dos estudantes, baixo nível de proficiência dos professores; incompreensão da função social que a língua inglesa exerce no país, reduzindo o ensino a conteúdos gramaticais e a não continuidade do ensino desta língua, problema que vem desde o ensino fundamental ou de base.

O ensino de língua inglesa pode ser retratado como deficiente e precário (Scheyerl, 2009 apud Lima, 2009) não só em virtude da falta de compromisso dos estudantes, mas também pelo fato de não se exigir desta disciplina o mesmo rigor que nas outras. O número elevado de estudantes dificulta o trabalho de gestão e de monitoração do professor (Oliveira, 2009:28 apud Lima, 2009) não possibilitando que ele possa ter um controle adequado da turma. A redução da carga horária dificulta a aprendizagem desta língua de forma eficaz e contínua. Santos (2003:25 apud Lima, 2009) afirma ainda, que muitas escolas públicas não dispõem dos recursos físicos necessários para a condução adequada de aulas de línguas estrangeiras, como, por exemplo, equipamentos audiovisuais e livros didáticos. Muitos autores lidos são de opinião que ensinar uma língua estrangeira nas escolas públicas não é uma tarefa muito fácil. Muitas vezes o estudante que ingressa no Ensino Superior não possui a competência linguística necessária para que possa aprender a língua inglesa assim como a não continuidade do ensino desta língua contribui para dificultar o trabalho do professor em sala de aula. Sendo assim, o professor vive o dilema de não poder cumprir o plano de curso da disciplina, uma vez que, por falta de pré-requisito, a maioria dos estudantes não consegue acompanhar as aulas e, ao mesmo tempo, o professor não pode retroceder, pois há na mesma classe estudantes que são regulares, que possuem certo conhecimento da língua e, por este motivo, devem avançar na aprendizagem. Os autores sustentam ainda que um outro grave problema enfrentado nas escolas públicas nos é o nível de proficiência de professores, que em sua grande maioria têm muito pouca fluência ou não têm nenhuma na língua inglesa que lecionam. Outro desafio que apreendemos ao longo das leituras, prende-se com o facto de ainda haver falta de compreensão com relação à função social que o Inglês exerce em alguns países (Moita Lopes, 1996:128 apud Lima, 2009), com foco nas quatro competências a serem aprendidas na escola. Em alguns contextos, o ensino é reduzido à memorização de conteúdos gramaticais, e à aplicação de técnicas, o que trata a língua de forma artificial (Palmer, 2007:10; Oliveira e Paiva: 33 apud Lima, 2009). Todos estes fatores fazem com que os estudantes estudem Inglês por determinadas séries, nos Ensinos Fundamental e Médio, e saiam ao final deste percurso com “uma experiência frustrante e funcionalmente monolíngues” (Celani, 1987). “Como consequência, proliferam em muitos países os cursos e centros especializados no ensino de Inglês como língua estrangeira. Essa ideologia elitista, segundo Celani (1987), já perdura por muitos anos, sem que, nada fosse feito pelos responsáveis pela educação para modificá-la.” (Celani, 1987:9).

De acordo com o The British Council (1976, p.2 apud Moita Lopes, 1996, p.128), a necessidade de se estudar Inglês surge, em parte de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social. Embora a língua inglesa seja considerada um “símbolo de status social”, a escola pública não dá a importância necessária a este tipo de conhecimento tão valorizado na sociedade. A impressão que se tem é que, como diz Moita Lopes (1996, p.129), “(...) este tipo de conhecimento educacional é importante somente para a classe média, que tem recursos financeiros para frequentar cursos de línguas”.

Capítulo 2: Métodos e Estratégias de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira

2.1 Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diferentes abordagens ao longo do tempo

Segundo Cohen (1998) aprender uma segunda língua significa aprender a língua na comunidade de falantes desta língua; enquanto aprender uma língua estrangeira significa aprender uma dada língua numa comunidade na qual a língua falada difere daquela que está a ser aprendida. Desta forma, aprender Inglês em Angola, cuja língua oficial é o português, significa aprender Inglês como língua estrangeira.

Para Falcão, Spinillo (2003), apesar de variações entre eles, os cursos de Inglês tendem a adotar, basicamente, duas perspetivas distintas de ensino: uma em que a aprendizagem se baseia fundamentalmente na tradução, memorização e exercícios de fixação; e outra em que aprender significa se comunicar adequadamente em diversos contextos sociais. Essas duas perspetivas se traduzem na prática em dois métodos distintos: um método centrado na língua enquanto código, representado pelo Método Audiolingual (*Audio-Lingual Method*), e outro, centrado na língua enquanto comunicação, representado pela Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*)

Na base dos dois pensamentos acima, podemos corroborar com a ideia de (Wiechmann (2014) segundo a qual um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o estudante faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o estudante já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCNs,1998, p.32)

Neste sentido, é importante ressaltar o trabalho do professor de LE, pois ao inserir uma nova língua ao estudante, diferente da língua em que ele foi alfabetizado, devemos levar em consideração as dificuldades que o professor de língua inglesa enfrenta em sala de aula, que se direcionam ao fazer pedagógico de muitos professores de LE, pois em alguns contextos, são poucos professores que são formados nessa área, por esse motivo a maioria dos professores que atuam no ensino da rede pública tentam desenvolver uma boa prática, no entanto não conseguem por não terem um conhecimento aprofundado no domínio da língua. (Wiechmann (2014)

A relevância da aprendizagem, domínio, competência e empenho linguístico-discursivos em língua inglesa no limiar de uma era em que se intensificam as relações internacionais, o progresso tecnocientífico, a globalização é cada vez maior no contexto angolano e do mundo. Vivemos numa sociedade ultramoderna, tecnológica, pragmática, de materialismo, acomodação que requer novos conteúdos para serem democratizados, um grupo docente preparado para atuar em sala, que se valha de pertinentes recursos didático-metodológicos, que reconheça a heterogeneidade da discência entre outros (Ademir Paulo Giraldeello, Anderson Luiz Tedesco, 2016).

O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos estudantes entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do estudante em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentidos em aprendê-la. (Segundo os PCNs (1998, p.54), citado por Wiechmann (2015, p.15)

Quanto ao ensino, Santana (2009) admite que *a priori* o termo possui uma concepção mais conservadora, baseada na transmissão dos conhecimentos ou, ainda, relacionada ao condicionamento do estudante (instrução, adestramento), sendo visto como um movimento de mão única, no sentido professor-estudante, de cunho conteudista. Santana ressalta, no entanto, a possibilidade de entender o ensino como algo mais amplo, algo que foi possível a partir das correntes humanistas e cognitivo-construtivista, que o enxergam como um processo de orientação, levando em consideração as necessidades do estudante e buscando significado ao conhecimento.

Para Altet (2000, p.13), ensinar é comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica. Segundo (Girard, 1976), na abordagem ao ensino de uma língua estrangeira, o objetivo é facilitar aos estudantes o processo de aprendizagem do sistema linguístico da língua 2, de modo a poderem desenvolver com esta língua todas as funções da língua 1, exceto se o objetivo de aprendizagem estiver relacionado com um objetivo muito especializado. Para o autor, deve-se, no entanto, ter presente que quando o estudante inicia a aprendizagem em contexto escolar, o ambiente e o contexto em que se insere é bastante diferente da realidade existente na aquisição da

língua materna, em dois aspetos que importa reter: (i) o estudante inicia a aprendizagem numa idade posterior ao ideal para a aquisição da língua estrangeira; (ii) já está interiorizado, no estudante, um sistema linguístico diferente (Richtie & Bhatia, 1996).

Segundo Wiechmann (2015), no que se refere ao ensino de LE nas escolas devem-se levar em consideração os contextos socioculturais e a bagagem cultural que cada estudante possui, pois cabe ao professor analisar os conhecimentos prévios de seus estudantes para poder relacionar o que o estudante já sabe com o que o estudante irá aprender. Wiechmann (2015) diz ainda adiante que o processo de ensino e aprendizagem de LE e suas concepções teóricas dizem que as perceções modernas de aprendizagem de uma Língua Estrangeira são influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sócio-interacional.

Na visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira. Isso seria feito, primordialmente, por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria estímulo, a exposição do estudante ao item lexical, à estrutura sintática etc. a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; resposta do estudante; reforço, em que o professor avaliaria a resposta do estudante. Essa visão na sala de aula de Língua Estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizam exercícios de repetição e substituição. (PCNs,1998, p.56), citados por Wiechmann (2015, p.16)

Na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o estudante ou para as estratégias que ele utiliza na sua construção da Língua estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para aprendizagem de línguas. (id. ibid)

A visão sócio-interacional enfatiza que a aprendizagem de uma nova língua ocorre quando há interação entre estudante e um participante competente de uma prática social, por meio de processos externos, como a construção de significados e como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana.

Para Wiechmann (2015), o que subjaz a visão sócio interacional é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sócio interacional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, num contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um estudante e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam.

Segundo Wiechmann (2015), na visão sócio interacional entende-se que a aprendizagem de uma nova língua é natural, pois como o estudante já é um falante nativo de sua língua

e já conhece as estruturas sintáticas ele se torna apto para poder aprender uma nova língua, pois basta somente a interação do estudante e um participante de uma prática social competente que entenda os significados e conhecimentos de uma língua para que ele possa aprender uma nova língua.

Para Vigotsky (1988), referindo-se ao sócio-interacionismo diz que a aprendizagem do ser humano decorre da compreensão do homem com um ser que está em contato com a sociedade, pois segundo o autor toda relação entre o indivíduo e o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e de linguagem, que oferece conceitos consolidados da cultura à qual o indivíduo pertence.

Para Wiechmann (2015), quanto a essas três visões, é de suma importância que o professor conheça e utilize essas teorias, pois os PCNs foram baseados nelas. O mesmo autor sustenta, ainda, que essas teorias são essenciais para auxiliar o professor na aplicação de aulas de Língua Estrangeira, pois cada teoria oferece uma maneira diferente de ensinar LE aos estudantes, que pode ajudar o professor em sala de aula, não como único meio de ensino, mas como instrumento base de suas aulas.

De acordo com Dornyei (2009), na aprendizagem de uma segunda língua podemos ter duas realidades distintas, dependendo se a L2 é primeiramente adquirida em contexto da cultura do país que utiliza essa língua materna ou num contexto escolar formal. Para o autor, a aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar requer um elevado número de horas distribuídas por 5 a 8 anos de aprendizagem para se atingir o nível B2, correspondente à autonomia comunicativa definida pelo QECR, enquanto o mesmo nível poderá ser atingido em apenas dois meses quando existe uma imersão na cultura do país que tem essa língua materna. Dornyei acrescenta ainda que face a esta realidade, facilmente se entende o sentimento de frustração dos estudantes ao verificarem a sua lenta progressão na aprendizagem em contexto escolar quando comparada com a aprendizagem inserida num contexto real de comunicação.

O conceito ampliado do ensino proposto por Santana (2009) conecta-se ao que ele considera aprendizagem. Assim, o ensino pode ser percebido como um movimento contínuo que resulta na aprendizagem. No entendimento de Santana (2009, p. 24), na aprendizagem põe-se em “relevo o aprendiz e o processo. Aqui não é importante o como ensina o professor, senão o como e para que aprende o estudante”. A aprendizagem é, portanto, um fenómeno que se caracteriza por ir além da transmissão de conhecimentos e de ser um processo complexo, pois requer interação entre as partes (Piletti, 2007). Neste sentido, Piletti (2007) acredita que durante a aprendizagem os conteúdos devem possuir

significado a ponto de serem relevantes para quem aprende. A aprendizagem implica criticidade e dar sentido àquilo que se propõe como objeto de estudo. Santana (2009) exemplifica que, no caso de idiomas, a aprendizagem não se dá por meio do conhecimento da estrutura da língua, mas quando se confere significado a esse conhecimento dentro do contexto social do estudante, ou seja, quando a língua aprendida “altera a condução prática da vida” quando “assimilada significativamente, em uso” (Santana, 2009, p. 24). Segundo Cunha (2010), a viabilização do ensino e da aprendizagem diz respeito ao campo da didática e conforme percepção de Haidt (2003), a didática é um ramo da ciência pedagógica que tem como objetivo o uso de práticas, métodos e técnicas que possibilitam um melhor ensino ao estudante, e, por extensão, uma melhor aprendizagem.

Para Candau (2012), citada por Fernandes (2017), a didática é um procedimento em construção ou reconstrução de uma prática, que tem como foco o processo de ensino e aprendizagem; e para que seja compreendido, precisam-se articular as dimensões técnicas, sociopolíticas e humanas. Para Leal (2006), a didática tem como finalidade desenvolver métodos que nos permitem o estudante alcançar o conhecimento. Do ponto de vista do autor, a didática se dedica mais ao aprendizado e menos ao ensino, embora o ensino seja o seu maior objetivo.

Para Fernandes (2017), ao se considerar que o processo de ensino e aprendizagem em línguas requer uma didática adequada às necessidades dos estudantes, produzindo, assim, interesse e percepção de valor na apreensão de uma nova língua, é que se chega às estratégias didáticas para o ensino para tal.

Para este estudo, a didática é estabelecida por meio das estratégias a serem utilizadas para o ensino de Inglês. Segundo Santana (2009), o ensino das línguas era feito a partir da gramática, considerada quesito fundamental à conversação.

A aprendizagem implica o planejamento, o qual requer atenção e consideração à subjetividade de cada estudante, seu ritmo de assimilação, sua disponibilidade mental, e, principalmente, ao fator motivação. Quanto à aprendizagem é importante nortear a prática pedagógica com atividades que conciliem as quatro competências linguísticas, podendo enfatizar uma ou outra, conforme a necessidade social do aprendizado, que sejam atrativas, que tenham valor significativo para o estudante, com aplicabilidade e utilidade social.

Lévy (1999) defende que a função principal do ensino já não pode ser difundir conhecimentos, mas antes colocar desafios para aprender e pensar, processo no qual o

professor se torna um animador da inteligência coletiva dos estudantes por quem está responsável, de modo a acompanhar e gerir as suas aprendizagens.

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem efetivamente características particulares que a distinguem da aprendizagem de outras disciplinas, onde as competências comunicativas, “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (QEER, 2001:29), adquirem um papel de relevo, embora não esquecendo os fatores sociais e culturais inerentes aos povos nativos das línguas estudadas.

Bruner (1998) refere a importância de se estabelecer uma relação clara entre as aprendizagens anteriores e as novas aprendizagens, pois se a aprendizagem anterior tem entre os seus fins facilitar uma aprendizagem posterior, deve fazê-lo fornecendo um quadro geral nos termos do qual as relações entre as coisas anteriores e posteriormente conhecidas se tornem o mais claras possível (Bruner (1998, p.37). O autor sustenta ainda que esta relação com os conhecimentos anteriormente adquiridos é efetivamente essencial na aprendizagem de qualquer disciplina, mas muito particularmente nas línguas estrangeiras, onde o desenvolvimento das competências comunicativas se vai efetuando gradativamente e numa sequência lógica com as estruturas de funcionamento da língua previamente adquiridas, ideia contemplada no QEER (2001:32).

Para Altet (2000), o contexto de aprendizagem criado em sala de aula é baseado na comunicação pedagógica e caracteriza-o caracteriza como “uma troca finalizada numa aprendizagem, por meio de um processo interativo de ensino-aprendizagem em que o emissor procura modificar o estado do saber do recetor, o que torna fundamental a presença de uma dupla reciprocidade recetores-emissor, mas também emissor-recetores” (Altet (200, p.63).

Formosinho (1987) identifica algumas variáveis que interferem mais ou menos diretamente no processo de ensino e aprendizagem e que condicionam o rendimento escolar dos estudantes: fatores sociais, ligados ao contexto familiar; fatores de âmbito escolar e curricular, da dinâmica interna da escola; fatores de âmbito pessoal do estudante (motivação, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens), do professor (competência científica e pedagógica, personalidade) e das interações estabelecidas entre ambos em contexto de aprendizagem (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação).

Czizer e Kormos (2009) e (Altet, 2000) reforçam que se, no passado, o processo de ensino-aprendizagem era associado essencialmente à ação e comportamentos do

professor em sala de aula, e a aprendizagem era uma consequência direta do ato de comunicar um saber, hoje em dia reconhece-se a existência de uma série de variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem, onde a prática relacional se desenvolve numa situação particular, em condições e contexto específico. Por conseguinte, Altet identifica quatro tipos de variáveis, ou seja, dimensões complementares que se relacionam entre si e nos ajudam a compreender o processo de ensino e aprendizagem: as variáveis pedagógicas, a estrutura psicossocial e afetiva da comunicação na aula, os processos cognitivos mediadores, e as variáveis situacionais.

Para Scheffler (1965), o conceito de ensino sugere tratar-se de uma ação que visa a promoção de uma aprendizagem respeitando a integridade intelectual do estudante e a sua capacidade para julgar de forma independente. Esta visão de Scheffler sobre ensino provocou muitas constatações na medida em que se observam situações em que uns admitem terem ensinado, mas sem que os aprendizes tenham aprendido. De igual modo se observam situações em que sem intenção alguém declare ter aprendido algo, ou seja, ocorrência de um ensino inconsciente por parte de alguém. De acordo com a definição proposta por Scheffler (1965) o objetivo do ensino que é o de “promover a aprendizagem”. Face a isto conclui-se que ensinar tem duas facetas, uma que pressupõe “promover a aprendizagem” e outra que pressupõe “conseguir efetivamente promovê-la”. Por outras palavras, refere-se por um lado a “tentativa” e por outro o “seu sucesso”.

Para Ellis (1989), a aquisição de segunda língua é o produto de muitos fatores atinentes ao aprendiz por um lado e o processo de aprendizagem por outro. É importante, no entanto, começar por reconhecer a complexidade e a diversidade que resulta da interação dos dois conjuntos de fatores. Estudantes diferentes em contextos diferentes aprende a L2 de forma diferente. (p.4)

Para Valadares e Moreira (2009:48), um professor pode ensinar bem uma turma de estudantes e nela alguns aprenderem bem e outros mal, porque uns decidem apreender os significados dos materiais de aprendizagem e outros preferem mesmo memorizá-los à última hora. Para os autores, competirá, assim, ao estudante o papel de gerir a sua aprendizagem, aspeto de primordial importância e do qual deverá ter plena consciência. Na ótica dos investigadores, o estudante é o principal responsável pela sua aprendizagem, pois caso ele decida não se esforçar minimamente para aprender de forma significativa, não aprende mesmo. Os autores reforçam a ideia de que não é suficiente o professor ensinar para que todo o estudante aprenda, pois, o estudante terá de estar intelectualmente ativo para, por descoberta mais ou menos apoiada ou por receção (a maioria do

conhecimento que construímos é recolhido por recepção ativa) vá construindo os significados que se pretende. É importante ainda reconhecer que há sempre uma grande diferença entre aquilo que o professor explica e aquilo que cada estudante entende, assimilação que acontece em função do conhecimento anteriormente construído pelo estudante.

Para Lemos (2002), toda a ação desenvolvida pelo estudante em sala de aula está intimamente relacionada com os objetivos que lhe são inerentes, nomeadamente aqueles que dizem respeito ao trabalho, à avaliação, à aprendizagem e à adequação. Estes objetivos dos estudantes nem sempre coincidem com os objetivos dos professores que pretendem essencialmente que os estudantes aprendam, se interessem e desenvolvam as suas competências e conhecimentos (ibidem). Lemos (ibidem) considera ser provavelmente necessário um treino específico para que os professores consigam traduzir os seus objetivos em estratégias de ensino a eles adequadas (p.41).

Para Eckert, Frosi (2015), a discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem de línguas e as respetivas diferenças entre os dois processos deve-se, primeiramente, aos estudos de Krashen (1981), que tinha como foco de reflexão os processos de aquisição de línguas estrangeiras. Para Krashen, a diferença entre os dois termos é levada a um patamar um pouco diferente do que comumente se tem observado nas definições de teóricos que se debruçam sobre a questão. O significado de aquisição é ampliado à aprendizagem de uma L2, que ocorre de maneira similar à forma como uma criança aprende a sua L1, ou seja, por contato direto e de forma espontânea. Assim, a aprendizagem de uma L2 está relacionada ao estudo formal, que ocorre, geralmente, numa sala de aula, com um professor, com exercícios gramaticais e comunicativos que visem fomentar o domínio e a conversação em L2 (Martín Martín, 2004, p. 261, citado por Sánchez lobato & Santos Gargallo, 2004).

De acordo com Santos Gargallo (2010, p. 19), a aquisição é um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras de um sistema linguístico como consequência de exposição natural à língua com fins comunicativos sem atenção expressa à forma ao passo que a aprendizagem é um processo consciente que ocorre através de instrução formal em sala de aula e implica um conhecimento explícito da língua como um sistema.

Santos Gargallo (2010, p. 20) exemplifica como podem ocorrer os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. O primeiro ocorre, por exemplo, quando alguém se muda – por um motivo qualquer – para um país cuja língua difere da sua língua de origem e passa a internalizar a língua desse país por simples exposição natural e por

interação com os falantes nativos. Já a aprendizagem acontece com aqueles estudantes que, em seu país de origem, internalizam o funcionamento da língua estrangeira a partir de um processo formal, seja ele ministrado numa universidade, colégio ou centro de línguas.

Para Corder (1992), as diferenças entre a aquisição e a aprendizagem são óbvias embora não nem por isso são fáceis de serem explicadas, pois, a aprendizagem de língua materna é inevitável, enquanto, como todos sabemos, não existe tal inevitabilidade na aprendizagem de uma segunda língua; a aprendizagem de língua materna é parte de todo processo de maturação da criança, enquanto a aprendizagem de uma segunda língua normalmente começa somente após o processo ter sido já concluído; a criança não começa com nenhum comportamento linguístico explícito, enquanto no caso do estudante de língua segunda tal comportamento já existe; a motivação na aprendizagem de uma primeira língua é muito diferente da que existe na aprendizagem de uma língua segunda (Corder, 1992, p. 33).

Finalmente, dos estudos lidos, deu para aprendermos que a aquisição linguística é um processo mediante o qual se adquire uma língua ao natural, seja como língua materna, seja como segunda língua, dali a preferência que se tem dado, nos últimos anos, ao uso do termo aquisição em relação à L1 e aprendizagem em relação a uma L2. No primeiro caso, o processo de aquisição tem caráter implicitamente espontâneo e diz respeito à modalidade com que a criança aprende a falar e adquirir competência, seja passiva ou ativa da própria língua materna (Martín, 2004, p. 16) porquanto no segundo caso, isto é, com referência a uma segunda língua a aquisição ou aprendizagem diz respeito aos processos evolutivos que permitem a um falante adquirir competência em uma língua diferente da sua língua materna” (Marotta, 2004, p. 18).

Corroboramos com Belém (2012) que sustenta que relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, a argumentação aponta para um consenso quanto à importância de uma clara e correta definição dos objetivos específicos, em estreita relação com os conhecimentos previamente adquiridos e os critérios de realização e avaliação de uma determinada tarefa. Aponta igualmente para a inexistência de métodos infalíveis no desenvolvimento deste processo; as estratégias que funcionam numa turma poderão não resultar noutra. A flexibilidade e o bom senso emergem como aspetos desejáveis. Para “Um professor que defende em exclusivo o seu método ou maneira de fazer algo em sala de aula, seja para que for, para além das consequências nefastas a nível pedagógico que

tal acarreta, está a treinar ativamente os seus estudantes para se tornarem intransigentes e intolerantes” (Malik, 2002, p.74) citado por Belém (2012)

Quanto às diferentes abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira elaboradas ao longo dos anos, vamos nos ater em algumas muito notáveis até então e que segundo Chomsky (1998, p.20) elas não se conflituam, mas sim se beneficiam mutuamente. Cada abordagem define seu objeto de estudo e suas necessidades de pesquisa, e acrescenta-se do estudo de outras abordagens.

Segundo Schütz (2007), muitas teorias sobre aprendizagem de línguas já foram propostas, sempre diretamente influenciadas por duas ciências, a linguística e a psicologia. Segundo o investigador, essas abordagens atendem as especificidades da época em que foram elaboradas.

Há diversas perspectivas sob as quais a aprendizagem de uma língua seja ela a língua nativa ou a estrangeira, tem sido observada. As investigações de cunho linguístico tendem a escudar os mecanismos genéticos para a aquisição da linguagem (denominados “Gramática Universal”). As teorias comportamentais argumentam que a associação, a repetição e a imitação são fatores que viabilizam a aquisição da língua, e, portanto, se voltam para observações que dêem conta da implementação de tais fatores como forma de provar suas crenças. As teorias cognitivistas, por sua vez, ressaltam a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são as características que definem a aprendizagem de uma língua. (Galeffi, 2003, p. 37).

Tal como Chomsky (1998), Schütz (2007) defende que as abordagens ao ensino de línguas se sucedem ao sabor das tendências de cada época.

Aqui importa referir algumas abordagens tais como a abordagem tradicional do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, que tem maior incidência nos séculos XVII e XVIII, baseada no princípio da importância da forma, numa língua constituída por regras e exceções, com uma forte valorização do texto literário, da sua tradução e ensino da gramática, que como já foi dito acima, Chomsky (1966) identifica como “Universal Grammar”. Tal como o nome sugere, a abordagem tradicional Grammar-translation, baseava-se, no ensino da gramática através da prática da tradução, sendo a língua materna uma referência neste processo. Esta abordagem tinha o foco, a escrita e a reprodução de documentos, ou seja, a língua estrangeira não era utilizada para comunicar, era usada apenas para traduzir documentos (Stern, 1983).

Estudos apontam que já no século XX, logo nos primeiros anos, surge uma nova filosofia de ensino na Europa, o Método Direto, que se baseia na necessidade da interação social,

da comunicação oral e escrita. Desta feita, passa-se a valorizar o uso em detrimento da forma, com o intuito de motivar os estudantes para a aprendizagem. O ensino deixa de ser focado apenas na reprodução escrita e na gramática e surge uma forte ênfase na pronúncia e no desenvolvimento de atividades de simulação, de âmbito comunicativo, com a utilização de vocabulário utilizado no dia-a-dia, ao mesmo tempo que se evita a utilização da língua materna

Para Chomsky, a aquisição de uma língua é inata ao aprendiz, o qual nasce predisposto a adquirir uma língua. Porém, é necessário que o ambiente em que este aprendiz está situado lhe dê condições para que este desenvolva uma língua. (Lighthown & Spada, 1999, p. 16). Chomsky, na sua abordagem, concebe a Gramática Universal (G.U), que seria uma pré-programação presente num lugar no cérebro, com princípios que são comuns à linguagem. Para Galeffi (2003, p. 43), é graças à Gramática Universal que as crianças são capazes de criar representações mentais que ultrapassam o discurso que ouvem, e se assemelham muito às representações dos falantes da mesma língua. É devido a este facto, que as crianças produzem enunciados que nunca ouviram.

Galeffi afirma adiante que alguns constrangimentos foram, no entanto, detetados na implementação deste modelo que exigia dos professores maior dispêndio de tempo na preparação das atividades letivas e uma forte criatividade na produção de materiais a utilizar em contexto de sala de aula. Acrescia ainda o facto de as turmas serem grandes e heterogêneas, de não existir formação profissional para os docentes, de a psicologia da aprendizagem ser inexistente e o número de professores habilitados para o ensino da língua estrangeira ser insuficiente, sem dúvida alguma, aspetos que dificultavam o processo (Puren, 1988).

Nos anos 20 surge o reading method, abordagem que restringe o ensino das línguas estrangeiras a exercícios de interpretação da leitura. Incluía aspetos das abordagens anteriores, nomeadamente a utilização da língua materna, do método da tradução, embora dando também alguma importância à oralidade (Stern, 1983).

Mais tarde, com a segunda guerra mundial, nos Estados-Unidos, surge a abordagem Áudio-oral, método de imitação-memorização (Girard, 1976), que se baseia no estruturalismo de Saussure e no behaviorismo. O ensino das línguas passa a valorizar mais a oralidade, a pronúncia, o controlo da forma e o objetivo é atingir-se o nível do falante nativo (Puren, 1988). Esta proficiência seria atingida através do treino, da utilização de exercícios de repetição e substituição de palavras ou frases, evitando a tradução para a língua materna. Segundo Stern, (1983) “enquanto a leitura e a escrita não

são negligenciadas, valoriza-se a oralidade e conversação e na sequência de ensino precedem a leitura e escrita (Stern, 1983:464). Este modelo, embora tivesse em si uma forte valorização da componente oral, era baseado na repetição de frases preconcebidas e os estudantes sentiam muitas dificuldades quando confrontados com situações reais de comunicação e precisavam de interagir com o outro (Nunan, 1999).

Já na Europa, no final da segunda grande guerra, foi o método áudio-visual que mais marcou a renovação da pedagogia das línguas, utilizando do áudio-oral o que tinha de mais positivo, a comunicação em situação, partindo da imagem e do som e evitando os exercícios de repetição (pattern drills). Neste método, a imagem funciona como um elemento fundamental para aceder ao sentido, sem recorrer à língua materna, e compensa o que a gravação faz perder em contextualização. Continua a dar-se prioridade à oralidade, em detrimento da escrita, e o ensino das línguas é baseado em situações da vida corrente (Girard, 1976).

Com Skinner, em 1954, é marcado o início do ensino programado, que partia do princípio do treino dos animais por condicionamento. Segundo este investigador, a aprendizagem é efetuada a partir da assimilação de pequenas unidades que vão progredindo ao ritmo do estudante e em função das respostas dadas, seguindo três fases: estímulo, resposta e reforço. Este método apresentava dois grandes inconvenientes: desprezava o caráter global da linguagem e evitava qualquer possibilidade de erro (idem).

Por volta dos anos 60, começou a pôr-se em causa esta abordagem por se considerar que se baseava num ensino descontextualizado, muito repetitivo, que valorizava demasiado a forma, a correção linguística em detrimento da mensagem, o que impedia a verdadeira função comunicativa. As teorias de Piaget e de Chomsky vieram reforçar estas críticas e abriram caminho para novas abordagens que valorizavam mais o conteúdo e a competência comunicativa do que a correção linguística.

Surge, então, nos anos 70, a Abordagem Comunicativa, em que a língua funciona essencialmente como instrumento proporcionador da interação entre as pessoas e não apenas como um conjunto de regras. Embora não ignorando a importância do funcionamento da língua no contexto comunicativo, esta não deve ser um obstáculo à expressão das ideias. Neste contexto, é valorizado tanto o produto como o processo, em que os materiais autênticos adquirem um papel de relevo numa comunicação efetiva, centrada no estudante e nas suas necessidades, e atribuindo-lhe autonomia no processo (Stern, 1983). Assim, em sala de aula, os estudantes devem usar a língua-alvo em

situações reais de comunicação e refletir sobre o processo de aprendizagem (Brown, 2001).

Girard (1976) reforça a importância da função comunicativa na aprendizagem da língua estrangeira e, segundo este autor, o desenvolvimento desta função só será conseguido se houver uma relação direta com os interesses do grupo de estudantes. Assim, um conhecimento aprofundado dos estudantes é fundamental para a escolha do método e das estratégias pedagógicas a adotar, tendo em conta as condições materiais (tempo e equipamento disponível). É neste sentido que Girard afirma não haver “bons ou maus métodos: o bom método é o que mais convém ao professor e aos estudantes, em função dos objetivos e das condições em que se encontram” (ibid., p. 60). Ao professor competirá o papel de facilitador da aprendizagem, recorrendo, para tal, a materiais que despertem o interesse dos estudantes e os motivem para o desenvolvimento das quatro macro competências comunicativas adequadas às suas necessidades (leitura, compreensão oral, escrita e conversação).

Se, no passado, o estudante adquiria um papel de passividade, como mero recetor da informação disponibilizada pelo professor, em que a aprendizagem se baseava no conhecimento de fatos sobre a língua (Nunan, 1999, p.74), hoje em dia, espera-se do estudante uma atitude participativa no processo, de forma a permitir usar a língua comunicativamente a expressar ideias, falar e escrever para outras pessoas, ler e escutar a língua real, aprender bem como cooperar com outros” (idem, ibidem).

2.2. Métodos, estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa

Célia Magalhães (2012) sustenta que um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto o método empregado faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Por outro lado, as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino-aprendizagem podem sobrepujar o método adotado de forma que aquilo que parece funcionar em um determinado contexto pedagógico pode não funcionar em outro e vice-versa. Apesar da existência de vários métodos e abordagens para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira (ILE) ou como segunda língua (L2), a incansável busca pelo melhor método e pelas melhores técnicas e recursos pedagógicos permanece.

Segundo Richards (2006, p.41): “O ensino comunicativo de línguas de hoje se refere a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade dos estudantes, seu nível, suas metas de aprendizado e assim por diante”.

A ação educativa desenvolvida e os meios utilizados (metodologia, técnicas, conteúdos, relacionamentos) podem ajudar as pessoas a irem se libertando de tudo o que as escraviza, interior e exteriormente, mas pode também ser de natureza tal que mantém as pessoas e os grupos em situação de dependência, manipulando-os como objetos e sujeitando-os às estruturas injustas. Deixa de ser educação para converter-se em instrumento de dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados (Vasconcellos 1993, p.11).

A palavra método vem do grego métodos, uma palavra composta por meta, que denota sucessão, ordenação e hodós, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc.

Rampazzo (2002:13) afirma que atualmente a palavra método refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”.

Importa destacar que o autor enfatiza que um método deve seguir etapas ordenadas. Em outras palavras, Rampazzo considera o método como um trajeto linear que deve ser seguido para que um fim previamente estabelecido seja obtido.

Para Salles, Pallu & Lopes (2017), os métodos e as abordagens utilizados no ensino de línguas estrangeiras sofreram, no decorrer dos anos, várias mudanças, resultantes das mais variadas teorias da linguagem e influências da Linguística Aplicada (LA).

Para Brown (2001), as questões relacionadas a métodos de ensino despertam grande interesse, curiosidade e fascínio no ensino de línguas estrangeiras. Qualquer pessoa que faça um breve estudo histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras perceberá facilmente que a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão. De acordo com Nunan (1995), acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os estudantes.

Segundo Richards & Rodgers (1986, p.15), na descrição de métodos é importante estabelecer a diferença entre a filosofia do ensino de línguas no nível da teoria e princípios, e o conjunto dos procedimentos derivados para o ensino de uma língua. No sentido de estabelecer essa diferença, o linguista americano Edward Anthony (1963) definiu os termos abordagem, método e técnica. Resumidamente, para Anthony (1963) uma abordagem (“*approach*”) refere-se aos pressupostos teóricos acerca da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem da língua.

Como método (“*method*”), o autor considera um plano geral, uma espécie de conjunto de procedimentos, para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos. O método é direcionado pelos pressupostos teóricos de uma abordagem. Por exemplo, o método audiolingual baseia-se no estruturalismo cuja visão de linguagem é o Behaviorismo segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos. Por fim, a técnica (“*technique*”) é o que realmente acontece na sala de aula, ou seja, os recursos e as atividades pedagógicas através das quais é realizado o método. O método origina-se da abordagem do professor, isto é, das suas concepções de linguagem e aprendizagem e influencia diretamente a escolha da técnica de ensino. Consequentemente, o método tem função central no planeamento da atividade docente.

Segundo Cohen (1998), aprender uma segunda língua significa aprender a língua na comunidade de falantes desta língua; enquanto aprender uma língua estrangeira significa aprender uma dada língua numa comunidade na qual a língua falada difere daquela que esta a ser aprendida. Desta forma, aprender Inglês em Angola, cuja língua oficial é o português, significa aprender Inglês como língua estrangeira.

Tratar de métodos no ensino é falar sobre os caminhos traçados para chegar a um resultado, que neste caso é a aprendizagem. Pode-se afirmar, então, que ensino e aprendizagem são palavras bem ligadas, pois pela lógica, se alguém ensina, outro indivíduo aprende.

Para Almeida (2005), métodos são as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, o planeamento das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.

O método deve expressar [...] uma compreensão global do processo educativo na sociedade; os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos estudantes para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos estudantes no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino. (Libâneo, 1994, p. 150)

As concepções até aqui apresentadas enfatizam que o conceito de método se refere a um caminho necessário para a obtenção de um fim. É importante destacar que, em diferentes Ciências (Biologia, Sociologia, Filosofia, etc.), o conceito de método sofre alterações devido à natureza de cada uma delas e aos seus objetos e objetivos de estudo. O que nos interessa aqui, portanto, é a concepção, ou melhor, as concepções de método na área pedagógica, com especial foco no ensino de línguas estrangeiras.

Apesar do conceito de método ser bastante abrangente e polissêmico, na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras, duas concepções sobre métodos elaboradas por Edward Anthony (1963) por Richards e Rodgers (1986) obtiveram destaque e são frequentemente citadas em artigos, dissertações, teses e livros. As referidas concepções apresentam uma reformulação e conseqüente ampliação do conceito de método. Para os autores, um método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho (*design*) e os procedimentos.

Brown (2001) chama atenção para o fato que, em linhas gerais, os conceitos de método e técnica, de Anthony, foram renomeados, por Richards e Rodgers, para desenho e procedimentos, respetivamente. Entretanto, vale ressaltar que, para Richards e Rodgers, o método deixa de ser um estágio hierárquico intermediário para tornar-se a combinação harmônica de três fatores: a abordagem, o desenho e os procedimentos.

O método é então uma sintonia de técnicas que obedecem a um determinado plano de estudos e que são direcionados por uma abordagem ou modelo teórico.

Partindo de Brown (2000, p. 15-16), é possível chegar às seguintes definições:

- Metodologia é o estudo das práticas pedagógicas. É o “como ensinar”;
- Abordagens são as posições e crenças teóricas sobre a natureza da língua, de seu aprendizado e sua aplicabilidade em padrões pedagógicos;
- Método é generalizado como um conjunto de especificações para a aula com a finalidade de atingir os objetivos linguísticos;
- Currículum (EUA) ou *syllabus* (Reino Unido) são feitos para desenvolver um dado plano de língua;
- Técnicas são quaisquer dos diversos exercícios, tarefas, atividades usadas durante a aula de língua com a finalidade de atingir os objetivos de aprendizagem.

A primeira concepção, elaborada e defendida por Anthony (1963), considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Por abordagem, o autor considera as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua.

Cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de plano geral para a apresentação e ensino da língua. Este deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivado dela.

Por fim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

É importante destacar que uma abordagem pode gerar diferentes métodos e que um método se realiza na prática por diferentes técnicas. Uma mesma técnica, por sua vez, pode ser adotada em métodos diferentes.

A concepção de método de Anthony representou um marco no estudo e na pesquisa de métodos de ensino de línguas estrangeira, ainda sendo amplamente adotada e citada até os dias de hoje.

Outra conceituação de método que obteve grande repercussão e aceitação no campo de ensino de línguas estrangeiras tem a ver com a visão de Richards e Rodgers (1986).

A abordagem, assim como na visão de Anthony (1963), é compreendida, por Richards e Rodgers (1986), como as concepções do professor sobre língua e aprendizagem. Ela é influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Linguísticas (no que se refere à visão de linguagem) e da Psicologia (no que se refere à visão de ensino/aprendizagem).

O método audiolingual serve mais uma vez para efeito de exemplificação.

No que se refere à visão de língua, o método citado baseia-se no estruturalismo (a língua enquanto forma/estrutura). A visão de aprendizagem que sustenta o método é o Behaviorismo (Comportamentalismo), segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos, por meio da famosa abordagem tríplice: estímulo, resposta e reforço.

O segundo elemento constituinte de um método na visão de Richards e Rodgers é o desenho (design). Os autores subdividem o desenho em: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do estudante, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas. Importa destacar que os elementos acima derivam da abordagem e precisam estar em inter-relações lógicas e harmoniosas.

Na maioria das vezes, o programa de ensino será uma resposta aos objetivos de aprendizagem. Os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.

Apesar de, à primeira vista, as duas concepções de método apresentadas acima parecem quase idênticas, trocando-se apenas os nomes dos alguns elementos, elas são apresentadas

diversas diferenças. Enquanto para Anthony, o método é o estágio hierárquico intermediário entre a abordagem e as técnicas, para Richards e Rodgers, um método é o resultado da soma de três elementos simultâneos (abordagem, desenho e procedimentos). Para Rozeno (2018), o conhecimento de todos os métodos pelos professores é conveniente e a aplicação de cada um se dará conforme a realidade dos estudantes. O uso dos diversos métodos depende dos níveis de aprendizagens dos estudantes, classe social, distorção idade-série, comunidade. Não é que um método seja melhor que outro, ou usar um em detrimento do outro, mas executar de acordo com a necessidade dos estudantes para auxiliá-los, mantendo o bom senso e o equilíbrio. O autor acrescenta que um método não é somente aquele que envolve as quatro habilidades é também aquele que faz o aprendiz se comunicar, interagir e os estudantes não são papagaios, tabula rasa, banco de depósito, são antes de tudo seres humanos que precisam ser considerados em sua totalidade mente, corpo, alma.

É importante também destacar que, embora os conceitos de abordagem e procedimentos de Richards e Rodgers sejam muito próximos aos conceitos de abordagem e técnica de Anthony (1963), é no elemento desenho (design) que Richards e Rodgers oferecem uma maior pormenorização e refinamento para o estudo, a análise e a avaliação de métodos de ensino de línguas estrangeiras.

As concepções sobre método defendidas por Anthony e Richards e Rodgers, apresentadas acima, oferecem a professores e pesquisadores de ensino de línguas estrangeiras meios e parâmetros que podem auxiliar na descrição e na análise dos diferentes métodos existentes (Richards & Rodgers, 1986; Brown, 2001). Um método de ensino de língua estrangeira deve ser regido por princípios, que, devidamente planejados e organizados, devem conduzir a uma atividade docente coerente (Brown, 2001).

Para Fernandes (2017), durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, cada aprendiz desenvolve as suas estratégias para melhor aprender esta língua. Alguns escutam músicas de seus cantores favoritos para aperfeiçoar a compreensão oral e aumentar o conhecimento de vocabulário, enquanto outros dão preferência a filmes e leitura de seus livros e histórias favoritos, e existem aqueles que criam grupos de conversação para praticar o Inglês. Oxford (1990, p. 1) define as estratégias de aprendizagem como: “ações realizadas pelos estudantes para melhorar sua própria aprendizagem”. As estratégias são importantes para aprendizagem de línguas, porque elas atuam não somente na aprendizagem de uma língua, mas também no uso dessa língua. Utilizando estratégias

adequadas de aprendizagem de línguas, resultam em maior proficiência, autoconfiança e, especialmente, no desenvolvimento da competência comunicativa.

Oxford (1990) sustenta ainda que as estratégias de aprendizagem têm como objetivo a comunicação, que requer uma interação real entre os estudantes empregando uma linguagem significativa e contextualizada. As estratégias de aprendizagem ajudam os estudantes a participarem ativamente de uma comunicação autêntica. Essas estratégias operam de forma geral e específica para encorajar o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Para Roldão (2009), o conceito de estratégia esteve durante muito tempo associado às teorias behaviouristas do currículo e desenvolvimento curricular pelo que lhe é conferido um carácter técnico. Atualmente exige a necessidade central de outra operacionalização teórica, técnico-didática que se consubstancia na estratégia. Roldão citada por Ussene (2017), chama atenção para a grande necessidade de: (a) apoiar o trabalho dos professores explicitando-lhes com a maior clareza possível os resultados da aprendizagem de que se espera dos estudantes no final de um determinado percurso escolar; (b) apoiar os professores no delineamento do percurso a ser trilhado, isto é, o processo de ensino aprendizagem a ser percorrido para atingir as metas estabelecidas; (c) os professores devem ser apoiados no monitoramento do processo de ensino-aprendizagem (percurso) assim como na avaliação dos resultados alcançados no final, ao concetual.

Para Roldão (2009) citada por Ussene (2017, p.56), “A estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conspeção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.”

Para Fernandes (2017), as estratégias atuam não apenas no âmbito da aprendizagem de uma língua, mas também nos âmbitos metacognitivo, cognitivo, social e afetivo. As estratégias metacognitivas envolvem planeamento, monitoramento e avaliação da atividade de aprendizagem. As estratégias cognitivas elaboram resumos, classificam informações, inferências e elaboram informações. Estratégias afetivas interagem com as pessoas na tentativa de conversar para diminuir a ansiedade. Estratégias sociais auxiliam na aprendizagem com o outro, por meio de interações e entendimento da língua.

Hyman (1987) entende que as estratégias consistem num plano cuidadosamente preparado que compreende procedimentos, atividades e ações sequenciados cuja finalidade é atingir um determinado fim. Na perspetiva educacional, as estratégias de ensino compreenderiam uma organização de atividades sequenciadas a serem

desenvolvidas para um determinado objetivo num intervalo de tempo determinado, Fernandes (2017).

No entendimento de Oxford (1990), existem diferentes tipos de estratégias utilizados pelos aprendizes de uma língua inglesa. A Oxford classifica as estratégias didáticas usadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas em dois grupos: as estratégias diretas e as indiretas. Esses dois grupos são subdivididos em três subgrupos: as estratégias diretas estão relacionadas ao processo de aprendizagem; são elas: estratégias diretas de memória, cognitiva e compensação. Já as estratégias indiretas são utilizadas para a gestão da aprendizagem: estratégias indiretas metacognitivas, afetivas e sociais.

Para Oxford (1990), os estudantes são diferentes e usam diversas estratégias para uma aprendizagem eficiente e com base nas suas definições das estratégias de aprendizagem de: Estratégias de memória: criar novas frases, colocar palavras em ordem, relacionar informações, criar ligações mentais, usar desenhos, flashcards, imagens, gravuras, sons, revisão. Estratégias cognitivas: praticar, repetindo, recebendo e enviando mensagens, analisar e raciocinar expressões, vocabulários, traduções, criar estrutura para entrada (input) e saída (output) de informações, fazer resumos, anotações, sublinhar, marcar, encontrar ideia central utilizando o skimming e encontrar detalhes do texto com o scanning, usar recursos como dicionário, vídeo, áudio, filmes, seriados, ouvir músicas.

Estratégias de compensação: adivinhar, usar prefixos, sufixos, superar limitações em falar e escrever, utilizar a língua materna, pedir auxílio, usar gestos e mímicas.

Estratégias indiretas: estratégias metacognitivas: centradas na aprendizagem, organizar e prestar atenção, focar na audição, planejar e avaliar aprendizagem, prestar atenção nas aulas e quando alguém estiver falando.

Estratégias afetivas: diminuir a ansiedade, relaxar, ouvir música, respirar fundo conversar sobre as emoções, medos e dificuldades.

Estratégias sociais: fazer perguntas, interagir com o outro, repetir, conversar, entender, pedir informações, compreender a cultura e respeitar o pensamento do outro.

Segundo Chamot (1987, p. 71), “estratégias de aprendizagem são técnicas, abordagens ou ações deliberadas que os estudantes utilizam para facilitar a aprendizagem linguística de conteúdo”. Em relação à estratégia para ensino de inglês, Souza M. G. M. (2005) descreve que os professores observados em sua pesquisa preferiam a abordagem tradicional, ou seja, o ensino de regras gramaticais, leitura e escrita. O falar e o ouvir quase não eram trabalhados em sala de aula. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não ofereciam um ensino e aprendizagem voltados para

a abordagem comunicativa (Fernandes 2017). Para Chamot, essa lacuna pode estar relacionada à formação do professor, por isso acredita que é necessário rever as práticas pedagógicas dos professores de alguns cursos de letras para que contemplem as abordagens comunicativas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Krashen (1987) acredita que um ambiente favorável à comunicação e amparado nas reais necessidades dos estudantes leva a um ensino eficaz de línguas. Assim, o autor defende que não há uma estratégia única e definitiva, pois elas devem estimular a interação e estar ajustadas às necessidades de cada estudante ou grupo de estudantes. Ao levar em consideração as particularidades do público e as interações culturais estabelecidas em sala de aula, o autor dá menos ênfase ao meio utilizado (livros, uso de tecnologia, etc.) e confere um caráter pessoal-psicológico ao ensino de línguas, no lugar do caráter técnico-didático ainda predominante.

No que respeita à aprendizagem do Inglês, existem múltiplas diferenças entre as pessoas, pois dificilmente uma pessoa encontra as mesmas facilidades e dificuldades no aprendizado quando comparada a outra, isto é, uma pode ter maior identificação com a teoria e a outra a prática.

Quanto à aprendizagem do Inglês, cada pessoa tem seu ritmo, sua maneira de aprender. Uns têm maior facilidade com a escrita, outros com a compreensão oral, uns com a leitura e outros com a conversação. Há no entanto, fatores que influenciam e tornam uma pessoa (in)apta à efetiva aprendizagem de língua estrangeira. Conforme Schütz (2004) citado por Giraldeello & Tedesco (2016), os principais fatores que influenciam na aprendizagem de línguas estrangeiras são:

- a) idade: concerne ao desenvolvimento psicobiológico do sujeito. Quanto mais cedo se começa, possivelmente maior será a aprendizagem;
- b) formação linguística: diz respeito à analogia das línguas, à relação dialética que mantêm entre si. A língua vernácula auxilia na assimilação da estrangeira e vice-versa;
- c) versatilidade linguística: facilidade que um sujeito tem na assimilação de mais de uma língua estrangeira;
- d) acuidade auditiva: percepção e aprendizagem pela audição e não pela visão;
- e) personalidade: interferência de características psicoafectivas na aprendizagem, como ansiedade, timidez, insegurança, não eloquência, perfeccionismo;
- f) memória: internalização real de saberes linguísticos em situações significativas e concretas de aprendizagem e com posterior exteriorização;

- g) disponibilidade mental: sem preocupações adversas à aprendizagem;
- h) motivação: didática e metodologia problematizadoras, significativas, atrativas, dialogadas. Iniciativa subjetiva do estudante de propensão à aprendizagem;
- i) independência: reconhecimento das habilidades e dificuldades linguísticas pelo sujeito;
- j) tempo de dedicação: grau de envolvimento efetivo com a língua estrangeira.

Tendo em conta que uma sólida aprendizagem, implica um ensino de qualidade, no caso do Inglês, em especial, o processo de ensino aprendizagem deve ocorrer numa sala de aula autêntica, que propicie o máximo possível de aproximação da língua com o discente, e o docente deve reconhecer a subjetividade de cada estudante, valorizar o conhecimento prévio do mesmo, seu conhecimento de mundo, por mais que empírico, que pode servir de base para o saber científico e sistêmico.

No que respeita as estratégias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a ênfase no processo de ensino-aprendizagem dá-se no teor de como o estudante aprende, bem mais de como se ensina. Não obstante, de suma relevância também é o caráter de como a docência democratiza o saber sistematizado, isto é, o estudante sempre é o sujeito ativo de sua aprendizagem. Dessa maneira, os recursos didático-metodológicos da docência devem corresponder a essa máxima, ou seja, o grupo docente, *a priori*, precisa reconhecer a heterogeneidade e a diversidade que compõem uma turma. (Machado & Blumentritt, 2018).

Segundo os mesmos autores, os professores podem se valer de um ensino atrativo, instigador, problematizador, dialogado, em que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem, em situações reais e significativas, por meio de relações sociais e práticas comunicativas, em que o livro didático seja um meio e não um fim, e que se valorize o conhecimento prévio do estudante.

Da mesma maneira, acerca da avaliação: proporcionar diferentes instrumentos avaliativos, porquanto cada sujeito tem suas facilidades e limitações. Uns se expressam melhor oralmente; outros, pela escrita.

Nesse aspeto, de extrema relevância é a atenção às estratégias de ensino, que são um aporte para a docência conquistar seu espaço em sala de aula, de incitar a docência neste processo de assimilação do saber. Não obstante, de outro lado, as estratégias de aprendizagem têm inquestionável papel na efetivação desse processo.

Dessa maneira, faz-se necessária uma arguição de considerações epistemológicas a respeito de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras. As estratégias diretas se

referem àquelas explícitas no processo de aprendizagem, enquanto as indiretas àquelas implícitas a ele.

No grupo das estratégias diretas, as de cognição servem para o entendimento e exteriorização da língua; as de memória para lembrança e resgate do conhecimento internalizado; e as de compensação para o uso da língua apesar de possível limitação do conhecimento (improvisação). Já no grupo das estratégias indiretas, as de metacognição servem para ordenar o processo de aprendizagem; as de afetividade para regular as emoções; e as de socialização para a aprendizagem nas relações sociais.

De lembrar que cada estratégia atua de maneira particularizada. Todavia, de forma articulada, ao mesmo tempo, às demais num processo catalisador, visto que uma auxilia a outra, como no movimento dialético de uma sequência didática.

Por conseguinte, a esse respeito, as dinâmicas, as brincadeiras e os jogos têm papel extremamente relevante. Em outras palavras, precisa-se valorizar o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Para Wallon (2007, p. 67), “A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata.”

Para o autor, é por meio da brincadeira que o sujeito internaliza conceitos e busca compreender a realidade em que está inserido. É o momento em que ele exterioriza as experiências vividas. Estas atividades possibilitam a modificação de sua consciência, ações, atitudes e conceitos, aspecto também defendido por Vygotsky.

Na proposição de Vigotsky (1990), por meio do brinqueado, do brincar, é estabelecida a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), momento em que a criança é influenciada significativamente no seu desenvolvimento.

Já nas contribuições de Piaget (1998, p. 139), cada ato de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação. Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos a suas estruturas mentais.

Piaget (1998) defende que o desenvolvimento intelectual (e estágios cognitivos) é seguido pelo lúdico. Destarte, a brincadeira/o jogo é a forma significativa pela qual a criança assimila o conhecimento. Assim, de suma relevância é a inclusão do sujeito em situações em que seja protagonista e ativo no processo de sua aprendizagem. Ou seja, inclusão de variados recursos didáticos, metodológicos, dinâmicas, jogos e brincadeiras, como o bingo, o xadrez, a trilha, a amarelinha, a batalha naval, o jogo da velha, a corrida de revezamento, o jogo da forca, o jogo do stop, os jogos de memória, os caça-palavras, as palavras cruzadas, dentre muitos outros.

Estudos pontam que no esforço de caracterizar as perspectivas do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os intelectuais consentem entre si acerca da configuração do ensino e aprendizado de línguas estrangeiras: os aspetos, de diversas ordens, falhas neste processo. Para Irene Aparecida Affolter e Ademir Paulo Girardello (2014), de um lado, a docência se prende ao livro didático para o ensino da língua estrangeira, não o encarando como mais um dos meios para este processo. As estratégias de ensino baseiam-se em exaustivos exercícios de fixação, de gramática, com atividades geralmente descontextualizadas, sem significações reais, que não zelam pela subjetividade da discência, não prezam a assimilação do conhecimento em relações sociais e em práticas comunicativas.

Segundo os mesmos autores, por outro lado, em relação à aprendizagem, o estudante não encara de maneira concreta as atividades propostas como meios para o progresso de seu aprendizado, mas como instrumentos avaliativos tão-somente.

Para o autor, as primeiras alterações neste panorama implicam planeamento docente, o qual requer compreensão das disparidades na cognição discente, utilização de atividades que propiciem a efetiva imersão dos estudantes na língua estrangeira, que se valorize o conhecimento prévio (linguístico, textual e enciclopédico), que se possibilite sua expressão de diferentes maneiras, que se abra espaço para a improvisação. De forma geral, há a necessidade de reavaliação das estratégias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como da prática pedagógica nas instituições de ensino superior público angolano (ESPA).

Gostaríamos de fechar este capítulo com quatro citações a seguir:

“Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.

Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.” (Oxford, 1990 p. 1)

“Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so. They are one type of learner training content that should be included in plans to promote learner autonomy.” (Wenden, 1991, p.18)

“Learning strategies are learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives a strategy its special character. These are also moves which the learner is partially aware of, even if full attention is not being given to them”. (Cohen; Levinthal, 1990)

“As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para ativar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica segundo os seus objetivos pessoais. “(QECR, 2001, p.90)

2.3. A abordagem comunicativa no desenvolvimento da competência comunicativa

Para Almeida Filho (2013, p. 8), no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, assim como da língua materna, existem duas grandes abordagens: “a abordagem gramatical ou formal/sistêmica/estrutural e a comunicativa ou interativa/construcional”, com vistas ao desenvolvimento, respetivamente, de competências linguísticas e de competências comunicativas do estudante para usar a língua em estudo. Consequentemente, uma abordagem dispõe de princípios que decidem tanto o tipo de conteúdo como os tipos de procedimentos que se tornam apropriados (Lewis, 1993, p. 2) para o alcance de um aprendizado comunicativo na língua-alvo.

Portela (2006), a abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no estudante não só em termos do conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos estudantes, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os a participação e aceitando sugestões. O estudante torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os estudantes sem a participação direta do professor.

Este capítulo vai centrar-se, no entanto, na abordagem comunicativa no desenvolvimento da competência comunicativa na aprendizagem da língua inglesa.

Para Silva (2001), a Abordagem Comunicativa tenta envolver os estudantes em tarefas de aprendizagem mais autênticas e interativas que promovam um *input* e output compreensível da fala dos estudantes, para isso então, esse método tem toda a sua força na comunicação, no emprego de atividades e por fim no sentido ou no porquê dessas propostas no ensino. Comunicação nesse método é sua maior competência, pois aborda que aprender uma língua secundária deve conter mais do que o simples limiar de respostas automáticas ou treinamento, a metodologia deveria abranger uma realidade maior na vida do estudante, fazer o uso da língua em situações em que o usuário pudesse utilizar no seu dia-a-dia, comunicar-se de forma que, ele fosse compreendido e também compreender. Desta forma, a comunicação traria uma satisfação maior para o aprendiz e a língua alvo deixaria de ser apenas uma língua para ser aprendida, passando a ser compreendida e utilizada assim as atividades são a sua força secundária. (Jukemura, s/a).

De acordo com Littlewood (1981), a abordagem comunicativa, é aquela que abre uma perspectiva mais ampla sobre o ensino de línguas, embora não seja uma abordagem modelo. Nesse pressuposto, conforme menciona Filho (1986, p. 86), uma abordagem comunicativa depende em última análise de uma noção de competência e atuação comunicativas.

Segundo Williams e Burden (1997) a aprendizagem de línguas é diferente de qualquer outra aprendizagem devido a sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e isso requer não somente as habilidades sociais e comunicativas, ou seja, o indivíduo organiza seu mundo de uma maneira única.

Para Gardner (1985), as motivações apresentadas por aprendizes que estudam uma língua estrangeira variam de acordo com os seus interesses e necessidades particulares.

De acordo com Jukemura (s/a) as atividades relacionadas com a abordagem comunicativa envolvem mais os estudantes e são desenvolvidas pelo professor. Porém, quem desfruta mais da conversação é o próprio estudante, e poucas serão as vezes em que o professor irá interferir, sendo a sua função apenas a de observar, incentivar os estudantes expressarem-se e exporem as suas ideias. A interação maior é entre estudante - estudante, uma vez que vão usar a língua para comunicarem entre si. Essas atividades devem ser elaboradas a fim de que os estudantes possam, em algum momento, utilizar o que aprenderam fora da sala de aula. Após essas atividades a reciprocidade é importante, pois, desta maneira o professor poderá desenvolver atividades que melhorem a

precisão/exatidão dos seus estudantes, além de trazer propostas que condizem com as habilidades deles e que façam sentido.

Jukemura (s/a) acrescenta mais adiante que o sentido então, nessa metodologia é a terceira força, na medida em que ela traz para o estudante a motivação, a compreensão da língua como um todo e como é utilizar a língua para se comunicar. A maior falha dos outros métodos era simplesmente a falta de sentido do que se aprendia nas atividades, na sala de aula. Isso de certa maneira é desmotivador, o que fez desse método um grande sucesso. Segundo a autora, muitos professores de línguas estrangeiras adotaram a Abordagem Comunicativa por ser uma metodologia que empregava todas essas forças e ainda tinha um cunho motivador, com o uso de uma comunicação voltada para a vida do usuário aumentando a compreensão da língua.

Para Richards e Rodgers (1986, p. 71), referindo-se à teoria da aprendizagem na abordagem comunicativa, reconhecem que pouco foi avançado se tomar-se em consideração o que foi escrito sobre dimensões comunicativas da língua. Segundo o autor, os elementos da teoria de aprendizagem nesta abordagem podem ser escrutinados a partir de algumas práticas que se tornam princípios da abordagem comunicativa, tais como i. Princípio de comunicação: as atividades que envolvem a comunicação real promovem aprendizagem da língua; ii. Princípio da tarefa: nas atividades onde a língua é usada para levar a cabo a tarefa significativa promove aprendizagem; e iii. Princípio significativo: linguagem que seja significativa para o estudante sustenta o processo de aprendizagem. Para os autores, as atividades ou tarefas para a sala de aula são selecionadas na perspectiva de quão os estudantes estarão engajados em linguagem significativa e autêntica, idêntica àquela do contexto real do uso da língua-alvo. Estes princípios podem ser inferidos a partir das práticas da abordagem comunicativa e endereçam as condições necessárias para a promoção da segunda língua, mas não necessariamente do processo de aquisição da língua (Richards e Rodgers, 1986, p.72).

De acordo com Ussene (2017), a abordagem comunicativa no ensino nasce a partir da teoria do uso da língua como instrumento de comunicação. Esta consciência passa a ser desenvolvida em contestação da visão de Chomsky que defendia a competência linguística com o objetivo da aprendizagem de uma língua, particularmente L2 ou LE. Esta linha de pensamento galvanizou a efetivação de muitos estudos, entre eles o de Hymes (1972) que sugere competência comunicativa como sendo o objetivo final de aprendizagem de L2 ou LE. Hymes considera a competência linguística de Chomsky fundamental, mas não suficiente porquando o objetivo da aprendizagem da L2 ou LE é

efetivamente para a comunicação. Hymes (1972) apresenta como argumento de defesa da sua proposta a indispensabilidade de elementos socioculturais para uma comunicação. Canele e Swain em defesa de Hymes consideram a competência comunicativa como sistemas subjacentes de conhecimento e capacidades requeridas para comunicação. Estes autores caracterizam a competência comunicativa como constituída por quatro competências interligadas, nomeadamente a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica, cujas descrições aparecem neste capítulo.

Segundo Widdowson (1990) na década de 90, as aulas de línguas estrangeiras passaram a ser focadas na habilidade de comunicação e interação da língua nas quais os professores deveriam buscar distintos métodos nos quais os estudantes estivessem mais expostos ao *input*, isto é, à linguagem a qual os estudantes estão expostos.

Os métodos comunicativos têm em comum como característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do estudante para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes-usuários.

De modo geral, a abordagem comunicativa provocou modificações significativas na área de ensino-aprendizagem de LE com “enfoque nos resultados do aprendizado como mola propulsora do ensino e do programa de estudo” (Richards, 2006, p. 82), bem como trouxe para o contexto da sala de aula uma visão de língua direcionada para a comunicação. Com base nesse entendimento, as unidades básicas da língua não se restringem a meras características gramaticais e estruturais, mas são categorias que possuem uma significação funcional-comunicativa, como ocorre no discurso (Richards; Rodgers, 2001, p. 161).

Nunan (apud Brown (1994) lista cinco características da abordagem comunicativa:

- Ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- Introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- Provisão de oportunidades para os estudantes, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- Intensificação das próprias experiências pessoais do estudante como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- Tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Para Jukemura (s/a), ensinar uma língua secundária hoje é motivo de busca de métodos cada vez mais eficazes, que devem tornar essa missão algo mais prazeroso e acima de tudo que tenha um objetivo maior para o aprendiz do que apenas aprender. Portanto, cada vez mais, os métodos vão sofrendo atualizações para contribuir com a aquisição de uma língua secundária, visto que todo o ensino de uma língua secundária envolve muitas questões e ainda que seja o aprendizado, processual, muito disso é influenciado pela metodologia usada pelo professor.

O processo de aprendizagem de uma língua compreende a comunicabilidade com outras pessoas e, desse modo, requer tanto habilidades de cognição, quanto determinadas habilidades socio-comunicativas adequadas (Williams; Burden, 1997, p. 149). Nessa perspectiva, um dos principais focos no campo da Linguística Aplicada, nos últimos 50 anos, tem sido a preocupação com a maneira de conduzir o ensino de uma LE, visando à proficiência na habilidade oral.

Nessa lógica, para Larsen-Freeman (2000, p. 121), o ensino comunicativo de língua, geralmente, tem por objetivo a aplicação de um ponto de vista teórico da abordagem comunicativa, fazendo da competência comunicativa a meta para o ensino de uma língua e, também, por fazer reconhecimento da interdependência existente entre a língua e a comunicação. Com isso, essa abordagem possibilitou tornar o ensino mais significativo ao estudante, ao oferecer-lhe oportunidade de fazer uso da língua como se estivesse vivenciando uma situação real de comunicação. O ensino com base na competência comunicativa “busca ensinar aos estudantes as habilidades básicas a fim de prepará-los para situações que normalmente encontram na vida diária” (Richards, 2006, p. 81).

Além disso, o método comunicativo também possui alguns procedimentos metodológicos que auxiliam na aprendizagem do estudante, ou seja, desempenha uma sequência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente, experiências com auxílio de um objeto ou representação gráfica. Ele também certamente pode incluir traços da oralidade e carga informativa, mas nem esgota nem de longe o seu potencial, pois seu objetivo é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua. Contudo, o aspeto afetivo é visto como uma variável importante no qual o professor deve se mostrar sensibilizado aos interesses dos estudantes, encorajando a participação e aceitando sugestões. Krashen (1981) diz que há três variáveis que influenciam na aquisição de linguagem: a autoestima, motivação e o nível de ansiedade. O estudante que está com autoestima sente-se mais capaz de aprender, a motivação deixa o estudante mais

concentrado nas explicações e a ansiedade tende a focalizar mais na forma do que na comunicação.

Em vista disso, os objetivos do ensino de uma LE à luz da abordagem comunicativa deverão propor o desenvolvimento da competência comunicativa, que envolve a prática de leitura, a compreensão e produção de textos orais e reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras escritos numa perspectiva intercomunicativa. Nesse ponto de vista, tais objetivos estão relacionados ao tipo de atividade que os estudantes desenvolvem nas aulas de LE (Widdowson, 1978, p. 1).

Nunes (2018), a abordagem comunicativa propôs uma visão sobre a natureza da língua de forma diferente das metodologias que a antecederam e objetivou unir um conjunto de estratégias relacionadas ao ensino, e que tais estratégias possibilitassem ao professor adequar os conteúdos propostos em sala de aula a contextos reais de uso da língua. Por esse ângulo, cada tipo de atividade proposta na abordagem comunicativa contribui para a naturalidade e clareza dos conteúdos, e para promover a capacidade do estudante em situação comunicativa. Isto é, as atividades em sala de aula deverão fornecer oportunidades para o estudante agir em situações de vida real e promover a prática comunicacional.

Para Filho (1998, p.42), ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio estudante enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao estudante a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Logo, a abordagem comunicativa foca o ensino da LE embasado no sentido e na interação entre os estudantes, possibilitando que cada um use a língua-alvo para se comunicar em situações reais, ao interagir com outros usuários dessa língua. Nessa perspectiva, sob um ponto de vista comunicativo no ensino de uma LE, convém acrescentar que, para essa abordagem, a língua é um sistema que serve para exprimir significado.

Outro aspeto importante da abordagem comunicativa é que ela valoriza a produção dos estudantes, e as estratégias utilizadas nas aulas procuram impulsionar essa produção para que eles trabalhem as quatro habilidades linguísticas. Assim, para o ensino comunicativo de uma LE, é necessária a apropriação de diversas atividades que levem o estudante “da prática mecânica à prática significativa e comunicativa” (Richards, 2006, p. 30). A título de exemplo, há atividades que servem para se realizar uma tarefa; para se fazer um levantamento de informações; para se expressar uma opinião; para se transferir

informações; que permitem dedução lógica; encenações (Richards, 2006, p. 36-37); trabalhos em grupos, entre outras.

Com o modelo teórico de Widdowson (1978), a abordagem comunicativa ganhou cada vez mais espaço, modificando as dinâmicas até então existentes nas salas de aula. Dessa forma, o professor foi estimulado a criar situações de comunicação, visando a aproximar, ao máximo possível, a uma situação real de uso da língua e, também, a usar materiais didáticos autênticos nas aulas, para Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras promover o desenvolvimento do estudante em suas quatro competências de comunicação: compreensão oral e leitura (ouvir e ler), e interação oral e escrita (falar e escrever).

Os postulados de Krashen e Terrel (1983) sobre a aquisição de segunda língua influenciaram fortemente a abordagem comunicativa. Tendo em vista os problemas encontrados por professores de LE no contexto escolar, e em resposta às indagações desses professores, apresentaram cinco hipóteses que, segundo eles, constituem a ideia principal da teoria da aquisição de uma LE, quais sejam: 1) a distinção entre aquisição e aprendizagem; 2) a ordem natural; 3) o monitor; 4) o *input* (insumo); e o 5) filtro afetivo. Embora tais hipóteses não estejam diretamente relacionadas à abordagem comunicativa, apresentam notáveis implicações ao ensino de línguas (Richards; Rodgers, 2001, p. 183). Este trabalho pautou-se na questão do ensino de LE à luz da abordagem comunicativa. Destacou que tal abordagem provocou importantes modificações na área de ensino-aprendizagem de LE, trazendo para o contexto da sala de aula uma visão de língua voltada para a comunicação, e teve como objetivo evidenciar a abordagem comunicativa, num contexto geral, no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua.

Deu-nos a apreender que a abordagem comunicativa se concebe como uma teoria da linguagem que apresenta um alicerce teórico muito rico, apesar de ser também um pouco eclética (Richards; Rodgers, 2001, p. 161). Nessa perspectiva, entende-se que essa abordagem considera a língua como um sistema específico de comunicação, ou seja, vai além de um mero sistema de regras, de teorias e de hábitos linguísticos. Por esse razão, de modo particular, ela possibilita que se reconheça uma língua tanto em suas formas estruturais, quanto em suas funções de comunicação (Littlewood, 1981, p. x).

Finalmente, a abordagem comunicativa propôs uma visão sobre a natureza da língua diferente das metodologias que a antecederam e objetivou unir um conjunto de estratégias relacionadas ao ensino, e que tais estratégias possibilitassem ao professor adequar os conteúdos propostos em sala de aula a contextos reais de uso da língua.

Hymes (1972) introduz um dos pontos mais importantes com relação aos métodos comunicativos, pois durante muito tempo o conceito de saber uma língua estrangeira era saber a sua gramática, ou seja, os antigos livros didáticos adotavam este conceito e acreditava-se que se um indivíduo soubesse as regras gramaticais, saberia LE.

Para essa metodologia o que mais importa é que a comunicação pressupõe uma necessidade ou motivação que estimule alguém a se comunicar. Então quando há algo a ser comunicado, deve-se saber como comunicar o que se quer dizer aos outros, ou seja, saber quais os meios (gestos, tons de voz, contextualização, etc.) que se utilizará para que o ouvinte compreenda a intenção, a mensagem a ser comunicada pelo interlocutor.

De acordo com Littewood (1984), existem várias maneiras de se comunicar sem necessariamente usar-se a língua, como por exemplo, através de gestos e expressões faciais. Para o autor, as maneiras mais comuns de se comunicar são:

- 1) Participar de uma conversa na LE, onde há necessidade de se falar e entender o que é dito.
- 2) Ouvir música, uma conferência, ou assistir a um filme. Neste caso, não precisamos necessariamente falar a língua nem ser capazes de ler e escrever a mesma.
- 3) Ler textos numa LE. Para fazer isso, não devemos necessariamente ser capazes de escrever, falar ou ouvi-la.
- 4) Escrever textos na LE. Uma vez mais, ser capaz de escrever numa LE não implica necessariamente na capacidade de falar e ouvir uma LE, embora naturalmente se pressuponha a leitura de uma LE na sua forma escrita.

A partir deste ponto de vista pode-se observar que o conceito de necessidade é de extrema importância e que na realidade a partir das outras habilidades diferentes, que podem ser subdivididas dependendo da necessidade do estudante e as condições que o envolvem no uso desta habilidade.

Importa reafirmar que inicialmente os métodos comunicativos foram vistos como uma abordagem, uma filosofia de ensino, porém, a partir da definição dos objetivos da abordagem comunicativa, diversos linguistas começaram a desenvolver diferentes programas de ensino, com a filosofia comunicativa, mas com técnicas diferenciadas. O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (2001) fundamenta a competência comunicativa numa série de outras competências, a saber:

- a) A competência linguística é o domínio dos conhecimentos sobre a língua, sobre as regras de seu funcionamento na conversação para entender o que diz o outro e para expressar seus próprios pensamentos oralmente ou por escrito.

- b) A competência sociolinguística permite escolher a forma linguística adequada de acordo com as condições do ato de fala: a situação e os objetivos e intenções do falante.
- c) O componente sociocultural (ou pragmático) prevê o conhecimento das particularidades do comportamento social e verbal dos falantes nativos da língua que se estuda e seu uso adequado na comunicação.
- d) O componente discursivo permite construir e interpretar textos.
- e) A competência estratégica (compensatória) ajuda o falante a preencher lacunas nas outras competências.

Além disso, o QECR também apresenta as competências gerais dos estudantes ou dos usuários de línguas, que mostram seus conhecimentos, competência existencial, além de sua capacidade de aprender. Os conhecimentos, ou seja, os conhecimentos declarativos, se entendem como aqueles conhecimentos derivados da experiência (empírico) e de uma aprendizagem mais formal (acadêmicos). Toda comunicação humana depende de um conhecimento de mundo, no que se refere ao uso e a aprendizagem de línguas e de uma cultura. O conhecimento acadêmico no campo educativo é do tipo científico ou técnico e o conhecimento empírico está relacionado a vida diária (organização da jornada, comida, comunicação e informação.) Todas estas áreas variam de um indivíduo para outro, fazendo que a aprendizagem de uma segunda língua também varia de uma pessoa para outra. Os conhecimentos já adquiridos de um indivíduo estão diretamente relacionados com a aprendizagem de línguas. Em muitos casos, os métodos de ensino/ aprendizagem exigem uma experiência de mundo. Além disso, em determinados contextos (por exemplo; na imersão, a universidade onde a língua de instrução não seja a língua materna) se dá um enriquecimento simultâneo e correlacionado de conhecimentos linguísticos e de outros conhecimentos e tudo isto está relacionado.

Nos métodos comunicativos é comum a utilização de técnicas como brainstorming em que, a partir de um tópico, os estudantes são encorajados a expressar-se utilizando-se de conhecimentos prévios; storytelling, que consiste na apresentação de histórias; interview, na qual os estudantes são estimulados a estabelecer comunicação através de perguntas formuladas por eles mesmos; movies, momento em que devem interagir com o próprio filme e, conseqüentemente, com os demais; discussion, uso de debates para gerar discussão individual e/ou coletiva sobre determinado tópico; role-play, momento em que estabelecem diálogos livres, sem tópico pré-definido. (1972)

Segundo Krashen (1989), o professor deve ser o primeiro a gerar *input* e criar um ambiente interessante e amigável no qual o estudante se sinta seguro para que ocorra a

aquisição da língua. O professor deve orquestrar um número rico de atividades e materiais, ligados com as necessidades dos estudantes visando ao interesse do estudante pela língua. Krashen ainda argumenta que o clima em sala de aula entre o professor e estudante pode realçar ou inibir a aquisição da língua e que a sala de aula deve fazer com que o estudante se sinta respeitado e valorizado.

Para Krashen (1989), o processo do ensino deve primar pela busca do eficiente, do significado, do criativo. Essas são algumas das exigências com as quais a maioria dos professores se defronta e que partem do estudante, que se prepara para atuar numa sociedade que vive sob o signo da competitividade, onde a excelência é o objetivo almejado. Portanto, os professores de língua estrangeira, também são responsáveis neste processo que prepara o estudante para interagir com competência, segurança e criatividade num sistema de globalização, num mundo da internet, onde a linguagem, hoje, mais que a cultura é o recurso mais importante para a inserção do indivíduo como cidadão do mundo. Para Hymes (1972), o falante precisa ser comunicativo dentro da sala de aula na medida em que uma pessoa que adquire a competência comunicativa, adquire tanto o conhecimento quanto a habilidade de usar a língua.

Segundo Chomsky (1980), competência linguística refere-se ao conhecimento internalizado da língua, ou seja, às estruturas cognitivas inatas de qualquer falante nativo. Com esta definição, torna-se possível tecer uma distinção entre a competência adquirida e a competência aprendida, pois para Chomsky, a competência adquirida refere-se à gramática (conhecimento da língua) do falante nativo, aquela desenvolvida independentemente do ensino escolar, ao passo que a competência aprendida diz respeito ao conhecimento adquirido no ambiente escolar. O pesquisador sustenta que a competência corresponde ao conhecimento que o falante tem de sua língua materna, enquanto o desempenho corresponde à habilidade de uso dessa língua em situações variadas de conversação.

De maneira semelhante, Savignon (1983) estabelece a distinção entre competência (o que o usuário sabe) e desempenho (o que o usuário faz), incluindo a comunicação à noção de competência. Para a autora, a competência comunicativa é específica em cada contexto, sendo que o usuário da língua faz escolhas específicas, dependendo da situação na qual se encontra.

Para Richards, Platt e Weber (1985 apud Nunan, 1999), a competência comunicativa inclui: (a) conhecimento da gramática e do vocabulário da língua; (b) conhecimento das regras do falar (por exemplo, saber como iniciar e finalizar conversas, saber que tópicos

podem ser falados em eventos discursivos diferentes, saber como se dirigir a diferentes pessoas e em diferentes situações; (c) saber como usar e responder a diferentes tipos de atos discursivos tais como pedidos, desculpas, agradecimentos e convites; (d) saber como usar a língua apropriadamente (p. 49).

Nesse ponto, é possível perceber que os limites entre a habilidade linguística e a competência comunicativa confundem-se. Como exemplo, o candidato num teste de proficiência pode ter um bom comando da língua e não ser capaz de se comunicar de forma eficiente e adequada para determinada situação. Em contrapartida, outro candidato pode fazer uso de estratégias para superar a dificuldade linguística e ser bem-sucedido na comunicação. Portanto, assume-se que, para provar seu nível de proficiência numa LE, o falante deverá ter necessariamente competência linguística e comunicativa nessa língua, uma vez que testes de língua avaliam o candidato a partir de sua atuação em determinadas situações comunicativas; daí, a inseparabilidade das duas noções.

Para Nunan (1999) sendo as competências linguística e comunicativa necessárias a qualquer falante, usa-se o termo “competência linguístico-comunicativa”, o qual é definido como a capacidade de o falante produzir linguagem de maneira adequada em diferentes contextos de comunicação. O autor afirma mais adiante que no uso da língua para comunicação, os componentes formais, organizacionais, pragmáticos e estratégicos interagem, seguindo o modelo de Canale (1983). Tal como outros pesquisadores, para esse autor, o falante utiliza quatro tipos de competências na comunicação, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

O autor sustenta ainda que dada a sua dinâmica, a competência linguístico-comunicativa em LE é desenvolvida por meio da prática, ou seja, da interação entre aprendizes. Assim, pode-se dizer que a interação interpessoal (estudante-estudante, professor-estudante) cria oportunidades reais de construção e negociação de significados.

No que se refere à competência linguístico-comunicativa do professor, ela se define em função tanto do tipo de linguagem utilizada por ele quanto das características do contexto de sala de aula.

Para Luciana Leitão da Silva (2011), desenvolver a competência comunicativa de aprendizes de uma língua estrangeira, neste caso o inglês, envolve processos interacionais e comunicacionais, visto que, durante uma aula de língua estrangeira, o professor dialoga constantemente com seus estudantes seja sobre a gramática, sobre um texto ou sobre um tema específico. Entretanto, grande parte dos estudantes, e até alguns professores,

acreditam que, para que ocorra um adequado desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente da habilidade oral, os estudantes devem possuir muito domínio do nível sistêmico da LE para que eles possam se comunicar. De acordo com esta autora, essa é uma crença forte que faz com que as atividades de conversação nos níveis iniciantes sejam submetidas a um alto grau de controlo temático, vocabular, estrutural e interacional.

Segundo Silva (2011), o conceito de “competência comunicativa” é bastante utilizado atualmente para orientar a prática pedagógica de muitos professores de LE e diz respeito à habilidade de se usar uma língua efetivamente visando um dado propósito comunicativo. Entretanto, acredita-se, erroneamente, que a competência comunicativa se refere apenas à compreensão e ao domínio de regras de interação de um determinado grupo social, ou seja, o falante deve dominar o conhecimento sistêmico e pragmático de uma língua, a fim de participar adequadamente de uma interação. De acordo com (Johnson & Johnson, 1998), a noção de competência comunicativa deve ser dividida em três competências:

- a. uma competência gramatical que se refere ao conhecimento sistêmico de uma língua tais como: itens lexicais, regras de morfologia, sintaxe, fonologia, fonética, e semântica;
- b. uma competência sociolinguística que se refere à linguagem em uso, subdividida em:
 - b.1) competência sociocultural, i.e., o conhecimento das normas sociais internacionais que regem uma dada situação; e
 - b.2) competência discursiva, i.e., o conhecimento equivalente à correta construção de sentido entre palavras e frases, responsável pela coesão e coerência;
- c. uma competência estratégica que se refere à habilidade de negociar significados em contexto de uso através de estratégias de comunicação verbais e não verbais que podem ser utilizadas quando surgir algum “obstáculo” ou mal entendido durante a comunicação.

Para estes autores, as atividades propostas nos materiais didáticos, classificados como “comunicativos”, não passam de exercícios que focalizam a abordagem funcional da linguagem a partir de um significado previamente estabelecido, ou seja, não é requisitado aos estudantes que negociem significados, já que as situações de uso não surgem de uma real necessidade de usar a língua, mas de uma imposição referente à função da linguagem que deve ser praticada em um determinado momento.

Mais adiante os pesquisadores afirmam que não há construção de conhecimento da competência estratégica em sala de aula, já que o professor geralmente, seguindo o livro didático, decide o que praticar e quando praticar, transformando a linguagem em sala de

LE em um fenômeno controlado e previsível, isto é, não negociável. Portanto, torna-se necessário que, no contexto formal de sala de aula, seja estimulada a negociação de significados, para que os estudantes construam os conhecimentos referentes à competência estratégica relacionada à comunicação humana que possibilitará o desenvolvimento da competência comunicativa, articulando as três dimensões/níveis propostos por Johnson & Johnson (1998).

Para estes autores, para que os estudantes sejam capazes de negociar significados, eles precisam se familiarizar com os recursos linguísticos, paralinguísticos e estratégicos da linguagem em uso, construindo conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, o que os possibilitará usá-la socialmente. Para isso, o professor precisa abandonar o paradigma de transmissão, visão tradicional de linguagem e ensino-aprendizagem, que costuma fornecer os parâmetros para o trabalho de ensino de inglês como LE.

Segundo Ahmad Hadadia, Hamed Abbasib, Ahmad Goodarzi (2014), desde o advento do ensino de linguagem comunicativa na década de 1980, os professores de línguas têm colocado grande ênfase na construção de proficiência linguística através de uso significativo da língua em contextos autênticos. Os modelos atuais de ensino de segunda língua, como por exemplo, aprendizagem baseada em tarefas (Willis, 1996) e aprendizagem baseada em projetos (Legutke & Thomas, 1991) consideram a sala de aula como um espaço cheio de interação, onde os estudantes se envolvem ativamente na negociação de significados.

De acordo com estes modelos, com vista a desenvolver a competência comunicativa os estudantes de línguas devem ter muitas oportunidades para usar a língua de chegada tanto quanto possível, tanto através de trabalho em pares e em grupo, como em todo contexto de sala de aula. Na área de aprendizagem de línguas baseada no computador, vários autores (como por exemplo Warschauer & Healey, 1998) realçam a necessidade de se explorar a tecnologia relativamente a implementação de uma abordagem sociocognitiva de ensino de línguas, na qual a tecnologia é usada para apoiar o uso da língua em contextos autênticos. Na medida em que os quadros interativos vão gradualmente encontrando o seu espaço nas salas de aula de línguas pelo mundo, o investimento na formação de qualidade no uso pedagógico desta tecnologia torna-se cada vez mais importante. Uma ênfase especial deve ser dada em como esta tecnologia pode ser explorada no desenvolvimento de práticas pedagógicas com base numa visão sociocognitiva de ensino comunicativo, que está em linha com os mais recentes acontecimentos na pesquisa e prática de ensino de línguas.

As abordagens acima ajudam-nos a perceber que o estudo sobre o uso da abordagem comunicativa faz-se importante no sentido de conhecer sua eficácia na aquisição de L2 e no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Também nos fizeram perceber as vantagens da utilização da abordagem comunicativa, porquanto ela visa a aprendizagem centrada no estudante, não em termos de conteúdo, mas em técnicas usadas em sala de aula, as competências comunicativas voltadas para as competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Foi também possível, se aferir que os métodos comunicativos têm como foco o sentido no significado e na interação propositada na língua estrangeira e que se organiza em experiências de aprender em atividades relevantes de real interesse ou necessidade para o estudante. Williams e Burden (1999) deixaram claro que a motivação para se aprender uma língua estrangeira ocorre como resultado de uma combinação de influências distintas e que algumas são internas e que provem do interior do estudante, ou seja, o interesse pela atividade e outras externas, isto é, a influência de outras pessoas.

Capítulo 3: Avaliação de estudantes de Língua Inglesa: entre o rendimento acadêmico e a proficiência linguística

3.1 Estratégias e técnicas de avaliação da aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira

Para Santos (1998) as estratégias de ensino-aprendizagem são técnicas que têm como objetivo ajudar o estudante a construir seu conhecimento a respeito de um determinado tema, ou seja, são técnicas utilizadas pelos professores com o objetivo de ajudar o estudante a construir seu conhecimento. Essas técnicas são essenciais para extrair o melhor aproveitamento do estudante, ajudando-o a adquirir e a fixar o conteúdo que foi ministrado.

De acordo com Piletti (1997), a avaliação é um processo contínuo de pesquisas que tem o objetivo de interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Doninni; Platero e Weigel (2010) afirmam que em inglês, duas palavras são usadas para falar de avaliação: *assessment* e *evaluation*. *Assessment* quando diz respeito à coleta de dados, que é realizada antes, durante ou ao final de um determinado período e a *evaluation* quando ocorre a interpretação de um dado fenômeno, para que se possa fazer a avaliação. E ainda reforçam que “a avaliação é um componente central da atividade pedagógica”. (Donnini; Platero e Weigel, 2010 p. 76).

Por esta razão, então, ao próprio professor tornar-se o mediador desse processo, atuando no contexto escolar, tendo autonomia de aplicar avaliações pautadas em práticas, podendo coletar dados quantitativos ou qualitativos, com o intuito de identificar problemas com a aprendizagem.

O pensamento da conceituada professora americana e especialista em avaliação de estudantes de língua estrangeira, Margo Gottlieb (2006) no seu livro *Assessing English Language Learners* faz-se importante e vamos em alguns casos, apoiar a nossa abordagem sobre a avaliação da aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

Como educadores, somos constantemente desafiados a tomar decisões informadas sobre os nossos estudantes; para fazê-lo, planeamos, recolhemos e analisamos informações de várias fontes ao longo do tempo para que os resultados sejam significativos para o ensino e a aprendizagem. Esse é o núcleo do processo de avaliação e a peça central no ensino de estudantes linguística e

culturalmente diversos. Se for confiável, válida e justa para nossos estudantes, a avaliação pode ser a ponte para a equidade educacional. (Gottlieb, 2006, p.1)

Para estabelecermos as bases para a avaliação da equidade educativa, é necessário definirmos o estudante da língua inglesa, suas características singulares, os objetivos da avaliação, quadro de avaliação de estudantes da língua inglesa, funções da linguagem social e acadêmica, proficiência em linguagem social e acadêmica, proficiência em linguagem acadêmica e rendimento escolar, avaliação de proficiência linguística: linguagem oral, natureza da compreensão auditiva e avaliação em sala de aula da compreensão auditiva.

Sendo assim, qualquer criança em idade escolar exposta a uma cultura e língua, além do Inglês, na interação diária no seu ambiente doméstico é considerada um estudante linguística e culturalmente diverso. Os estudantes de Inglês são um subgrupo desses estudantes, que foram identificados, através de avaliação, como tendo níveis de proficiência em Inglês e rendimento acadêmico que os impedem de avaliar, processar e adquirir material de nível de série não modificado em Inglês. Até recentemente, o termo proficiente em Inglês limitado era atribuído a esse grupo de estudantes; na maior parte, o remanescente deste rótulo é encontrado apenas na legislação federal americana (Gottlieb, 2006:3).

Geralmente, a comunidade acadêmica refere-se aos estudantes diversificados linguística e culturalmente, qualificados para serviços de apoio como estudantes da língua inglesa, o termo que concebemos usar neste trabalho.

Gottlieb afirma mais adiante que nos Estados Unidos da América, por exemplo, o governo federal tem contribuído para o debate nacional sobre a definição de estudantes de Inglês. O Capítulo IX da Lei “*No Child Left Behind*” (*the Elementary and Secondary School Act of 2001*) ou seja, Lei Nenhuma Criança Deixada Para Trás (a Lei do Ensino de Base e Secundário de 2001) estabelece alguns parâmetros gerais para definir estes estudantes. Os critérios estaduais para a definição e identificação de estudantes de Inglês estão mais diretamente relacionados ao rendimento escolar, refinando a definição federal.

Os critérios de elegibilidade são frequentemente vinculados aos resultados da avaliação. As pontuações dos estudantes numa variedade de ferramentas com confiabilidade e validade comprovadas determinam se os estudantes correspondem às qualificações para serem considerados estudantes da língua inglesa. As medidas podem incluir o seguinte:

1. Testes padronizados de proficiência em Inglês e ancorados em padrões estaduais de proficiência em Inglês.
2. Testes padronizados de rendimento escolar em artes da linguagem, matemática, ciências e, opcionalmente, estudos sociais, com acomodações para estudantes de Inglês, com base em padrões de conteúdo acadêmico.
3. Avaliações acadêmicas estaduais ou sistemas projetados para estudantes de Inglês com mecanismos estaduais (na forma de rubricas ou guias de pontuação) para relatar dados baseados em sala de aula sobre proficiência linguística e rendimento escolar (em Inglês e na língua materna, conforme aplicável).

A semelhança dos Estados Unidos da América, a identificação e colocação iniciais de estudantes de Inglês em Angola, ocorrem geralmente num centro de admissão distrital ou numa escola de bairro. No caso das IES com grandes concentrações de estudantes que se inscrevem para os cursos de línguas, os professores com formação específica em Inglês como língua estrangeira (ILE) ou educação bilíngue são envolvidos na avaliação inicial. Depois que os estudantes são identificados como estudantes da língua inglesa e colocados numa sala de aulas, os professores aplicam avaliação contínua, frequências e exames, em obediência aos programas das respetivas IES.

Na realidade das IES angolanas, os estudantes de Inglês são um recurso nacional que contribui para a riqueza das escolas por isso julgamos que um exame minuciosamente elaborado com características únicas dos estudantes de Inglês ajudaria os professores a entender como a língua, a cultura e as experiências anteriores moldam as identidades desses diversos estudantes. O Quadro 2 identifica os fatores que devem ser levados em consideração na instrução e avaliação dos estudantes de Inglês.

Quadro 2: Fatores que devem ser levados em consideração na instrução e avaliação dos estudantes de Inglês

- A língua e cultura da interação diária
- Exposição à linguagem académica fora da escola
- Experiências educativas fora e dentro de Angola
- Continuidade de experiências educativas (mobilidade, interrupção escolar)
- Proficiência (incluindo literacia) na língua materna (L1)
- Rendimento escolar em língua materna
- Proficiência (incluindo literacia) em língua inglesa (L2)
- Rendimento escolar em Inglês
- Alocação de tempo por dia para serviços de apoio educacional

- Quantidade e tipo de apoio sustentado ao longo dos anos - estabilidade do programa educativa e linguagem de entrega
- Estatuto socioeconómico em Angola, incluindo acesso aos recursos e oportunidade de aprendizagem

Fonte: Traduzido e adaptado de Gottlieb, 2006, p.6

Todo o processo de ensino e aprendizagem tem objetivos de avaliação dos resultados educativos, e os estudantes da língua inglesa não são exceção. Embora que os educadores saibam por que razão avaliam os estudantes de Inglês, é provável que haja erros de interpretação dos dados. Conforme descrito no Quadro 3, geralmente, há cinco propósitos principais para a avaliação de estudantes da língua inglesa. Na sala de aula, os professores estão diretamente envolvidos na avaliação contínua do desempenho dos estudantes (o segundo propósito do quadro). Embora os outros propósitos de avaliação possam ser periféricos à instrução diária, os professores podem fornecer informações para a tomada de decisões e devem ser informados sobre todos e quaisquer resultados que afetem a sua sala de aula ou seus estudantes. (Gottlieb, 2006)

Gottlieb (ibid.) defende ainda que os professores que trabalham com estudantes de Inglês precisam ter uma noção de base ou ponto de partida dos estudantes para obter proficiência e desempenho académico, a fim de documentar seu progresso ao longo do tempo, seja a partir da colocação inicial ou de informações de professores anteriores. As avaliações em sala de aula relativas às práticas de instrução e a (s) língua (s) da instrução fornecem feedback diário. Os portfólios estudantis padronizados, nos quais um conjunto uniforme de trabalho original do estudante é recolhido e analisado, oferecem outra forma de evidência do desempenho do estudante.

Além dos propósitos primários de avaliação, os dados de sala de aula de estudantes são necessários por outros motivos. Por esta razão, os professores devem pensar nas ferramentas mais apropriadas para avaliar os estudantes de Inglês, e independentemente dos propósitos, os mesmos professores devem basear as suas decisões em múltiplos critérios de avaliação.

Quadro 3: Os objetivos primários da avaliação de estudantes da língua inglesa e tipos de medidas associadas

Objetivos da avaliação do estudante	Tipos de medidas – uso de múltiplos critérios de tomada de decisão
Identificação e colocação para determinar a elegibilidade dos serviços de apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito sobre a linguagem doméstica • Inquéritos de linguagem adicionais e registros (ex. transcrições) • Teste(s) de proficiência da língua inglesa padronizado(s) • Medidas de rendimento escolar em L1 e L2
Monitorização do progresso de proficiência linguística em Inglês e rendimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação em sala de aula que reflete a língua de instrução • Portfólios estudantis padronizados, incluindo a autoavaliação dos estudantes • Medidas a nível distrital ou escolar
Responsabilidade pela proficiência linguística em Inglês e rendimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Estado / avaliação alternativa do rendimento escolar • Prova pública de proficiência linguística em Inglês • Medidas a nível distrital de rendimento escolar em L1 e L2
Reclassificação interna ou transição de serviços de apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de responsabilização • Portfólios estudantis padronizados, incluindo a autoavaliação dos estudantes • Recomendações de professores com base em avaliações em sala de aula e outros dados (ex: GPAs)
Avaliação do programa para verificação da eficácia dos serviços de apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis contextuais (ex: demografia, tipos de serviços de apoio) • Medidas de responsabilização • Portfólios estudantis padronizados, incluindo a autoavaliação dos estudantes

Fonte: Traduzido e adaptado de Gottlieb, 2006, p.9

A avaliação de estudantes de Inglês é uma tarefa mais complexa do que a avaliação de estudantes proficientes em Inglês, porque ela envolve a documentação da proficiência linguística e do rendimento escolar. A proficiência linguística é uma expressão do conhecimento linguístico e do uso de línguas dos estudantes em quatro domínios linguísticos; escrita, conversação, compreensão oral e leitura. No sentido tradicional, a proficiência linguística implica contextos e interações dentro e fora da escola; assim, a competência ou habilidade linguística representa a aquisição da língua,

independentemente de como, onde ou sob quais condições (Bachman, 1990). Em contraste, o sucesso acadêmico reflete o conhecimento, as habilidades e os conceitos das disciplinas dos estudantes nas áreas de conteúdo central (artes da linguagem, matemática, ciências e estudos sociais). É uma marca de aprendizado conceitual diretamente ligada ao currículo escolar e, nos últimos tempos, padrões de conteúdo acadêmico estadual (Gottlieb, 2003).

A proficiência linguística e as medidas de rendimento escolar usadas com os estudantes de Inglês podem ser encaradas como uma estrutura de avaliação. Cada professor de estudantes de Inglês completa as partes que se aplicam para que todos os professores tenham uma ideia da extensão e da variedade de avaliações para esses estudantes.

No atual contexto de Angola, a crescente presença de estudantes da língua inglesa em nossas salas de aula nas IES, é motivo mais do que suficiente para reexaminarmos os métodos de avaliação que usamos na medida em que os professores precisam de saber as várias formas de avaliação quer em grande escala quer em sala de aula. A avaliação não é uma atividade isolada, mas sim, é uma componente do sistema e a avaliação de estudantes de língua inglesa deve ser inclusiva, justa, relevante, compreensível, válida e fornecedora de informação significativa. Os professores devem compreender o poder dos resultados da avaliação, para se aferir que os estudantes estão a aprender e têm êxitos. Por último, é responsabilidade dos educadores criar a ponte, por via de uma avaliação sólida, para garantir o sucesso escolar dos estudantes na língua inglesa.

Nesta senda, podemos assumir que há uma estreita relação entre proficiência em linguagem social, proficiência em linguagem académica e rendimento escolar, cujos conceitos foram introduzidos neste ponto do nosso capítulo para todos os estudantes. Os professores sabem da importância do rendimento escolar para todos os estudantes, mas, no entanto, eles podem não perceber que a proficiência linguística é de igual importância para os estudantes de língua segunda. Para serem bem-sucedidos na escola, os estudantes de Inglês devem adquirir tanto aspetos sociais como académicos da língua, na medida em que eles aprendem o conteúdo.

A Proficiência linguística reflete a aquisição da língua dentro e fora da escola. Assim, enquanto os aspetos sociais e culturais da aquisição de uma língua devem ser respeitados, os aspetos académicos da proficiência linguística estão mais ligados à escolarização e à responsabilização.

As funções da língua, descrições de como os estudantes usam a língua, podem ser de natureza social e académica. Quando as funções da língua estiverem associadas à

dimensão social da proficiência linguística, há uma interação subjacente geral e implícita com outra pessoa. As saudações, desculpas, reclamações e pedidos, por exemplo, representam os comportamentos de linguagem social. Por outro lado, as funções linguísticas descritivas da proficiência acadêmica frequentemente interagem com os comportamentos associados à cognição, tais como categorização, interpretação e justificação.

Para Gottlieb (2006), os estudantes de Inglês devem ser expostos a praticar funções múltiplas e variadas de língua dentro do ambiente escolar. Os professores precisam lembrar que os estudantes de Inglês devem simultaneamente adaptar-se socialmente, aculturar o seu clima escolar e progredir academicamente. Exemplos de como os estudantes usam a língua na escola de acordo com seu foco principal, quer seja proficiência social ou acadêmica, são fornecidos no Quadro 4.

Quadro 4: Amostra de funções da linguagem social e acadêmica

Funções de linguagem social	Funções de linguagem acadêmica
<ul style="list-style-type: none"> • Dar e pedir permissão • Pedir assistência • Apresentações ou saudações • Partilhar sentimentos • Fazer elogios • Pedido de desculpas ou lamentações 	<ul style="list-style-type: none"> • Defender uma posição • Comparar ou contrastar ideias, pessoas ou eventos • Processos sequenciais, procedimentos ou operações • Debater assuntos ou ideias • Resumir conflitos, histórias ou resultados de investigação

Fonte. Traduzido e adaptado de Gottlieb, 2006, p.25

As dimensões sociais da proficiência linguística fazem parte das rotinas de instrução dos professores e da vida escolar. Os professores podem pedir aos jovens estudantes que levantem as mãos, entrem na fila ou levem anotações para o gabinete, enquanto esperam que os estudantes em idade adulta usem o registo adequado quando falarem com adultos, assumam um papel num grupo cooperativo ou conduzam reuniões da turma. A proficiência em linguagem social, como reflete experiências quotidianas, é adquirida nos primeiros anos de interação com uma nova língua de forma sustentada. (Gottlieb, 2006) Gottlieb admite, no entanto, que é a proficiência em linguagem acadêmica que impulsiona o currículo e a instrução baseada no conteúdo. A proficiência em linguagem acadêmica refere-se aos padrões e conceitos de linguagem exigidos no processamento, compreensão e comunicação de conteúdo baseado em currículo. Quando por exemplo, se pede aos estudantes de Inglês que classifiquem os meios de transporte por velocidade, eles devem

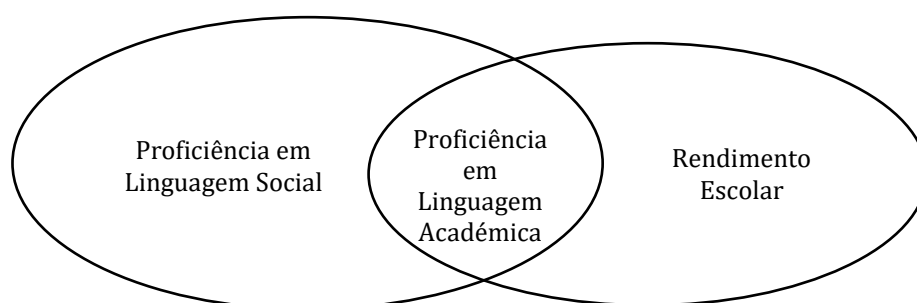
saber comparativos; isto é, um carro corre rápido, um avião corre mais rápido e uma nave espacial corre o mais rápido. A proficiência de linguagem acadêmica é um processo demorado e muitas vezes dependente da literacia. Assim, pode levar mais de uma década para que alguns estudantes de Inglês alcancem essa meta (Thomas & Collier, 2002, In Gottlieb, 2006, p.25).

A proficiência em linguagem acadêmica difere do rendimento escolar para estudantes da língua inglesa. A proficiência em linguagem acadêmica centra-se na transmissão ou compreensão de uma ideia ou mensagem através de uma ou mais competências linguísticas; escrita, conversação, compreensão oral e leitura. Geralmente, ela envolve três critérios:

1. Compreensão e uso de vocabulário especializado e técnico e padrões linguísticos associados ao conteúdo
2. Complexidade linguística (duração e variedade de frases e discurso), registo (formalidade), organização e coesão da interação oral ou escrita
3. Demonstração de compreensão ou uso do sistema de sons (fonologia), a estrutura gramatical (sintaxe) e o significado (semântica) da língua (Gottlieb, 2004b In Gottlieb, 2006:25)

Contrariamente, o rendimento escolar tem o foco nas habilidades e conhecimentos subjacentes à comunicação. A proficiência em linguagem acadêmica na área de estudos sociais pode ser exemplificada pelo uso do padrão gramatical: “O Presidente dos Estados Unidos é... O Governador da Califórnia é... O Prefeito de Los Angeles é...”; para o rendimento escolar, no entanto, é expectável que os estudantes forneçam cada um desses fatos corretamente. A Figura 1 ilustra como a proficiência em linguagem acadêmica surge na interseção da proficiência em linguagem social e do rendimento escolar.

Figura nº 1: Relação entre a Proficiência em Linguagem Social, Proficiência em Linguagem Académica e Rendimento Escolar



Fonte: Traduzida e adaptada de Gottlieb, 2006:26

As definições dos conceitos acima ajudam-nos a fazer uma abordagem da avaliação de proficiência linguística na perspectiva de linguagem oral. Para os estudantes de Inglês, o desenvolvimento da linguagem oral provavelmente ocorre em duas línguas. Mesmo matriculados na escola, os estudantes de língua segunda continuarão a estar expostos à sua primeira língua, ou nativa, em casa e em locais frequentados por membros da família. O reforço da primeira língua dos estudantes na escola que de forma informal, através da interação com os colegas, quer através de instrução formal é uma política distrital ou estatal. Não obstante, continua a ser responsabilidade dos professores capitalizar os recursos linguísticos e culturais dos seus estudantes, recorrendo-se às suas experiências anteriores.

Para Gottlieb (2006), os estudantes de Inglês devem ser encorajados a usar a sua L1, principalmente no início da aprendizagem da L2, porquanto a L1 é uma ajuda ou ferramenta de instrução que deve ser refletida nas práticas de avaliação em sala de aula. Os estudantes mais jovens podem procurar ajuda de profissionais, outros adultos ou mesmo colegas. Os estudantes em idade adulta, se forem instruídos, podem consultar um dicionário bilíngue ou ter acesso à sua língua nativa pela internet. Quaisquer recursos que sejam oferecidos aos estudantes de Inglês para instrução devem se estender automaticamente à avaliação.

Gottlieb sustenta ainda que a compreensão oral e conversação interagem naturalmente. Embora a manutenção de contextos reais de aquisição da língua seja um dos pilares da instrução, em alguns casos, os professores devem ser capazes de isolar as competências da língua durante a avaliação. A compreensão oral é geralmente o primeiro passo na aquisição de uma língua. Sabendo que os estudantes de Inglês provavelmente têm maior compreensão do que produção oral, é vantajoso para os professores compreenderem até que ponto os seus estudantes entendem a linguagem oral.

A compreensão oral em língua segunda envolve o mesmo processamento auditivo de uma primeira língua ou nativa. Tanto os estudantes de primeira língua como os de língua segunda tendem a cometer os mesmos tipos de erros. No entanto, as razões por trás dos erros são diferentes. Os estudantes de Inglês podem enfrentar dificuldades na compreensão oral da sua língua segunda devido ao seguinte:

1. Não estarem acostumados ao sistema linguístico;
2. Desconhecimento do contexto sociocultural da mensagem;
3. Conhecimento de base diferente;
4. Influência da sua primeira língua (Buck, 2001 apud Gottlieb, 2006:43)

Para a autora, existem várias finalidades para a avaliação da compreensão oral dos estudantes de Inglês. Testes de pontos discretos, nos quais os elementos da linguagem são isolados, podem ser apropriados para diagnosticar aspectos linguísticos específicos da audição. As tarefas de discriminação fonémica, como o reconhecimento de pares mínimos (onde a única distinção entre palavras é um som ou fonema, como acontece em *chip* e *ship*, *pat* e *pet*, *dear* e *deal*) são apenas exemplos dessa abordagem.

A abordagem comunicativa, por outro lado, tende a enfatizar a mensagem ou como a língua é usada numa situação ou contexto particular, em vez do conhecimento da língua em si. A ênfase está na comunicação mais ampla, ou compreensão oral, ao invés da audição como subcompetência (Madsen, 1983). Em outras palavras, a compreensão oral como um componente da proficiência linguística é uma expressão da competência comunicativa (Hymes, 1972). A característica primordial da avaliação comunicativa é o uso de textos ou materiais reais ou autênticos que retratam situações realistas e promovem interação natural. Esta abordagem tem maior aplicabilidade para a sala de aula com estudantes de Inglês (Cohen, 1994).

Aqui, importa referir a pertinência da compreensão oral em sala de aula. No nível da sala de aula, os professores podem promover o desenvolvimento da linguagem oral dos seus estudantes de língua segunda através de uma variedade de atividades que vão desde um currículo baseado em padrões. Os estudantes da língua inglesa devem ser sempre instruídos a partir do seu nível atual de proficiência linguística, conforme indicado pela primeira vez no perfil de entrada (Krashen, 1992). No entanto, a avaliação deve ser orientada para aquilo que os estudantes podem produzir verbalmente ou demonstrar de forma não-verbal.

Krashen acrescenta adiante que os professores costumam ser o modelo primário de língua segunda para os estudantes da língua inglesa. Ao longo do dia letivo, fontes adicionais de contribuição oral podem ajudar a promover a compreensão oral dos estudantes de língua segunda, incluindo fitas magnéticas, vídeos e DVDs, bem como a interação com o pessoal da escola, tais como voluntários em idade adulta, estudantes seniores e colegas.

Os estudantes da língua inglesa podem demonstrar a sua compreensão oral de forma não-verbal. Os estudantes em fases iniciais da aquisição da segunda língua podem simplesmente indicar os personagens-chave, lugares ou objetos num livro ilustrado em resposta a perguntas ou ordens. Os estudantes em idade adulta podem ouvir uma história enquanto visualizam as suas ilustrações e, depois, encenam ou reproduzem os principais eventos. Os estudantes em idade adulta podem comparar os traços de dois personagens

da leitura oral de um professor, selecionando palavras ou frases de um banco e usa-las num diagrama de Venn ou outro tipo de organizador gráfico. Uma outra opção seria a de os estudantes classificarem uma série de eventos que ocorrem antes e depois de um evento crucial.

Os estudantes da língua inglesa devem envolver-se ativamente na aprendizagem e demonstrar o que aprendem na prática. O Quadro 5 apresenta vários exemplos de atividades de avaliação educativa centradas na compreensão oral em sala de aula.

Quadro 5: Tipos de Atividades de desempenho para avaliação educativa da compreensão oral

Exemplos de atividade de audição para estudantes de língua inglesa
<ul style="list-style-type: none">• Construção / preenchimento de modelos, mapas, cronogramas ou figuras a partir de direções orais• Identificação ou localização de símbolos, ícones, datas, numerais, lugares de modelos, mapas, cronogramas, figuras ou texto escrito de frases orais• Classificação de imagens ou correspondência de imagens / palavras / frases com base em descrições orais• Reencenação ou dramatização de texto narrativo lido em voz alta• Ilustrações de sequenciamento ou ordenação de diagramas baseados no discurso oral• Resposta a ordens orais ou seguimento instruções orais• Desenho de representações ou preenchimento de organizadores gráficos, conforme indicado oralmente• Desenho de gráficos, tabelas ou gráficos com base na produção oral• Análise, interpretação e avaliação de informações em quadros, gráficos e tabelas conforme orientado oralmente

Fonte: Traduzido e adaptado de Gottlieb, 2006, p. 44

De acordo com Gottlieb (2006), durante o processo de avaliação da proficiência linguística com realce a compreensão oral, os professores devem planejar como documentar a compreensão oral dos estudantes da língua inglesa. Há várias maneiras de acompanhar o progresso do estudante a nível da sala de aula: (1) evidência anedótica, (2) listas de verificação ou (3) rubricas baseadas em padrões. Para colher informações anedóticas, os professores podem segmentar estudantes individuais de língua inglesa ao

longo de uma semana com uma faixa específica de indicadores de desempenho de audição de um padrão de proficiência em língua inglesa. Por exemplo, o Quadro 6 ilustra uma vertente de audição sobre estratégias de aprendizagem em cinco níveis de proficiência linguística voltados para o nível médio.

Os professores podem copiar ou modificar a vertente de indicadores de desempenho e marcar o nível de proficiência linguística dos estudantes com a data, com base no desempenho geral de uma série de tarefas. Uma outra abordagem para documentar/registrar a compreensão oral seria de os professores fazerem uma lista dos estudantes, com referência ao seu nível de proficiência linguística e acrescentarem estratégias específicas usadas por estudantes individuais durante um período de tempo. Ao criar uma lista de verificação a partir dos objetivos de uma aula ou unidade, os professores podem avaliar se os estudantes de língua inglesa satisfazem as exigências do ensino da língua.

Finalmente, Gottlieb (2006) sustenta que, ao se elaborar as rubricas dos padrões de proficiência em língua inglesa, e níveis de proficiência linguística, os professores podem designar o nível de proficiência linguística que melhor descreve o desempenho dos estudantes num determinado momento, com base em evidências observadas ou concretas. Se todas estas técnicas de avaliação forem usadas durante todo o ano letivo, elas vão sem dúvidas, gerar informações ricas sobre o progresso de estudantes de língua inglesa na área de compreensão oral.

Quadro 6: Modelo de indicadores de desempenho

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
Ligue comandos orais às estratégias de aprendizagem representadas visualmente (por exemplo, "escreva uma palavra no espaço em branco").	Siga um conjunto de instruções orais envolvendo estratégias de aprendizagem representadas visualmente (por exemplo, "Veja as quatro respostas. Escolha a melhor".)	Pratique estratégias de aprendizagem com representação visual (por exemplo, "Vamos responder às perguntas fáceis primeiro") a	Selecione e use estratégias de aprendizagem apresentadas oralmente com material familiarizado	Aplique estratégias de aprendizagem múltiplas apresentadas oralmente ao novo material

		partir de instruções orais		
--	--	-------------------------------	--	--

Fonte: Traduzido e adaptado de Gottlieb, 2006, p.45

3.2 A Avaliação da proficiência linguística e da competência comunicativa

A Avaliação da proficiência linguística e da competência comunicativa em língua inglesa assume especial importância no acolhimento dos estudantes cuja língua materna é o Português que frequentam o curso de licenciatura de língua e literaturas em língua inglesa nas Instituições de Ensino Superior Público em Angola. Os planos curriculares do ensino de Inglês no ESPA prevê que a consecução dos seus objetivos gerais na dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais que constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados implica a promoção do domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não-verbais; a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua Inglesa em situações de comunicação oral e escrita; o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura inglesa; o reconhecimento de que a língua inglesa é um instrumento vivo de transmissão, criação e partilha da sua cultura com a nossa, de abertura a outras culturas e de realização pessoal. (PPC FLUAN)

Outrossim, a organização curricular nas IES está, ainda, desajustada da realidade dos estudantes que ingressam no ESPA porquanto não condiciona a entrada no curso de língua inglesa ao domínio do Inglês. No nosso entender, a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação plena nas aulas. É importante realçar, que o domínio do Inglês como fator de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares condiciona o sucesso escolar dos estudantes do ESPA.

Para Detomini (2018), a avaliação se configura como um processo que faz parte da vida em sociedade e que apresenta complexidade, uma vez que é frequentemente atrelado ao ambiente escolar, a provas e testes, indicadores de desempenho, entre outros elementos polêmicos que permeiam o universo educacional. Todavia, o termo avaliação diz respeito a um comportamento que vai muito além do universo da educação, pois faz parte da própria condição humana.

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os estudantes são comparados e, em seguida, classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores estudantes (Perrenoud, 1999).

A avaliação pode ser tratada sob perspectivas distintas e pode ser usada em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e com finalidades diferentes. Em uma visão *latu senso*, a avaliação pode ser classificada como informal ou formal, sendo a avaliação informal uma expressão da ação trivial e instintiva do ser humano, e a formal uma ação sistemática na busca da compreensão do processo de desenvolvimento de atividades, fatos e conhecimentos previamente estabelecidos (Belloni, Magalhães, Sousa, 2001).

De acordo com Detomini (2018), uma retrospectiva na história da escola nos remete à lembrança de que avaliar é criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho. Segundo Perrenoud (1999), avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um estudante modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.

Para o propósito deste trabalho, a definição de avaliação abordada será a avaliação formal, por meio de testes, aplicada em ambiente de aprendizagem no ensino superior.

Para McNamara (2000), a avaliação por meio de testes constitui uma característica universal da vida em sociedade. Ao longo da história, as pessoas têm sido avaliadas para provar suas capacidades ou para estabelecer suas credenciais (...) Testes para verificar como uma pessoa se desempenha em relação a um nível mínimo de exigências têm-se tornado instituições sociais importantes e atuam como uma barreira à medida que controlam o acesso a muitos papéis sociais importantes. (McNnamara, 2000, p. 3)

Avaliação é, então, vista como um processo contínuo interligado ao processo de aprendizagem ao invés de um episódio único que ocorre ao fim de uma unidade de ensino. Os professores são encorajados a usar uma variedade de ferramentas avaliativas, tanto

formais (testes) quanto informais (observações). A avaliação na sala de aula enfoca tanto os componentes do processo quanto os do produto de uso da linguagem. (Shohamy e Inbar, 2006, p. 4)

Segundo Eluf; Sandes (2014), avaliar não é uma tarefa fácil, uma vez que, ao avaliar, o avaliador não se desvencilha de suas preferências, subjetividades, normas e valores. Ao eleger um estudante como modelo, por exemplo, como aquele que alcança a maior nota dentro da lógica de aplicação de um mesmo teste para estudantes com diferentes níveis de aprendizagem e conhecimentos de mundo, o avaliador o equipara dentro de uma escala de atribuição padronizada de notas, o que é, no mínimo, perverso, por se tratar de uma prática que é a tradução do que Perrenoud (1999) denomina ‘criação de hierarquias de excelência’.

Para Eluf; Sandes (2014) enfatizam que o fundamento básico da avaliação não reside na lógica das hierarquias de excelência, mas na lógica das pedagogias diferenciadas, sobretudo na tentativa de explorar maneiras de organizar o ensino sem manter o pressuposto de uma relação específica entre ensino e aprendizagem, além de buscar maneiras de avaliar diferentes formas de aprendizagem. Para os autores, o ensino é também sensível às emoções, as quais, como já foi discutido, influenciam os processos cognitivos durante os julgamentos e processamento de inferências.

Para Antunes (2008, p. 8) “A avaliação da aprendizagem não constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita”. Pois para ele o processo avaliativo vai bem mais além, o professor precisa analisar de todas as formas o cotidiano levando em conta suas reflexões das ações planejadas. Ressalta ainda o autor.

Segundo Fernandes (2016), a relação entre o conteúdo e o processo define um dos desafios da área da avaliação no ensino de línguas, uma vez que grande parte dos professores usa a língua-alvo para ensiná-la. “O fenômeno da dualidade é configurado pelo fato de a língua-alvo ser o conteúdo e o meio de ensino. Ou seja, a língua é o que o professor está ensinando e meio pelo qual o professor ensina.” (Fernandes, 2016, p. 19). Desse modo, a avaliação configura-se de maneira ainda mais complexa por conta de um segundo desafio: avaliar o ensino como uma atividade. A questão está centrada no foco (o que avaliar) e na maneira (como avaliar) (Freeman et al, 2009).

Júdice (2000), por sua vez, define que, além de ser um exercício de interlocução, o ato de avaliar constitui, para o professor, “um exercício de coerência, pois há que se estar atento para o encaixe dos procedimentos empregados com todos os ângulos do processo de ensino-aprendizagem (a abordagem, o planejamento e o objetivo do mesmo, o método

escolhido e as atividades desenvolvidas)” (Júdice, 2000, p. 56). A autora também sustenta que a avaliação pode ser definida como uma realização de consistência, uma vez que os instrumentos e critérios utilizados, para que sejam eficazes precisam, além de estarem em harmonia com a perspectiva de ensinar do professor e com o quadro de sua prática, ser praticáveis, confiáveis e válidos.

Desta feita, dá para se apreender, portanto, que a avaliação deve atuar como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, não apenas como instrumento tradicional de medir o desempenho dos aprendizes, mas principalmente como meio de reflexão, fazendo com que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa possam refletir sobre o que pode ser modificado a partir da análise de resultados avaliativos.

Para Detomini (2018), de modo geral, o significado da palavra “proficiência” designa a demonstração de um conhecimento, de uma capacidade, de uma habilidade. A pessoa classificada como proficiente apresenta um conhecimento amplo e satisfatório sobre determinado assunto ou atividade prática, executando tudo com muita proficiência, habilidade e competência.

Relativamente à proficiência linguística, Scaramucci (2000) afirma que há uma diversidade de concepções acerca do termo “proficiência”, e isso se dá devido às diferentes noções de língua e linguagem que existem na literatura porquanto tal conceito, para a autora, pode ser interpretado como “o resultado de um processo de aprendizagem, uma meta” (Scaramucci, 2000, p. 12), podendo ser utilizado, então, na definição de padrões a serem avaliados em exames e testes. Esse ponto de vista dá margem a interpretações inadequadas a respeito de como avaliar a proficiência eficientemente. Para evitar tais apreciações equivocadas, Scaramucci faz a distinção entre o uso técnico e o uso não-técnico do termo, a fim de estabelecer noções mais precisas sobre a concepção de “proficiência”.

Na ótica da autora, o uso técnico viabiliza a discussão sobre níveis de proficiência distintos para situações diferentes de uso da língua-alvo, como em contextos de sala de aula, por exemplo, em que participam o docente e os aprendizes, apresentando níveis de proficiência desiguais. Em outras palavras, os diversos contextos de comunicação requerem proficiências distintas, ou seja, domínios linguísticos específicos. Assim, a proficiência do graduado do curso de Inglês seria estabelecida pelo domínio do conteúdo e da metalinguagem necessária para o ensino da língua inglesa.

Segundo Scaramucci (2000), o uso não técnico, refere-se a visões holísticas ou julgamentos impressionistas, como a noção de que ser proficiente significa ter

conhecimento, domínio, controlo, capacidade, habilidade, o que pressupõe a imagem do falante nativo ideal, possuidor de uma proficiência monolítica, estável e única. (p.13)

No contexto da aprendizagem e da avaliação escolar, manifestar uma competência é mobilizar, de maneira autônoma, uma série de recursos, para efetuar tarefas complexas num dado contexto ou diante de uma família de situações-problema (Alves; Cunha, 2017). Para Allal (2004), o termo “mobilizar” é frequentemente empregado para evidenciar que a competência não se manifesta como previsto, pois não corresponde a algo finito, mas a algo que se atualiza, a cada situação enquanto Bronckart (2011, p. 33) citado por Alves; Cunha, (2017), observa que a competência deve se situar no âmbito da ação: “ela é o processo por meio do qual os recursos, ao mesmo tempo em que são solicitados, são reorganizados em função das características e das exigências particulares de uma situação de ação.

O QEQR (2001) reconhece a amplitude do termo avaliação. No entanto, no QEQR a avaliação é usada na perspectiva da proficiência do utilizador da língua, isto é, sob o ponto de vista do desempenho. De uma forma geral o uso do termo “avaliação” associa-se aos termos de validade, fiabilidade e exequibilidade que são indispensáveis.

Na validade refere-se à consideração atribuída a um teste ou a uma avaliação quando for possível demonstrar o que efetivamente é avaliado, o constructo, as circunstâncias em que foi administrado e se a informação obtida der uma representatividade exata da proficiência do candidato em questão (QEQR, 2001). Por seu lado, a fiabilidade é a consistência que o resultado de um teste tem quando administrado por duas vezes de forma simulada ou realística sob as mesmas circunstâncias. Outro elemento crucial no processo de avaliação é relativo à exatidão das decisões que se tomam em função da norma estabelecida. É importante que haja uma correlação entre dois testes julgados para avaliar o mesmo constructo. No âmbito da avaliação da proficiência é importante que aquilo que é avaliado e o modo como o desempenho é interpretado sejam correlacionados, porque a falta disso implica uma tomada de decisão inapropriada.

A “avaliação” coloca no âmago de seu dispositivo não mais o conhecimento do objeto língua, e sim o sujeito com sua aptidão para utilizar a língua em situação (sua competência). Ela não incide mais exclusivamente no linguístico (a correção formal), mas integra o pragmático, isto é, a adequação entre a língua e seu contexto de utilização (registro de língua adequado à situação e aos interlocutores, respeito dos códigos socioculturais...), bem como a eficácia da mensagem transmitida. Ela não incide sobre um programa, mas remete a um referencial concebido em termos de objetivos

operacionais na língua. [...] ela aprecia o desempenho [do estudante] com base em critérios especificados sob a forma de indicadores de desempenho (Bourguignon, 2011, p. 2 citado por Alves; Cunha, (2017).

O Quadro Europeu Comum de Referência como instrumento de padronização do ensino de línguas centra-se fundamentalmente em três aspetos na sua prossecução de harmonizar a proficiência ou desempenho dos estudantes de língua. Trata-se (1) da “especificação do conteúdo dos testes e dos exames”, (2) da “formulação de critérios que determinam que o objetivo de aprendizagem foi atingido” e (3) da “descrição dos níveis de proficiência nos testes e nos exames, permitindo assim comparações entre sistemas diferentes de qualificações.

Para elaboração pormenorizada das especificações da tarefa é importante tomar em consideração o contexto do uso da língua, as tarefas e o seu papel no ensino de línguas sem, no entanto, se descartar as necessidades e as capacidades do estudante. De igual modo, é importante considerar as competências comunicativas em língua e, quando se tratar de um teste de produção oral, a evidência de competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas pertinentes constitui uma obrigatoriedade (QEQR, 2001, p. 246).

O QEQR (2001) propõe a descrição dos níveis de proficiência nos testes e nos exames para facilitar a comparação. Ele apresenta igualmente os diferentes tipos de avaliação e as suas respetivas vantagens e desvantagens, o que na nossa opinião cria a possibilidade de escolher segundo a finalidade que pretendemos com os resultados.

O QEQR (2001, p. 246) estabelece critérios para atingir um objetivo de aprendizagem que pode ser feito através do desenvolvimento de escalas de classificação para avaliação enquanto os descritores podem ser utilizados para facilitar a formulação dos critérios. Para o efeito, recomenda-se nesse processo a distinção de descritores das atividades comunicativas dos descritores dos aspetos da proficiência relacionados com as competências específicas.

O QEQR integra a avaliação do desempenho versus avaliação de conhecimentos que são elementos importantes para o estudo desta natureza porquanto o este quadro ajuda a averiguar o tipo de avaliação ministrado aos estudantes do Inglês no Ensino Superior Público em Angola face às atividades de ensino usadas pelo professor, pois a avaliação de desempenho dos graduados do curso de Inglês vai proporcionar a oportunidade de comparar as competências manifestadas por aqueles e o perfil estabelecido no plano curricular.

Para Ussene (2017), um dos elementos-chave para a equiparação ou avaliação da competência comunicativa dos graduados de Inglês é o número de horas de aprendizagem, porquanto cada nível tem um intervalo determinado de horas a que corresponde, isto é, está previsto que cada nível no QECR seja atingido num determinado número de horas de aprendizagem. De acordo ainda com o autor, a Universidade de Cambridge apresenta uma correspondência (nível de competência comunicativa versus número de horas) que serve de base para este estudo e que a progressão dos estudantes de um nível para o outro pode variar dependendo de fatores relacionados com a exposição à língua e à cultura, o conhecimento de outras línguas, a motivação, entre outros. O quadro abaixo apresenta os níveis do QECR e o período temporal correspondente.

Quadro 7: Níveis do QECR e repetivas horas

	Níveis				
	A2	B1	B2	C1	C2
Nº de Horas	180 – 200	350 – 400	500 – 600	700 -800	1000 – 1200

Fonte: QECR (2001)

Para Toumi (2009, p.2), comunicar os critérios de avaliação da escrita aos estudantes é uma tarefa “preliminar à emergência de práticas avaliativas de cunho formativo, uma vez que permite explicitar as expectativas do avaliador e tornar a avaliação mais transparente”. E, como sugere Fernandes (2005), para que o processo de avaliação seja transparente, é necessário que professor e estudantes estabeleçam um contrato didático que preveja, entre outros elementos, os critérios que servem de referencial para as tarefas que serão desenvolvidas pela classe.

No contexto da avaliação da proficiência linguística, o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) é essencialmente um instrumento de autoavaliação, que pode ser usado como complementar à heteroavaliação efetuada pela escola, num quadro teórico que valoriza as representações que os indivíduos fazem de si mesmos. Os registos efetuados no Portfolio Europeu de Línguas pelo estudante oferecem ao docente informação sobre a história linguística do estudante conforme o estudante a consegue contar. A consciência linguística do estudante no momento em que efetua o registo é o limite do alcance instrumental do Portfolio Europeu de Línguas. O preenchimento do Portfolio Europeu de Línguas é uma atividade didática que pode promover a consciência linguística e a

capacidade de os indivíduos controlarem as suas aprendizagens. O Portfolio pode funcionar ainda como uma coletânea das produções do estudante no tempo, a partir da qual se pode observar a evolução da aprendizagem. Nesta perspetiva, ele é mais um elemento a informar a heteroavaliação.

Os PEL são instrumentos analíticos que guiam a autoavaliação do estudante de acordo com grelhas exemplificadas no QEER [QEER: cap. 3, quadro 2], baseadas em descritores centrados nas capacidades comunicativas, que obedecem à fórmula “sou capaz de...”, a que correspondem as versões do examinador [QEER: cap. 3, quadro 3], centrados nas competências verificáveis no desempenho das atividades comunicativas, iniciados por “é capaz de...” Pode, portanto, considerar-se o Portfolio Europeu de Línguas como um auxiliar do diagnóstico da proficiência linguística do estudante.

Para Detomini (2018) defende que no que concerne, mais especificamente, à avaliação de proficiência oral dos graduados de LE, pode-se dizer que, depois do advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas, sua importância aumentou, uma vez que trouxe à tona a questão do ensino de uma língua para fins comunicativos. Em outras palavras, o termo proficiência oral considera objetivos reais para o uso de uma língua, em contexto social determinado.

Para o caso de graduados de Inglês no ESPA, a situação não é diferente. Sua proficiência linguística deve ser constituída por um domínio geral do Inglês e por um domínio específico da metalinguagem, para que os objetivos de ensino da língua-alvo sejam alcançados.

De acordo com Ellis), de um modo geral, determinar critérios sobre o quê, como ou quando avaliar não é uma tarefa simples na área de avaliação. No que tange à avaliação de proficiência oral, nota-se que, apesar de necessária, esse tipo de avaliação suscita um conflito a respeito de tais critérios. Segundo a autora, pesquisadores, linguistas e principalmente professores inseridos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas frequentemente classificam a avaliação de proficiência oral como subjetiva e distante de critérios claramente estabelecidos. A maioria das questões incide não somente sobre a subjetividade desse tipo de avaliação, mas igualmente acerca do quê deve ser avaliado em termos de proficiência oral em uma determinada LE. (Detomini 2019, p.29)

Brown (2004) faz menção, ainda, sobre os desafios nos procedimentos de atribuição de notas, que são influenciados necessariamente por uma série de aspetos, que vão desde a liberdade de escolha dada ao estudante até o formato das tarefas e a definição do que se quer mensurar. Ainda neste mesmo sentido, Tarone (1998) assevera que a própria

natureza do construto “oralidade” em LE só pode ser definida em um contexto específico. A constatação desses autores leva-nos a refletir sobre a maneira como os professores de língua inglesa têm avaliado a produção oral de seus estudantes, uma vez que, apesar da eminente dificuldade em aferir a realidade do desempenho oral, isto não diminui (ou não deveria diminuir) a importância de se refletir e problematizar a questão para fins de aprimoramento dos instrumentos. (Camargo; Garcia 2017, p.3).

No que concerne, mais especificidade a avaliação das habilidades orais, Luoma (2004) e Borges-Almeida (2009) citados por Quevedo-Camargo; Garcia (2017) afirmam que a produção oral é uma das habilidades mais complexas em termos de estabelecimento de critérios e instrumentos adequados para proceder à avaliação.

Para Richards, Platt e Weber (1985 apud Nunan, 1999), a competência comunicativa inclui: (a) conhecimento da gramática e do vocabulário da língua; (b) conhecimento das regras de conversação (por exemplo, saber como iniciar e finalizar conversas, saber que tópicos podem ser falados em eventos discursivos diferentes, saber como se dirigir a diferentes pessoas e em diferentes situações; (c) saber como usar e responder a diferentes tipos de atos discursivos tais como pedidos, desculpas, agradecimentos e convites; (d) saber como usar a língua apropriadamente (p. 49).

De acordo com Bachman (1990), testes de língua podem ser utilizados principalmente para as funções de: a) a partir dos seus resultados, apresentar informações para que decisões sejam tomadas dentro de um contexto educacional e b) servir como indicadores de habilidades de interesse para pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Para Busnardi; Fernandes (2011), testes ou exames de proficiência em LE são desenvolvidos com o intuito de avaliar necessidades reais de uso da língua em contextos diversos. Assim, um teste não avalia somente a proficiência na língua como algo estanque e distinto da competência comunicativa. A avaliação da proficiência do professor envolve avaliar a competência comunicativa necessária para a situação de ensino da LE, seja para uso oral ou escrito.

A avaliação da proficiência oral, especificamente, torna-se de fundamental importância para o ensino de línguas para a comunicação, visto que usar a língua apropriadamente em diferentes contextos é o objetivo almejado pela maioria dos aprendizes de línguas em um mundo globalizado. A fim de melhor explicitar o que seja proficiência linguística e quais as maneiras de avaliá-la, é necessário que, primeiramente, se defina o que se considera como proficiência (Para Busnardi; Fernandes (2011, p. 9).

Para Bona & Machado (2012) a importância de desenvolvimento das duas competências, linguística e comunicativa, nas nossas salas de Inglês, é inegável. Eles se complementam, e a pesquisa sobre elas nunca deve ter fim. O foco na Sociolinguística e no conceito de Dell Hymes (1974 citado por Kleiman (2002), de Competência Comunicativa atualmente tem enormes implicações nas relações estabelecidas através do uso da língua na sociedade: a velha dicotomia certa/errada foi suplantada pela noção adequada/não, adequada. Estudos empíricos tais como de Labov (1972), e o conceito de ‘mercado linguístico’, desenvolvidos por Bourdieu (1990 apud Calvet, 2002), mostram como as variáveis sociais e extralinguísticas interligadas com a linguística. Conforme Dell Hymes e Pierre Bourdieu destacaram nos seus trabalhos, devemos ter em mente que com os usuários de língua bem-sucedidos são aqueles que possuem conhecimento de uma vasta gama de variantes juntamente com a inteligência de aplicá-las em situações específicas em que possam estar envolvidos. Se professores e estudantes serem capazes de desenvolver, juntamente, uma consciência mais precisa relativamente a esta característica particular da língua, estamos certamente no caminho certo para uma compreensão mais completa desta complexidade nunca terminada que nos constitui.

Para Casanova (2015), o processo avaliativo possui uma vertente formativa e formadora, mesmo quando o professor utiliza os dados para classificar o desempenho do estudante. Parece importante para o estudante: o conhecimento dos critérios de avaliação e o conhecimento do processo que o professor utiliza para lhe ser atribuída uma classificação e também aos seus colegas.

Parece importante que o professor conheça os processos cognitivos, metacognitivos e afetivos do estudante para promover estratégias geradoras de mais e melhores aprendizagens.

É significativo o valor que os estudantes atribuem ao silêncio, ao bom clima de sala de aula.

A articulação entre os conteúdos, as estratégias de ensino e de aprendizagem dos estudantes e a avaliação, motiva os estudantes a serem capazes de aprofundar os seus conhecimentos. Pelo contrário, a não atribuição de uma classificação justa, que não seja expressão do esforço realizado, é geradora de desmotivação e consequente falta de autoestima.

Parte II: Enquadramento e procedimentos metodológicos

Capítulo 4: Enquadramento metodológico da Pesquisa

4.1 Objetivos e natureza do estudo

Não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objetividade a realidade em que pretendemos intervir (...), se não conhecermos o comportamento não poderemos tentar a sua modificação. (Estrela, 1994, p.22)

O presente trabalho é um estudo de caso e recorreu a uma metodologia mista de recolha e tratamento de dados que abarca as abordagens qualitativa e quantitativa. O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002). Dooley (2002) refere ainda que investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno (p. 343-344).

A pesquisa com métodos mistos combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos). De referir que a metodologia qualitativa se orienta por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista.

Para Denzin e Lincoln (1994), a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (p.4).

A expressão investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa

(Rodríguez et al., 1999). Também Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan e Bilken, 1994, p.16). As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são, antes, formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural. As abordagens à metodologia qualitativa apresentam variações conforme as interpretações dos autores, mas aproximam-se nos aspetos fundamentais.

Os estudos qualitativos não pretendem generalizar os resultados para uma população muito ampla, pois cada caso é um caso concreto. A pesquisa qualitativa tem como suas características essenciais, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Martins (2011, p. 1), (1) o pesquisador tem um papel principal; (2) a pesquisa qualitativa tende a ser mais interpretativa; (3) na pesquisa qualitativa há mais preocupação pelo processo do que pelo produto; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa; e, (5) o pesquisador desenvolve conceitos, ideias, a partir de padrões encontrados nos dados.

Para Marconi & Lakatos (2008, p. 269), o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspetos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento. Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Neste caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (Creswell, 2007, p. 34-35).

Para a realização do presente estudo escolhemos a abordagem qualitativa devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola, ou seja, ela proporciona oportunidade de conhecer, descrever, explicar e interpretar os fenómenos

e, por se tratar de um estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), vai estudar um único caso que deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular e o caso é sempre bem ilimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo.

Por se tratar de uma metodologia mista, o estudo recorreu também à abordagem quantitativa, cujas potencialidades incluem a operacionalização e a mensuração acurada de um constructo específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas e cujas maiores limitações é que, em geral, a mensuração desloca a informação de seu contexto original (Castro et al., 2010, p. 343).

Para Spratt, Walker e Robison (2004, p. 9-10), a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva, com base no teste de uma teoria com um olhar sobre o fenómeno social como algo objetivo e mensurável. Já a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem buscando a emergência de uma teoria e considera o fenómeno social como algo construído pelas pessoas.

Finalmente, combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (Spratt; Walker; Robison, 2004, p. 6).

O presente estudo decorreu numa unidade orgânica de uma universidade pública na Região Académica 1 Luanda/Bengo, que forma licenciados em Inglês há 17 anos. A escolha desta instituição de ensino superior justifica-se pelo facto de estar no mercado académico por tempo razoável, ter formado muitos quadros para o mercado de trabalho a nível do país, e por último, porque o investigador está ligado a ela. A escola é um centro de línguas por excelência e é muito concorrida durante os exames de admissão em todos os anos letivos. A par dos nacionais, estudam também estrangeiros no âmbito de acordos de cooperação entre seus países e o Estado angolano. Para além dos graduados em Inglês, a escola forma outros especialistas em línguas estrangeiras e nacionais, o que a torna um grande centro de competitividade linguística. Optamos também por ela, por estar localizada na cidade capital e por fazer parte das poucas e maiores IES que graduam especialistas em Inglês, que prestam serviços em várias instituições público-privadas em Luanda e Angola afora. Finalmente, optamos por trabalhar nesta unidade orgânica, devido

ao interesse do pesquisador em estudar um único caso, uma situação singular, particular e bem ilimitado, visando definir claramente os seus contornos.

Na unidade orgânica tivemos como sujeitos de investigação os estudantes do 1º e 4º anos de graduação e os seus respectivos professores de disciplinas de Inglês.

Neste estudo foram consideradas duas turmas, sendo uma do 1º ano, com 34 estudantes e outra de 4º ano, com 45 estudantes.

Essas múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de dados facilitarão o nosso estudo e poderão contribuir para uma maior fiabilidade e consistência na informação obtida através da triangulação de dados.

4.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). (Tuckman, 2000, p. 308)

Pardal & Correia (1995: 48) consideram a técnica como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Neste sentido os autores classificam as técnicas de recolha de dados na “investigação social” como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) indicam que o “pólo técnico” de uma investigação é representado pelo processo de recolha de dados sobre o “mundo real”, sendo este suscetível de ser observado, considerando a sua subjetividade.

Etimologicamente, método (méthodos) e técnica (tékhne) são dois termos de origem grega, que se apresentam indissociáveis. Se métodos quer dizer caminho, via, rota, tékhne significa arte. Então, se método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado. Por outras palavras e segundo Galego & Gomes (2005:176), método pode ser definido como “processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objetivos

que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível. Trata-se, pois, de uma ação planejada baseada num quadro de procedimentos sistematizados e previamente conhecidos, podendo comportar um conjunto diversificado de técnicas”. A técnica, por sua vez, define-se “pela minuciosidade de cada um desses procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas”. Estabelecem um paralelismo entre estratégia de recolha de informação e método enquanto se referem a instrumento recorrendo ao termo técnica.

A seleção dos instrumentos não só depende das questões de investigação, mas também da situação de investigação concreta, isto é, do contexto, pois só a visão global permite determinar o que será mais adequado e o que será capaz de fornecer os dados pretendidos. Segundo Turato (2003), a escolha do instrumento de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Portanto, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se selecionar, elaborar e testar cuidadosamente os instrumentos.

Foram selecionadas técnicas de recolha de dados para a realização deste estudo com o objetivo de proporcionar informação para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos. Para dar início da recolha de dados foram usadas técnicas como teste aplicado aos estudantes principiantes e graduados com o objetivo de se aferir a proficiência linguística e competência comunicativa à entrada e saída do curso em resposta às questões 1 e 5 respetivamente, “Quais são os níveis de proficiência linguística dos estudantes à entrada no Ensino Superior e “A que nível de proficiência real correspondem os resultados formais obtidos no termo da formação superior?”. O inquérito por questionário aos estudantes e as entrevistas aos professores e delegados de turma atendem às três questões nucleares “Quais são as perceções dos docentes e discentes sobre a eficácia no aprimoramento da competência comunicativa ao longo do curso?”, “Quais são os métodos e estratégias de ensino usados pelos professores de Inglês?” e “quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem do Inglês como língua estrangeira?” respetivamente. Outrossim, ajuda a responder as questões “Como é organizado o ensino e as aprendizagens da língua inglesa?”, “Quais são as razões de abandono precoce da disciplina e/ou do curso pelos estudantes?” e “Quais são as taxas de conclusão e abandono e como são explicadas?”

Com base nesta perceção, escolhemos algumas técnicas e instrumentos que nos parecem interessantes de serem utilizados na recolha de dados para o nosso estudo, cientes de que

a nossa perspetiva pode ser redutora num contexto tão vasto como este. Assim, recorreremos ao teste, ao questionário, à entrevista semiestruturada e à análise documental para obtermos informação capaz de nos ajudar a responder às questões de investigação previamente estabelecidas (vide quadro 8) a seguir:

Quadro 8: Instrumentos de recolha de dados

Focos de recolha de informação a partir das questões de investigação	Sujeitos da investigação	Técnica/instrumento de recolha de dados	Contexto/ Abrangência
Estratégias de ensino	Professores de Inglês	Entrevista	06 Professores
Análise da perceção sobre o ensino do Inglês LE no ESPA	Estudantes de 1º e 4º Anos	Questionário	79 Estudantes
Análise da perceção sobre o ensino do Inglês LE no ESPA	Professores de Inglês	Entrevista semiestruturada	06 Professores
Avaliação/análise do processo de Ensino do Inglês LE no ESPA sob ponto de vista de Delegadas de turma	Delegadas de turma de Inglês	Entrevista semiestruturada	02 Delegadas
Competência linguística no domínio da gramática	Instituição	Análise documental (Exame de admissão)	34 Testes de admissão aos estudantes do 1º Ano de 2019
Capacidades linguísticas e competências comunicativas	Estudantes que ingressaram em 2019 e graduandos de 2019	Testes de nivelamento para a avaliação de compreensão oral e auditiva, escrita e domínio da gramática	79 Estudantes

Fonte: elaboração própria

4.2.1. Inquérito por questionário

Amaro, Póvoa & Macedo (2004), um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos. Para Chizzotti (1998) e Vilelas (2009) o questionário tem como objetivo obter opiniões ou informação sobre assuntos que sejam do domínio dos

informantes. Portanto, o questionário contém questões pré-estabelecidas de forma sistemática e sequencialmente organizadas.

Para Martins (2008, p.209), o questionário é um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupos. E define que as questões fechadas são aquelas em que as alternativas são fixas e preestabelecidas pelo pesquisador, após consultar a literatura, sua experiência naquele assunto ou o senso comum. As questões abertas são aquelas em que o pesquisador solicita que o sujeito emita uma opinião, usando para isso suas próprias palavras.

Através do inquérito por questionário foi inquirido um total de 79 estudantes. Os estudantes inquiridos foram os provenientes dos anos selecionados e estiveram presentes nos dias marcados para responder ao questionário. Os estudantes das duas turmas selecionadas foram também sujeitos a um teste oral por um júri composto por três professores de línguas.

Na recolha de dados, optamos pelo inquérito por questionário, procurando abranger um maior número de inquiridos, de forma rápida e simultânea. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), existem algumas vantagens no uso desse instrumento: economia de pessoal; obtenção de respostas precisas; maior liberdade e segurança nas respostas, em razão do anonimato; menor risco de distorção, pelo fato de não haver a interferência do pesquisador; liberdade de tempo e local, para responder e mais uniformidade na avaliação, tendo em vista a impessoalidade do instrumento.

Para a aplicação do questionário (vide em anexo página 317), seguimos as orientações de Tuckman (2000), realizamos antes um pré-teste, a um número mais restrito de respondentes (10% do total), no qual explicamos que se tratava de uma pesquisa acerca do ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira no ESPA, e respondemos a dúvidas pontuais dos estudantes, acerca de algumas questões. Após pequena reformulação, aplicamos os inquéritos por questionários aos estudantes. Após a aplicação dos inquéritos por questionário, todas as respostas foram reunidas, para proceder ao tratamento estatístico, com utilização de ferramentas do Excel, a fim de concretizar a análise e discussão, relativamente aos dados coletados, nas respostas ao questionário. Para a sua aplicação, entramos em contato com a direção da faculdade, apresentando o tema da pesquisa e solicitando previamente a autorização. Com as devidas permissões, tivemos acesso às salas de aula, para aplicação dos questionários.

Foi com o intuito de obtermos opiniões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Inglês no Ensino Superior Público em Angola que aplicamos o inquérito por questionário a estudantes dos 1º e 4º Anos de licenciatura em Inglês para termos uma noção da sua perceção do contexto em que se ensina o Inglês no ESPA, níveis de entrada e saída no/do curso bem como opiniões atinentes às estratégias usadas pelos professores e políticas educativas promovidas pelas instituições de ensino superior no que o ensino de Inglês diz respeito.

Quadro 9: Número de estudantes - informantes da pesquisa

Estudantes do 1º Ano	34 Estudantes
Estudantes do 4º Ano	45 Estudantes
Total de Estudantes	79 Estudantes

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

O questionário comporta questões pré-definidas de forma sistemática e sequencialmente organizadas. Durante o preenchimento do questionário manteve-se o anonimato e os estudantes brindaram-nos com informações relevantes sobre a aplicação da Língua Inglesa em contexto exterior à sala de aula, perceção sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na faculdade, atividades e recursos para a aprendizagem do Inglês, avaliação das aprendizagens da Língua Inglesa, áreas de maior dificuldade na aprendizagem da Língua Inglesa, recursos disponíveis para a aprendizagem da Língua Inglesa bem como suas sugestões para a melhoria do ensino e da aprendizagem de Inglês no ESPA.

4.2.2 Entrevista Semiestruturada aos professores

A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou pelo telefone. (Afonso, 2005, p. 97)

Tuckman (2000) nos esclarece que as entrevistas podem ser diversos tipos e vão desde as altamente informais e de diálogo, até às altamente estruturadas e previamente definidas. Pode pedir-se aos participantes que descrevam o comportamento (o seu e o dos outros),

as razões subjacentes, ou causas desse comportamento e os seus efeitos sobre os acontecimentos subsequentes. (p.532)

Bringham & Moore (1924, citado por Sousa, 2009), sustenta que a entrevista, embora consista na interação oral e no questionamento direto de um sujeito, é também um diálogo com um objetivo definido ou seja, pretende obter respostas para um determinado problema. Para eles, este instrumento de recolha de dados permite a existência de momentos de esclarecimento que possibilitem uma melhor compreensão das respostas e do raciocínio do entrevistado (Sousa, 2009), aspeto que o inquérito por questionário não prevê.

Bogdan e Biklen (2000) salientam a importância das entrevistas semiestruturadas, pela vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos e que este tipo de entrevista semidiretiva, a mais utilizada em investigação social, “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas porquanto deixa andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores das disciplinas de Inglês dos dois anos. A entrevista (vide em anexo página 313) serviu de oportunidade para o investigador colher as perceções dos professores sobre a eficácia no aprimoramento da proficiência linguística e competência comunicativa ao longo do curso em particular e os métodos e estratégias de ensino usados, desafios e perspectivas dos professores em relação ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Superior Público em Angola. A par dos professores de Inglês foram igualmente entrevistados dois delegados de turma de cada ano académico do objeto de estudo com o objetivo de se aferir a proficiência linguística e competência comunicativa à entrada e saída do curso dos estudantes, dificuldades que enfrentam enquanto delegados e métodos de ensino e aprendizagem no geral. Para se evitar parcialidade e juízo de valores não foi entrevistado o coordenador do curso, que é o próprio investigador.

Para a elaboração das entrevistas seguimos as indicações de Bogdan e Biklen (1994, p.136) segundo as quais as entrevistas “devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Na base dessas indicações, optamos pelas entrevistas semiestruturadas por considerarmos serem mais adequadas ao contexto do nosso estudo. Para a sua aplicação elaborou-se uma matriz com as informações

pretendidas e a partir das quais foram produzidas as questões, orientadas no seu conteúdo, reservando ao respondente alguma possibilidade de abertura em função das respostas que foram sendo dadas (cf. Anexo IV). Durante as entrevistas procurou-se criar um clima de conforto, confiança, empatia, credibilidade e relação (Woods, 1987; Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994) para que os entrevistados se sentissem à vontade para falar e se expressar livremente. Os discursos foram gravados em áudio e posteriormente transcritos textual e literalmente.

Esta técnica de recolha de dados foi utilizada não somente para os professores de Inglês mas também para dois delegados das turmas de 1º e 4º Anos respetivamente a fim de aprofundarmos as perceções dos entrevistados (Laville & Dionne, 1999).

Com este instrumento pretendia-se colher subsídios relativos ao processo de ensino-aprendizagem no que tange a opções por determinadas atividades de ensino por parte do professor e seu impacto na aprendizagem dos estudantes segundo a sua perspetiva, através do qual aprofundamos a forma como a proficiência linguística e a competência comunicativa são desenvolvidas ao nível da sala de aulas do ponto de vista do professor e compreender a interação professor-estudante por um lado e, por outro, os resultados esperados versus os resultados realmente atingidos (Ussene, 2017, p.69).

As entrevistas cumpriram o seu objetivo principal porquanto recolheram as opiniões dos professores e delegados perceções sobre o processo de ensino e aprendizagem do Inglês no ESPA dando cumprimento aos objetivos previamente definidos:

- Recolher perceções gerais sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior Público Angolano (ESPA);
- Compreender como se encontra organizado o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no objeto de estudo;
- Recolher as perceções do entrevistado sobre o nível de proficiência dos estudantes à entrada e à saída do curso;
- Compreender as perspetivas do entrevistado sobre as razões do abandono precoce da disciplina e/ou do curso;
- Recolher a opinião do entrevistado sobre as condições para a melhoria da proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes de Língua Inglesa no ESPA;
- e
- Recolher a opinião do entrevistado sobre os desafios e perspetivas de melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa no ESPA

Foram entrevistados 6 professores dos quais 5 do sexo masculino e 1 do sexo feminino e 2 delegadas de turma. As entrevistas foram todas realizadas na faculdade com a exceção de uma feita ao telefone a partir da casa do entrevistador e tiveram todas, uma duração máxima até 30 minutos cada. Outrossim, no âmbito da temática em estudo, o que importa aferir são as concepções que estes professores transportam consigo para o processo de ensino e aprendizagem e analisar em que medida estas concepções se aproximam ou afastam das concepções dos estudantes.

4.2.3 Teste

Na Academia, os estudantes têm sido colocados à prova para confirmar as suas capacidades ou referências em vários aspetos da vida académica, como é o caso dos estudantes da área de línguas, que muitas vezes precisam de se submeter a um exame de proficiência linguística, a uma entrevista de compreensão oral, entre outros.

Durante o período de aplicação dos testes e do inquérito por questionário aos estudantes dos dois anos, alguns não fizeram o teste oral porque coincidia com os exames finais na IES e o remanescente fê-lo em janeiro de 2020.

Vale ressaltar a definição de teste trazida por Brown (2005, p. 3), segundo o qual o teste “é um método para medir a habilidade, o conhecimento ou o desempenho de uma pessoa numa determinada área.” Testes para verificar como uma pessoa atua, particularmente em relação a um nível limite de ação, tornaram-se instituições sociais importantes e exercem a função de gatekeeping, ou seja, de porta de entrada, no sentido de que controlam o acesso a vários papéis sociais importantes (McNamara, 2000).

Para Bachman (1997), o primeiro passo na testagem, é estabelecer o que é testar, medir e avaliar, porque estes termos, na maioria das vezes, confundem-se e há quem e há quem os utilize com equivalentes. O teste, a prova ou exame é o procedimento, instrumento ou protocolo de mensuração que é utilizado para obter informações sobre um dado específico, de um grupo ou indivíduo. A medida, que pode ser quantificação numérica ou ser expressa por uma descrição qualitativa como um parecer ou conceito, é a estratificação das qualidades que se quer aferir. A avaliação consiste no julgamento, na interpretação e, conseqüentemente, na classificação dos dados colhidos por meio do teste e confrontados com as medidas.

McNamara (2005) distingue, dentre as avaliações linguísticas, variações relacionadas ao método e ao propósito dos testes. Existem dois métodos principais de testagem linguística: testes escritos e testes de desempenho. Os testes escritos são os mais utilizados

para avaliações de habilidades isoladas (gramática, vocabulário) e, em sua maioria, são testes padronizados com respostas únicas, verificáveis, atualmente, por processamento eletrônico. Os testes que verificam desempenho precisam capturar uma amostra de conversação ou escrita dos candidatos, através de filmagem, gravação de voz ou teste escrito, e o processo de avaliação é feito por um ou mais avaliadores. Quanto aos propósitos dos testes, podem ser apresentados dois objetivos essenciais: avaliar rendimento (Scaramucci, 2000) ou proficiência. Na avaliação de rendimento são colocados os testes que determinam se, por exemplo, um estudante alcançou os objetivos propostos num programa de língua estrangeira. Neste caso, não é avaliada sua competência na língua alvo, mas seu desempenho de acordo com os objetivos propostos pelo curso em questão, e o resultado, geralmente, é a aprovação ou a reprovação. As avaliações de proficiência, por sua vez, pretendem explicitar as competências gerais de um indivíduo numa determinada língua, praticamente todas têm como resultado uma classificação gradual do candidato, em pareceres ou níveis, de acordo com seu desempenho no teste. Alguns testes de proficiência são subdivididos, na sua avaliação, de acordo com as habilidades de compreensão e expressão orais, leitura e escrita, por exemplo.

De acordo com Bachman (1990), testes de língua estrangeira podem ser utilizados principalmente para as funções de: a) apresentar informações para que decisões sejam tomadas dentro de um contexto educacional, a partir dos seus resultados e b) servir como indicadores de habilidades de interesse para pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Tendo em consideração as ideias de Bachman (1990), acreditamos que o “Outcomes Placement Test da National Geographic Learning” poderá atuar também como um indicativo de habilidades de interesse ao contexto de ensino e aprendizagem de Inglês no Ensino Superior Público Angolano.

A National Geographic Learning (NGL) foi constituída em 1994, está sediada em Boston, Massachusetts, é parte da Cengage Learning e líder global na preparação de avaliações justas e válidas da língua inglesa, bem como faz avaliação e certificação do desenvolvimento profissional para professores de Inglês em todo o mundo. Os materiais dos testes da National Geographic Learning oferecem aos estudantes a prática da língua e as estratégias para realizar os exames internacionais de Inglês, incluindo TOEFL, TOEIC, IELTS e Cambridge English. A sua missão é trazer o mundo para a sala de aula e a sala de aula para a vida.

Como líderes na área de ensino e aprendizagem e na preparação de testes de proficiência linguística e competência comunicativa em Inglês, todos os exames estão especificamente concebidos para serem justos para quem os realiza, independentemente de idade, sexo, nacionalidade, língua materna, cultura ou etnia. A qualidade e a justiça estão na base de tudo o que a National Geographic Learning (NGL) faz:

- Validação na medida em que as classificações dos exames podem ser consideradas um verdadeiro reflexo das capacidades.
- Fiabilidade na medida em que os resultados dos testes são consistentes, exatos e, conseqüentemente, fiáveis.
- Impacto e o efeito positivo, que um teste tem nos candidatos e outros utilizadores, incluindo a sociedade em geral.
- Praticidade a medida em que um teste é exequível em termos dos recursos necessários.
- Qualidade significa validade, fiabilidade, impacto e praticidade.

De acordo com Mackey e Grass (2005) testes diferem em três aspetos: propósito, forma e conveniência. Com relação ao propósito, Mackey e Grass (2005) mencionam quatro tipos de propósitos:

1 - **Testes gerais (*achievement*)** — estes tipos de testes são normalmente aplicados no final de cursos e têm como propósito fazer uma avaliação do que o estudante realizou durante o curso, o que ele aprendeu. Os itens deste teste estão baseados em um currículo conhecido. É na base desta definição de Mackey e Grass que vamos avaliar os graduados do curso de Inglês por terem já terminado o seu ciclo de formação.

Para Nguyen e Le (2008, p. 37) citados por (Ussene “2017), a avaliação da língua, distinguem duas formas bem distintas, designadamente, a avaliação tradicional e avaliação da performance ou desempenho. No entender destes autores, a avaliação tradicional consiste em testes de papel e caneta, enquanto os testes de desempenho ou da performance incluem a avaliação alternativa. Para MacNamara (2000) e Lê (2008, p. 37), os testes de desempenho ou de performance avaliam conjuntamente as habilidades produtivas de linguagem (conversação e escrita) e, de igual modo, tentam avaliar habilidades linguísticas no ato da comunicação. Para permitir aos estudantes que aprendem língua, seja ela LE ou L2, que a sua avaliação corresponda efetivamente ao seu conhecimento da língua e à sua habilidade no uso dela em contextos da vida real foi

estabelecido o Communicative Language Testing, ou seja, Avaliação Comunicativa da Língua, como o mais apropriado.

2 - Testes de proficiência - têm como objetivo descobrir o nível de conhecimento que uma pessoa tem numa determinada língua estrangeira. Testes de proficiência delimitam o conhecimento para algum propósito e podem variar nas diferentes habilidades.

Testes de proficiência apresentam duas subcategorias de acordo com John Clark (1975): direto e indireto. Testes diretos tentam refletir a vida real o máximo possível, assim como acontece na entrevista oral em que o examinador e o examinando estão face a face tentando manter um diálogo. Por outro lado, testes indiretos não refletem a vida real. Um exemplo de teste indireto no campo da habilidade oral é a descrição de gravuras.

Neste particular os estudantes dos dois anos, isto é, o 1º e 4º serão sujeitos a teste de proficiência que está no pacote como o teste de nivelamento porque queremos descobrir os níveis de conhecimento que os mesmos apresentam à entrada e saída do curso.

3-Testes de aptidão - medem o grau de facilidade de uma pessoa para aprender certa língua, e não estão baseados no conhecimento da língua.

4- Testes diagnósticos - revelam o que falta ser ensinado ou revisado, com base nos erros cometidos no teste pelos estudantes. Após a aplicação de testes diagnósticos uma recuperação pode ser dada. O teste a ser aplicado neste estudo serve também por um lado de diagnóstico por ser o primeiro a ser realizado com o intuito de avaliar o ensino de Inglês no ESPA e neste objeto de estudo. Depois dos resultados de estudo, acreditamos que serão propostas medidas inovadoras que visam mudanças no currículo do curso bem como nas políticas educativas no seu todo.

Mackey e Grass (2005) levam em consideração a forma como sendo o segundo elemento que ocasiona diferença entre testes. Para os autores, em primeiro lugar devemos verificar qual a habilidade que está a ser testada (leitura, escrita, conversação ou compreensão), e como está a ser testada (testes objetivos ou não objetivos). Mais adiante o autor diz que após esta constatação devemos verificar quais os tipos de perguntas que o teste apresenta, prestando atenção para os seguintes fatos: distribuição, explicações e grau de dificuldade das perguntas. As perguntas podem ser faladas, escritas, através de gravuras, objetos e ações, e ainda individuais ou para o grupo.

Este estudo não prevê testar a competência relativa a leitura porquanto segundo (Daniela Rocha Labrincha, 2016), o ensino e a aprendizagem e mesmo a avaliação de conhecimentos, passa em grande número pela linguagem escrita.

Para Martins e Niza (1998:162) a escrita é vista como “um processo em que se tem que resolver múltiplos problemas que vão desde o encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever... A escrita é uma atividade de comunicação que desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de que lê.” (In Daniela Rocha Labrincha, 2016, p.30)

Mackey e Grass (2005) apresentam a conveniência como a terceira diferença entre os testes e que tem a missão de verificar se o teste é adequado para o propósito ao qual será ou está sendo aplicado, como, por exemplo: Testa o que se propõe testar? Qual é o nível de dificuldade? O tempo disponível para responder é suficiente ou demasiado? Pode ser aplicado e corrigido pelo pessoal disponível?

Elizabeth Ingram em Allen & Davies (1978) defendem que para testes existem dois conceitos fundamentais que devem ser tidos em conta: a confiabilidade e validade. Para Anchieta (2017), para um teste de proficiência ser considerado válido é preciso também que ele seja confiável. A confiabilidade diz respeito à consistência ou estabilidade dos resultados obtidos num teste quando aplicado em ocasiões diferentes. Erros poderão aparecer durante o processo avaliativo e algumas medidas de confiabilidade podem contribuir para a elaboração de uma estimativa de quais foram os erros nos resultados obtidos, sendo que quanto mais alta a medida de confiabilidade, mais baixo será o índice de erro e mais confiável será o resultado.

De acordo com Shohamy e Inbar (2006), existem alguns critérios que podem ser utilizados para testar a confiabilidade de um teste: 1) a confiabilidade entre avaliadores, quando há um acordo entre os examinadores sobre os critérios de avaliação e os resultados de um teste; 2) confiabilidade intra-avaliador, quando o mesmo avaliador, apesar de possíveis problemas, é capaz de emitir os mesmos resultados avaliativos para um candidato; 3) confiabilidade na aplicação-reaplicação, quando os resultados de um teste são estáveis e aplicações são feitas em momentos distintos; 4) consistência interna: quando os itens do teste medem as mesmas características. A validade também é um dos critérios a ter em conta para comparação com relação à eficiência. Hughes (1989/1994) e Alderson, Clapham & Wall (1995) partilham a opinião de que um teste é válido se mede precisamente aquilo que deve medir. Segundo Henning (1987, p.96), validade em geral refere-se à adequação de um teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste deve medir. Um teste é válido na medida em que mede o que deve medir. Assim, o termo válido, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir

acompanhado pela preposição “para”. Para Qualquer teste, dessa forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros.

Para Alderson e Banerjee (2001), tanto o conteúdo quanto o método do teste estão presentes num contexto específico de uso da língua e não de situações gerais e tentativa de reproduzir atividades normalmente desenvolvidas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, ainda que não correspondam a representações fiéis de uso da língua, contribui para que as tarefas do teste sejam mais autênticas.

Para o propósito no nosso estudo, assim, a tentativa de associar as tarefas do teste a tarefas realizadas fora do teste é positiva, pois leva o estudante a por em prática habilidades que supostamente fazem parte do seu dia-a-dia, o que poderá propiciar a coleta de amostras mais autênticas da proficiência.

Bachman e Palmer (1996) apontam dois domínios de tarefas diferentes: as tarefas de teste, como o próprio nome define, e as tarefas de uso da língua, não necessariamente utilizadas em avaliações formais. Essa combinação permite elaborar ou selecionar tarefas de teste correspondentes a tarefas de uso da língua, trabalhadas previamente no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, a maneira como as tarefas de teste se caracterizam auxilia a determinar a capacidade linguística do avaliado. Assim, a equivalência entre as tarefas de teste e as tarefas de uso da língua pode determinar a autenticidade e a validade da tarefa de teste por oferecer ao candidato condições para expressar sua capacidade linguística por tarefas já experimentadas.

Com este teste pretendemos observar se o currículo do curso produz o que promete produzir, ao mesmo tempo que deveremos observar também a validade do currículo, uma vez que testes e currículos mantêm um elo de ligação. Para Oller (1979), a maioria dos currículos do ensino de língua estrangeira não geram o que prometem, não produzem pessoas que ao final do curso sejam capazes de usar a língua por eles transmitida. Sendo que testes devem basear-se no currículo, este deve também apresentar validade, isto é, deve ensinar o que realmente está descrito nos seus objetivos. Portanto, currículos e testes estão ambos sujeitos à validade. Importa referir, que a eficiência de testes pradonizados, e que podem ser mensurados de forma facilmente justificável, seduz os sistemas de ensino (Afonso, 2000; Nóvoa, 2003)

Para Contin (1981), os testes de proficiência oral são de grande importância devido à sua íntima relação com a competência de conversação e devido ao novo enfoque que tem sido dado ao aprendizado da língua, o qual deposita interesse em implantar a habilidade oral nos estudantes. Para a autora, não há coerência ao submetermos estudantes, de cursos

onde o novo enfoque esteja a ser aplicado a testes cuja habilidade testada seja outra que não a oral.

Concordamos com Contin (1981) quando diz que testes deveriam avaliar o que é ensinado durante o curso, isto é, deveriam avaliar os objetivos propostos no início do curso, isto é, os objetivos de um curso pertencem a um currículo e são estabelecidos antes do início do curso, e são os propósitos almejados pelo curso.

No nosso estudo decidimos usar o Teste de Nivelamento em combinação com os Testes de compreensão auditiva e produção oral e de produção escrita por corresponderem aos nossos anseios e poderem ajudar a determinar o nível apropriado para cada estudante à entrada e saída do curso.

Finalmente, vale lembrar a afirmação de Mackey e Grass (2005):

The language instruction a learner gets is a function of both teaching and method, which in turn are functions of curriculum and Language Policy (p.13). The curriculum can determine what, how much and how the learner learns through the methods and materials with which he comes in contact (p.13).

Como lemos na citação de Mackey e Grass (2005), a instrução da língua que um aluno recebe é uma função tanto do ensino quanto do método, que por sua vez são funções do currículo e da política linguística. Para os autores, o currículo pode determinar o que, quanto e como o aluno aprende através dos métodos e materiais com os quais ele entra em contato. Contin (1981) defende ainda que ao se propor medir algum elemento, algum aspecto, todo teste tenta apresentar validade, podendo oferecê-la ou não. Para a autora, um teste oferece validade quando ele realmente mede o que se propõe medir. Aqui importa ressaltar a validade de conteúdo do teste que deve conter aquilo que ele se propõe avaliar. Corroboramos com a afirmação da Contin que sustenta que com relação à validade do conteúdo deve-se observar também a validade do currículo, uma vez que testes e currículos mantêm uma estreita ligação. Também concordamos com a autora que os testes devem basear-se no currículo, que deve também apresentar validade, isto é, deve ensinar o que realmente está descrito nos seus objetivos. Consequentemente, currículos e testes estão ambos sujeitos à validade. Se, por um lado, Contin (1981) defende que os testes para serem sujeitos à validade, devem basear-se no currículo, por outro lado, apresenta uma ideia oposta ao afirmar que os testes de proficiência, não estão baseados em nenhum curriculum porquanto o examinando não faz e não responde perguntas, somente fala a

respeito de um determinado tópico que nem sempre está relacionado a um dado curriculum, mostrando tão-somente a sua capacidade de usar a língua, usando formas corretas e incorretas.

4.2.4. Tarefas do teste e seus pressupostos

Foi ministrado um teste “Outcomes Placement Test” (Anexo I, p. 359) para avaliar a proficiência linguística e competência comunicativa nos estudantes do 1º Ano do Curso de Inglês admitidos em 2019 e nos graduados do Ano letivo 2019. Neste tudo, foi avaliada a competência comunicativa dos estudantes, a qual integra a competência linguística ou gramatical, a competência sociológica, a competência discursiva e a competência estratégica (Littlewood, 1981; Richards and Rodgers, 1986).

Por se tratar de teste de nivelamento, foi utilizado o mesmo pacote de teste para os dois anos, mas com objetivos diferentes. Para o 1º Ano, queremos saber o nível de proficiência e competência comunicativa à entrada no curso enquanto para o 4º Ano, pretendemos avaliar o mesmo nível à saída do curso depois de quatro anos de formação graduada. A opção pelo teste para os dois anos, deveu-se ao fato de os estudantes do curso não terem no seu plano curricular a disciplina de gramática de Inglês e isso facilitou a aplicação de um teste multiforme a todos.

Para o nosso caso, um teste com perspectiva multiforme é o mais apropriado tendo em conta que, em geral, pessoas diferentes são boas em coisas diferentes (Underhill, 1987, p. 38 In Ussene, 2017). Um teste de perspectiva multiforme vai ainda proporcionar a oportunidade aos avaliados de compensarem as áreas nas quais apresentam maiores fragilidades com aquelas nas quais têm um bom desempenho.

As tarefas incorporadas no teste são de potencial envolvimento do avaliado na vida real. O Outcomes Placement Test da National Geographic Learning avalia as competências de compreensão e produção linguística em Inglês, nas modalidades oral e escrita.

O autor do teste defende que para adaptar o curso às necessidades, expectativas e níveis de competências dos estudantes, geralmente é vantajoso descobrir o máximo possível sobre cada estudante durante a fase inicial do processo de avaliação. Para esse fim, o formulário de dados pessoais e o inquérito do perfil do estudante podem ser fotocopiados e usados como estão, ou traduzidos e / ou adaptados para reunir informações importantes sobre os estudantes.

Antes de fazer o teste, solicita-se a cada estudante o preenchimento de uma cópia de um ou de ambos os formulários. É sempre importante explicar que as informações recolhidas servem para fins administrativos e para que os professores possam adaptar melhor os

materiais e técnicas da sala de aula para atender às necessidades dos estudantes; os estudantes também devem ter certeza de que todas as informações nos formulários são mantidas em estrita confidência.

O teste é composto por três testes distintos. Além do teste nuclear relacionado com o domínio da gramática, o mesmo inclui um teste de avaliação da produção escrita e outro de compreensão auditiva e produção oral. O teste de avaliação do domínio da gramática (Anexo I, p. 365) consiste em 50 questões que avaliam a gramática e vocabulário apresentados e praticados em toda a série de Outcomes bem como é fornecida uma chave de resposta ao teste.

O teste de compreensão auditiva e produção oral (Anexo I, p. 371) comporta uma entrevista baseada em modalidades de conversação a serem apresentadas pelo avaliador e é acompanhado por critérios de avaliação para ajudar os avaliadores a determinar o nível apropriado do estudante.

O teste de produção escrita (Anexo I, p. 362) comportava seis níveis diferentes tendo em conta a competência da produção escrita de cada estudante. Os níveis apresentados na matriz (Anexo I, p. 362) são: 1) principiante; 2) medíocre; 3) suficiente; 4) bom; 5) muito bom; 6) excelente, dentre os quais os estudantes deviam selecionar um tema que correspondia ao seu nível e interesse para fazer uma composição escrita usando as sugestões fornecidas na matriz. O teste estava acompanhado de critérios de correção (Anexo I, pp. 372 e 374) que ajudavam os avaliadores a determinar o nível apropriado do estudante.

O Outcomes Placement Test Package permite que os avaliadores considerem uma variedade de opções em determinar o nível apropriado de cada estudante e foi projetado para que os avaliadores possam escolher o método que melhor se adapte às suas necessidades. Na visão do autor, o teste mais objetivo e mais simples de administrar é o teste de avaliação do domínio da gramática. Os testes de compreensão auditiva e produção oral e de produção escrita são ‘open-ended’ ou seja, abertos e, portanto, de natureza mais subjetiva. De acordo com o autor do teste, alguns avaliadores podem querer usar apenas o teste de nivelamento para determinar o nível apropriado de cada estudante, enquanto outros podem querer usá-lo em combinação com os testes de compreensão auditiva e produção oral e/ou de produção escrita.

Os gráficos nas páginas seguintes do Outcomes Placement Test Package apresentam os níveis de proficiência sugeridos para cada um dos diferentes testes no Outcomes Placement Test Package. Contudo, dependendo dos objetivos curriculares do curso, os

avaliadores podem atribuir ponderações desiguais às pontuações nos vários testes de nivelamento/colocação. Para os cursos que enfatizam a avaliação das competências de conversação, por exemplo, os avaliadores podem decidir ponderar a pontuação no teste de compreensão auditiva e produção oral, com maior rigor que no teste de produção escrita, enquanto para o curso que tem o foco na avaliação de habilidades de escrita, os avaliadores podem ponderar a pontuação de forma oposta.

Para a administração do teste cada estudante recebeu uma fotocópia do Teste de Nivelamento/Colocação. Os avaliadores podiam preferir que os estudantes marcassem suas respostas na fotocópia do próprio teste. Como alternativa, a cada estudante podia dar-se uma fotocópia da Folha de respostas (Anexo I, p. 369) na qual marcava as suas respostas.

O avaliador lia as instruções em voz alta e garantia que os estudantes soubessem onde e como assinalar as suas respostas (por exemplo, se as respostas deviam ser marcadas na folha de perguntas ou na folha de respostas). Os estudantes tinham 30 minutos para concluir a parte escrita (itens 1-50) do Teste de Colocação. Os estudantes receberam um ponto por cada resposta correta, de acordo com a Chave de Resposta fornecida (Anexo I, p. 370)

A tabela abaixo apresenta os níveis de Outcomes test que seria o mais apropriado para cada estudante em particular, com base na pontuação total desse estudante no Teste de Nivelamento.

Tabela 1: Indicadores de resultados do teste de nivelamento

Resultados do Teste de Nivelamento	
Pontuação do Teste de Nivelamento (50 itens: 1 ponto por item)	Nível recomendado
0 – 18 pontos	Iniciante
19 – 25 pontos	Básico
26 – 32 pontos	Intermediário
33 – 39 pontos	Usuário independente
40 – 46 pontos	Proficiência operativa eficaz
47 – 50 pontos	Domínio pleno (Nível superior recomendado)

Fonte: Outcomes Placement Test, 2020

Para a administração do teste de compreensão auditiva e produção oral, foi criado um júri composto por 3 professores de disciplinas de Inglês, presidido pelo investigador de forma a garantir a confiabilidade e imparcialidade no julgamento do desempenho dos

estudantes. O avaliador tinha uma fotocópia separada do teste para cada estudante, isto é, para uso do avaliador e não era mostrada ao estudante. Cada teste oral era conduzido individualmente. O avaliador começava o teste com a apresentação das sugestões da conversação do nível básico da Outcomes, explicava ou esclarecia as sugestões onde fosse necessário e marcava uma pontuação apropriada nessa seção (Anexo I, p, 371).

O teste continuava da mesma maneira para cada um dos níveis, até que o estudante começasse a ter acentuada dificuldade em responder. Por exemplo, se um estudante obtivesse uma média de 4 ou 5 nas sugestões do nível elementar/principiante de Outcomes, o teste prosseguia com as sugestões do nível básico de Outcomes; e se o estudante obtivesse uma média de 3 ou 4 nesta seção, o teste prosseguia com as instruções para o nível Intermediário. Se a pontuação geral do estudante nas sugestões do nível Intermediário fosse apenas 1 ou 2, o avaliador dava por terminado o teste. Em suma, o teste de compreensão auditiva e produção oral foi realizado na base de eliminatória por isso foi fácil contemplar os dois grupos de anos diferentes.

Quanto a pontuação, o júri avaliava o desempenho do estudante numa escala de 1 a 5, de acordo com os descritores na matriz do teste de compreensão auditiva e produção oral de Outcomes. Quando o estudante obtivesse uma pontuação geral de 1 ou 2 num determinado nível, esse era o nível sugerido para esse estudante. (Se o estudante obtivesse uma pontuação maior a 4 no nível Proficiência operativa eficaz do Outcomes, recomendava-se a uma série de nível superior. (Visite www.heinle.com para obter os títulos sugeridos.)

Na administração do teste de produção escrita, cada estudante recebia uma cópia do teste de produção escrita. Os estudantes escolhiam um dos tópicos e fazia a composição escrita do texto da sua escolha e interesse. De acordo com o autor do Outcomes Placement Test, nos testes como estes, muitos avaliadores podem querer definir um limite de tempo e / ou uma contagem mínima / máxima de palavras para esta seção, contrariamente ao que a nossa opção de dar um tempo livre para o estudante produzir a sua composição.

A composição escrita de cada estudante foi corrigida meses depois numa escala de pontuação de 0 a 10, de acordo com os descritores na matriz de avaliação da Outcomes (Anexo I, p. 361). A tabela abaixo apresenta o nível de Outcomes o mais apropriado para estudante em particular, com base na pontuação total desse estudante à luz da grelha de descritores do Outcomes.

Tabela 2: Indicadores de resultados do teste de produção escrita

Resultados do Teste de Produção Escrita	
Pontuação do Teste de Produção Escrita	Nível recomendado
0 – 1 ponto	Elementar
2 – 3 pontos	Pré-intermediário
4 – 5 pontos	Intermediário
6 – 7 pontos	Intermediário Superior
8 – 9 pontos	Avançado
10 pontos	(Nível superior recomendado)

Fonte: Outcomes Placement Test, 2020

Considerações finais do teste de nivelamento/colocação:

Nos casos em que as pontuações de um estudante em cada um dos vários testes indicarem níveis semelhantes, a colocação é relativamente simples. No entanto, nos casos em que o estudante obtiver uma pontuação significativamente maior num teste e menos noutro, os avaliadores devem decidir como ponderar as pontuações nos vários testes para determinar o nível de colocação final do estudante.

Por exemplo, se um estudante obtiver uma pontuação na escala inferior do nível intermediário no Teste de nivelamento e próximo ao meio do nível pré-intermediário no teste de compreensão auditiva e produção oral ou escrita, os avaliadores devem ter em consideração os objetivos do curso ao determinar a nível o estudante deve ser colocado. Se o objetivo principal é desenvolver fluência nas habilidades de conversação e a pontuação no teste de compreensão auditiva for mais baixa, talvez seja melhor colocar o estudante no nível mais baixo.

4.2.5. Análise documental

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Ludke e André, 1986)

Para este trabalho, foi igualmente utilizada a técnica de análise documental com foco nos resultados educativos dos exames de admissão dos estudantes do 1º ano que ingressaram em 2019, os enunciados das provas de admissão e o PPC do curso.

O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias; fontes escritas ou não. (Matos, 2015)

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita, que consiste no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente. (Cellard, 2008, p. 303). Porém, o que caracteriza a análise documental em si, é a realização desta análise, baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). A análise documental foi, também, uma técnica de recolha de informação utilizada por se afigurar como uma valiosa oportunidade para auxiliar o processo de compreensão de determinado fenómeno, possibilitando a recolha de dados relevantes para responder às questões de investigação. A importância desta técnica é destacada por Mills (2010):

the teacher researcher can use these sources of data to gain valuable historical insights, identify potential trends, and explain how things got to be the way they are (p. 85).

Trata-se, portanto, de um processo de seleção, análise e interpretação da informação contida em documentos de tipologias variadas com o objetivo de extrair significados (Carmo & Ferreira, 1998). A interpretação desta informação deverá ser auxiliada pelo recurso à análise de conteúdo e análise estatística, que iluminarão o processo de educação de sentido.

Neste estudo foram analisados os enunciados da prova de admissão no curso de Inglês no ano letivo de 2019, a pauta global de resultados obtidos pelos estudantes que ingressaram no curso em 2019 e o plano curricular do curso de língua inglesa.

Para a finalidade de pesquisa, segundo Gil (2010, p. 147), a análise documental não se restringe somente aos documentos escritos como também pode ser englobado qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado facto ou fenómeno. Segundo Ussene (2017), os resultados das avaliações neste estudo podem contribuir bastante para analisarmos o impacto das decisões que são tomadas na escolha de

determinadas atividades e estratégias de ensino que podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento da proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes de Ensino Superior Público Angolano (ESPA).

Trabalhar com documentos inspira credibilidade e representatividade. (Sá Silva; Almeida; Guindani, 2009). Nesse sentido, Martins; Theophilo (2009, p. 88) afirmam que “Um dos grandes desafios da prática da pesquisa documental é o grau de confiança sobre a veracidade dos documentos [...]”. Assim, podemos citar como vantagens da pesquisa documental: fonte rica e estável de dados, subsistência ao longo do tempo, baixo custo, não exigência de contato com os sujeitos da pesquisa. Dentre as limitações deste tipo de pesquisa encontram-se a não representatividade e subjetividade dos documentos. (Gil, 2008).

A partir da análise documental foi possível aferir não só se as macrocapacidades linguísticas têm um tratamento igual ou desigual no processo avaliativo, como também, nos permitiu identificar o tipo de exercícios/atividades mais preferidos pelas diferentes entidades responsáveis pela elaboração avaliação das aprendizagens dos estudantes. Face ao tratamento igual ou diferenciado urge a necessidade de perceber o porquê de privilegiar determinados exercícios em detrimento de outros no processo avaliativo. (Ussene, 2017)

4.2.6 Análise de conteúdo

A técnica análise de conteúdo tem suscitado um crescente interesse no campo da produção científica em Ciências da Educação, sobretudo na análise de métodos qualitativos onde vai ganhando destaque e legitimidade, a julgar pela virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Diversos autores se apropriam da técnica de análise de conteúdo, com objetivo de analisar os dados qualitativos, entretanto, de forma equivocada, ou seja, não acompanham e/ou não evidenciam as recomendações e as etapas necessárias, previstas por Bardin (1977) e (Mozza & Grzybovski, 2011; Oliveira, 2008), pois embora as análises referenciam que se trata de uma análise de conteúdo segundo Bardin (1977), observa-se na maioria destes estudos um equívoco na forma de sistematização, apresentação e análise dos dados. Para

este estudo em particular, a análise de conteúdo foi aplicável em quase todas as técnicas de recolha de dados nomeadamente, no inquérito por questionário, nas entrevistas e na análise documental.

Bardin (1977) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado. Nos últimos anos, a técnica tem conquistado grande desenvolvimento, tendo em vista, o crescente número de publicações anuais. Entretanto, a variedade de conceitos e finalidades de seu uso, parece estar longe de enriquecer a prática de análise. Visto que, tem tornado a técnica pouco clara, possibilitando sua utilização sem os cuidados metodológicos exigidos para uma prática de pesquisa recomendada, especialmente para os pesquisadores iniciantes, que tendem a aplica-la como prática intuitiva e não sistematizada (OLIVEIRA, 2008). Para Holsti (1968), a análise de conteúdo dada a sua natureza constitui uma metodologia de pesquisa multiobjectiva para investigar um vasto campo de problemas cuja base da sua informação é conteúdo escrito ou oral. Por termos as categorias já concebidas previamente tendo em vista o objeto do nosso estudo, o procedimento utilizado foi o fechado.

Segundo Godoy (1995a) o desenvolvimento da perspectiva qualitativa gerou uma grande diversidade de métodos de trabalho, estilos de análise e a apresentação de resultados e diferentes considerações quanto aos sujeitos, tendo, porém, como técnica mais usual, a análise de conteúdo. Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados recolhidos, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara, 2005), há a necessidade da descodificação do que está sendo comunicado. Para a descodificação dos documentos, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (Chizzotti, 2006, p. 98).

Assim, percebe-se que a análise de conteúdo tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados recolhidos tal como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Por via da técnica análise de conteúdo, analisamos os dados qualitativos recolhidos a partir das entrevistas, questionários e outros instrumentos, procurando classificar esses dados em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos dos nossos inquiridos.

Vale lembrar que, por mais que muitos autores abordem a análise de conteúdo, até mesmo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para as diversas etapas da técnica, este aporte teórico do nosso estudo tem como base a conceituada francesa Bardin (2006), bem como as etapas da técnica explicitadas por esta autora por nos parecer a mais consensual em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Depois das várias leituras sobre a temática, deu para perceber que fazer uma abordagem do método de análise de conteúdo, significa demonstrar sua versatilidade, e seus limites enquanto técnicas. Em outras palavras, significa dizer, que o desenvolvimento deste método passa invariavelmente pela criatividade e pela capacidade do pesquisador qualitativo em lidar com situações que, muitas vezes, não podem ser alcançadas de outra forma, bem como deve ser valorizado enquanto meio e não confundido como finalidade em um trabalho científico.

4.2.7. Contexto do estudo e sujeitos da investigação

O contexto de estudo é uma faculdade de uma universidade pública situada na zona académica Luanda/Bengo propriamente na cidade de Luanda, numa rua onde se concentra um número não considerável de pequeno comércio e serviços assim como alguns bancos comerciais e escritórios de empresas ligadas a várias áreas da atividade económica. Ao nível das infraestruturas de educação e ensino existem na rua para além da faculdade, uma Escola do Ensino Secundário do IIº Ciclo e outra de Curso Médio de formação de professores.

A faculdade é constituída por 4 pavilhões pré-fabricados de arquitetura diferente. Os pavilhões são de arquitetura velha, mas o estado de conservação do imóvel pode ser considerado razoável considerando a idade e os trabalhos de conservação e melhoramento que foram realizados no passado.

A faculdade possui vinte e uma salas de aula, um auditório, uma biblioteca, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala multiuso (chamada também de sala de vídeo), um gabinete de Direção, dois gabinetes de vice decanos, seis departamentos de ensino e investigação, um gabinete de cursos de mestrado, uma secretaria académica, um refeitório, uma cozinha, um departamento de recursos humanos, um gabinete de gestão financeira e tesouraria, uma sala de património, um gabinete de associação de estudantes, duas zonas de casas de banho para estudantes, duas zonas de

casas de banho para funcionários docentes e não docentes e um pátio exterior de utilização polivalente.

A faculdade oferece cursos de graduação em Línguas Africanas, Francesa, Inglesa e Portuguesa, Filosofia e Secretariado Executivo e Comunicação Empresarial. A faculdade não tem laboratório de línguas nem faz extensão universitária, isto é, os estudantes e funcionários da instituição que desejam aprender línguas, fazem-no nos centros de línguas particulares na vizinhança ou na cidade capital afora. A faculdade para além dos cursos do período laboral, também oferece cursos pós-laborais. De entre os departamentos de ensino e investigação da faculdade está o departamento de Inglês com 8 professores, dos quais 1 professora associada, 3 professores auxiliares, 1 professor assistente e 3 assistentes estagiários e um universo estudantil de 349 em todas as turmas dos 4 cursos de graduação em 2019. Globalmente, o ensino de Língua Inglesa destaca-se na instituição, e cada turma comporta 50 ou mais estudantes em função do ano académico e letivo. A faculdade em questão era fusão de duas unidades orgânicas da mesma universidade pública e foi criada em 2003, mas só em 2004 abriu o primeiro curso de Inglês. Em 2011 passou a ser uma unidade orgânica independente e desde então, continua a lecionar a língua inglesa como curso de graduação.

A faculdade não possui recursos suficientes para o atendimento a estudantes que procuram por vários serviços. Os pavilhões ficam todos no R/C e a mobilidade de estudantes com deficiência, é facilitada porque não é necessário a construção de rampas para entrada e saída. A biblioteca não está apetrechada com livros de linguística e literatura inglesa. Não há equipamento nem material audiovisual para o ensino de língua nem sequer têm possibilidades de usarem computadores com acesso à internet, criando um ambiente muito desolador à leitura e à pesquisa, atividades privilegiadas no ensino de língua. Os estudantes do curso de Inglês recebem apoio limitado no respetivo departamento que não possui sala de leitura nem material didático suficiente para o apoio de estudantes. As aprendizagens dos estudantes estão limitadas a apontamentos de matéria nos cadernos que alguns professores dão com seus próprios recursos eles pesquisam matéria nos cibercafés com ou sem recomendação dos professores. A escola vive uma fase de incertezas desde 2012 condicionada à mudança de instalações porque o local atual é provisório. Para admissão no curso os candidatos são sujeitos a uma prova única de conhecimento geral elaborada pela direção da universidade.

A faculdade oferece “igualdade de oportunidades”, e o bom aproveitamento destas dependerá da aptidão, inteligência e talento de cada estudante. Não seria a faculdade

responsável pelo fracasso do estudante, pois a sua função seria a de adaptá-lo e ajustá-lo à sociedade, portanto, seu fracasso deve-se a incapacidade de adaptar-se e ajustar-se ao que lhe é oferecido. (Soares, 2002, p. 10) In Ussene (2017). As preocupações com a melhoria dos processos e dos resultados educativos constituem prioridades da política educativa nacional e internacional (Bellei et al, 2016; Harris et al, 2015; Machado, 2017). Para o caso de Angola, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece ainda que é papel das IES, assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva, formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos. É também do interesse do Estado angolano que as IES ensinem o inglês para facilitar a globalização, integração regional na SADC e não só. Assim, concordando com Ussene (2017), no contexto angolano o estado tem a responsabilidade de garantir aquilo que constitui direito do cidadão. E, assim, a educação é um dos direitos que está constitucionalmente protegido por lei e, nestes termos, em caso de fracasso dos formandos, há que se determinar o que efetivamente terá contribuído para tal resultado. Os sujeitos da nossa investigação são professores de disciplinas de Inglês no objeto de estudo e estudantes desses mesmos professores nos cursos diurnos do 1º e 4º Anos do ano letivo de 2019. Quanto aos professores pretende-se compreender através de uma entrevista semiestruturada (vide em anexo página 313), as perceções relativas aos métodos e estratégias bem como as atividades de ensino de Inglês privilegiados no Ensino Superior Público Angolano. Relativamente aos estudantes pretende-se compreender a sua perceção em relação às atividades realizadas pelo professor na sala de aula e ao ensino de Inglês de forma geral, na perspetiva da proficiência linguística e competência comunicativa atingida à entrada e saída do curso de licenciatura em Inglês. (Ussene, 2017) A abordagem qualitativa, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Foi na base desta afirmação que elaboramos e ministramos um inquérito por questionário (vide em anexo página 317) para apurarmos as perceções dos nossos inquiridos. Como o objetivo do nosso estudo é compreender os fatores que estão na base da ineficácia no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa de inglês dos graduados do Ensino Superior Público em Angola, julgamos

por bem aplicar um teste de compreensão oral e produção auditiva tanto aos recém-ingressados como os graduados do curso de Inglês no intuito de se aferir as reais competências que uns trazem à entrada do curso e outros atingem após a conclusão do Ensino Superior Público à luz do QECR.

González Rey (2002, 2003, 2005) concebe que o pesquisador não se apropria da realidade, mas gera inteligibilidade no conjunto das informações produzidas na pesquisa, amparado pelo seu aporte teórico, produzindo zonas de sentido, que conferem valor ao conhecimento por sua “capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas” (González Rey, 2005, p. 6).

Segundo Bogdan e Biklen, (1994, pg. 47), a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador instrumento chave da recolha de dados onde a sua principal preocupação é descrever e só depois analisar os dados. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Por sermos instrumento principal deste ambiente natural, vamos fazer a análise sistematizada dos dados a recolher da nossa população de pesquisa para determinarmos os pontos convergentes e divergentes ou discrepâncias entre as percepções dos professores e estudantes. De acordo com Ussene (2017), de igual modo é importante determinar em que medida as percepções dos sujeitos, as atividades de ensino e as estratégias dos professores condicionam ou não o desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa nas aprendizagens dos estudantes.

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2004).

Depois de aprendermos o máximo sobre o fenómeno em estudo no nosso campo, ou seja, conhecer as estratégias dos estudantes pode contribuir de forma significativa e acreditamos que os resultados desta investigação trarão contributos para as futuras pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no ESPA ou em Linguística Aplicada no geral. A partir dos resultados deste estudo os professores terão oportunidades de aprimorar seu ensino, uma vez que nem todo estudante se adequa a uma dada metodologia adotada pelo professor. Assim os professores podem focar seu ensino com base nessas estratégias mais usadas pelos estudantes, como também, trabalhar

aquelas que não são usadas no dia-a-dia, abrindo um leque de possibilidades de aprendizagem para que os estudantes se tornem falantes proficientes de Inglês.

Para Barcelos (2006), quanto ao nível da sala de aulas, “é somente por meio da prática reflexiva que essa consciência será adquirida, levando o professor a saber explicar porque ensina como ensina”.

A mudança de ambiente escolar é deveras importante para o sucesso no ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Como afirma Moran (2000), “educar é colaborar para que professores e estudantes – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os estudantes na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus aspectos pessoais, sociais e de trabalho e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos”.

É por esta razão que Czizer e Kormos (2009) reforçam a importância do contexto de aprendizagem no investimento que se impõe na construção do conhecimento. Assim, considerando a aprendizagem em sala de aula, será importante refletir sobre a melhor forma de criar as condições e o ambiente mais propício ao estabelecimento de uma dinâmica motivadora e geradora da construção do conhecimento e que permita aos estudantes adquirirem, em simultâneo, um maior reconhecimento da sua evolução no desenvolvimento das competências comunicativas em Inglês como Língua Estrangeira.

Tal como se refere Ussene (2017), do conjunto dos fatores relevantes que podem influenciar negativamente a aprendizagem da língua estrangeira constam a superlotação, a escassez de recursos didáticos e as condições precárias das salas de aula. Segundo Marzari e Badke (2013, p. 5), aprender uma língua estrangeira implica que o estudante seja capaz de falar, ouvir, escrever e ler fazendo uso da língua. A ausência de uma destas capacidades linguísticas mencionadas aqui demonstra um claro déficit no estudante. No entanto, a visão que defendemos não comunga de algum modo com aquela que Soares (2002, p. 10) apelida de “ideologia do dom”, que consiste na responsabilização do estudante pelo sucesso ou fracasso.

O professor deve ser sempre o centro das atenções diante da dificuldade de aprender uma língua Inglesa e de não haver uma estratégia clara. Ali a razão de haver necessidade de desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, pois o professor possibilita, uma aproximação de culturas e tem um papel fundamental como facilitador no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Além do mais, o professor deve levar em

consideração os diferentes repertórios culturais e empíricos trazidos por cada um de seus estudantes, para que o conhecimento seja (re)construído satisfatória, dialógica e dialeticamente, bem como com a finalidade de motivá-los.

No contexto do nosso estudo, depois de apurados os resultados das entrevistas semiestruturadas, estaremos em melhores condições de conhecermos as suas características, poderemos emitir uma competente opinião sobre a sua percepção relativa aos níveis de tomada de decisão e dos aspetos técnico-pedagógicos, bem como saberemos os aspetos ligados ao nível de formação, experiência profissional, idade, condições de trabalho, entre outros porquanto estes aspetos de uma ou de outra forma influenciam o desempenho do profissional na sala de aula e culminam na satisfação ou insatisfação dos estudantes e da sociedade de uma forma geral. (Ussene, 2017)

O professor, como responsável pela formação de seus estudantes, deve criar condições para que eles sejam críticos, saibam pensar e agir como pessoas conscientes das transformações do mundo atual. Para isso, o professor deve ser competente em suas habilidades de ensinar, estar atualizado e pedagogicamente preparado. (Norte, 2013)

Lembrando as palavras de Alarcão (2003), atualmente vivemos em uma sociedade muito complexa, com muitas informações contraditórias. As pessoas têm dificuldades em lidar com as informações, que vêm acompanhadas de novas ideias, muitos problemas e desafios. O conhecimento é um bem comum; e a aprendizagem, uma necessidade, e também um direito. Logo, os professores precisam repensar seu papel nos dias de hoje, que é o de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aquisição de conhecimentos e autoconfiança nas capacidades individuais para se aprender. O grande desafio dos professores é o de ajudar a desenvolver, nos estudantes, a capacidade de trabalharem autônoma e colaborativamente, nunca se esquecendo do espírito crítico.

Dornyei (2001) atribui essencialmente ao professor a responsabilidade pelo nível de motivação do estudante, “[t]he best motivational intervention is simply to improve the quality of our teaching” (p.26), ou seja, na perspetiva deste autor, competirá ao professor desenvolver um ensino de qualidade que proporcione ao estudante o interesse e motivação desejáveis. Para captar a atenção dos estudantes e motivá-los para a aprendizagem, uma das estratégias mais utilizadas pelos professores prende-se com a utilização dos recursos e materiais audiovisuais. Estes instrumentos são de fácil captação da atenção a curto prazo; no entanto, há quem questione os seus efeitos a longo prazo, por considerar que podem ter um efeito pernicioso e conduzir a estudantes mais passivos, frequentemente à espera de novos desafios que os entusiasmam. O autor afirma ainda que é um facto que,

hoje em dia, os nossos jovens estão rodeados de materiais audiovisuais atrativos que exigem da sua parte, não raras vezes, atitudes de mero espectador, de passividade, em que são demasiado orientados na sua ação.

Mazzioni (2013, p. 96) não só adverte para a necessidade das estratégias de ensino utilizadas pelo professor serem capazes de “sensibilizar (motivar) e de envolver os estudantes” com papel claro, como também considera que as “condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho, as condições sociais dos estudantes e os recursos disponíveis” são fatores que interferem nos resultados esperados. É nesta perspetiva que é importante identificar e compreender a perceção do professor sobre as atividades/estratégias de ensino que utiliza porque, segundo Mazzioni (2013, p. 95), a “maneira pela qual o professor planifica as atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de estudantes de sua plateia reaja com maior ou menor interesse e contribui no modo como a aula” decorre. Por seu turno, Lemos (2002) considera que as atividades desenvolvidas em sala de aula são frequentemente compostas por “uma série de tarefas sucessivas, pouco articuladas entre si e não integradas em projetos pessoais, comprometendo a personificação da motivação” (p.40). Estas experiências limitam as possibilidades de o estudante perseguir objetivos e de se envolver efetivamente na realização das atividades.

De acordo com Ussene (2017), em relação ao estudante, há que referir que este é quem determina a presença do professor na sala de aula. A qualidade do professor é avaliada pela aprendizagem significativa resultante do ensino. Contudo, para existir uma aprendizagem significativa, é importante que o ensino ministrado tenha em conta os objetivos, interesse e a predisposição do estudante. O autor acrescenta adiante que é evidente que a opção por uma determinada atividade de ensino para sala de aula passa necessariamente por um processo de tomada de decisão onde, em vista de um objetivo concreto, vários fatores são conjugados para alcançá-lo. Nesta senda, Mazzioni (2013, p. 93) argumenta que “o uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o estudante aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso...”, pois ele obedece determinados critérios. Por essa razão, Anastasiou e Alves (2003) definem estratégia como sendo uma “arte de estruturar e aplicar capacidades e recursos disponíveis na conquista de determinados objetivos”.

Segundo Minayo (1993), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21). Por isso que Krapp e Lemos (2002) consideram que a aprendizagem tem efeitos mais positivos nos resultados quando as estratégias utilizadas pelo professor se baseiam nos interesses do estudante. Neste sentido, salientam a importância de conhecer os interesses e motivações dos estudantes e promover atividades baseadas nos mesmos. Referem ainda a necessidade de o educador conhecer os princípios de desenvolvimento do interesse e da sua estabilidade para que a ação positiva do estudante se prolongue no tempo. As estratégias de aprendizagem ajudam os estudantes a aperfeiçoarem seus conhecimentos para que mais tarde possam ensinar aos seus estudantes. Com isso, devemos levar em consideração a idiosincrasia de cada estudante, visto que cada aprendiz possui características diferentes uns dos outros as quais afetam positivamente ou negativamente no aprendizado. (Ludwig, Ferreira (2017)

Partindo das teorias sobre as estratégias de aprendizagem de Paiva (1998, citado Ludwig & Ferreira, 2017) e Oxford (1989), de que cada estudante tem suas dificuldades, e de que, através dessas dificuldades, o mesmo procura estratégias para aprender a língua estrangeira fora da sala de aula, procuraremos mostrar, através desse estudo, quais as estratégias de aprendizagem da língua estrangeira são usadas pelos estudantes do Curso de Inglês, para adquirir a tão sonhada proficiência linguística e competência comunicativa em língua inglesa. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 25), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o professor é o condutor do processo de aprendizagem, atuando na área de desenvolvimento proximal e sua intervenção é direta porque ajuda seu estudante a avançar sempre.

Com estas abordagens todas sobre os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, pretendemos descobrir o tipo e nível do estudante que ingressa no curso de Inglês LE no ensino superior público angolano, compreender a sua percepção sobre todo o processo de ensino do Inglês LE, perfil de entrada e saída, fatores e motivação para a frequência do curso bem como os métodos e estratégias de ensino e avaliação de resultados educativos que os professores adotam e privilegiam na sala de aula e eventuais atividades extracurriculares postas à disposição dos estudantes. O questionário elaborado para levantamento destes e outros dados bem como o pacote de testes de nivelamento e proficiência aplicados serviram da grande fonte para atenderem as várias inquietações relacionadas ao desenrolar de todo processo de ensino e aprendizagem de Inglês LE no objeto de estudo, do ambiente escolar, políticas educativas

levadas a cabo pelas instituições e às eventuais mudanças que podem ser operadas para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem no ESPA.

Finalmente temos fé que esta pesquisa ajudará aos demais estudantes que ingressarem no curso a entender e buscar a melhor solução para se tornar um estudante proficiente e comunicativo em LI, ao mesmo tempo que ao identificar as estratégias de aprendizagem mais usadas pelos estudantes, esperamos que os professores de Inglês LE possam utilizar os dados dessa pesquisa para utilizar em suas aulas de língua.

Capítulo 5: Tempos e procedimentos da investigação

Gil (2007, p. 17) define pesquisa “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”. E ela é realizada quando não tem respostas para o problema, ou quando a informação adquirida ainda não é satisfatória. A pesquisa é realizada de acordo com os estudos de conhecimentos que estão disponíveis mediante os métodos, técnicas e procedimentos aplicados no ato da pesquisa, sabendo que é um processo que envolve várias fases, desde o problema formulado até a obtenção dos resultados.

Diante desta breve reflexão, desenvolveu-se o presente estudo repartido em quatro fases, a saber:

- I. **Revisão de literatura** - é uma parte vital do processo de investigação. Ela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. Como nos informam Cardoso et al (2010) “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (p. 7). Devido á constante evolução dos conhecimentos, deve-se começar por rever os trabalhos mais recentes primeiro e recuar no tempo. De acordo com Silva & Menezes (2001, p. 37), “A revisão de literatura resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa”. Esta fase facilitou a nossa compreensão sobre o ensino e aprendizagem de Inglês como LE, a diferença entre a aprendizagem e aquisição, os vários métodos, estratégias e abordagens de ensino de Inglês LE, e conseguiu dar-nos orientação sobre a questão de partida relativa a ineficácia no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa nos graduados do curso de Inglês no Ensino Superior Público Angolano (ESPA).

- II. **Recolha de dados** - é um procedimento lógico da investigação empírica que consiste em selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, ponderando a sua utilização para fins específicos. A recolha de dados qualitativos se realiza "interativamente", num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos." (Chizzotti, op.cit., p. 89). Durante a pesquisa, os dados recolhidos em diferentes etapas são continuamente analisados e avaliados. São técnicas de recolha de dados nesta modalidade de pesquisa: a observação participante, a entrevista individual e coletiva. Chizzotti aponta ainda o "teatro de espontaneidade", o jogo de papéis, a história de vida autobiográfica, a análise de conteúdo ou outros que apreende as representações subjetivas, favoreçam "intervenções dos agentes em sua realidade ou organizem a ação coletiva para transformar as condições problemáticas" (Chizzotti, p. 90). Esta fase teve seu início com a identificação e produção de instrumentos de recolha de dados, testagem e respetiva administração junto dos sujeitos da investigação. Optamos por eles tendo em conta o objetivo de estudo estabelecido previamente, que é identificar os fatores que estão na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa de Inglês nos graduados do curso de licenciatura em Inglês no Ensino Superior Público em Angola, bem como compreender as estratégias e métodos de ensino desta língua mais comumente utilizados pelos professores e, por fim, procurar estabelecer uma ponte entre os desafios e as perspectivas dos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas.
- III. **Sistematização e análise dos dados** - a sistematização é um conceito complexo que se baseia no melhoramento de um método a partir de uma reflexão crítica e interpretação das lições aprendidas. "A sistematização é um conceito que vem sendo cunhando para designar uma forma metodológica de elaboração do conhecimento. Assim, sistematização é mais do que organização de dados, é um conjunto de práticas e conceitos que propiciam a reflexão e a reelaboração do pensamento, a partir do conhecimento da realidade, com o objetivo de transformar educandos e educadores do processo de formação em sujeitos do conhecimento e agentes transformadores em sua localidade". (Souza1997). Quanto à análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. (Enise Barth

Teixeira, 2003). A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168). Foi tendo em conta estas definições de (Enise Barth Teixeira, 2003 e (Gil, 1999, p. 168) que foi-nos possível fazer a caracterização, análise e interpretação dos dados recolhidos dos nossos sujeitos de investigação para que eles tivessem significado.

IV. **Redação** – a redação do trabalho científico consiste na expressão, por escrito, dos resultados da investigação. Trata-se de uma exposição bem-fundamentada do material recolhido, estruturado, analisado, interpretado e elaborado de forma objetiva, clara e precisa. (Lakatos, 2001, p.17. A definição de Lakatos (2001, p.17) foi fundamental para esta fase de procedimentos da nossa investigação porquanto por via da redação conseguimos reportar todos os aspetos atinentes ao processo de investigação tendo como a base a revisão de literatura. Para o nosso contexto, à medida que fomos fazendo revisão de literatura, abordávamos temas, questões, e pontos comuns entre os vários autores, escrevíamos uma síntese coerente da literatura, durante os seminários do ano curricular e nos vários encontros com a coordenação e orientação do curso, a redação relativa ao nosso estudo estava sempre presente.

5.1. Processo de preparação do trabalho de campo

A pesquisa de campo representou uma possibilidade concreta de contato direto entre o pesquisador e a realidade estudada, o que permitiu a apreensão de aspetos dificilmente vislumbrados através somente do trabalho em sala de aulas. Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. A tentativa de conhecer qualquer fenómeno constituinte dessa realidade busca uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade dialética.

Depois de termos decididos realizar esta pesquisa de campo estabelecemos claramente os objetivos que nos conduziram ao longo da pesquisa, pois foi em função desses objetivos que foram definidas as atividades a serem desenvolvidas. Outro passo dado, foi a definição dos sujeitos da investigação. A definição dos sujeitos da investigação foi realizada mediante critérios determinados por nós que são os seguintes: professores e

estudantes que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês LE no ESPA. A caracterização dos sujeitos da pesquisa será apresentada nas Tabelas 3 e 4.

A familiarização com o campo de investigação data desde o ano de 2011, mas os contactos relacionados com o objeto de estudo foram encetados em Abril de 2018. Depois de termos concluídos o ano curricular e estabelecido os objetivos da pesquisa, achamos por bem escolher esta escola do ensino superior público angolano que forma licenciados em língua inglesa. Em Abril de 2018 marcamos audiência com o gestor da IES quem informamos o tema do trabalho, seus objetivos e cronograma de trabalho. No mesmo mês de abril de 2018 endereçamos duas cartas formais ao gestor da instituição tais como a carta de intenções para a investigação (vide em anexo página 325) e o pedido de autorização para a recolha de dados (vide em anexo página 308) nesta escola e a com referência aos sujeitos de investigação que por sinal foram todos funcionários docentes e não docentes desta escola pública. Depois de recebida a autorização para a realização do estudo, reunimos com os professores para informá-los sobre os objetivos e a pertinência do estudo, bem com a periodicidade do trabalho com os mesmos. Durante o encontro realizado no departamento de Inglês tivemos acesso aos horários onde constava a carga horária letiva de cada professor e seus tempos livres de forma a facilitar-nos a calendarização das várias atividades por se realizar. Na reunião com os professores se lhes foi informado sobre os instrumentos e técnicas a serem utilizados no trabalho de pesquisa com eles. Os professores tomaram conhecimento na primeira reunião de trabalho com o investigador que não haveria observação de aulas, mas sim só entrevistas semiestruturadas. Depois da reunião com os professores foram realizadas duas reuniões separadas, uma com a turma do 1º Ano e outra com o 4º Ano do curso de Inglês para explicar as linhas gerais que nortearam a realização do estudo, seus objetivos e a razão de escolha do contexto escolar e seus sujeitos. Os professores e estudantes levantaram algumas inquietações relativamente o desenrolar das entrevistas, do inquérito por questionário e a observância de sigilo e ética profissional pelo investigador. O investigador assegurou que toda a investigação seria conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos (vide em anexo página 324):

-Princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);

-Princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);

-Princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na faculdade para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- Respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- Informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- Assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- Aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- Assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- Garantir a confidencialidade da informação obtida;
- Informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- Proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- Não alterar dados ou resultados;
- Não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Igual modo foi partilhada a seguinte calendarização de atividades por realizar:

- Trabalho de campo: Março a Maio de 2019
- Tratamento de dados: Maio a Julho de 2020
- Redação da dissertação: ao longo do ano letivo de 2020
- Apresentação de resultados e defesa pública: ano de 2021
- Devolução de resultados: ano de 2021

Os sujeitos da investigação foram informados que o cronograma de trabalho de campo acima devia ter alguma flexibilidade, pois a sua rigidez seria, facilmente, justificada pelos imprevistos, passíveis de acontecer durante todo o processo de investigação, a julgar pela intrínseca relação entre plano de trabalho e cronograma porquanto um influencia diretamente o outro e a ponderação entre os mesmos é dada em função dos objetivos preestabelecidos.

5.2. Processo de recolha de dados

O processo de recolha de dados consiste em recolher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim. Antes de empreender a recolha de dados, devem ser efetuadas certas diligências:

estas comportam a obtenção de um determinado estabelecimento, a aprovação da comissão de ética da investigação do estabelecimento em questão, a preparação dos responsáveis de entrevistas ou dos assistentes, as decisões no que toca ao desenrolar da recolha da informação e, por fim, a avaliação dos potenciais problemas (Fortin, 2009). Já Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1990) indicam que o “pólo técnico” de uma investigação é representado pelo processo de recolha de dados sobre o “mundo real”, sendo este suscetível de ser observado, considerando a sua subjetividade.

Para a condução do presente estudo de caso, inicialmente definimos as fontes de dados primárias, que obtivemos pela transcrição de entrevistas e as secundárias que obtivemos por outros sujeitos e documentos. Foi importante também alinhar os informantes e os avaliadores entrevistadores em relação ao contexto da pesquisa (Yin, 2010). Autores como Paré (2004), Gil (2009) e Yin (2010) citados por Lukosevicius, Guimarães (2018) apontam a necessidade de se definir os instrumentos de coleta de dados. Os principais instrumentos de coleta de dados são: entrevistas, observação e documentação, além de outras técnicas menos comuns.

Considerando o fato de que, ao se fazer uma pesquisa, geralmente se causa uma inquietação ao pesquisador nesse longo processo, desde que ela busque procedimentos detalhados do objeto da pesquisa, e que a ação do pesquisador é atingir os seus objetivos com mais eficácia, Laville e Dionne (1999, p.33) afirmam que o “pesquisador é um ator posto que age e exerce a sua influência no seu objeto da pesquisa. Os autores ainda acrescentam que em ciências humanas “o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido.” (Laville e Dionne, 1999, p.34).

Estes autores sintetizam o seu pensamento afirmando que, o pesquisador age investigando, conhecendo e modificando o seu objeto da pesquisa, no qual a sua influência perpassa durante o processo da investigação, vivenciando o real e posteriormente realizando as triagens e organização de informações, coleta de dados e análise de interpretação crítica desses dados e logo após os resultados da pesquisa.

Como já nos referimos no ponto anterior relacionado ao processo de preparação do trabalho de campo, para procedermos à recolha de dados, solicitamos uma autorização por escrito à direção da IES onde foi realizado este estudo. Após obtenção da autorização, voltamos a contactar os sujeitos da investigação e estabelecemos a calendarização dos trabalhos. A recolha dos dados foi faseada, a primeira fase decorreu nos meses de novembro e dezembro de 2019 com a aplicação de inquérito por questionário aos estudantes do 1º e 4º Anos, testes de nivelamento, teste de produção escrita e outro de

compreensão auditiva e produção oral. Foram também realizadas algumas entrevistas semiestruturadas a alguns professores e a duas delegadas das duas turmas dos anos acima. A primeira fase de recolha de dados coincidiu com os exames de fim de ano e alguns professores e estudantes do 1º Ano só conseguiram participar do teste de compreensão auditiva e produção oral e das entrevistas semiestruturadas no período de fevereiro a março de 2020. Para a aplicação dos inquéritos por questionário e dos testes de proficiência, foi solicitada a colaboração de três professores assistentes do departamento de Inglês da escola onde foi realizado o estudo. Antes de participação das entrevistas semiestruturadas, dos inquéritos por questionários e dos testes de proficiência tanto os professores como os estudantes, foram-lhes apresentados os instrumentos de recolha de dados e aferidos todos os procedimentos, bem como assinarem termo de consentimento livre e esclarecido (vide em anexo página 324). Os sujeitos da investigação foram de igual modo informados que poderiam desistir a qualquer momento do estudo, recusar responder a alguma questão que lhes causasse constrangimento de qualquer natureza, que a identidade, não seria revelada e que no caso de desejarem seriam informados dos resultados obtidos, independentemente de deixarem ou não de participar no mesmo. Durante a investigação, foram observados e respeitados diversos princípios éticos fundamentais. Foram respeitados os direitos dos intervenientes, mantendo-os informados sobre todos os aspetos que englobam o estudo (finalidades, natureza do estudo, voluntariedade para participar, confidencialidade). Ao longo da investigação, foi mantida a neutralidade entre o sujeito e o investigador e houve sempre respeito e justiça pelo sujeito em estudo.

Optamos por questionários e entrevistas tendo em conta os objetivos pré-estabelecidos que são identificar os fatores que estão na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa de Inglês nos graduados do curso de licenciatura em Inglês no Ensino Superior Público em Angola, bem como compreender as estratégias e métodos de ensino desta língua mais comumente utilizados pelos professores e, por fim, procurar estabelecer uma ponte entre os desafios e as perspetivas dos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas.

5.3. Processo de tratamento de dados

Depois de termos recolhidos os dados cujo processo explicitamos no ponto anterior, a fase seguinte da nossa pesquisa foi, a análise e interpretação de dados. Concordamos com Teixeira (2003), que estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. Merriam (1998) diz que escolher um design de

pesquisa qualitativa pressupõe uma certa visão de mundo, requer a definição como um investigador seleciona sua amostra, recolhe e analisa dados e contempla assuntos como validade, confiança e ética. A pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos. Assim, o processo de recolha e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo.

Por causa da afirmação de Teixeira (2003), durante o processo de análise de dados iniciamos pela leitura flutuante e exploração dos documentos inseridos no projeto (Bardin, 2009) para melhor percebermos a destrição entre o processo de recolha de dados e o processo de tratamento de dados na medida em que os dados de um quase são os mesmos do outro. Esta fase levou-nos mais uma vez à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição

Para Gil (1999, p. 168) a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Para Teixeira (2003), a análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. Teixeira acrescenta ainda que a análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo.

Depois de termos recolhidos os dados através dos instrumentos escolhidos, organizamos os mesmos para a sua devida análise.

De acordo com André e Lüdke (1986), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (p.45). Para os autores, “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da recolha de dados” (André; Lüdke, 1986, p.45). Sendo assim, toda escolha que o pesquisador faz em sua pesquisa é também uma escolha que terá consequências para a análise dos dados.

Para a análise do nosso material usamos um dos procedimentos de análise comum que está sempre presente em trabalhos de natureza como a nossa, que é a categorização dos dados recolhidos. Ressaltando as palavras de Gomes (2004), “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspetos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (p.70). Importa referir que na análise dos dados qualitativos, as categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de recolha de dados. Já André e Lüdke (1986) alertam que a categorização, por si mesma, não esgota a análise, sendo necessário que o pesquisador vá além, ultrapassa a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.

Tendo em conta que cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspeto de semelhança que as aproxima, e para mostrarmos aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações que assumimos neste processo de análise de dados, categorizamo-los da seguinte forma:

a) Inquérito por questionário

O inquérito por questionário (vide em anexo página 317) foi ministrado nos dias 28 e 29 de novembro de 2019 a 34 estudantes do 1º Ano e 45 estudantes do 4º Ano respetivamente. São estudantes do curso de língua inglesa e que são sujeitos do nosso estudo. No dia 28 estiveram presentes e preencheram o inquérito todos os estudantes do 1º Ano no local e hora previamente indicados. O investigador e dois assistentes estagiários do curso fizeram a distribuição dos inquéritos aos estudantes que preencheram os mesmos na sala onde estes têm normalmente as suas aulas. No dia seguinte 29 de novembro continuou a administração do inquérito por questionário a estudantes do 4º Ano. Os questionários foram distribuídos aos estudantes pelo investigador com apoio de dois assistentes estagiários do curso e foram preenchidos em simultâneo em três salas reservadas tendo em conta o número elevado dos estudantes. Os estudantes do 1º Ano preencheram o inquérito no período da manhã que acontecem as suas aulas no curso enquanto os estudantes do 4º Ano preencheram o inquérito no período da tarde em que acontecem regularmente as suas aulas no curso. Depois de terminar o preenchimento dos questionários, os estudantes colocavam os mesmos em cima da mesa do professor onde o investigador ou assistente estagiário presente na sala colocava-os no envelope reservado

para cada sala. Antes da distribuição dos questionários, o investigador explicou o seu objetivo e garantiu os aspetos relacionados com a confidencialidade por parte do investigador e apelava ao preenchimento cuidadoso e responsável por parte dos inquiridos. O questionário apresenta tanto questões abertas quanto questões fechadas. As questões abertas foram categorizadas de acordo com o seu constructo, depois analisadas e interpretadas numa tabela através da técnica de Análise de conteúdo com o fito de dar significado à interpretação dos sujeitos da pesquisa enquanto as questões fechadas foram tratadas e agrupadas numa planilha desenhada especificamente para esse efeito. Os questionários foram preenchidos no final de novembro numa altura em que os estudantes já faziam exames finais da primeira época.

b) Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas a alguns professores de disciplinas de Inglês (vide em anexo página 313) e a duas delegadas de Turma (vide em anexo página 309) foram realizadas nos dias marcados para o preenchimento do inquérito por questionário, isto é, nos dias 28 e 29 de novembro de 2019. As entrevistas aos professores decorrem no período e hora combinados com os mesmos tendo em conta a sua disponibilidade porque coincidia com o tempo de exames da primeira época e cada professor estava ocupado com a aplicação do seu exame a seus alunos, avaliá-los bem como elaborar o enunciado para o exame final da época de recursos. As duas delegadas de turma foram entrevistadas nos períodos da manhã e de tarde em que as suas turmas têm aulas durante o ano letivo. Alguns professores têm cargos de direção e chefia na instituição que foi o nosso objeto de estudo e o investigador foi ao encontro dos mesmos nos seus gabinetes para realizar as entrevistas. Quanto aos assistentes estagiários e às duas delegadas, as entrevistas tiveram lugar no gabinete do investigador sito na mesma instituição. O período marcado para as entrevistas por coincidir com a pausa pedagógica do final do ano letivo não foi possível entrevistar todos os professores das disciplinas de Inglês no final do ano de 2019 por isso algumas entrevistas foram agendadas para o mês de março de 2020 época do início de ano letivo. O início de aulas para o ano letivo 2020 foi afetado pelo confinamento resultante da pandemia COVID-19 e tornou o trabalho do investigador mais complicado, tendo conseguido entrevistar os últimos professores nos meses de julho e agosto de 2020 observando todas as medidas de biossegurança impostas pelas autoridades sanitárias do País e da OMS. No final, entrevistamos 6 professores de disciplinas de Inglês e 2 delegadas de turma do 1º e 4º Anos respetivamente. Antes das entrevistas a cada professor

ou delegada, o investigador explicou o seu objetivo e posteriormente começou-se as entrevistas que foram gravadas em áudio com consentimento dos entrevistados. Depois de gravadas as entrevistas foram transcritas para a sua análise e interpretação através do instrumento análise de conteúdo obedecendo as categorias anteriormente estabelecidas bem como apuraram-se novas categorias decorrentes da informação obtida dos entrevistados. A entrevista semiestruturada proporcionou oportunidade aos sujeitos da investigação para esgrimirem os seus argumentos de razão no que o ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira dizem respeito bem como teceram várias considerações em relação aos desafios que enfrentam e às perspetivas que existem para o alcance da proficiência linguística e da competência comunicativa. Os entrevistados não falaram somente dos desafios e perspetivas, mas fizeram também recomendações e sugestões a quem de direito para a melhoria do ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Superior Público Angolano. Com este tipo de entrevista fica fácil para o investigador fazer leituras e desenvolver as várias ideias e reações manifestadas pelos entrevistados

c) Análise documental

O estudo recorreu também à técnica de análise documental que serviu de recolha de informação utilizada na prova única de acesso dos estudantes no curso de Língua Inglesa em 2019 por se afigurar como uma valiosa oportunidade para auxiliar o processo de compreensão do fenómeno em estudo, possibilitando a recolha de dados relevantes para responder às questões de investigação. A comissão de exames forneceu os enunciados da prova de acesso nas duas variantes e a pauta global de resultados obtidos pelos estudantes de 1º Ano do ano letivo 2019 em cada área de conhecimento. A prova única de acesso não visa avaliar a aptidão de cada candidato mas sim é do conhecimento geral dos mesmos. Não foi analisada nenhuma prova para o 4º ano durante o ciclo de formação com a exceção do teste de nivelamento nas 4 competências aplicado pelo investigador. Foi feito o levantamento de notas obtidas nas várias áreas do conhecimento da prova única de acesso dos estudantes do 1º Ano do ano letivo 2019 bem como foram comparados os resultados obtidos noutras áreas em relação às notas obtidas no Inglês. De igual modo, foi analisado também o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que é o instrumento que concentra a conceção do curso de graduação em Língua Inglesa, os fundamentos da gestão académica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem de

Inglês como Língua Estrangeira. O PPC contempla também diversos elementos, dentre eles os objetivos gerais do curso, as suas peculiaridades, sua matriz ou grelha curricular e a respetiva operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, a conceção e a composição das atividades complementares, etc. Em suma, a análise do PPC serviu de ferramenta de avaliação do perfil de entrada e saída do estudante do curso de Língua Inglesa

d) Teste de proficiência linguística e competência comunicativa

Para a avaliação da proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes do 1º e 4º Anos do curso de Inglês, recorreu-se ao teste de nivelamento. O teste foi realizado nos dias 10 e 12 de dezembro de 2019 a 34 estudantes do 1º ano e 45 estudantes do 4º ano respetivamente. Os estudantes foram mobilizados pelo investigador na mesma altura que foi feita a mobilização dos mesmos para o preenchimento dos questionários. O teste foi realizado por etapas e por coincidir com a época de exames finais de curso todos não puderam fazer a parte de compreensão oral nos dias marcados por isso estendeu-se até no primeiro semestre de 2020. No primeiro semestre de 2020 devido ao confinamento decorrente da pandemia Covid-19, a realização do teste da compreensão oral foi possível mediante a disponibilidade dos sujeitos. Quanto à estrutura, o teste comporta três tarefas que visam avaliar o domínio da gramática por parte dos estudantes e duas competências linguísticas de escrita e compreensão oral e conversação, cujo constructo teve em conta a proficiência linguística e a competência comunicativa a serem atingidas pelos estudantes graduados do curso de Língua Inglesa. O teste teve como base da sua escolha o de entrada e saída do estudante de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Superior Público Angolano e as atividades extracurriculares que o estudante do curso realiza no contexto do uso de Inglês na vida real. O teste de nivelamento a ser aplicado comporta a competência linguística ou gramatical, competência sociológica, competência discursiva e a competência estratégica. Os critérios de correção do teste da competência comunicativa foram previamente definidos pela National Geographic Learning e fazem parte do grupo de avaliadores, o investigador e dois assistentes estagiários do curso para garantir a validade e fiabilidade dos resultados decorrentes desta avaliação.

Parte III: Apresentação e interpretação de resultados

Capítulo 6: Apresentação e discussão de resultados por técnica de recolha de dados

No presente capítulo fazemos a apresentação e a discussão de resultados por cada técnica utilizada para a recolha de dados. O capítulo apresenta também vários gráficos que ilustram e comparam os aspetos pertinentes e relevantes do fenómeno a evidenciar. Casos há em que num único gráfico apresentamos resultados dos dois anos em estudo para facilitar a comparação de resultados obtidos. Depois da apresentação de dados de cada técnica utilizada, fazemos a interpretação dos resultados tendo sempre em conta as lentes teóricas elencadas no enquadramento teórico do presente trabalho.

6.1 Inquérito por questionário

Neste ponto fazemos a apresentação de dados relacionados com o inquérito por questionário ministrado aos estudantes dos dois anos. Nos gráficos representamos os dados e em seguida fazemos a análise. Na maior parte dos gráficos, é-nos fácil visualizar as diferenças de resultados entre os dois anos. Os aspetos que são comuns e específicos estão representados em gráficos comuns. Em seguida fazemos a leitura à luz das lentes teóricas do Parte I do presente estudo.

6. 1.1 Inquérito por questionário: distribuição dos inquiridos

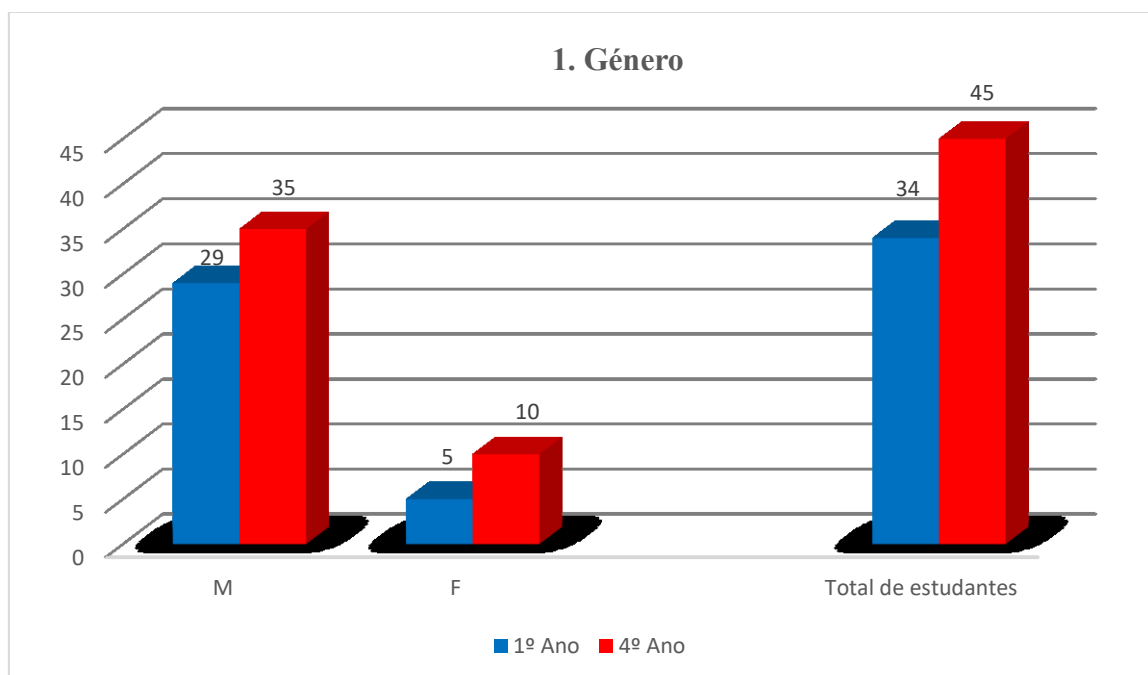
Tabela 3: Distribuição dos inquiridos por ano

Ano académico	Número d Inquiridos
1º Ano	34
4º Ano	45
Total de inquiridos	79

Fonte: elaboração própria

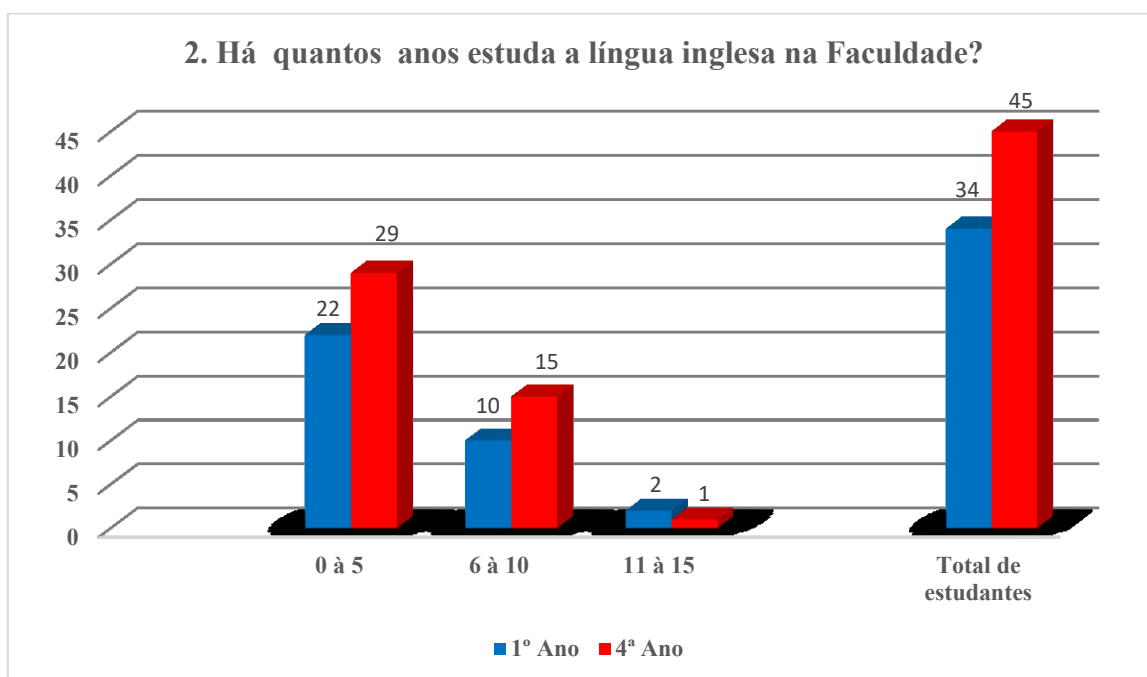
6.1.2 Caracterização dos sujeitos da investigação

Gráfico 1: Género dos estudantes



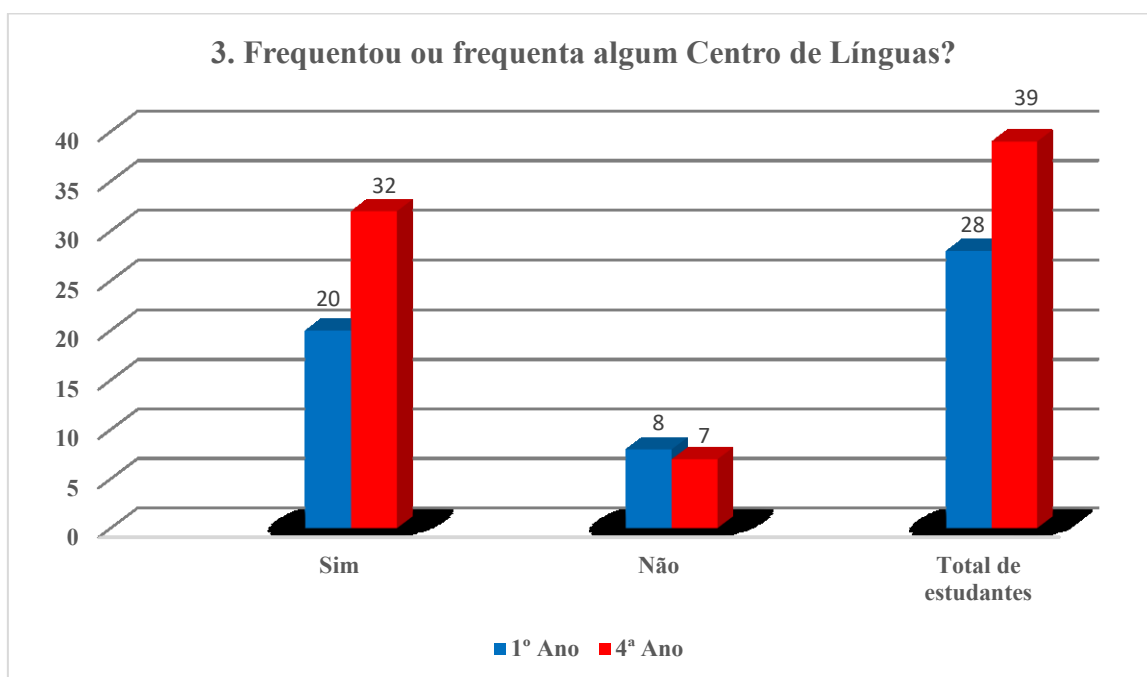
O gráfico acima apresenta a caracterização dos sujeitos quanto ao género. Olhando para o gráfico, dá-nos a perceber que os sujeitos são maioritariamente homens. No 1º ano do total de trinta e quatro inquiridos vinte e nove (85%) são do sexo masculino e apenas cinco (15%) são do sexo feminino. Quanto ao 4º ano a situação é a mesma, do total de quarenta e cinco inquiridos, trinta e cinco (78%) são do sexo masculino e apenas dez (22%) são do sexo feminino. Em termos de género importa referir que os estudantes do sexo masculino são os que mais se inscrevem ao curso de Inglês. Esta diferença leva-nos a refletir sobre a importância que as mulheres atribuem ao curso de Inglês ou sobre uma eventual dificuldade que enfrentam na frequência do mesmo curso.

Gráfico 2: Anos de estudo da língua inglesa na Faculdade



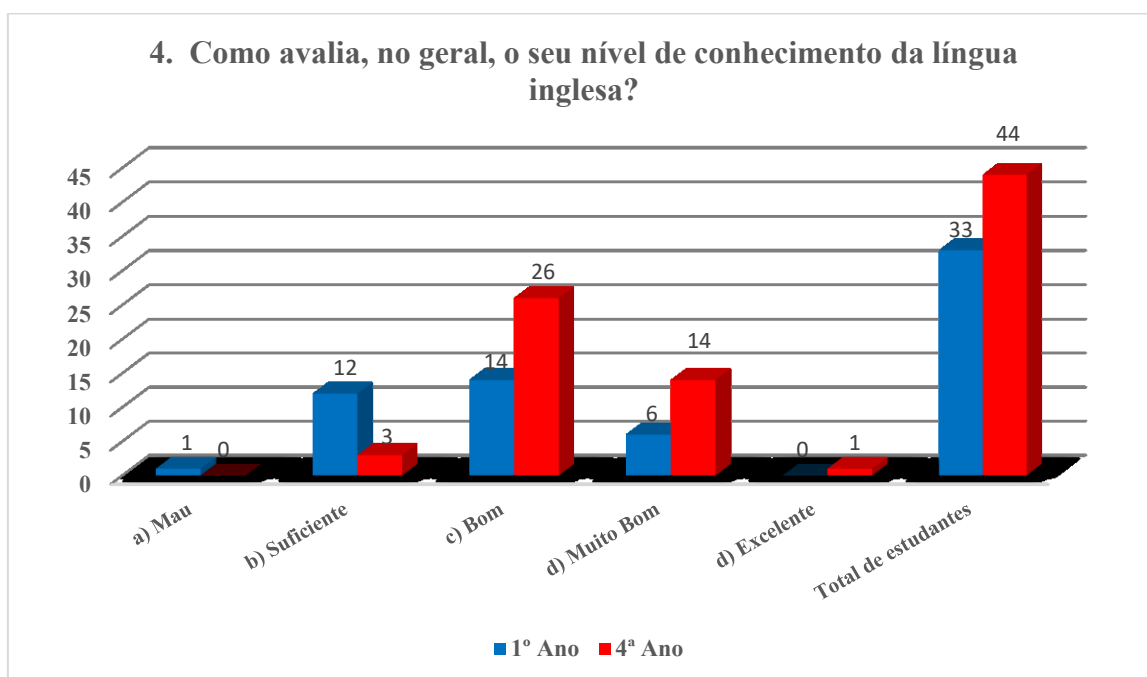
O gráfico acima demonstra os números de sujeitos e o seu tempo de estudo do Inglês na Faculdade. Os sujeitos foram categorizados em três grupos, os que estudam Inglês de 0 a 5 anos, os de 6-10 anos e finalmente os de 11 a 15 anos. Como pode-se visualizar no mesmo gráfico os sujeitos que estudam o Inglês de 0 a 5 anos vêm em primeiro lugar, os de 6 a 10 seguem em segundo lugar e os de 11 a 15 são os últimos. Para o 1º ano, do total de trinta e quatro sujeitos inquiridos vinte e dois (65%) estudam Inglês na Faculdade de 0 a 5 anos, dez (29%) estudam de 6 a 10, dois (6%) estudam de 11 a 15 anos. Para o 4º ano, do total de quarenta e cinco sujeitos inquiridos vinte e nove (65%) estudam Inglês de 0 a 5 anos, quinze (33%) estudam de 6 a 10 anos, um (2%) estuda de 11 a 15 anos. Os dois anos têm uma diferença mínima no número de sujeitos que estudam de 11 a 15 anos e todos os sujeitos dos dois anos responderam a pergunta.

Gráfico 3: Frequência de Inglês num Centro de Línguas



O gráfico 3 representa o número de sujeitos que frequentam ou frequentaram cursos de Inglês nos Centros de Línguas fora da Faculdade. Para o 1º ano, no total de trinta e quatro estudantes inquiridos vinte (59%) responderam positivamente como tendo frequentado um curso, oito (24%) responderam negativamente e seis (17%) não responderam. Para o 4º ano, no total de quarenta e cinco estudantes inquiridos trinta e nove (71%) responderam como tendo frequentado ou frequentam um curso de Inglês a par da formação graduada, sete (16%) negaram e seis (13%) não responderam. De forma geral, quer no 1º ano quer no 4º ano os sujeitos que frequentam ou frequentaram curso de Inglês fora da Faculdade superam os que não frequentam. Esta diferença em números indica que mesmo estando a estudar o Inglês numa instituição de ensino superior onde o Inglês é língua de instrução, os estudantes precisam de um curso intensivo adicional para aprimorar os seus conhecimentos da língua ou a competência comunicativa.

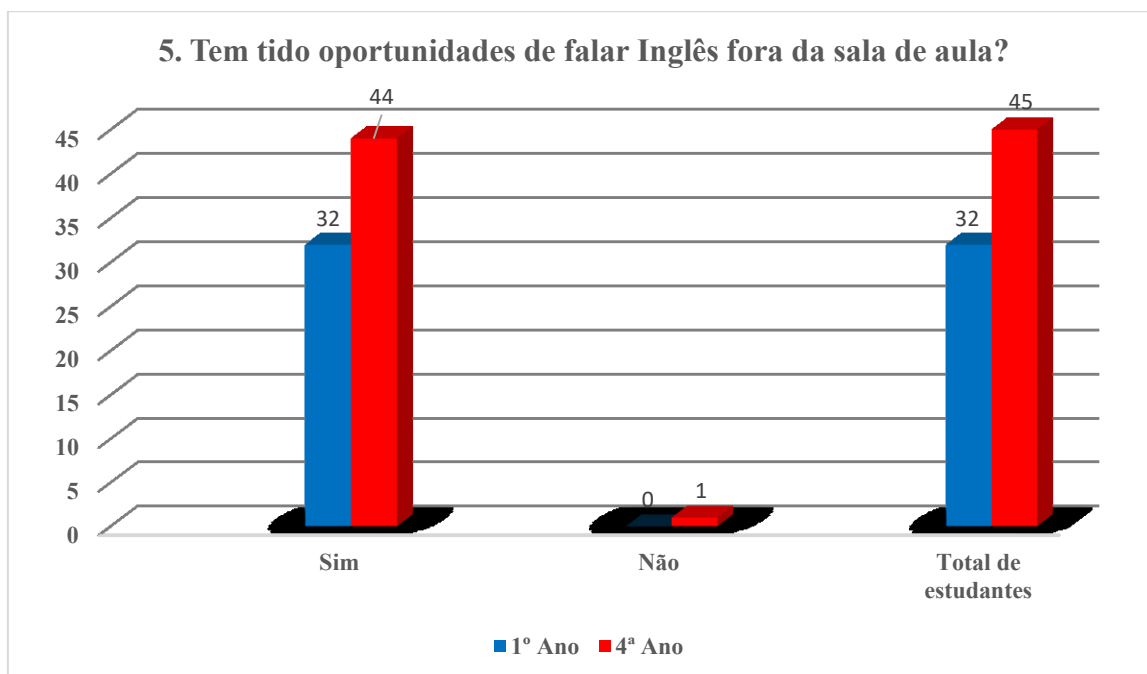
Gráfico 4: Autoavaliação do nível de conhecimento da língua inglesa



No que à autoavaliação do nível de conhecimento da língua inglesa diz respeito, os estudantes inquiridos estão divididos. No caso do 1º Ano dos trinta e quatro inquiridos, doze (35%) estudantes avaliam-se como suficiente, catorze (41%) estudantes avaliam-se como bons, seis (18%) como muito bons, um (3%) estudante como mau, nenhum excelente e um (3%) não respondeu. Para o 4º Ano, três (7%) estudantes consideram o seu nível como sendo suficiente, vinte e seis (58%) avaliam-se como bons, catorze (31%) muito bons, um (2%) excelente e um (2%) não respondeu. Em termos comparativos do nível de conhecimento de Inglês dos estudantes dos dois anos, os estudantes do 4º com nível aceitável de conhecimento superam os estudantes do 1º Ano. Embora existe uma vantagem dos estudantes do 4º Ano sobre os estudantes do 1º Ano, no entanto, num total de quarenta e cinco estudantes do 4º ano inquiridos, só um estudante se avalia como excelente sendo todos outros como bons, O facto de que o 1º Ano é o início e o 4º Ano é o último, isto é, de graduação onde os estudantes finalistas já terão adquirido vários conhecimentos, deve estar na base desta diferença que ostentam.

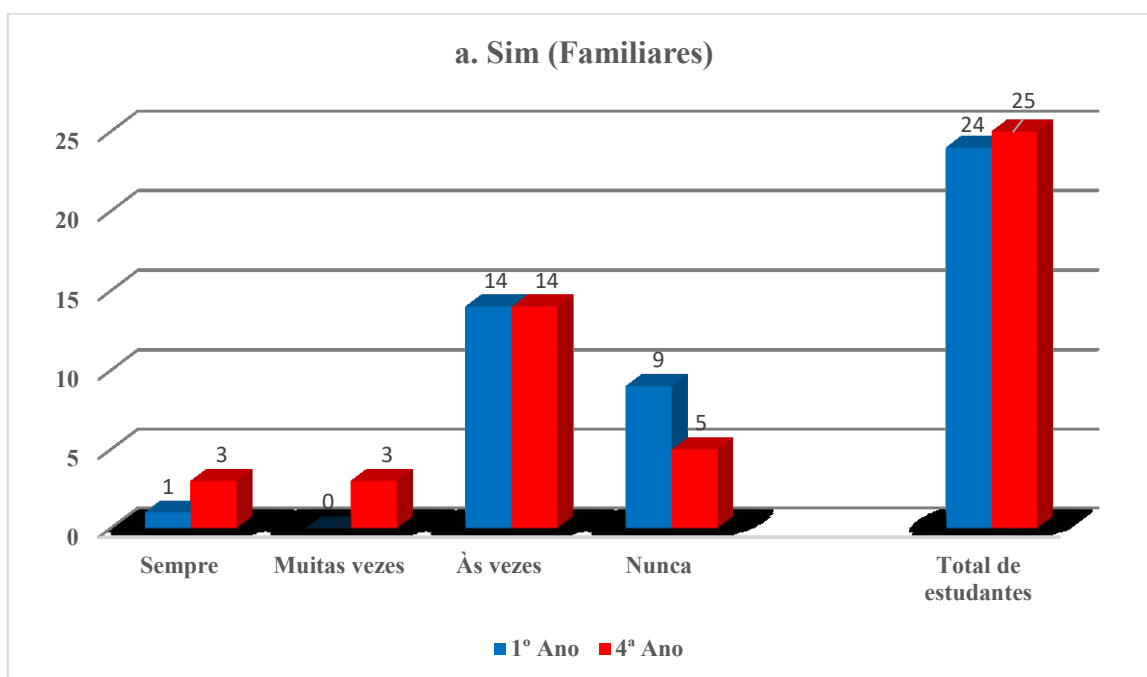
6.1.3 Aplicação da língua inglesa em contexto exterior à sala de aula

Gráfico 5: Oportunidades de falar Inglês em contexto exterior à sala de aula



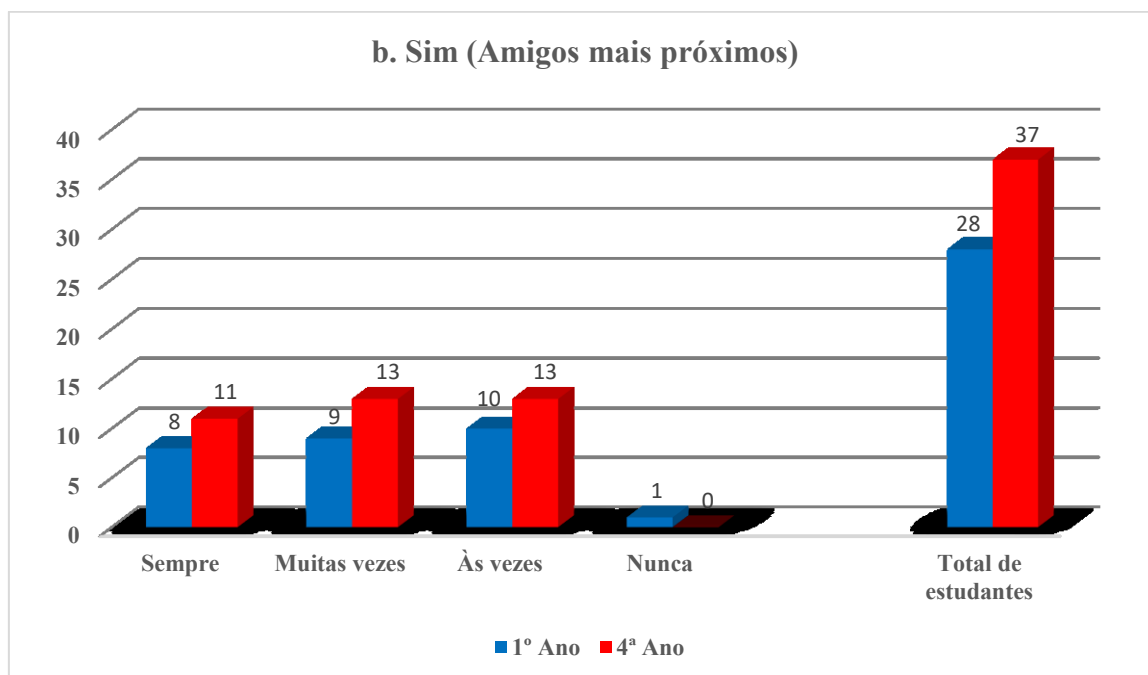
Mais de 90% de estudantes do 1º e 4º Anos inquiridos afirmam ter oportunidades de falar Inglês fora da sala de aula. Dois (6%) estudantes do 1º Ano não responderam esta pergunta enquanto no 4º Ano todos responderam. A alta percentagem dos estudantes que têm oportunidades de falar Inglês fora da sala de aula neste gráfico está em linha com as afirmações que os estudantes inquiridos fizeram no gráfico 3 segundo as quais a maior parte deles frequenta cursos de Inglês nos Centros de Línguas. Assim, podemos concluir que os estudantes inquiridos têm envolvimento e contacto com a língua inglesa fora da sala de aula antes de ingressarem na Faculdade e durante o seu ciclo de formação graduada.

Gráfico 6: Oportunidades de falar Inglês com familiares



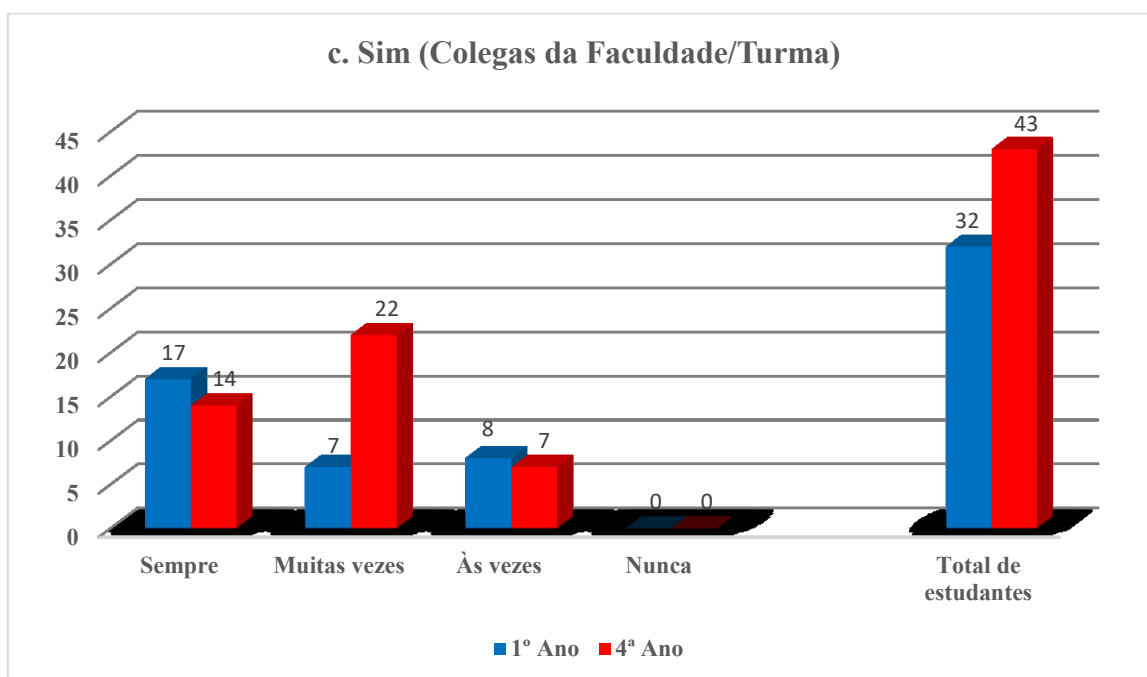
O gráfico acima apresenta de forma clara que os familiares dos estudantes não são falantes de Inglês e que o único meio em que os inquiridos falam Inglês é na Faculdade e nos Centros de Línguas. Do total de trinta e quatro estudantes do 1º Ano, catorze (58%) falam Inglês com familiares às vezes, nove (38%) nunca falam, apenas um (4%) estudante fala sempre com familiares, e na dimensão muitas vezes nenhum respondeu. Dos quarenta e cinco estudantes do 4º Ano, catorze (56%) falam com os familiares às vezes, cinco (20%) nunca falam, três (12%) falam muitas vezes e outros três (12%) falam sempre com familiares. Com o número dos estudantes que não responderam a questão podemos afirmar que mais de 50% dos estudantes inquiridos dos dois anos não têm oportunidades de falar Inglês com familiares.

Gráfico 7: Oportunidades de falar Inglês com amigos mais próximos



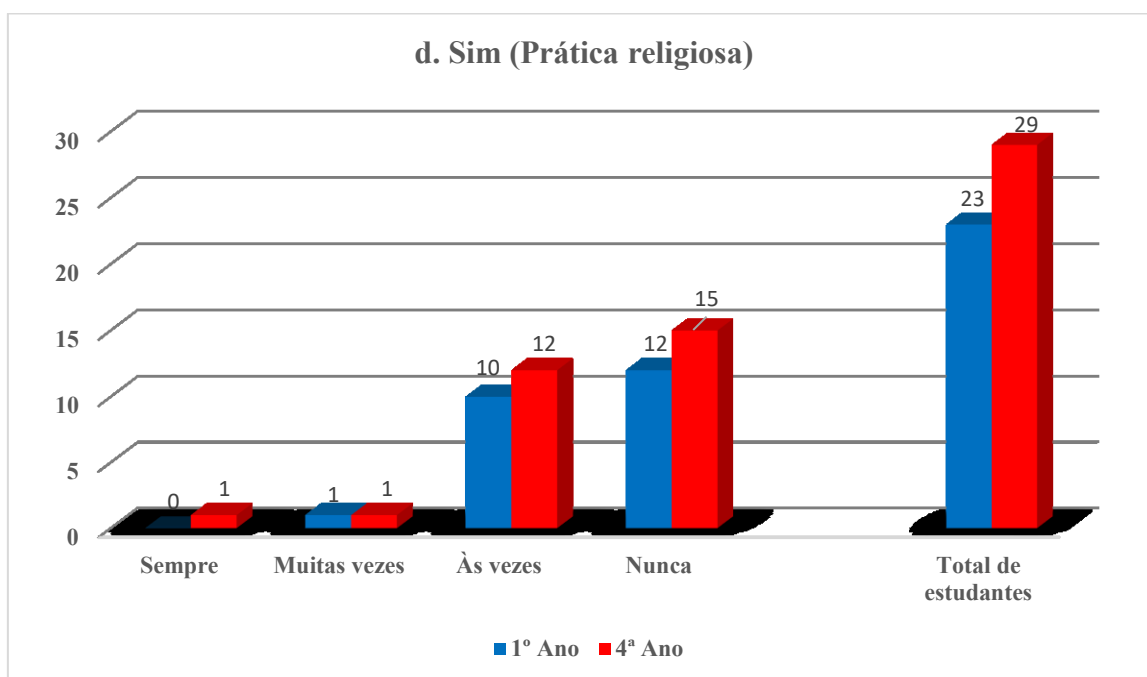
O gráfico acima ilustra que oito (24%) estudantes do 1º Ano e onze (24%) do 4º Ano têm a possibilidade de falar Inglês sempre com amigos mais próximos, nove (26%) do 1º Ano e treze (29%) do 4º Ano afirmam falar Inglês com amigos mais próximos muitas vezes, dez (29%) estudantes do 1º Ano e treze (29%) do 4º Ano têm a possibilidade de falar Inglês com amigos próximos às vezes. Um (3%) estudante do 1º Ano e nenhum do 4º Ano nunca têm a possibilidade de falar Inglês com amigos mais próximos. Dos quarenta e cinco estudantes do 4º Ano, oito (18%) não responderam e dos trinta e quatro estudantes do 1º Ano, seis (18%) não responderam. Com esses dados podemos assumir que os estudantes dos dois anos têm poucos amigos mais próximos que falam Inglês. Em termos comparativos entre os estudantes do 1º Ano e 4º Ano a diferença é ligeira na possibilidade que têm de falar Inglês com amigos mais próximos. Outrossim, em todas as dimensões os estudantes do 4º Ano superam os do 1º Ano com a exceção da dimensão nunca.

Gráfico 8: Oportunidades de falar Inglês com colegas da Faculdade/Turma



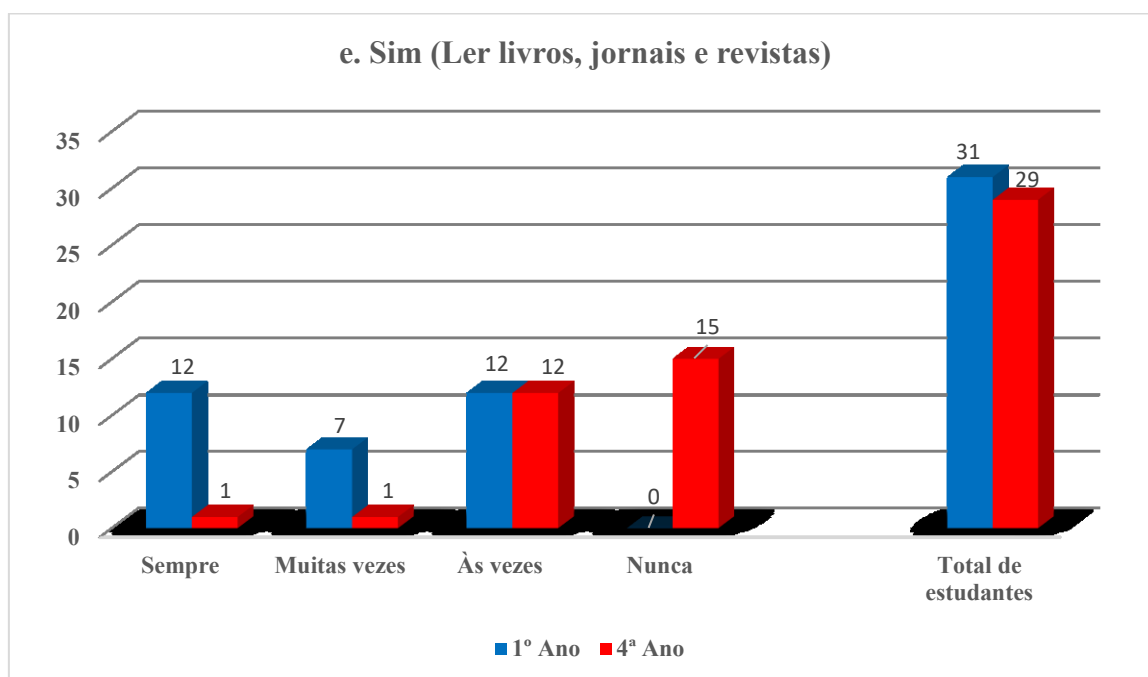
A possibilidade de falar Inglês com colegas da Faculdade/Turma é bastante alta para os dois anos. A diferença dos estudantes do 1º Ano e 4º Ano que sempre falam Inglês com colegas da Faculdade/Turma é ligeira, isto é, dezassete (50%) para o 1º Ano e catorze (31%) para o 4º Ano. Quanto aos estudantes que falam Inglês muitas vezes com colegas da Faculdade/Turma, a diferença é grande com vantagens para o 4º Ano que ostenta vinte e dois (49%) estudantes contra os sete (21%) do 1º Ano. Relativamente aos estudantes que falam Inglês com colegas da Faculdade/Turma às vezes, os dois anos estão com uma diferença muito ligeira, isto é, oito (24%) para o 1º Ano e sete (16%) para o 4º Ano. Para a dimensão nunca, os dois anos estão empatados, sem adesão. De igual modo, os dois grupos empataram em termos de números de estudantes que não responderam esta questão, isto é, dois estudantes para cada ano. Importa realçar algo positivo que é o índice muito baixo dos estudantes que afirmam nunca terem falado Inglês com colegas da Faculdade. Os estudantes inquiridos dos dois anos têm oportunidades e manifestam grande interesse de falar Inglês com colegas da Faculdade.

Gráfico 9: Oportunidades de falar Inglês na prática religiosa



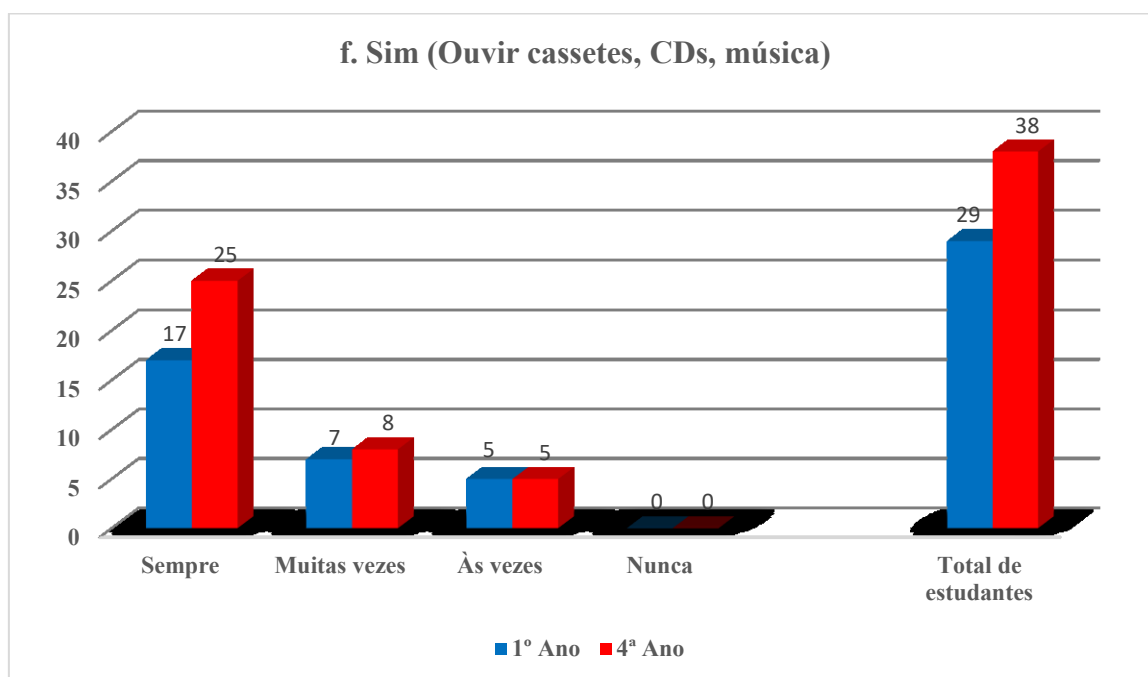
Relativamente a possibilidade de falar Inglês na prática religiosa, os estudantes dos dois anos destacam-se nas dimensões às vezes e nunca onde cerca de 44% e 52% respectivamente vão para o 1º Ano e 41% e 52% para o 4º Ano. O índice de estudantes dos dois anos que têm a possibilidade de falar Inglês na prática religiosa é bastante baixo nas dimensões muitas vezes e sempre. Em geral, não há prática religiosa regular para os estudantes dos dois anos nas igrejas. Com estes resultados podemos também aferir que os estudantes inquiridos não têm possibilidade ou interesse de assistir canais televisivos estrangeiros de prática religiosa em Inglês. Dos trinta e quatro estudantes do 1º Ano, onze não responderam e dos quarenta e cinco estudantes do 4º Ano, dezasseis não responderam. Com esses resultados podemos concluir que a prática religiosa é muito baixa ou quase inexistência no meio ambiente dos estudantes inquiridos.

Gráfico 10: Oportunidades de ler livros, jornais e revistas



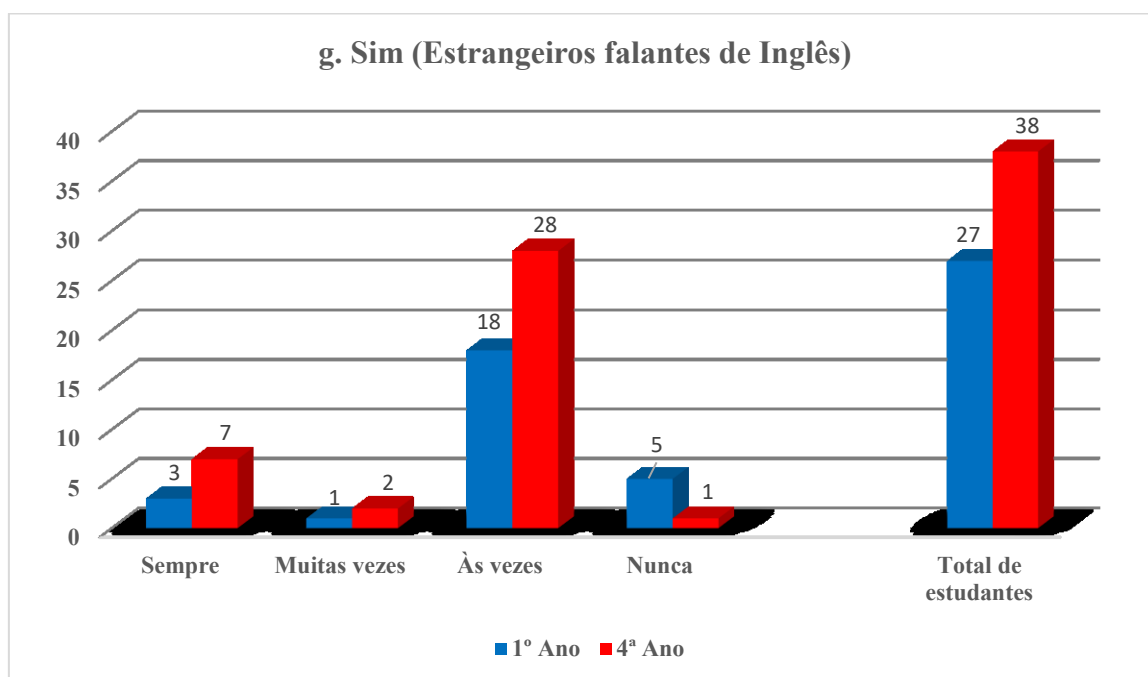
O gráfico 10, mostra que tanto o 1º Ano quanto o 4º Ano estão empatados em termos numéricos na dimensão às vezes, sendo doze (35%) para o 1º Ano e doze (27%) para o 4º Ano. Nas dimensões muitas vezes e sempre, o 1º Ano supera o 4º Ano com 21% e 35% respectivamente contra os 2% e 2%. Quanto aos estudantes que nunca tiveram possibilidades de ler livros, jornais e revistas o índice é muito alto (33%) para o 4º Ano e muito baixo (0%) para o 1º Ano. Do total de trinta e quatro estudantes inquiridos do 1º Ano, três (9%) não responderam enquanto do total de quarenta e cinco dos estudantes inquiridos, dezasseis (36%) não responderam. Essa diferença percentual mostra como os estudantes recém-ingressados na universidade têm mais cultura de leitura de livros, jornais e revistas. A situação que o gráfico apresenta é grave se tivermos em conta que o 4º Ano é o último de graduação durante o qual os estudantes finalistas devem demonstrar várias habilidades linguísticas entre elas a leitura. Por outro lado, podemos perceber que nos anos anteriores a cultura de leitura era inexistente nas aulas dos estudantes do 4º Ano contrariamente aos tempos atuais onde está o 1º Ano.

Gráfico 11: Oportunidades de ouvir cassetes, CDs e música



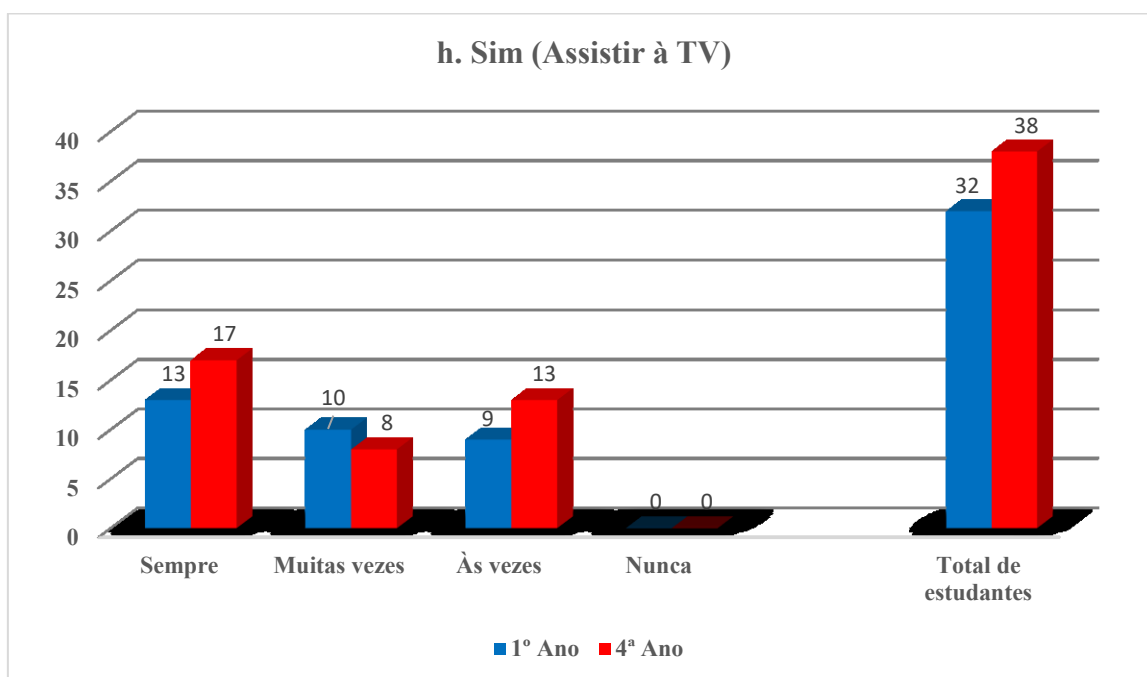
Em relação à possibilidade de ouvir cassetes, CDs e música, nota-se um grande interesse por parte dos estudantes inquiridos na dimensão sempre e algum interesse em muitas vezes. Assim, na dimensão sempre temos dezassete (50%) estudantes do 1º Ano e vinte e cinco (55%) do 4º Ano, na dimensão muitas vezes temos sete (20%) para o 1º Ano e oito (18%) para o 4º Ano. Na dimensão às vezes e nunca, os dois anos estão empatados em termos numéricos, e em termos percentuais, o 1º Ano tem 15% e o 4º Ano tem 11%. O gráfico apresenta uma certa vantagem do 4º Ano sobre o 1º Ano nas dimensões sempre e muitas vezes talvez porque os estudantes do 4º Ano já são seniores e terão aprimorado a compreensão e o uso de material audiovisual em língua inglesa devido ao tempo de formação. Do total dos trinta e quatro estudantes do 1º Ano, cinco (15%) não responderam e para o caso do 4º Ano, sete (16%) não responderam.

Gráfico 12: Oportunidades de falar Inglês com estrangeiros falantes de Inglês



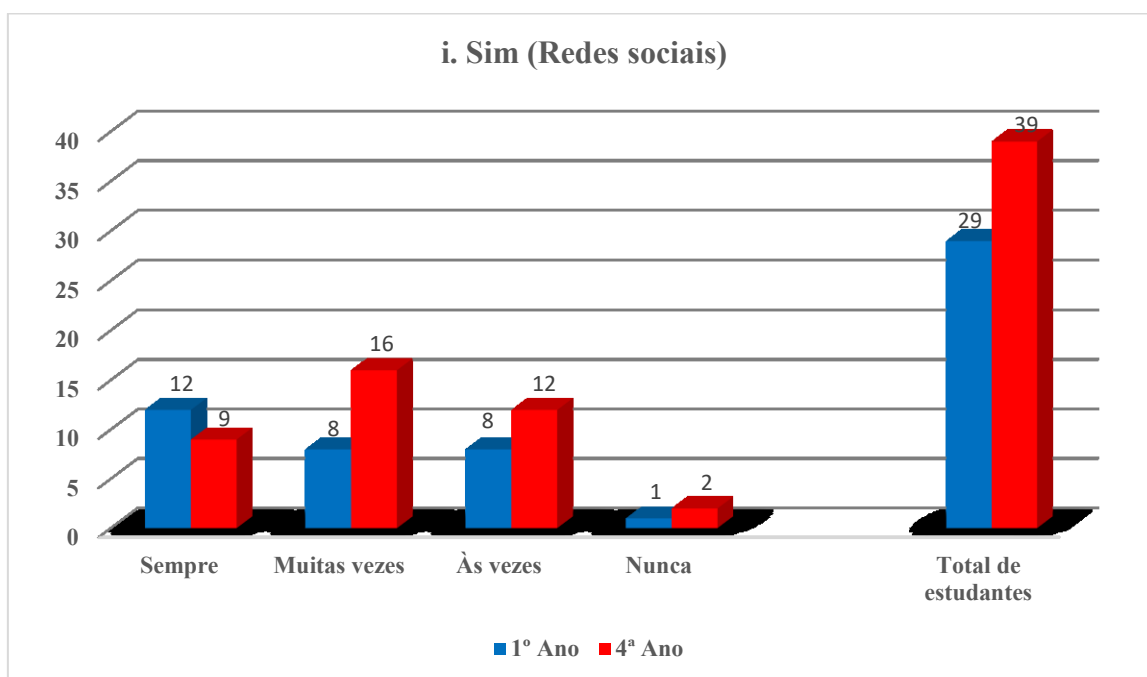
O gráfico acima aponta que a maior parte dos estudantes dos dois anos fala Inglês com estrangeiros falantes às vezes, isto é, dezoito (53%) para o 1º Ano e vinte e oito (62%) para o 4º Ano. 9% do 1º Ano e 16% do 4º Ano falam sempre Inglês com estrangeiros falantes. Na dimensão muitas vezes dois (4%) estudantes do 4º Ano sobrepõem um (2%) do 1º Ano enquanto na dimensão nunca, o 1º Ano tem cinco (15%) estudantes sobre um (2%) do 4º Ano. Em geral, podemos afirmar que os estudantes inquiridos têm possibilidade limitada de contacto com estrangeiros falantes da língua inglesa. Esse facto pode ser explicado por estudarem o Inglês fora do país de partida/origem e/ou a instituição não cria condições de atividades regulares que envolvem estrangeiros falantes da língua-alvo para interação com os estudantes. Sete estudantes de cada ano não responderam a questão.

Gráfico 13: Oportunidades de assistir à Televisão



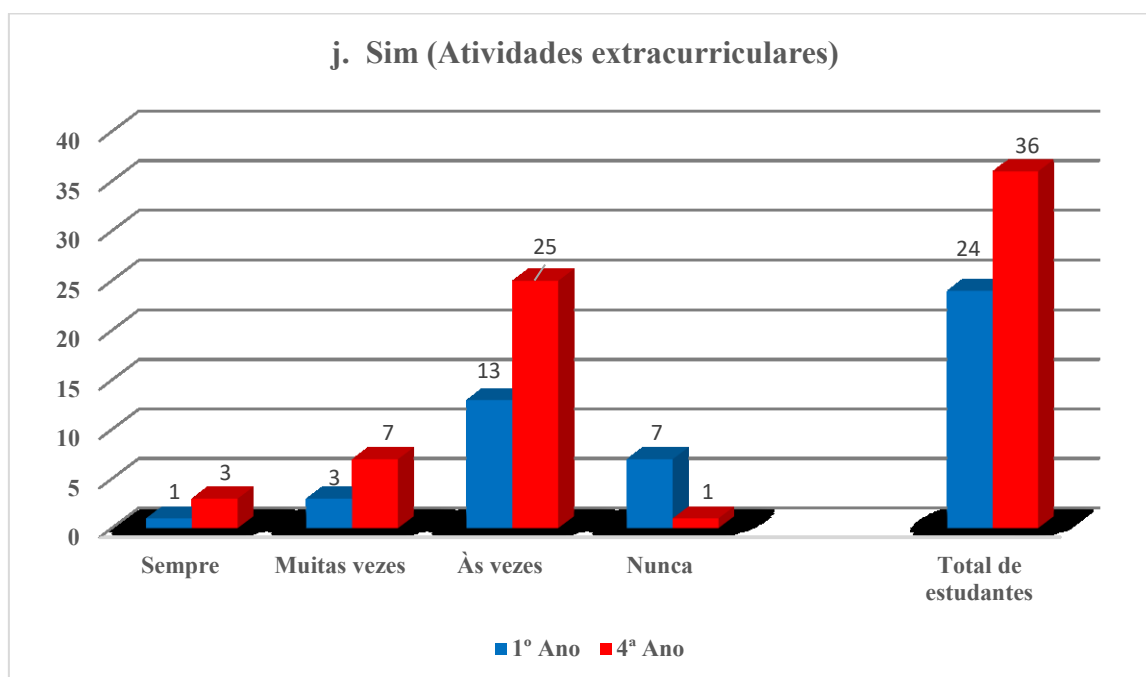
Quanto à oportunidade de assistir à TV, o índice é elevado nos estudantes dos dois anos. Na dimensão sempre, os estudantes do 4º Ano sobrepõem os do 1º Ano em termos numéricos, mas estão igualados em termos percentuais com 38% para cada. Na dimensão muitas vezes a situação é inversa porquanto dez (29%) estudantes do 1º Ano afirmam positivamente assistir à TV e oito (18%) do 4º Ano assistem à TV. Na dimensão às vezes há vantagem para o 4º Ano com treze (29%) estudantes contra nove (27%) estudantes do 1º Ano. Na dimensão nunca os dois anos estão empatados porque nenhum dos estudantes inquiridos respondeu. Do total dos estudantes do 1º Ano, dois (6%) não responderam a pergunta e para o 4º Ano sete (15%) não responderam. O índice alto de oportunidade de assistir à TV nos dois grupos indica que quase todos os estudantes têm acesso ao sinal de TV por satélite através do qual só é possível assistir a canais televisivos em língua inglesa.

Gráfico 14: Oportunidades de usar Inglês nas redes sociais



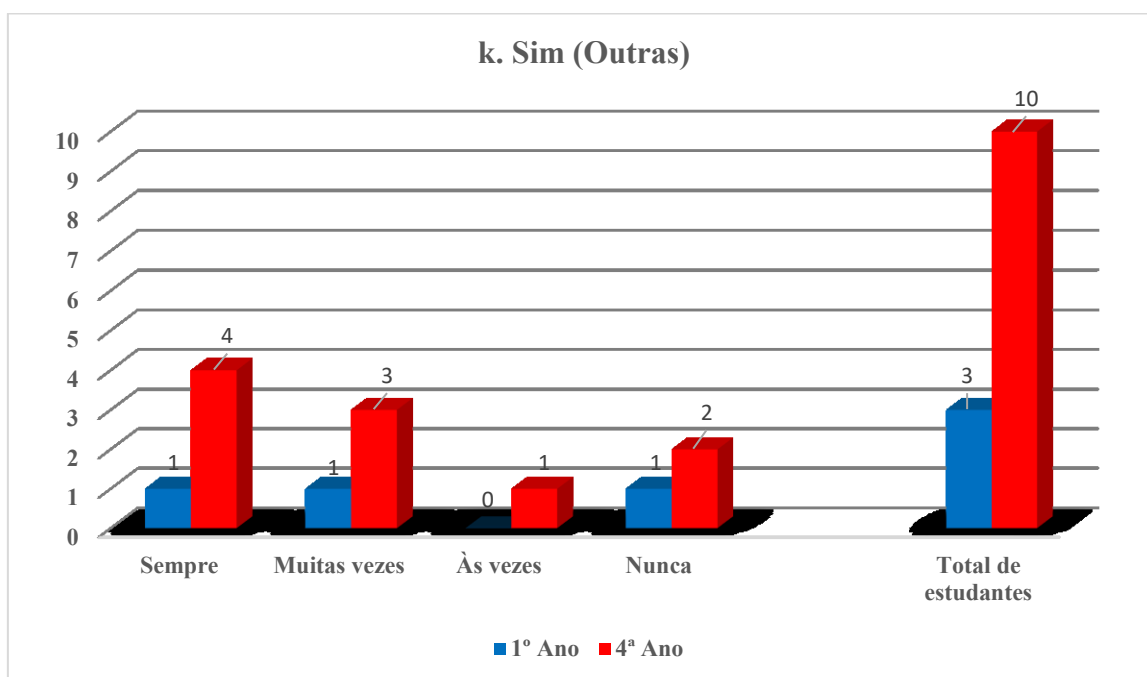
Em relação ao uso de Inglês nas redes sociais, o gráfico apresenta que há interesse e oportunidade dos estudantes dos dois anos. Na dimensão sempre, o 1º Ano tem uma ligeira vantagem sobre o 4º Ano com doze (35%) estudantes sobre nove (20%) estudantes que afirmam ter oportunidade de uso de Inglês nas redes sociais. Na dimensão muitas vezes, os estudantes do 4º Ano ganham os do 1º Ano com dezasseis (36%) estudantes sobre oito (24%) que afirmam ter oportunidade de usar Inglês. Quanto à dimensão às vezes a vantagem continua do 4º Ano com doze (27%) estudantes sobre oito (24%) estudantes do 1º Ano. Na dimensão nunca um (3%) estudante respondeu para o 1º Ano e dois (4%) para o 4º Ano. Do total de estudantes inquiridos em relação a essa questão, cinco (14%) não responderam para o 1º Ano e seis (13%) para o 4º Ano. Com esses resultados podemos afirmar que com a Internet e as TIC a interação dos estudantes nas redes sociais ficou mais fácil. Outrossim, há o facebook lite cujo serviço é grátis que facilita muito a interação entre os estudantes de várias IES e não só.

Gráfico 15: Oportunidades de usar Inglês em atividades extracurriculares



No que a oportunidade de usar Inglês nas atividades extracurriculares diz respeito, o gráfico apresenta um quadro sombrio. Entre todas as dimensões, a dimensão às vezes é que tem índice elevado de respondentes, vinte e cinco (56%) estudantes para o 4º Ano contra treze (38%) do 1º Ano. Nas dimensões sempre e muitas vezes, o 4º Ano mantém a vantagem sobre o 1º Ano com três (7%) e sete (15%) estudantes respectivamente contra um (3%) e três (9%) estudantes do 1º Ano. Só na dimensão nunca o 1º Ano tem vantagem sobre o 4º Ano com sete (20%) estudantes contra um (2%) estudante do 4º Ano. Esses números percentuais elevados na dimensão às vezes mostram que a oportunidade de uso de Inglês nas atividades extracurriculares dos estudantes dos dois anos quiçá de toda instituição é rara. As atividades extracurriculares são uma grande oportunidade de desenvolvimento de competência comunicativa de Inglês para os estudantes e seria uma mais-valia se a instituição de ensino as promovesse com regularidade. Do total de estudantes do 1º Ano, dez (29%) não responderam e para o 4º Ano, nove (20%) não responderam. Esse número acentuado de estudantes que não responderam a questão, é motivo para se dizer que não há motivação dos estudantes para responder uma questão sobre uma atividade quase inexistente.

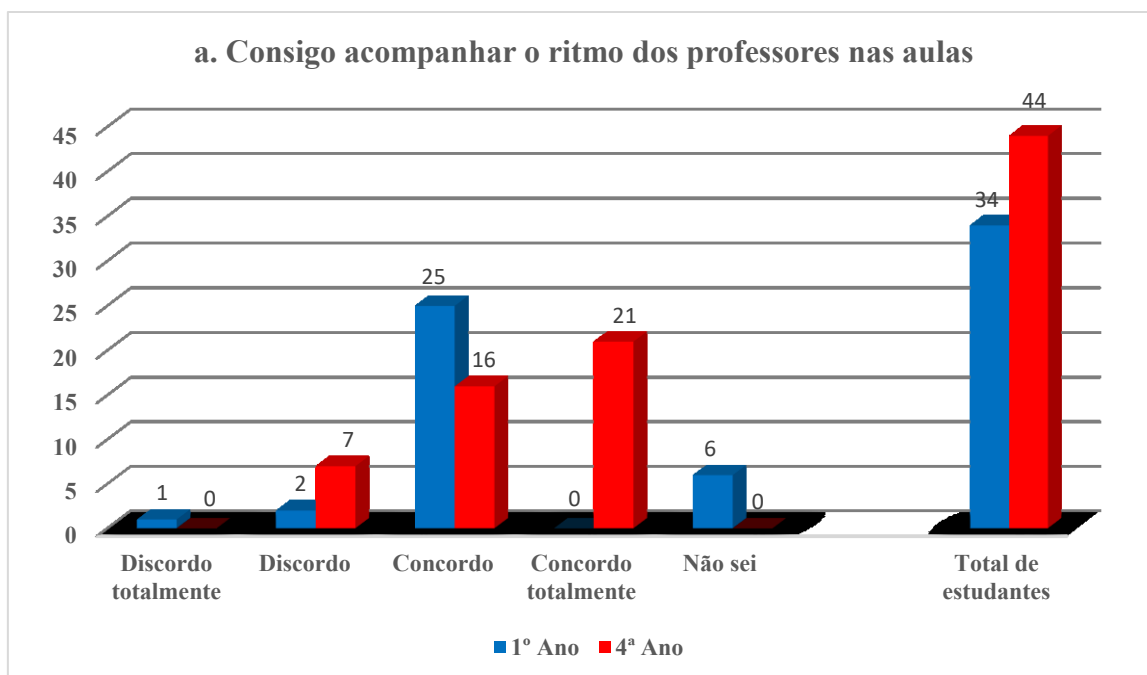
Gráfico 16: Outras oportunidades de usar Inglês em outras ocasiões



Quanto às oportunidades de usar Inglês em outras ocasiões, os estudantes inquiridos dos dois anos mostraram pouco interesse à questão. Os estudantes do 1º Ano não responderam com exceção de três, um (3%) que diz falar sempre como um exercício prático da língua, um (3%) que pratica muitas vezes o Inglês nos documentários ou filmes e o terceiro (3%) que assinalou a dimensão nunca. A maior parte dos estudantes do 4º Ano não respondeu. Dos poucos, isto é, até dez que responderam afirmam falar Inglês no local de trabalho e um disse usar Inglês como professor de língua estrangeira na escola. Com este quadro podemos afirmar que os estudantes dos dois anos estão desprovidos de oportunidades de usar Inglês em outras ocasiões exceto no processo de ensino e aprendizagem. Urge a necessidade dos professores e/ou a direção do departamento de ensino e investigação aconselhar os estudantes sobre outras ocasiões promotoras de conhecimento e aprimoramento de Inglês como língua estrangeira.

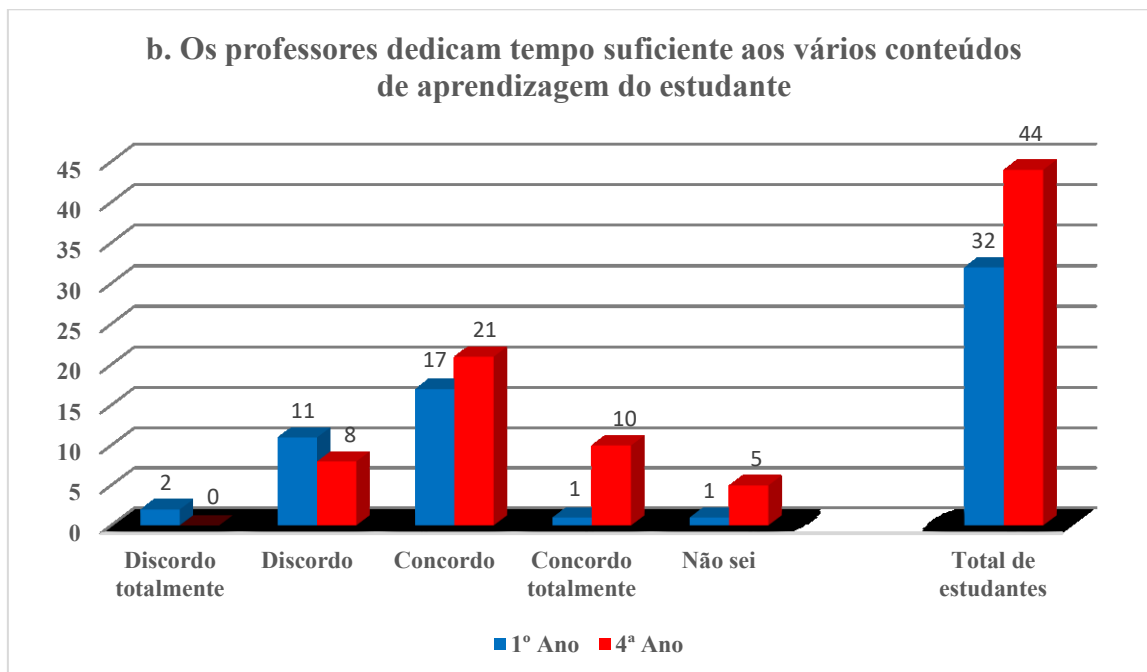
6.1.4 Percepção sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na Faculdade

Gráfico 17: Capacidade de acompanhar o ritmo dos professores nas aulas



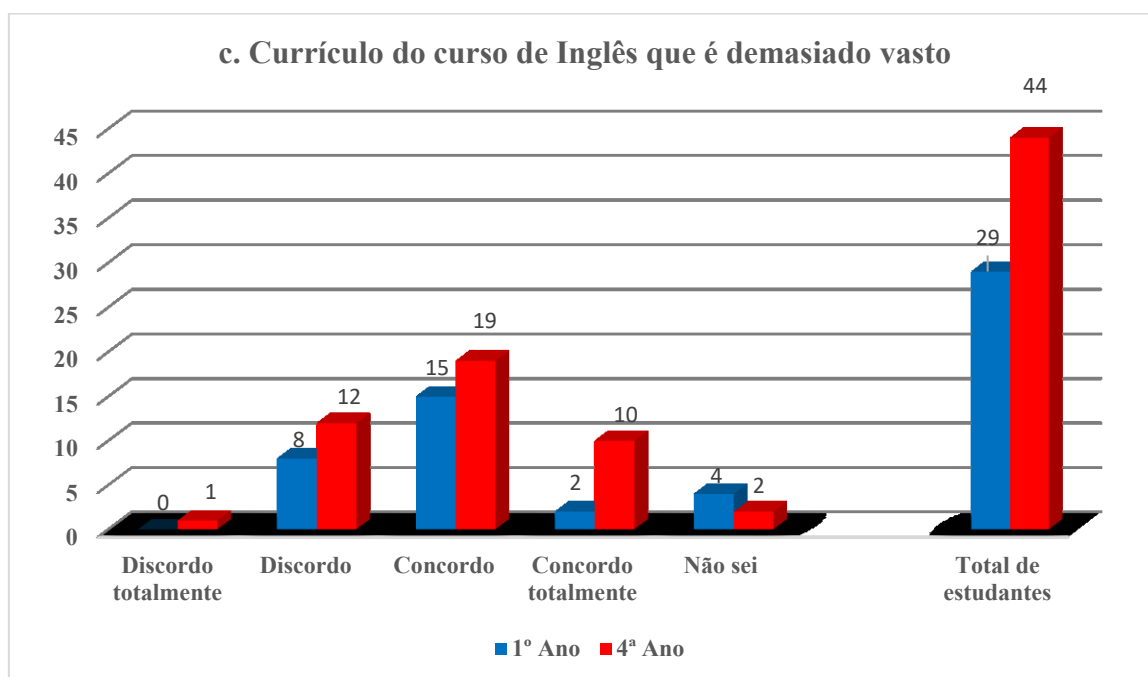
Sobre a pergunta se conseguem acompanhar o ritmo dos professores nas aulas, 73% dos estudantes do 1º Ano responderam que concordavam com a afirmação, 6% discordam com a afirmação, 3% discordaram totalmente, 18% não sabem e 0% é atribuído à dimensão discordo totalmente. Na mesma afirmação, 47% de inquiridos do 4º Ano concordam totalmente, 36% de estudantes concordam, 17% de inquiridos discordam, 0% não sabem e 0% discordam totalmente. De forma geral, os estudantes dos dois anos responderam positivamente.

Gráfico 18: Dedicção de tempo suficiente do professor aos conteúdos de aprendizagem



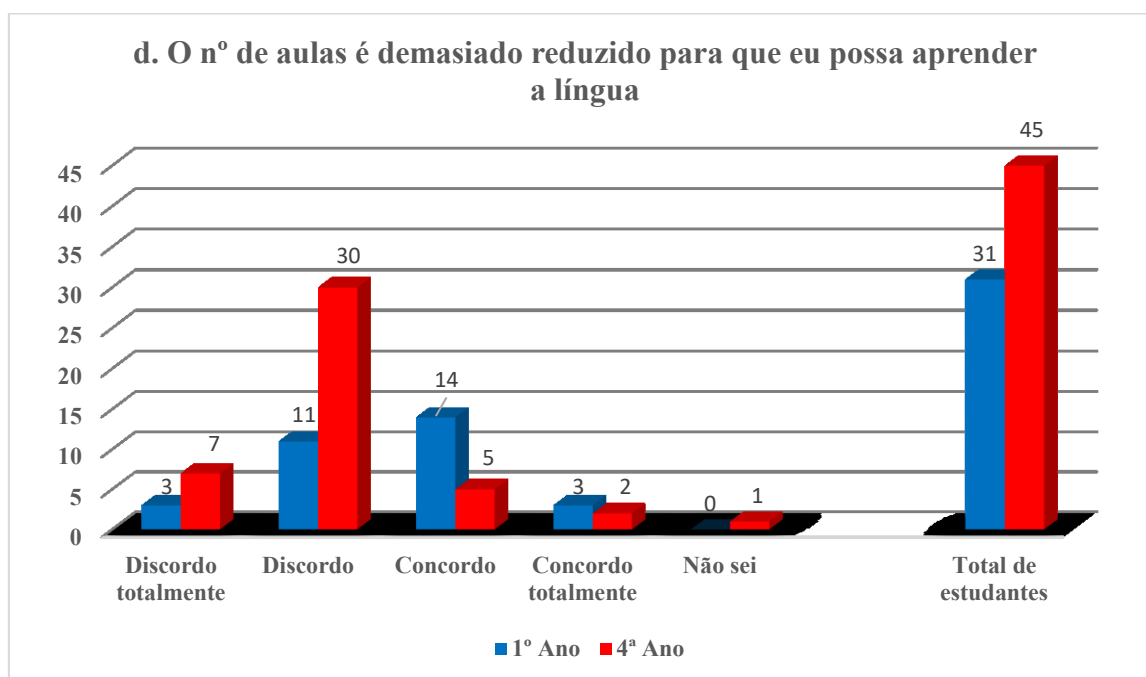
Relativamente ao questionamento se os professores dedicam tempo suficiente aos vários conteúdos de aprendizagem, 50% de estudantes do 1º Ano concordam com a afirmação, 32% discordam, 6% discordam totalmente, 3% concordam totalmente, 3% responderam não saberem e 6% não responderam a questão. Para o 4º ano, 47% de estudantes concordam com a afirmação, 22% concordam totalmente, 18% discordam, 11% não sabem, 0% responderam discordar totalmente e um (2%) não respondeu a questão. Nota-se uma ligeira vantagem de estudantes do 4º Ano sobre os do 1º Ano na dimensão concordo e na dimensão concordo totalmente, o 4º Ano tem uma vantagem esmagadora sobre o 1º Ano. Essa vantagem esmagadora do 4º Ano pode justificar-se pela experiência e tempo de estudo de Inglês dos inquiridos sobre os recém-ingressados na faculdade.

Gráfico 19: Percepção sobre o currículo de Inglês que é demasiado vasto



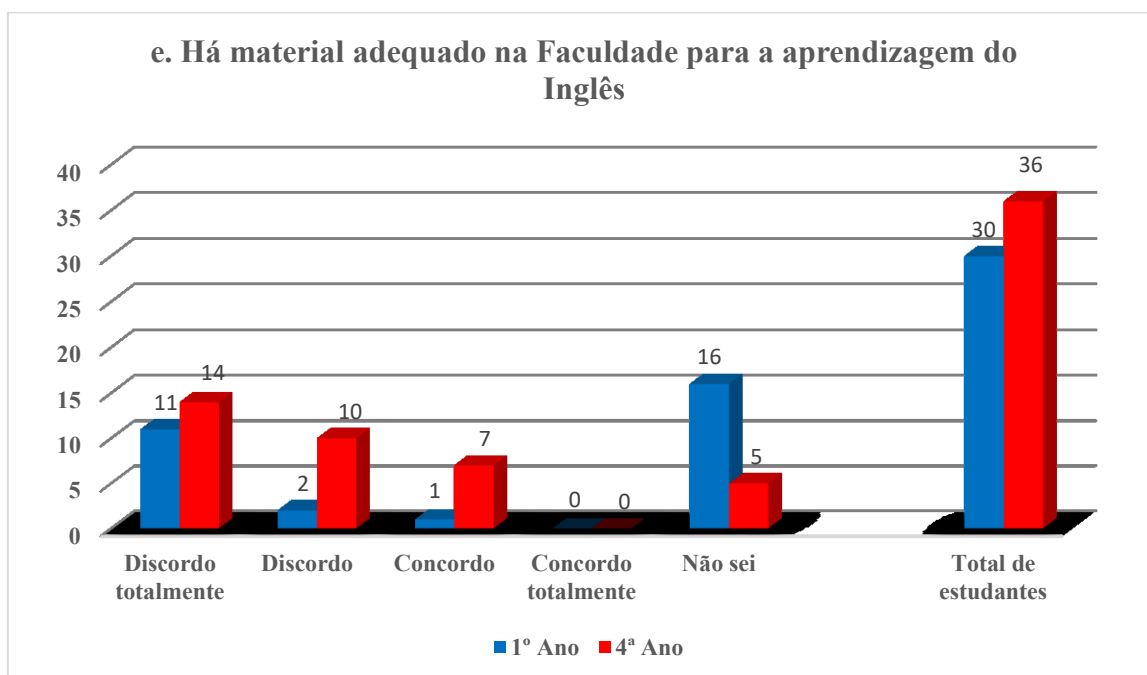
Questionados sobre a sua percepção do currículo do curso de Inglês os inquiridos responderam positivamente. Dos dois anos, 44% de estudantes do 1º Ano contra 43% de estudantes do 4º Ano concordam com a afirmação. Na dimensão concordo totalmente, a situação é inversa, sendo que 22% de estudantes do 4º Ano contra 6% de estudantes do 1º Ano concordam totalmente. Na dimensão discordo, o 1º Ano tem 24% e o 4º Ano está com 27%. Na dimensão não sei, os estudantes do 1º Ano responderam a 12% contra 4% do 4º Ano e finalmente temos 2% do 4º Ano na dimensão discordo totalmente contra 0% do 1º Ano. Embora serem recém-ingressados na Faculdade, os estudantes do 1º Ano mostram um certo nível de percepção do currículo do seu curso tirando inclusive vantagem sobre o 4º Ano em termos percentuais relativamente aos inquiridos que concordam com a afirmação. Dos trinta e quatro inquiridos do 1º Ano, cinco (14%) não responderam a esta importante questão enquanto dos quarenta e cinco estudantes do 4º Ano, apenas um (2%) não responderam.

Gráfico 20: Percepção do número semanal de aulas ser demasiado vasto



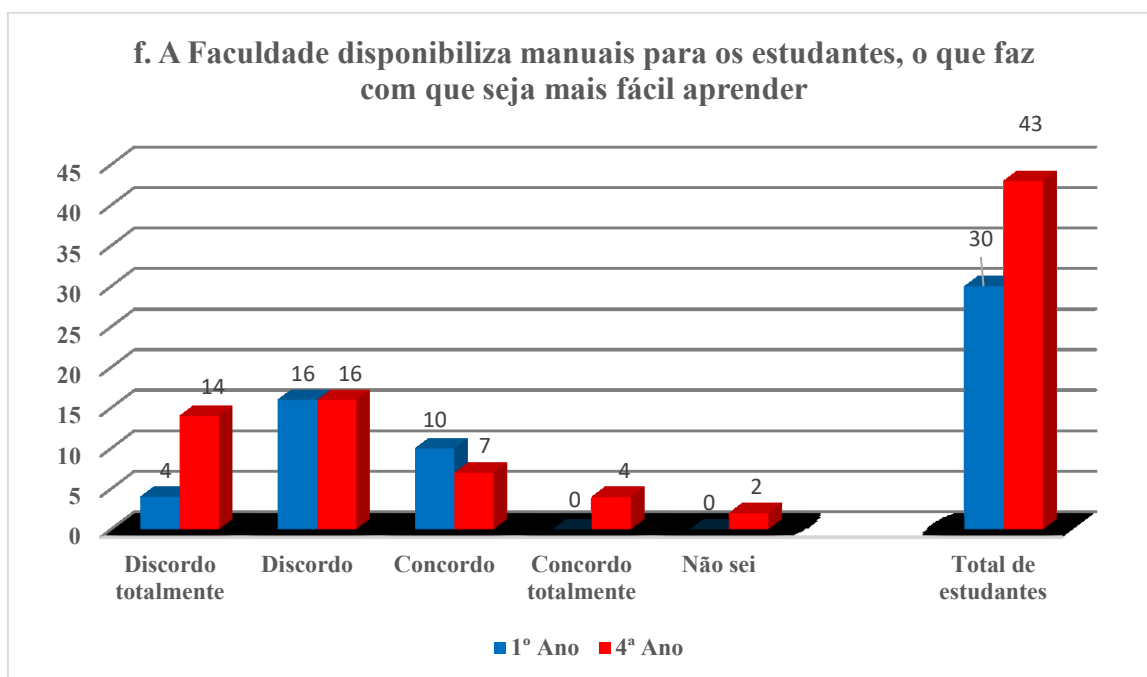
Quanto à percepção do número de aulas semanais que é demasiado reduzido para que os estudantes possam aprender o Inglês, onze estudantes do 1º Ano, o equivalente a 32% e trinta estudantes do 4º Ano, o equivalente a 67% discordam com a afirmação, catorze estudantes do 1º Ano, o correspondente a 41% e cinco estudantes do 4º Ano, o correspondente a 11% concordam com a afirmação. Três estudantes do 1º Ano, o equivalente a 9% e dois estudantes do 4º Ano, o equivalente a 4% concordam totalmente com a afirmação. Na dimensão não sei, nenhum estudante do 1º Ano respondeu enquanto um estudante do 4º Ano, o equivalente a 2% afirma nada saber. Três estudantes do 1º Ano, o correspondente a 9% e sete estudantes do 4º Ano, o correspondente a 16% discordam totalmente com a afirmação. Do total de trinta e quatro estudantes do 1º Ano, três (9%) não responderam a questão enquanto os estudantes do 4º Ano responderam todos. De forma geral, a maioria dos estudantes inquiridos contraria a afirmação segundo a qual o número de aulas semanais é demasiado reduzido, o que significa dizer que para muitos estudantes dos dois anos o número de aulas semanais é satisfatório para os seus anseios.

Gráfico 21: Percepção de existência de material adequado na Faculdade para a aprendizagem do Inglês



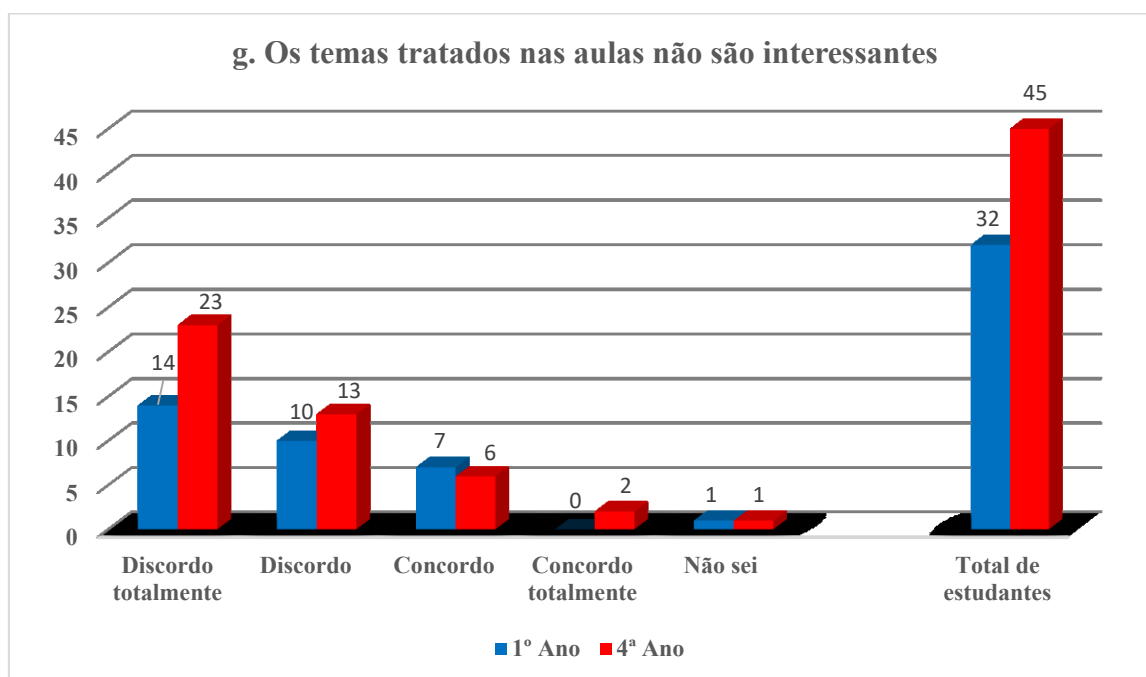
Olhando para os resultados do gráfico percebe-se facilmente que a Faculdade enfrenta sérios problemas de falta de material adequado para a aprendizagem do Inglês. Do total de estudantes dos dois anos inquiridos, onze estudantes do 1º Ano, o equivalente a 32% e catorze estudantes do 4º Ano, equivalente a 31% discordam totalmente com a afirmação. De igual modo, dois estudantes do 1º Ano, o correspondente a 6% e dez estudantes do 4º Ano, o equivalente a 22% discordam com essa mesma afirmação. Apenas um estudante do 1º Ano, o equivalente a 3% e sete estudantes do 4º Ano, o correspondente a 16% concordam com a afirmação. Nenhum estudante dos dois anos concordou totalmente. Dezassexes estudantes do 1º Ano, número que corresponde a 47% e cinco estudantes do 4º Ano, o equivalente a 11% afirmam não saber a informação. Do total de estudantes do 1º Ano, quatro (12%) não responderam a questão e do total dos estudantes do 4º Ano, nove (20%) não reagiram. Considerando o elevado número de estudantes dos dois anos que discordam totalmente, discordam e que não sabem a informação podemos afirmar que a instituição não dispõe de material adequado para a aprendizagem da língua estrangeira. Outrossim, pode-se questionar a existência de material específico de Inglês na biblioteca da instituição e se os professores das disciplinas de Inglês possuem material autêntico para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 22: Disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem do Inglês



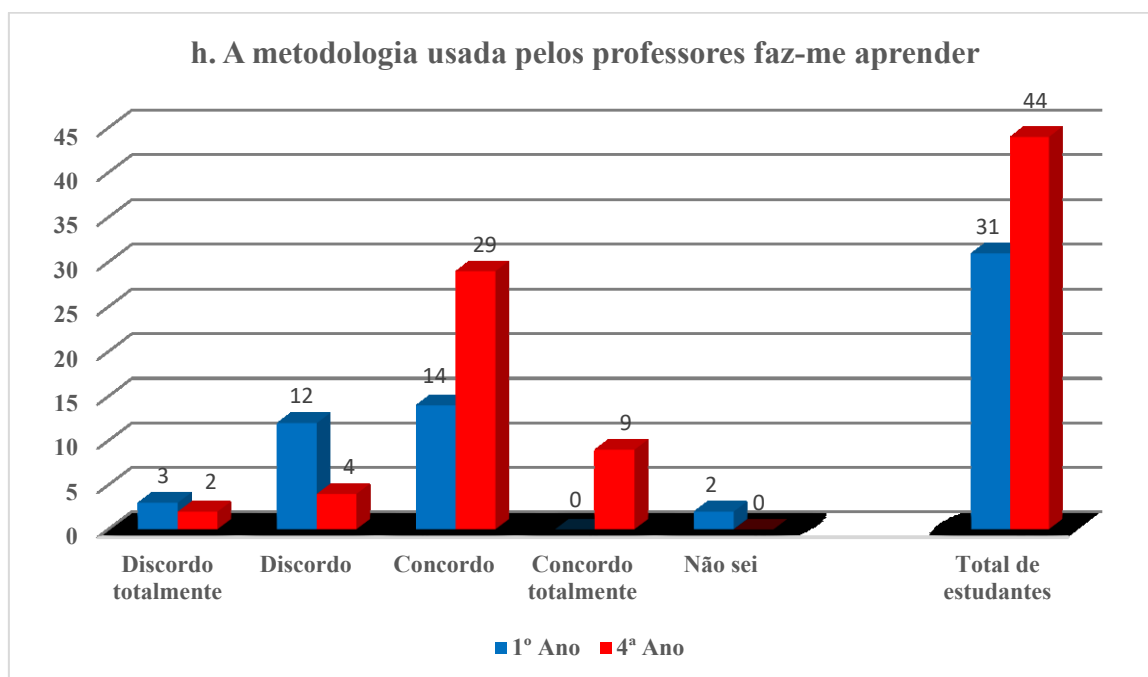
De forma geral os estudantes dos dois anos manifestam apreensão a essa afirmação a julgar pelos resultados que o gráfico apresenta sobre o elevado número de estudantes que discordam parcial e totalmente com a afirmação. Dos trinta e quatro estudantes inquiridos no 1º Ano, quatro (12%) e catorze (31%) estudantes do 4º Ano discordam totalmente, dezasseis (47%) estudantes do 1º Ano e dezasseis (36%) do 4º Ano discordam, contrariando assim a afirmação. Dez (29%) estudantes do 1º Ano e sete (16%) concordam com a afirmação. Nenhum estudante do 1º Ano concordou totalmente enquanto no 4º Ano, quatro (9%) concordaram totalmente. Nenhum estudante do 1º Ano reagiu quanto ao conhecimento da informação e dois (4%) do 4º Ano afirmam não possuir a informação. Embora tenha havido alguns respondentes que concordaram com a afirmação, os resultados gerais do gráfico indicam que a Faculdade não disponibiliza manuais para que os estudantes aprendam Inglês com mais facilidade. Quatro (12%) estudantes do 1º Ano não responderam a questão e no 4º Ano, dois (4%) não reagiram.

Gráfico 23: Tratamento de temas nas aulas



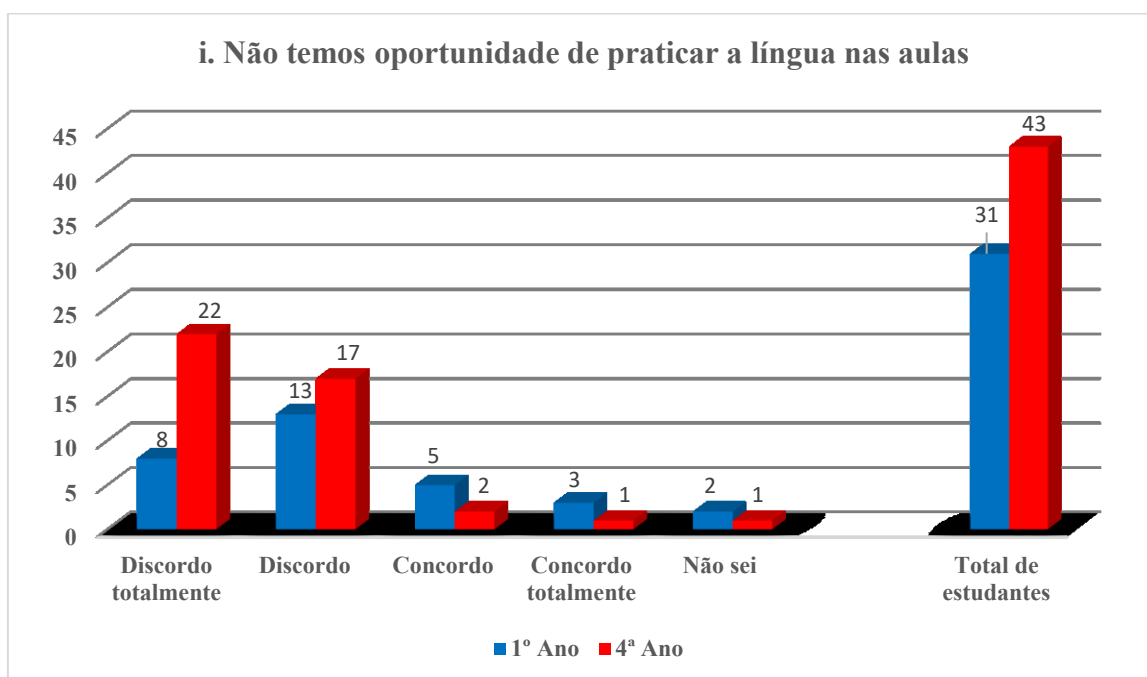
Quanto à afirmação de que os temas tratados nas aulas não são interessantes, os inquiridos dos dois anos provaram o contrário se tivermos em conta a esmagadora maioria de estudantes que discordaram parcial e totalmente com a afirmação. Dos trinta e quatro estudantes do 1º Ano, catorze (41%) e dos quarenta e cinco estudantes do 4º Ano, vinte e três (51%) discordam totalmente, dez (29%) estudantes do 1º Ano e treze (29%) do 4º Ano discordam com a afirmação. Sete (21%) estudantes do 1º Ano e seis (13%) estudantes do 4º Ano concordam com a mesma afirmação. Nenhum estudante do 1º Ano concordou totalmente enquanto no 4º Ano, dois (5%) concordaram totalmente. Um estudante para cada ano afirma não saber a informação, mas em termos percentuais esse número não é igual, sendo 3% para o 1º Ano e 2% para o 4º Ano. Do total de estudantes do 1º Ano, dois (6%) não responderam a questão ao passo que no 4º Ano, todos responderam. Embora um estudante tenha afirmado não saber a informação, a diferença percentual é normal tendo em conta o número global de inquiridos por cada ano. De forma geral, os estudantes dos dois anos afirmaram que os temas tratados nas aulas são interessantes.

Gráfico 24: Metodologia usada pelos professores para a aprendizagem do Inglês



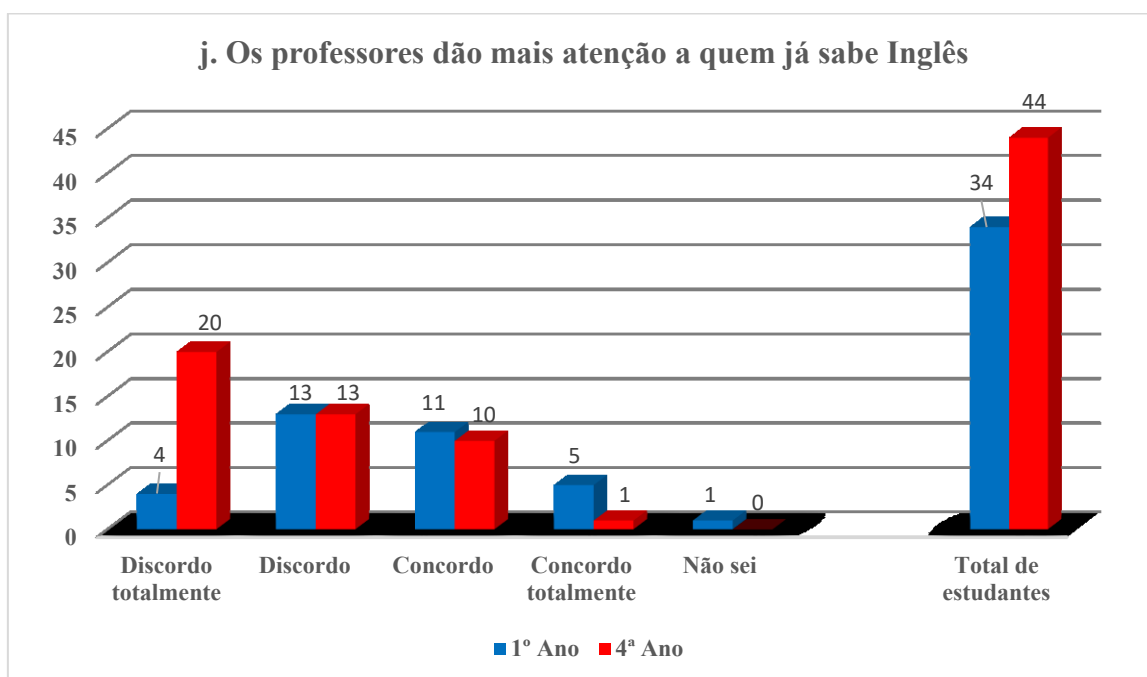
Relativamente a metodologia usada pelos professores para a aprendizagem do Inglês, os estudantes do 1º Ano responderam positivamente abaixo dos 50% e no 4º Ano responderam positivamente cerca de 86%. O gráfico indica que 14 (41%) estudantes do 1º Ano e vinte e nove (64%) de estudantes do 4º Ano concordam com a afirmação. Nenhum estudante do 1º Ano concordou totalmente enquanto no 4º Ano, nove (20%) concordam totalmente. Doze (35%) estudantes do 1º Ano e quatro (9%) discordam, Três (9%) de estudantes do 1º Ano e dois (5%) estudantes do 4º Ano discordam totalmente. Dois (6%) estudantes do 1º Ano afirmam não saber nada sobre a informação enquanto no 4º Ano nenhum estudante reagiu nesta dimensão. Do número total de estudantes do 1º Ano, três (9%) não responderam enquanto no 4º Ano apenas um (2%) não atendeu esta questão. Em termos comparativos, os respondentes do 4º Ano têm mais aceitação da metodologia usada pelos professores durante as aulas de disciplinas de Inglês contrariamente aos estudantes do 1º Ano que não conseguiram atingir os 50% do total das afirmações.

Gráfico 25: Falta de oportunidade de prática oral de Inglês nas aulas



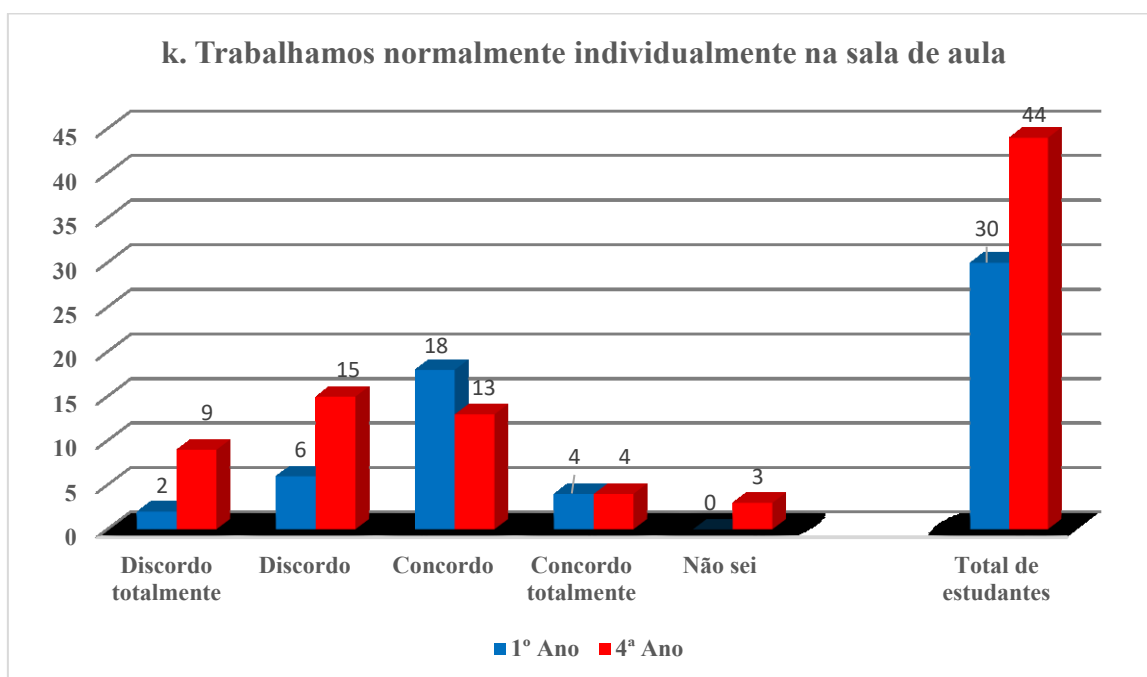
Em relação à inexistência de oportunidade de praticar oralmente a língua nas aulas, os estudantes dos dois anos responderam positivamente acima dos 50% cada. Oito (24%) estudantes do 1º Ano e 22 (49%) discordaram totalmente, treze (38%) de estudantes do 1º Ano e dezassete (38%) estudantes do 4º Ano discordam com a afirmação. Cinco (15%) estudantes do 1º Ano e dois (5%) concordam, três (9%) de estudantes do 1º Ano e um (2%) estudante do 4º Ano concordam totalmente enquanto dois (6%) estudantes do 1º Ano e um (2%) estudante do 4º Ano afirmam não ter domínio da informação. Três (8%) estudantes do 1º Ano não reagiram a esta questão e dois (4%) do 4º Ano não responderam. Em geral, os respondentes do 1º Ano (52%) e do 4º Ano (91%) afirmam ter oportunidade de praticar oralmente a língua nas aulas.

Gráfico 26: Atenção que os professores dão nas aulas aos estudantes de Inglês



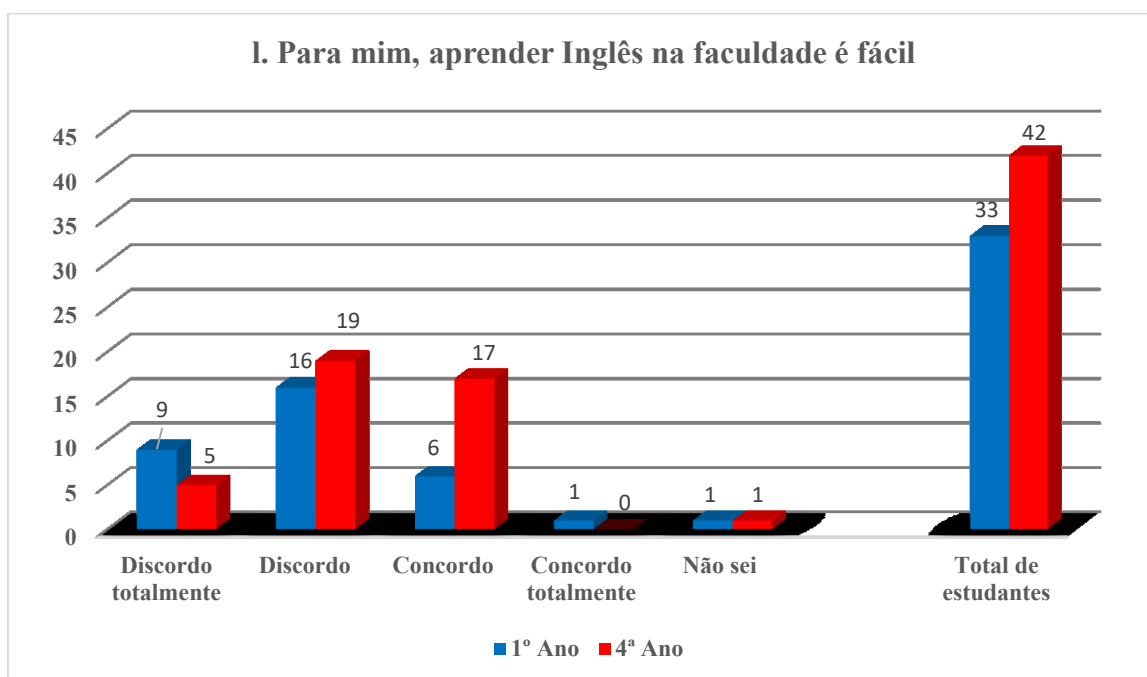
Quanto à afirmação de que os professores dão mais atenção nas aulas a quem já sabe Inglês, os estudantes do 1º Ano estão equilibrados, isto é, 50% responderam positivamente e outros 50% contrariaram. No 4º Ano a situação é inversa porquanto a grande maioria (75%) respondeu positivamente contra os outros 25% que contrariaram a afirmação. Para sermos mais claros gostávamos de descrever os resultados que o gráfico apresenta por dimensões. Quatro (12%) estudantes do 1º Ano e vinte (45%) estudantes do 4º Ano discordam totalmente, treze (38%) estudantes do 1º Ano e treze (30%) estudantes do 4º Ano discordam enquanto onze (32%) estudantes do 1º Ano e dez (23%) do 4º Ano concordam com a afirmação. Cinco (15%) estudantes do 1º Ano e um (2%) estudante do 4º Ano concordam totalmente com a afirmação. Um (3%) estudante do 1º Ano afirma não saber nada sobre a informação e no 4º Ano ninguém respondeu nesta dimensão. Com estes resultados podemos afirmar que os professores não prestam mais atenção somente aos estudantes que já sabem Inglês mas sim a todos os estudantes que assistem às aulas.

Gráfico 27: Trabalhamos normal e individualmente na sala de aula



Questionados se trabalham normal e individualmente na sala de aula, os estudantes do 1º Ano responderam positivamente com 73% sendo que dezoito (53%) estudantes concordam e quatro (11%) estudantes concordam totalmente. Seis (18%) estudantes discordam e dois (6%) discordam totalmente enquanto quatro (12%) concordam totalmente e nenhum estudante sabe da informação. Os estudantes finalistas sujeitos deste estudo contrariaram a afirmação tendo respondido abaixo com uma média de 50%, isto é, com 38%. Treze (29%) estudantes concordam trabalhar normal e individualmente na sala de aula, quatro (9%) concordam totalmente. Quinze (33%) estudantes discordam e nove (20%) estudantes discordam totalmente, três (7%) afirmam não ter informação sobre a afirmação e finalmente um (2%) não respondeu. Com esses resultados do gráfico podemos afirmar que só os estudantes do 1º Ano têm trabalhado normal e individualmente na sala de aula situação que não acontece com os estudantes do último ano do curso de graduação.

Gráfico 28: Facilidade/ dificuldade de aprender Inglês na Faculdade

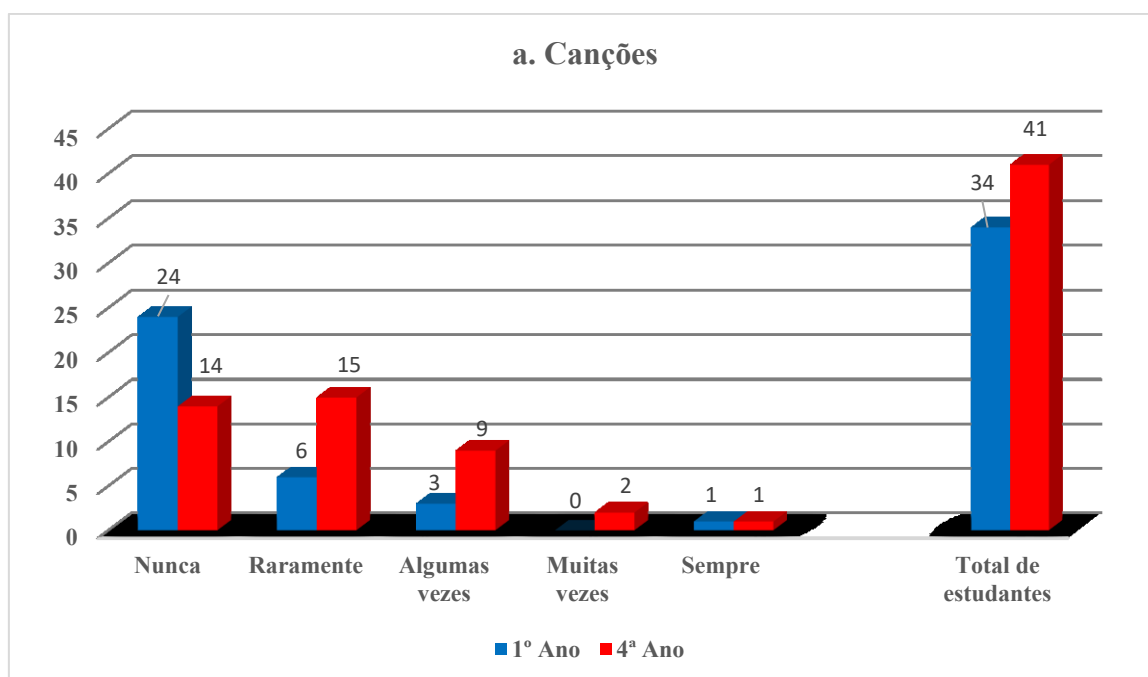


Os resultados do gráfico indicam que para muitos estudantes dos dois anos aprender Inglês na faculdade é difícil. Do total de estudantes do 1º Ano, nove (26%) discordam totalmente, dezasseis (47%) discordam, seis (18%) concordam, um (3%) concorda totalmente, um (3%) afirma não ter informação e um (3%) não respondeu a questão. Relativamente ao total de inquiridos no 4º Ano, cinco (11%) estudantes discordam totalmente, dezanove (42%) discordam, dezassete (38%) concordam, nenhum concorda totalmente, um (2%) afirma não ter informação sobre o assunto e três (7%) não responderam. Os cálculos gerais apontam que 76% de estudantes do 1º Ano enfrentam dificuldades na aprendizagem de Inglês na faculdade e 56% de estudantes do 4º Ano também têm situação igual. Se aprender Inglês na faculdade é difícil na ótica da maioria dos estudantes, estranha-nos as afirmações feitas por eles nos gráficos anteriores onde assumem ter oportunidade de falar Inglês fora da Faculdade e com colegas de turma. Também dá-se conta que a sua maioria não frequenta cursos de Inglês nos Centros de Línguas. Onde aprendem o Inglês que falam fora da instituição e entre si na sala de aula?

6.1.5 Atividades e recursos para a aprendizagem de Inglês

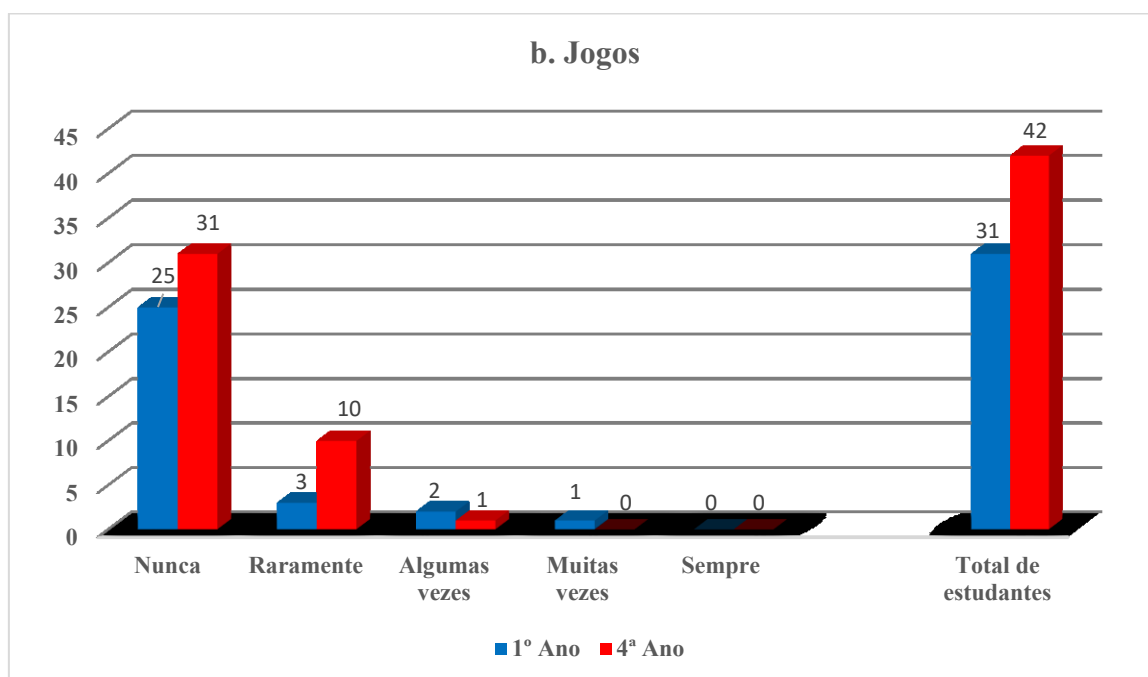
A frequência com que os professores das disciplinas de Inglês recorrem às seguintes atividades/recursos nas aulas, tendo como referência o presente ano letivo.

Gráfico 29: Uso de canções como forma de aprendizagem de Inglês



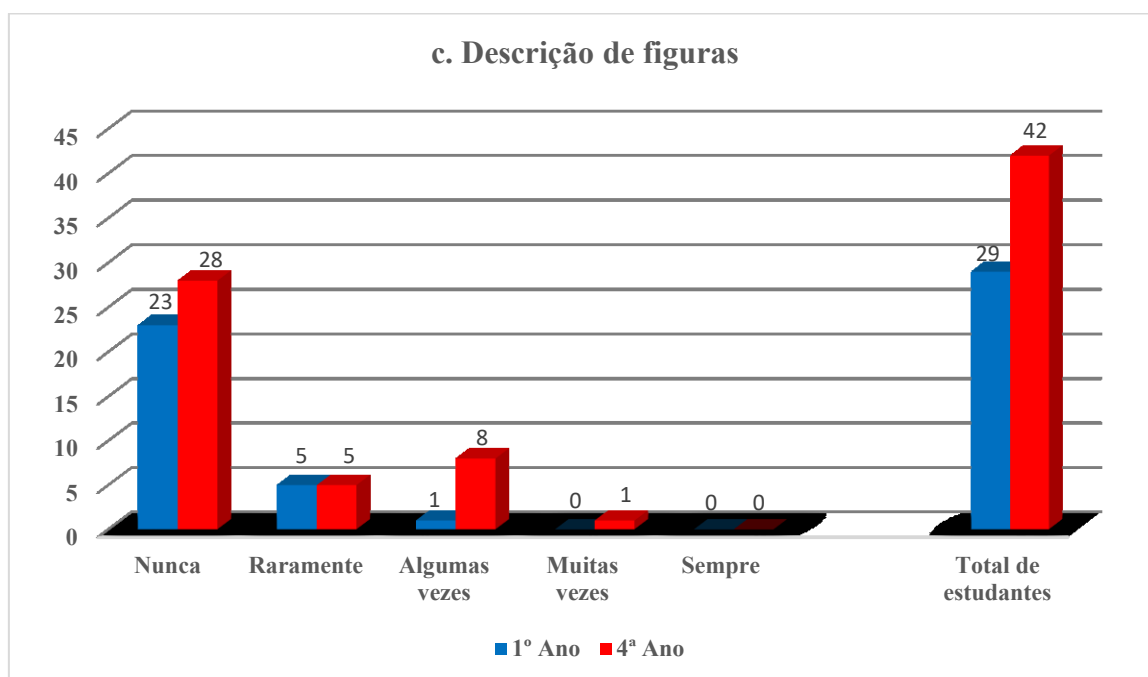
Os resultados do gráfico indicam de forma clarividente que o trabalho com canções para a aprendizagem de Inglês na Faculdade é quase inexistente. Do número total de trinta e quatro estudantes do 1º Ano, vinte e quatro (70%) afirmam nunca ter usado canções na sala de aula, seis (18%) estudantes usam raramente, três (9%) usam algumas vezes e apenas um (3%) estudante usa canções sempre. Catorze (31%) estudantes do 4º Ano responderam nunca ter usado canções para aprender Inglês durante as aulas, quinze (33%) afirmam usar canções raramente, nove (20%) usam algumas vezes, dois (5%) fazem uso muitas vezes, um (2%) usa sempre canções nas aulas e quatro (9%) não responderam. A inexistência de trabalho com canções para aprender Inglês durante as aulas justifica-se com o baixo índice de respondentes dos dois anos nas dimensões muitas vezes e sempre.

Gráfico 30: Uso de jogos para a aprendizagem do Inglês



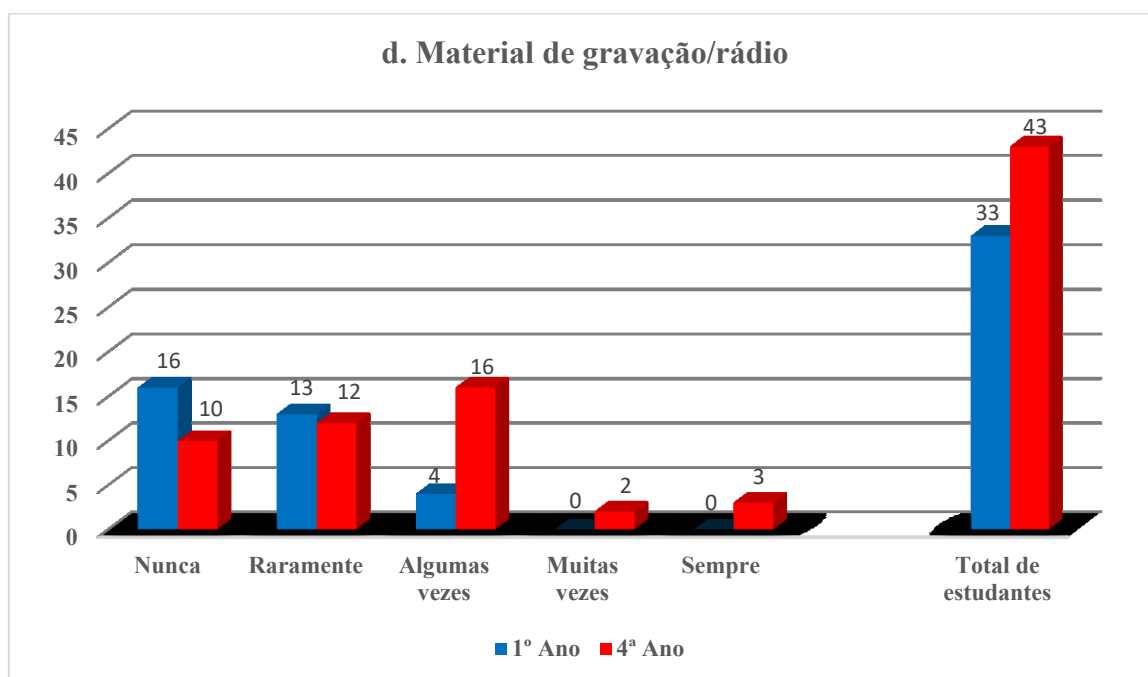
Quanto ao uso de jogos para facilitar a aprendizagem e aprimoramento das habilidades e competências linguísticas de Inglês, a maioria dos estudantes inquiridos dos dois anos respondeu negativamente. Do global dos respondentes do 1º Ano, vinte e cinco (74%) afirmam nunca ter usado jogos e três (9%) dizem terem usado raramente, dois (5%) usam algumas vezes, um (3%) usa muitas vezes e nenhum respondeu na dimensão sempre. Três (9%) estudantes do 1º Ano não responderam a questão. No total de quarenta e cinco inquiridos do 4º Ano, trinta e um (69%) responderam nunca ter usado jogos para fins de aprendizagem do Inglês, dez (22%) afirma usar jogos raramente, um (2%) afirma usar jogos algumas vezes e tal como acontece com o 1º Ano nenhum estudante do 4º Ano respondeu na dimensão sempre. Três (7%) estudantes do 4º Ano não reagiram a esta questão. Com esses resultados expressivos do gráfico podemos afirmar que a prática de jogos para a aprendizagem do Inglês na faculdade é quase ausente.

Gráfico 31: Uso de descrição de figuras para a aprendizagem de Inglês



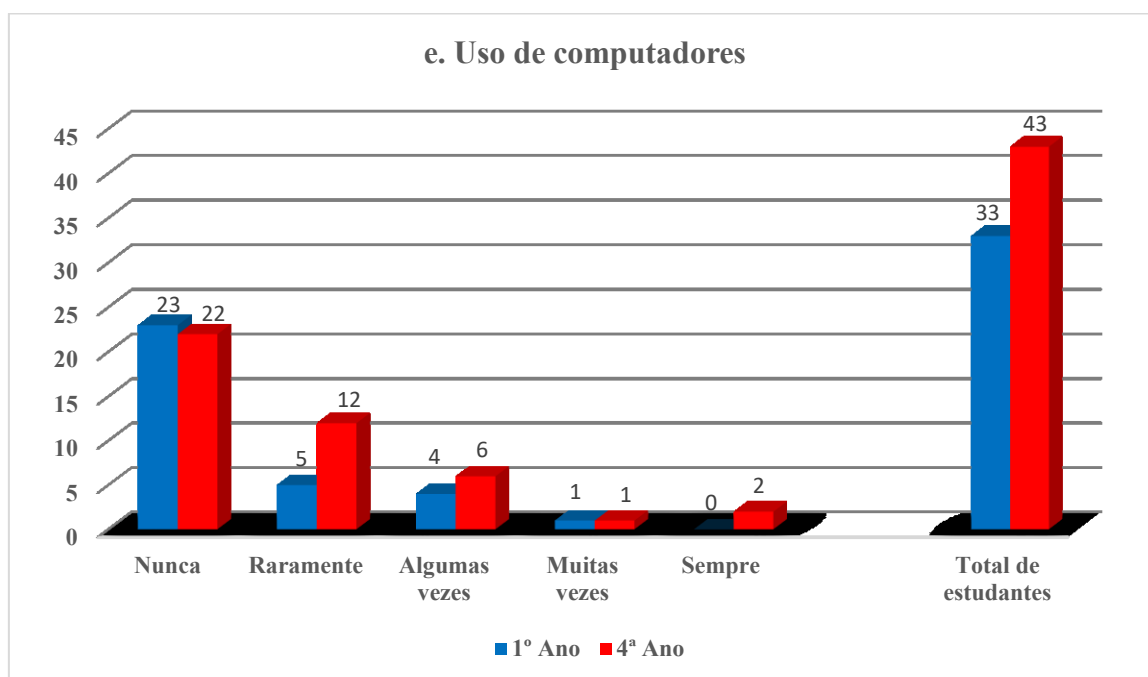
O gráfico indica que a descrição de figuras é uma atividade inexistente ou rara na Faculdade a julgar pelo número de respondentes que contrariaram a afirmação nas três primeiras dimensões a contar da esquerda à direita. Vinte e três (67%) estudantes do 1º Ano afirmam nunca ter descrição de figuras como prática para aprimoramento da competência comunicativa, cinco (15%) estudantes responderam ter descrição de figuras raras vezes, um (3%) estudante usa descrição algumas vezes e nas dimensões muitas vezes e sempre ninguém respondeu, cinco (15%) não responderam a questão. Vinte e oito (62%) estudantes do 4º Ano responderam nunca ter a descrição de figuras como atividade ou recurso para a aprendizagem de Inglês, cinco (11%) afirmam ter essa atividade raramente e oito (18%) afirmam recorrer a essa atividade algumas vezes, um (2%) estudante usa a atividade muitas vezes, nenhum estudante respondeu na última dimensão a contar da esquerda à direita e três (7%) não participaram na resposta da questão. O desinteresse dos inquiridos nas duas últimas dimensões é prova de que tal atividade nunca ter existido na faculdade pelo menos até agora ou os únicos estudantes de cada ano que responderam, terão feito por intuição.

Gráfico 32: Uso de material de gravação/ rádio para a aprendizagem do Inglês



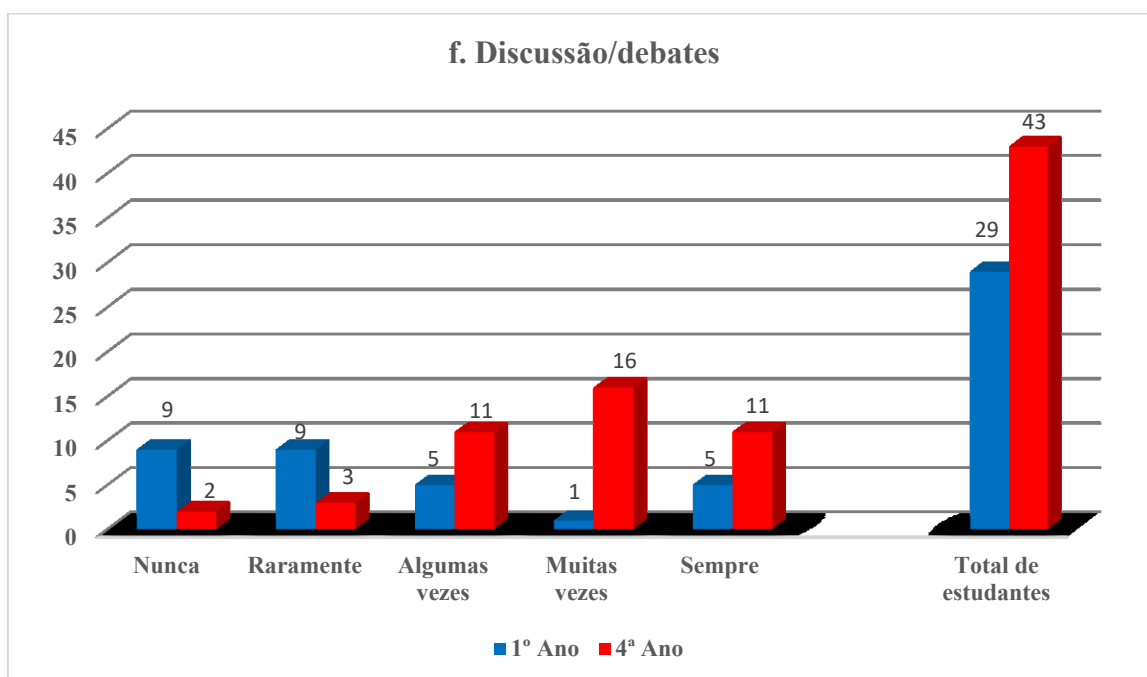
Os resultados do gráfico indicam que o material de gravação/rádio é utilizado como recurso para aprender o Inglês na Faculdade, mas em pequena escala. Dezassexes (47%) estudantes do 1º Ano afirmam nunca ter como recurso para a aprendizagem de Inglês o material de gravação/rádio, treze (38%) responderam usar o mesmo material raramente e quatro (12%) confirmam ter o material de gravação algumas vezes. Nas dimensões muitas vezes e sempre que são muito importantes desta atividade, os inquiridos do 1º Ano não responderam e um (3%) não respondeu a questão. Dez (22%) estudantes do 4º Ano afirmam nunca ter esta atividade, doze (26%) dizem ter raramente, dezasseis (35%) responderam usar o material de gravação/rádio algumas vezes, dois (5%) estudantes responderam terem usado muitas vezes e três (7%) usam sempre essa atividade, dois (5%) não responderam a questão. De forma geral, os inquiridos que não usam o material de gravação são em maior número comparados aos que usam.

Gráfico 33: Uso de computadores para a aprendizagem do Inglês



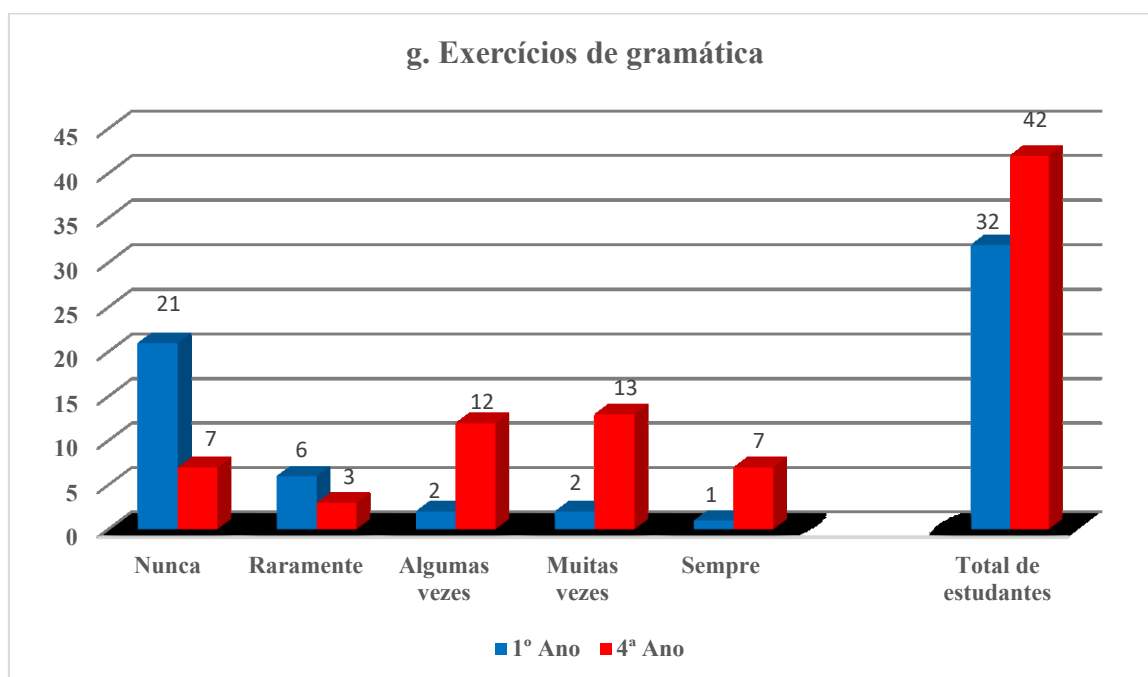
Os resultados do gráfico demonstram o ceticismo dos respondentes quanto ao uso de computadores como recurso para a aprendizagem do Inglês na sua instituição. Do global de estudantes inquiridos no 1º Ano, vinte e três (67%) responderam nunca ter usado computadores, cinco (15%) afirmam usar raramente, quatro (12%) estudantes responderam ter essa atividade algumas vezes, um (3%) usa muitas vezes, nenhum reagiu a opção sempre e um (3%) não respondeu a questão. Vinte e dois (48%) estudantes do 4º Ano afirmam nunca recorrer ao uso de computadores para a aprendizagem de Inglês, doze (27%) responderam que usam computadores raramente, seis (13%) recorrem aos computadores algumas vezes, um (2%) respondeu que usa os dispositivos eletrônicos muitas vezes, dois (5%) estudantes dizem que sempre usam computadores para a aprendizagem da língua e dois (5%) não reagiram a questão.

Gráfico 34: Uso de discussão/ debates para a aprendizagem de Inglês



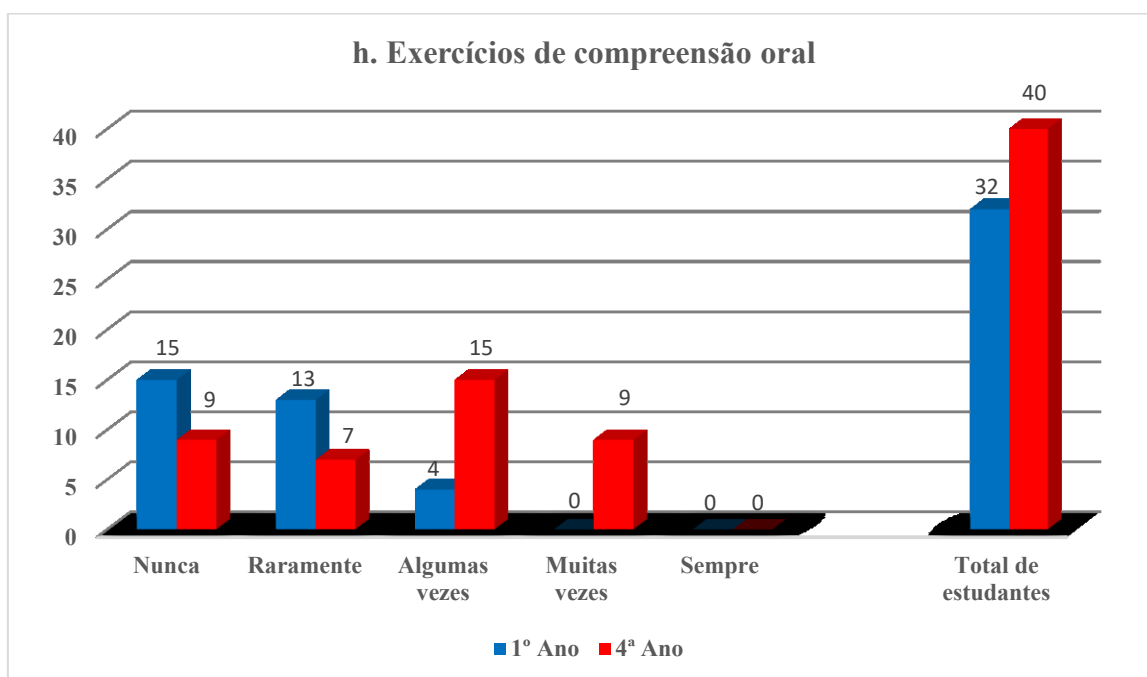
Concernente ao uso de discussão/debates como meio de aprendizagem da língua, os respondentes dos dois anos estão divididos. Dos inquiridos do 1º Ano, nove (26%) responderam que nunca tiveram discussão ou debates, outros nove (26%) afirmam ter raramente, cinco (15%) afirmam ter discussão/debates algumas vezes, um (3%) estudante usa discussão/debates muitas vezes, cinco (15%) usam sempre esse meio de desenvolvimento da competência comunicativa e cinco (15%) não responderam a pergunta. Já para o 4º Ano, dois (4%) estudantes nunca tiveram discussão/debates, três (7%) estudantes usam raramente, onze (24%) respondentes usam essa atividade algumas vezes, dezasseis (37%) afirmam usar discussão/debates muitas vezes, onze (24%) usam-na sempre e dois (4%) não responderam a questão. Como afirmamos no princípio da leitura deste gráfico, os inquiridos estão divididos, sendo que a maioria dos recém-ingressados na Faculdade não confirma o uso de discussão/debates como uma atividade regular para a aprendizagem da língua estrangeira enquanto a esmagadora maioria dos estudantes finalistas respondeu positivamente acima dos 89%.

Gráfico 35: Uso de exercícios de gramática para a aprendizagem de Inglês



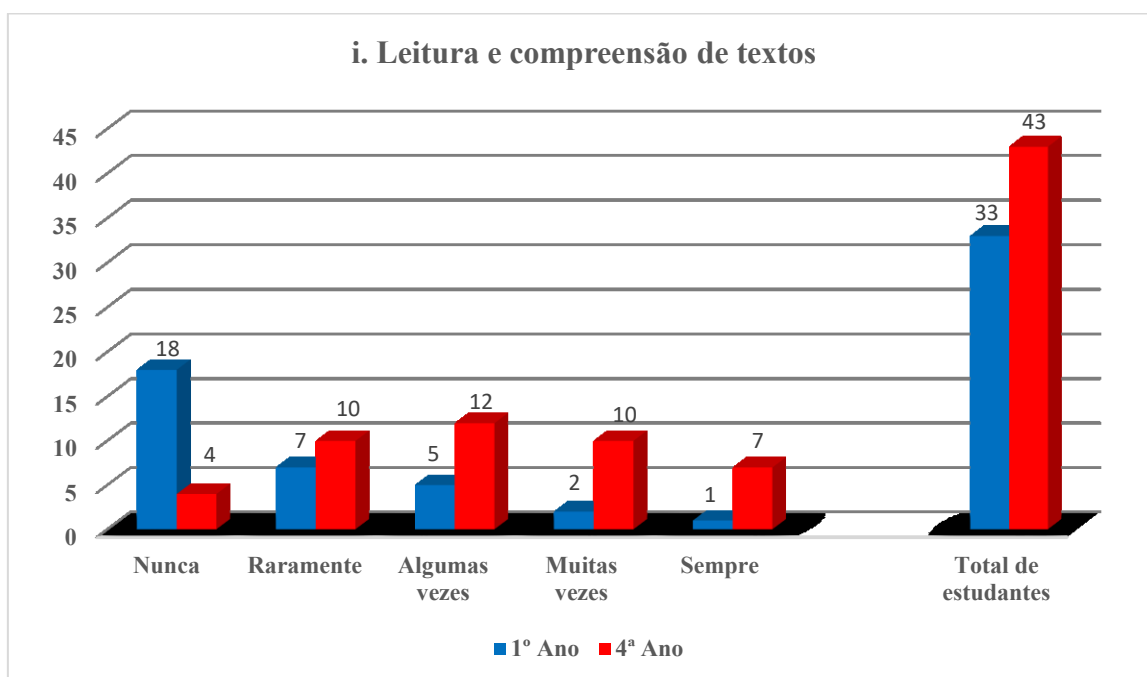
Quanto ao uso de exercícios de gramática para a aprendizagem de Inglês, os respondentes dos dois anos são de opiniões muito contrárias se olharmos para os resultados que o gráfico acima aponta. Para o caso do 1º Ano, vinte e um (61%) estudantes afirmam nunca ter exercícios de gramática, seis (18%) dizem tê-los raramente, dois (6%) responderam que têm usado algumas vezes, dois (6%) usam muitas vezes, um (3%) usa sempre os exercícios e dois (6%) não responderam a questão. Entre os inquiridos do 4º Ano, sete (15%) afirmam nunca usar exercícios de gramática, três (7%) usam-nas raramente, doze (27%) responderam usar algumas vezes, treze (29%) afirmam que usam muitas vezes, sete (15%) dizem recorrer ao uso de exercício de gramática sempre e três (7%) não responderam a questão. De forma geral, podemos afirmar que o uso de gramática para a aprendizagem do Inglês é uma atividade quase inexistência para os respondentes do 1º Ano enquanto para os do 4º Ano apresenta-se como uma atividade regular.

Gráfico 36: Uso de exercícios de compreensão oral para a aprendizagem de Inglês



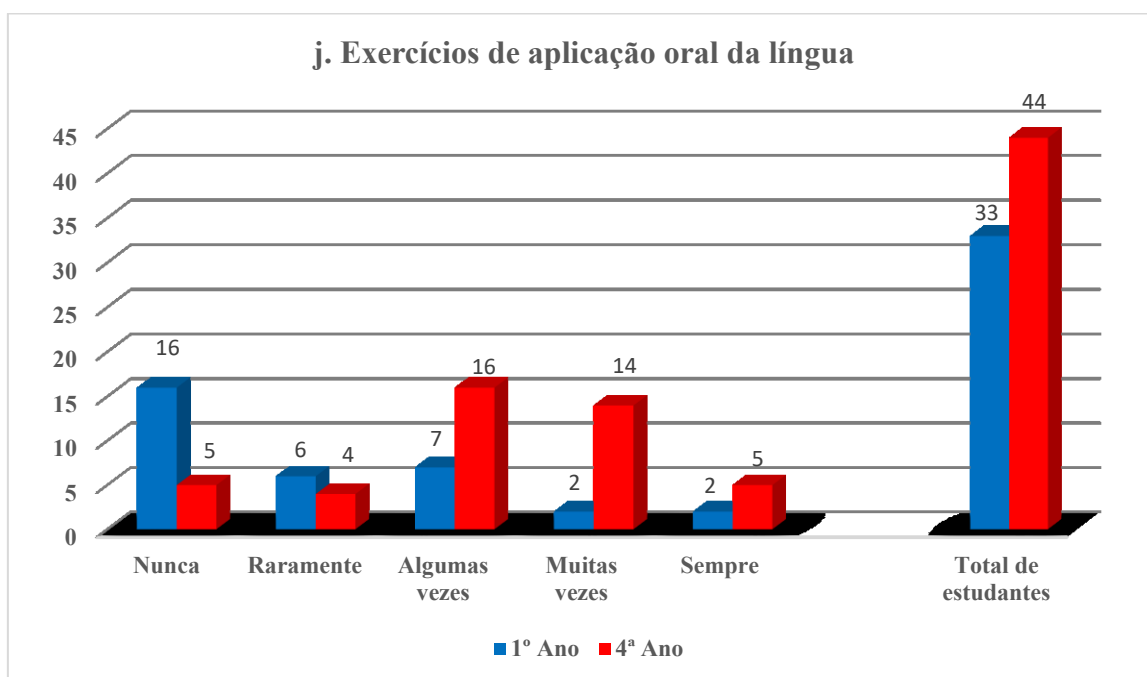
O gráfico indica que a maioria dos inquiridos do 1º Ano nunca ou raras vezes recorre ao uso de exercícios de compreensão oral para o aprimoramento de uma das quatro principais competências de Inglês enquanto no 4º Ano essa atividade prática é visível. Quinze (44%) estudantes do 1º Ano afirmam nunca recorrer a exercícios de compreensão oral, treze (38%) responderam que recorrem aos mesmos raramente, quatro (12%) usam algumas vezes, nenhum estudante respondeu nas dimensões muitas vezes e sempre e dois (6%) não reagiram à questão. Para os inquiridos do 4º Ano, nove (20%) afirmam nunca usar esta atividade, sete (16%) responderam que a usam raramente, quinze (33%) recorrem aos exercícios de compreensão auditiva, nove (20%) afirmam usar muitas vezes enquanto nenhum estudante deste ano respondeu na opção sempre e cinco (11%) não responderam a questão. Com esses resultados, podemos admitir que entre os dois anos, os estudantes do 4º Ano recorrem a essa atividade com regularidade enquanto para os estudantes do 1º Ano é mesma não é visível.

Gráfico 37: Uso de leitura e compreensão de textos para a aprendizagem



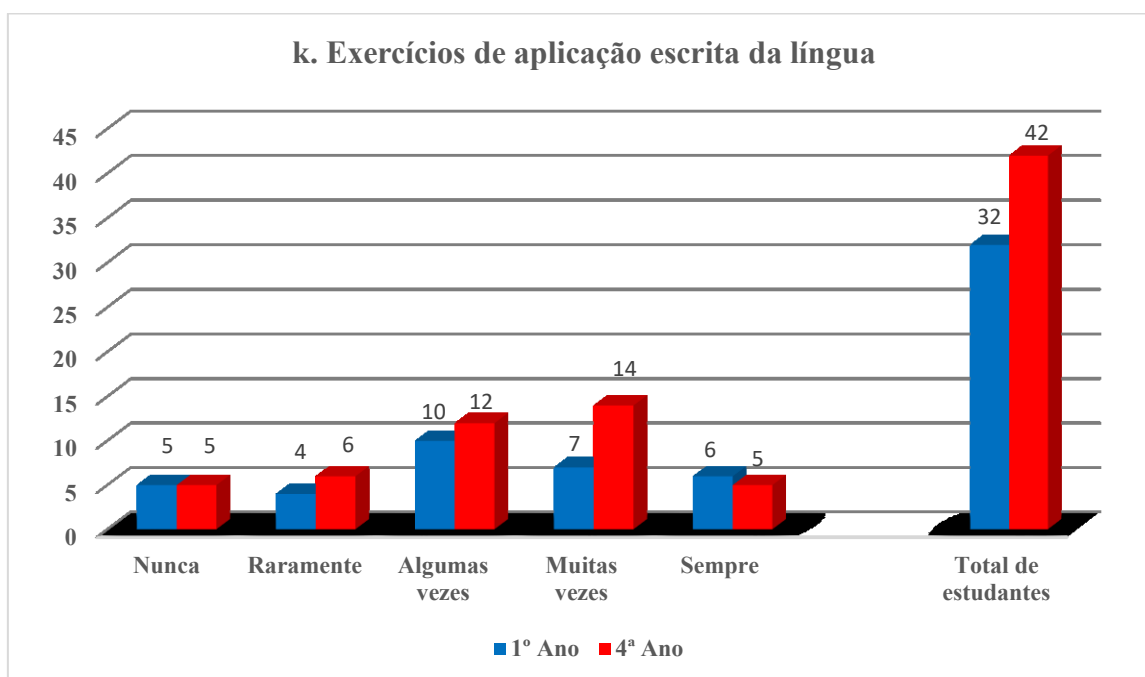
Os resultados do gráfico indicam que a prática desta atividade tem mais relevância para o último ano de graduação e menos usada na vida acadêmica dos recém-ingressados na Faculdade. Dezoito (53%) estudantes do 1º Ano afirmam nunca ter usado leitura e compreensão de textos para a aprendizagem, sete (20%) recorrem à leitura e compreensão de textos raramente, cinco (15%) usam-nas algumas vezes, dois (6%) têm essa atividade muitas vezes, um (3%) estudante recorre à atividade sempre e um (3%) não reagiu à questão. Relativamente ao 4º Ano, quatro (9%) estudantes nunca tiveram leitura e compreensão de textos, dez (22%) afirmam ter a atividade raramente, doze (27%) dizem ter esta atividade algumas vezes, dez (22%) praticam muitas vezes, sete (16%) têm-na sempre e dois (4%) não reagiram à questão. Com esses indicadores podemos afirmar que os estudantes do 4º Ano têm mais oportunidade de leitura e compreensão de textos do que os respondentes do 1º Ano que incidiram mais as suas respostas nas três primeiras dimensões a contar da esquerda à direita.

Gráfico 38: Uso de exercícios de aplicação oral da língua para a aprendizagem



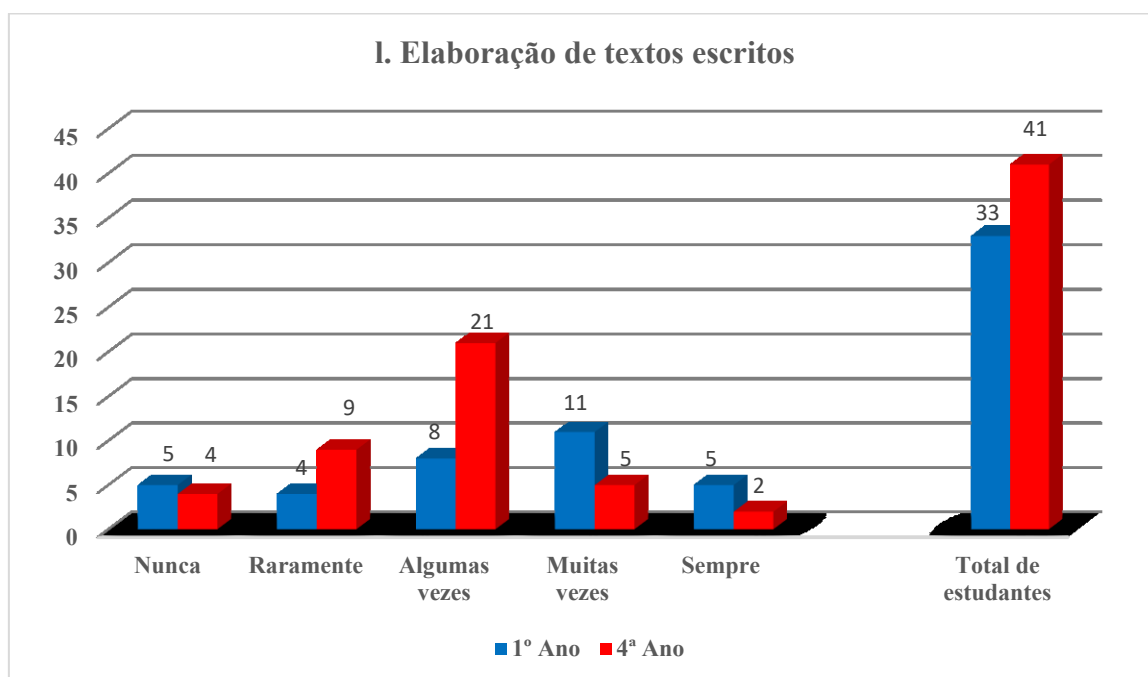
A maioria dos inquiridos do 1º Ano respondeu que nunca ou raras vezes (65%) são submetidos a exercícios de aplicação oral da língua, outros (20%) afirmam usar exercícios algumas vezes e um número muito reduzido (12%) admite ter esses exercícios muitas vezes e sempre enquanto um (3%) não respondeu a questão. Para o 4º Ano a maioria respondeu positivamente embora cinco (11%) afirmam nunca recorrer a esta prática, quatro (9%) usam raramente, dezasseis (36%) fazem exercícios de aplicação oral da língua algumas vezes, catorze (31%) têm o recurso a essa atividade muitas vezes, cinco (11%) responderam que fazem uso desses exercícios sempre e um (2%) não respondeu a questão. Apesar de os estudantes do 1º Ano ter respondido em todas as dimensões, as suas respostas incidem mais nas dimensões negativas contrariamente, os estudantes incidem mais as respostas nas dimensões positivas.

Gráfico 39: Uso de exercícios de aplicação escrita da língua



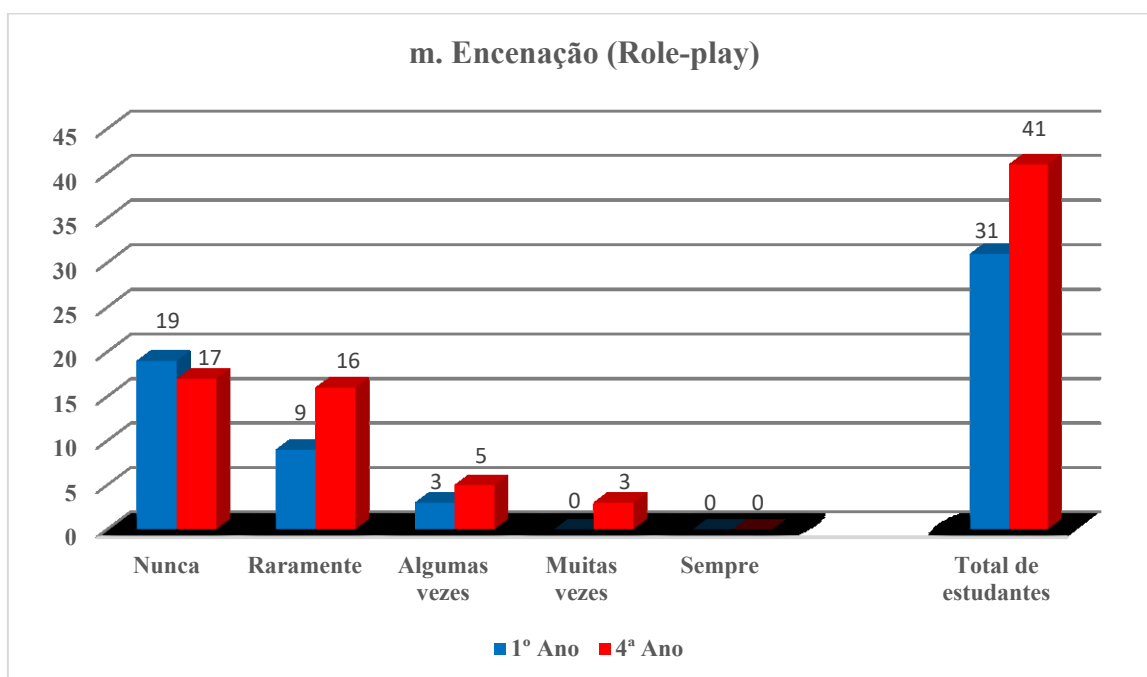
Os resultados do gráfico indicam que os exercícios de aplicação escrita da língua ocorrem na Faculdade na base de competitividade dos dois anos se tivermos em conta as diferenças de respondentes em todas as dimensões. Cinco (15%) estudantes do 1º Ano e cinco (11%) do 4º Ano respectivamente responderam nunca ter oportunidade de usar exercícios de aplicação escrita da língua, quatro (12%) estudantes do 1º Ano e seis (13%) estudantes do 4º Ano afirmaram recorrer a essa atividade raramente, dez (29%) respondentes do 1º Ano e doze (27%) estudantes do 4º ano dizem exercitar a aplicação escrita da língua, sete (20%) estudantes do 1º Ano e catorze (31%) estudantes do 4º Ano fazem exercícios muitas vezes, seis (18%) estudantes do 1º Ano e cinco (11%) estudantes do 4º Ano responderam fazer exercícios de aplicação escrita da língua sempre. Dois (6%) estudantes e três (7%) estudantes do 4º Ano não reagiram à questão. Em suma, os estudantes dos dois anos aplicam exercícios escritos da língua com regularidade.

Gráfico 40: Elaboração de textos escritos para a aprendizagem



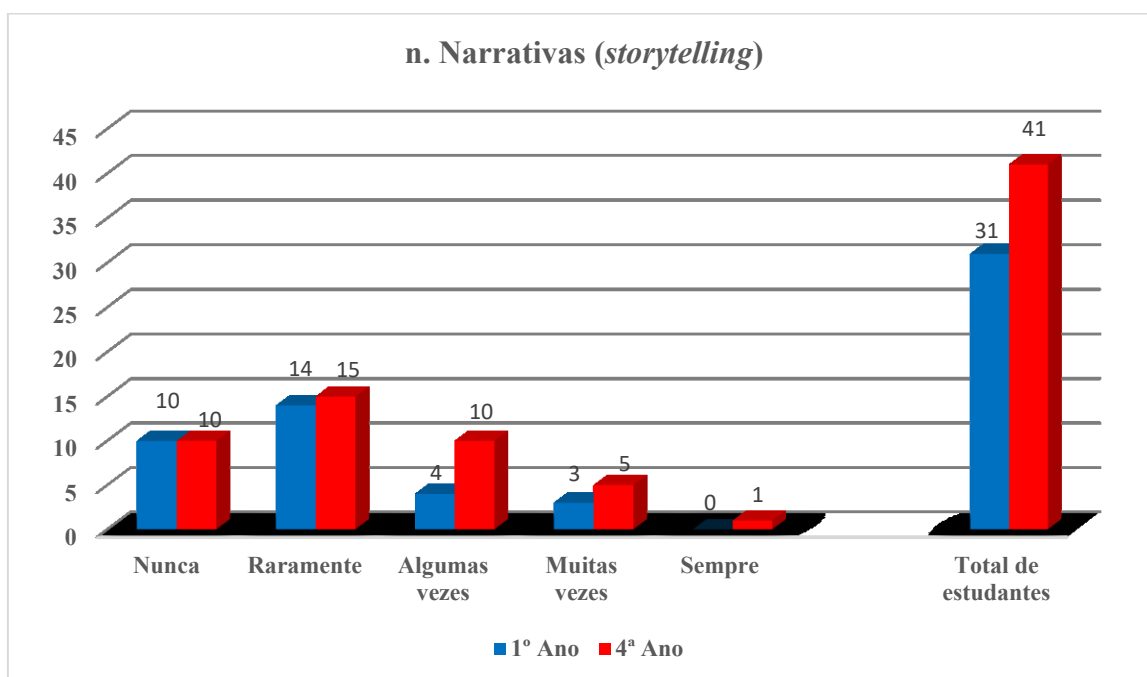
Quanto à atividade de elaboração de textos escritos, os resultados do gráfico apontam que ela ocorre em todas as dimensões para os dois grupos embora com uma certa vantagem para os finalistas. Cinco (15%) estudantes do 1º Ano e quatro (9%) estudantes do 4º Ano afirmam nunca ter a atividade de elaboração de textos escritos para a aprendizagem da língua, quatro (11%) estudantes do 1º Ano e nove (20%) estudantes do 4º Ano responderam usar a elaboração de textos escritos raramente, oito (24%) inquiridos do 1º Ano e vinte e um (47%) inquiridos do 4º Ano usam esta atividade algumas vezes enquanto onze (32%) respondentes do 1º Ano e cinco (11%) respondentes do 4º Ano afirmam fazer recurso a essa atividade muitas vezes. Cinco (15%) estudantes do 1º Ano e dois (4%) estudantes do 4º têm sempre a elaboração de textos escritos para a aprendizagem da língua alvo. Um (3%) estudante e quatro (9%) estudantes do 4º Ano respectivamente não responderam a questão. De forma geral, a atividade tem lugar na instituição e os professores aplicam-na no dia-a-dia.

Gráfico 41: Uso de encenação (role-play) para a aprendizagem



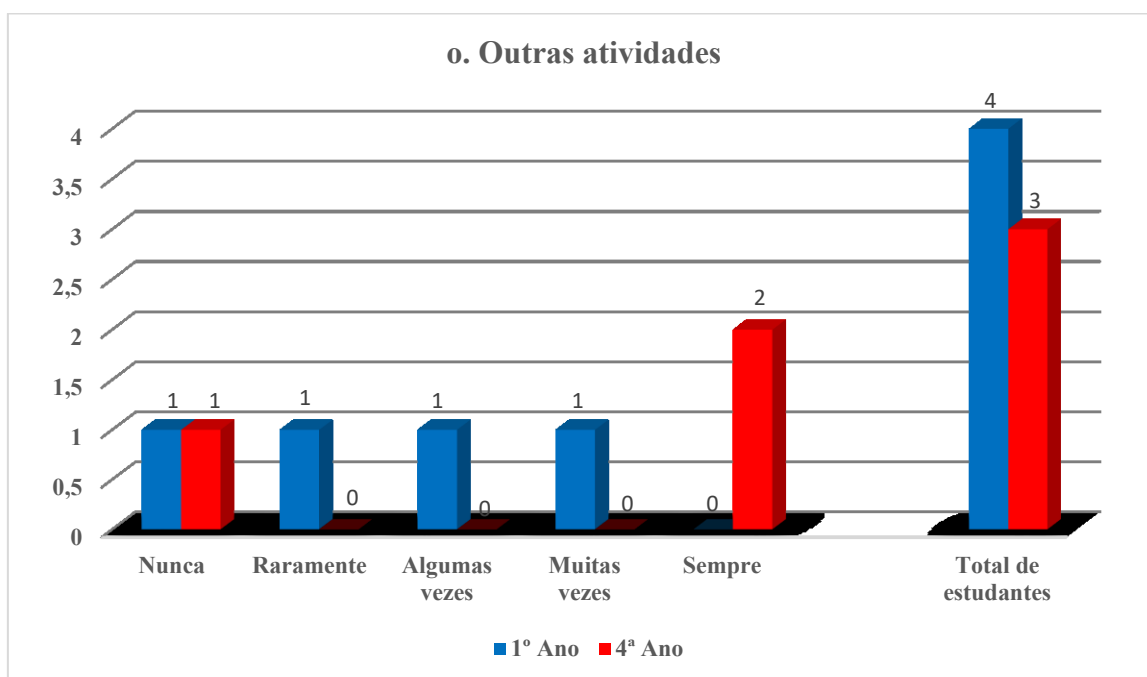
O recurso à encenação ou jogo de papéis (*role-play*) para a aprendizagem de Inglês no seio dos inquiridos dos dois anos parece ser novidade a julgar pelos números altos de respondentes nas dimensões nunca e raramente. 82% de estudantes do 1º Ano e 73% de estudantes do 4º Ano afirmam que nunca e raramente usam a encenação durante o processo de ensino e aprendizagem de Inglês, três (9%) estudantes do 1º Ano e cinco (11%) estudantes do 4º Ano respetivamente usam a encenação algumas vezes. Nenhum estudante do 1º Ano respondeu na dimensão muitas vezes enquanto no 4º Ano, três (7%) estudantes responderam positivamente. Tanto para o 1º Ano como para o 4º Ano, nenhum estudante respondeu na dimensão sempre. No caso do 1º Ano, três (9%) estudantes não responderam a questão e para o 4º Ano, quatro (9%) estudantes não reagiram à questão. Com o alto índice de rejeição nas dimensões nunca e raramente para os inquiridos dos dois grupos, podemos concluir que a encenação não é usada regularmente para a aprendizagem de Inglês.

Gráfico 42: Uso de narrativas para a aprendizagem de Inglês



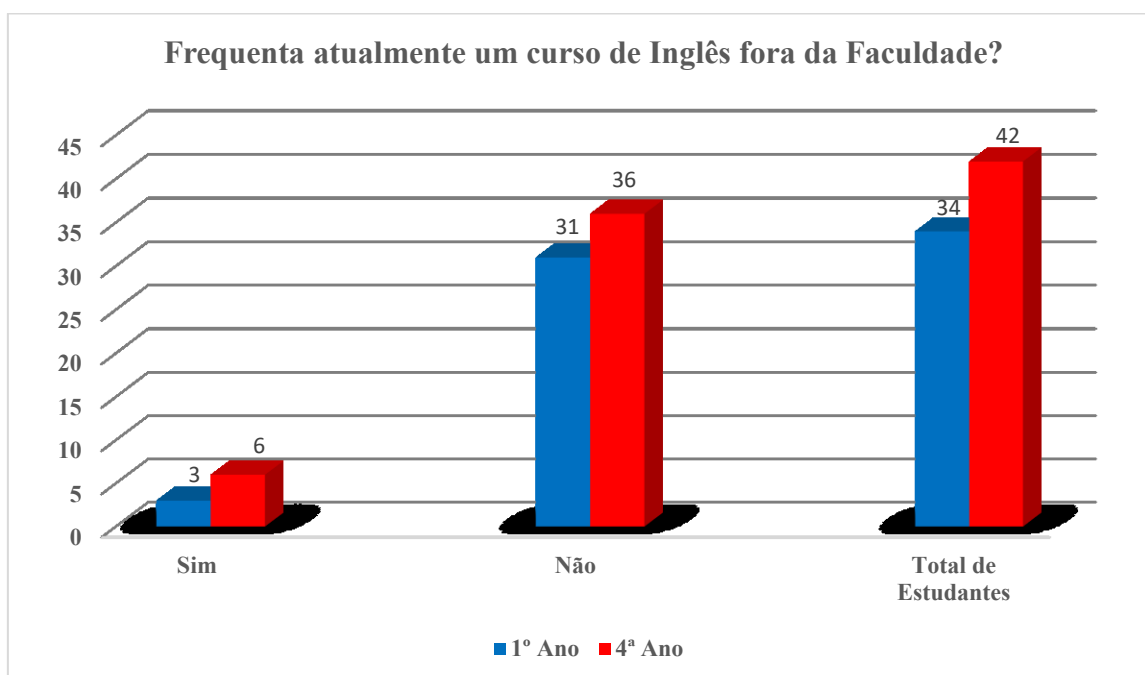
Os resultados do gráfico revelam que as narrativas ou contar histórias (*storytelling*) é uma aptidão que não é desenvolvida e aplicada como ferramenta para a aprendizagem de Inglês na instituição. Há uma convergência de opiniões nas primeiras dimensões como nunca e raramente para os inquiridos dos dois anos. Na dimensão nunca por exemplo, os respondentes dos dois anos estão iguais em termos numéricos, isto é, dez respondentes para cada ano, mas iniguais em termos percentuais, sendo 29% para o 1º Ano e 22% para o 4º Ano. Na dimensão raramente a diferença numérica é ligeiríssima, sendo catorze (41%) respondentes para o 1º Ano e quinze (33%) respondentes do 4º Ano. Na dimensão algumas vezes o 1º Ano conta com quatro (12%) estudantes enquanto o 4º Ano tem dez (22%) estudantes. Três (9%) estudantes do 1º Ano e cinco (11%) estudantes do 4º Ano afirmam usar contos de histórias muitas vezes, na dimensão sempre o 1º Ano não teve respondente enquanto o 4º Ano teve apenas um (3%) estudante. Três (7%) estudantes do 1º Ano e quatro (9%) estudantes do 4º Ano não responderam a questão.

Gráfico 43: O uso de outras atividades para a aprendizagem do Inglês



O gráfico indica o índice muito baixo de respondentes no que o uso de outras atividades para a aprendizagem de Inglês diz respeito. Uma grande maioria dos estudantes dos dois anos não respondeu e os poucos que assinalaram não indicaram atividade específica com a exceção de um inquirido do 1º Ano que fez menção ao uso de jogo de cartas em Inglês.

Gráfico 44: Frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade



Como indica o gráfico trinta e um (91%) estudantes do 1º Ano e trinta e seis (80%) estudantes do 4º Ano afirmam não frequentar nenhum curso de Inglês fora da faculdade enquanto três (9%) estudantes do 1º Ano e seis (13%) estudantes do 4º Ano responderam frequentar cursos fora da instituição. Todos inquiridos do 1º Ano responderam a questão enquanto três (7%) estudantes do 4º Ano não reagiram. De forma geral, os estudantes dos dois anos não frequentam atualmente cursos de Inglês fora da Faculdade.

8.1 Razões que o levaram a frequentar um curso de Inglês fora da Faculdade

Quadro 10: Razões de frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade -1ºAno

Tema	Indicadores	Unidades de Registo
Razões para a frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade	- Melhoria da competência linguística	“Para melhorar a habilidade comunicativa” (A14) “Para facilitar-me a compreender a língua com maior precisão” (A28) “Para melhorar o estudo da gramática e falar fluentemente” (A33)

Fonte: elaboração própria

Das razões levantadas pelos únicos estudantes do 1º Ano destacam-se (i) a melhoria das habilidades de comunicação, (ii) facilitação da compreensão da língua com maior

precisão e (iii) a melhoria do estudo da gramática e falar fluentemente. Em geral, a frequência de curso de Inglês fora da Faculdade não é uma atividade tradicional entre os estudantes inquiridos porquanto dos trinta e quatro estudantes só três puderam responder à questão.

Quadro 11: Razões da frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade -4º Ano

Tema	Indicadores	Unidades de Registo
Razões para a frequência de um curso de Inglês fora da Faculdade	- Melhoria da competência linguística	“Uma das razões é a prática da língua” (B11), (B17) “Para ser fluente aprendendo mais fora da Faculdade” (B14) “Para manter o nível habitual” (B26)

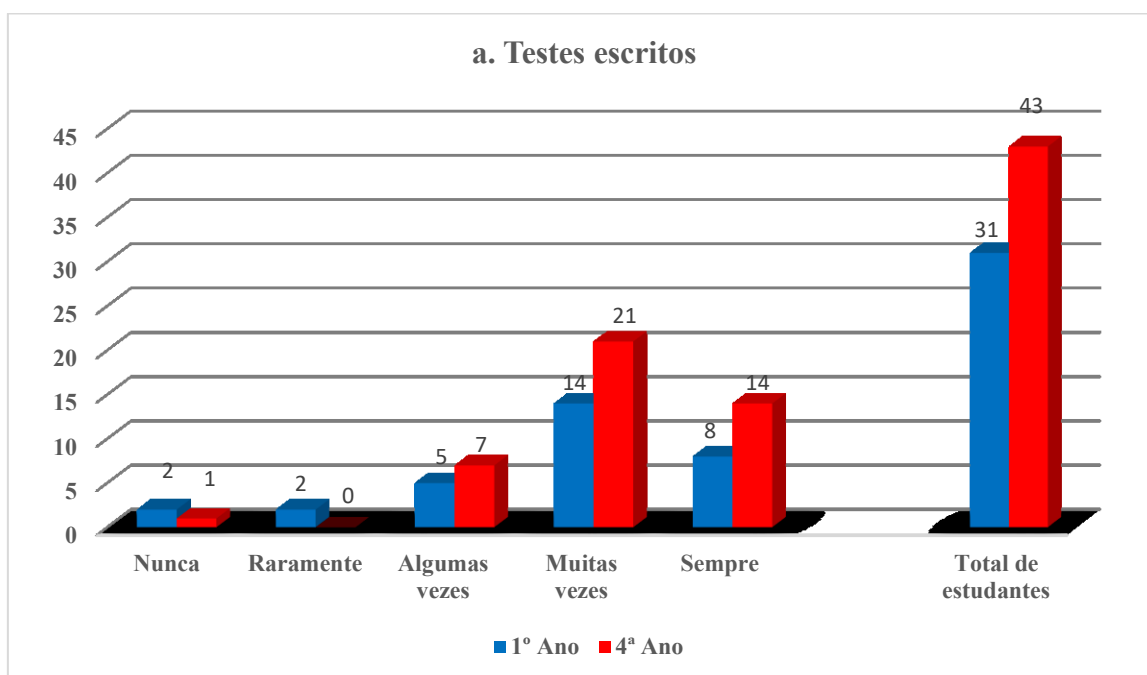
Fonte: elaboração própria

Das razões invocadas pelos únicos quatro estudantes do 4º Ano que frequentam um curso de Inglês fora da Faculdade temos a destacar (i) a prática da língua, (ii) a necessidade de ser fluente aprendendo fora da Faculdade e (iii) a manutenção do nível habitual. Tal como acontece com os estudantes do 1º Ano, não é hábito os estudantes do 4º Ano frequentarem um curso de Inglês fora da Faculdade. Algumas ilações podem ser tiradas com este comportamento, isto é, os estudantes do curso são muito bons e não precisam de recurso à aprendizagem de Inglês fora da Faculdade ou não são incentivados pelos seus professores para frequentar um curso intensivo de língua para aprimorar a proficiência linguística e competência comunicativa.

6.1.6 Avaliação das aprendizagens da língua inglesa

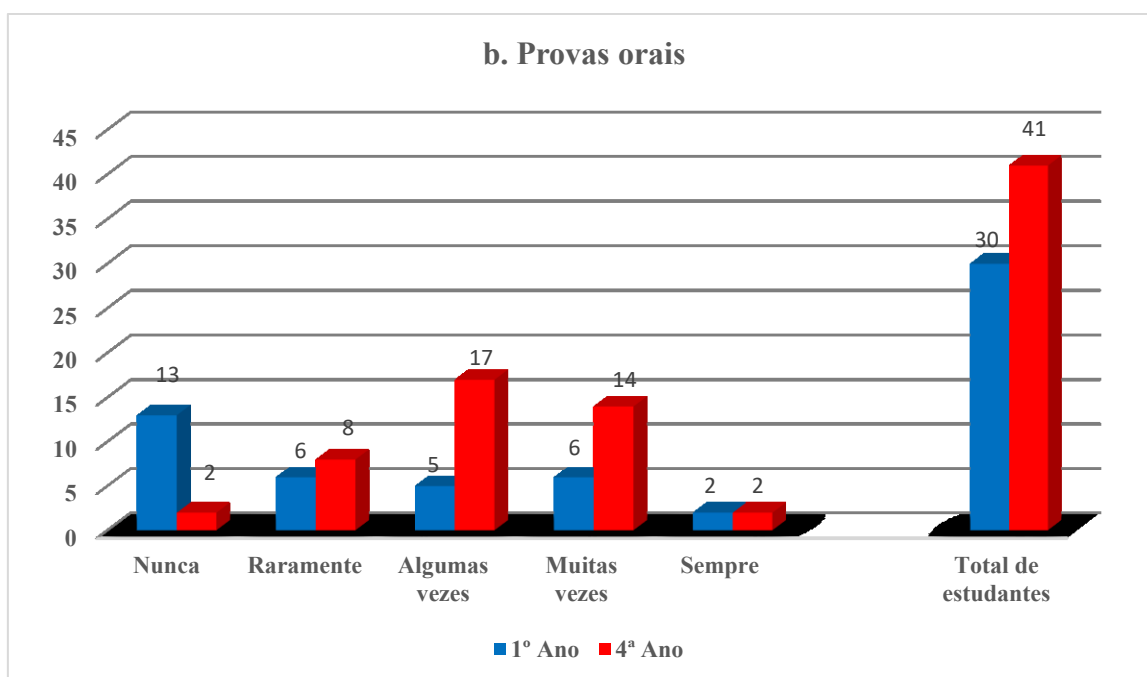
A avaliação é uma das práticas mais relevantes do processo de ensino-aprendizagem e é hoje tema recorrente no ensino de Inglês. As aprendizagens são avaliadas pelos instrumentos abaixo discriminados tendo como referência o ano letivo de 2019.

Gráfico 45: Avaliação através de testes escritos



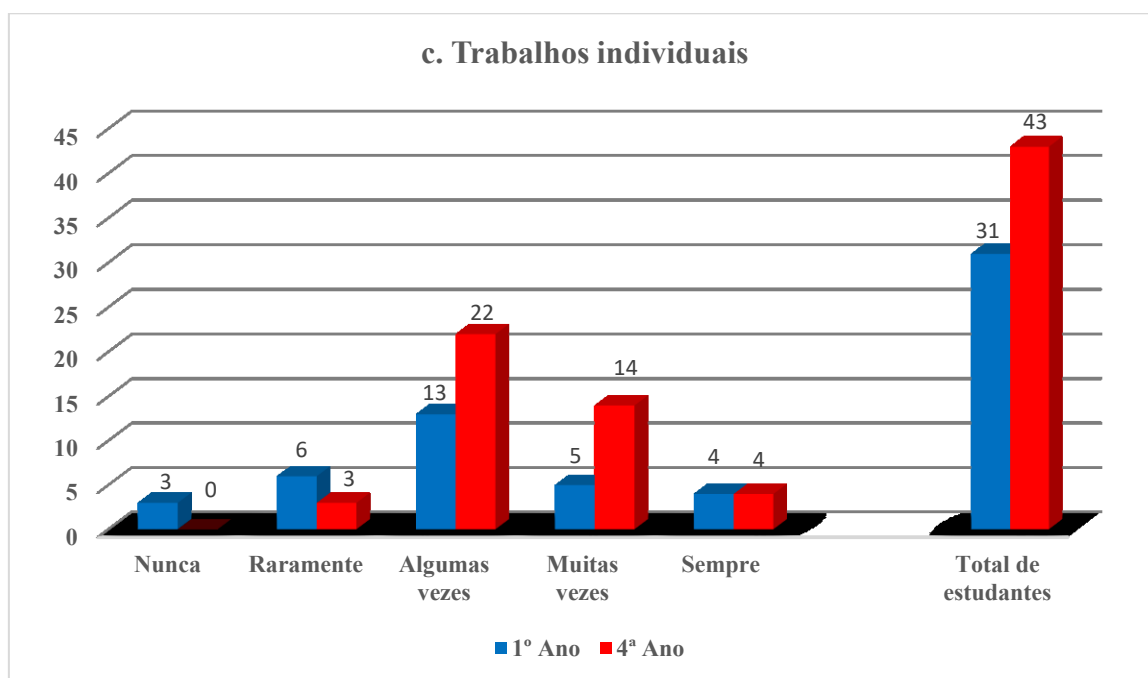
Pelo número de estudantes dos dois anos que responderam positivamente podemos afirmar que a avaliação por testes escritos tem lugar na Faculdade com regularidade. Em termos comparativos, 79% de estudantes do 1º Ano e 93% de estudantes do 4º Ano responderam positivamente nas três dimensões algumas vezes, muitas vezes e sempre.

Gráfico 46: Avaliação através de provas orais



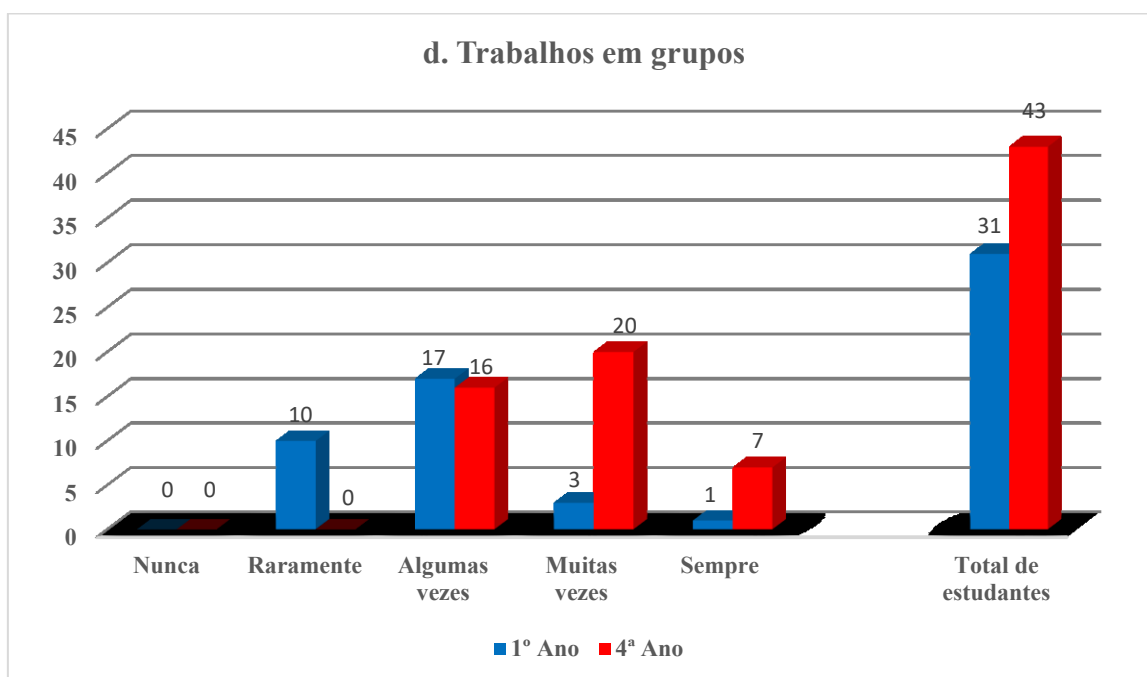
Relativamente à avaliação através de provas orais, o gráfico indica que essa avaliação é aplicada na instituição. Os estudantes do 4º Ano (73%) responderam positivamente que são submetidos a essa frequência com regularidade enquanto a maior parte de estudantes do 1º Ano (56%) afirma não ser avaliada através desta frequência como confirmam as dimensões nunca e raramente. De forma geral, a avaliação através de provas orais incide mais nos estudantes do último ano do curso.

Gráfico 47: Avaliação através de elaboração de trabalhos individuais



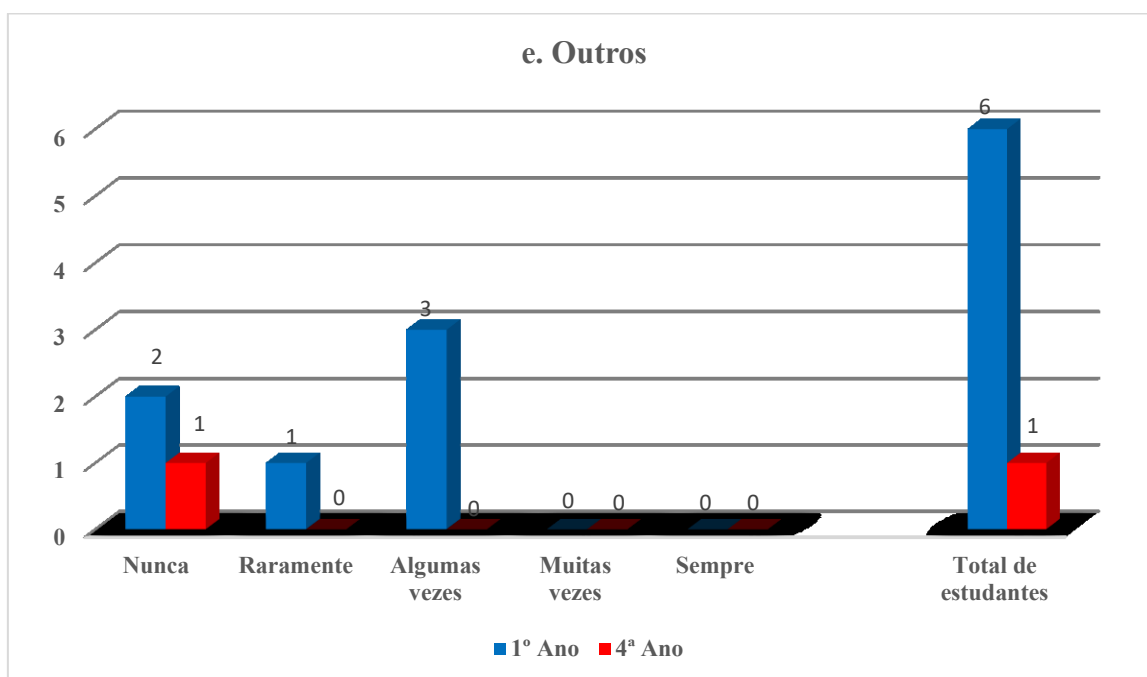
A avaliação através de elaboração de trabalhos individuais ocorre na instituição para os estudantes dos dois anos porquanto a maioria respondeu positivamente acima dos 50%, mas com vantagem para os estudantes do 4º Ano (89%) sobre os do 1º Ano (65%). De forma geral, os estudantes dos dois anos são submetidos à avaliação através de elaboração de trabalhos individuais pelos seus professores.

Gráfico 48: Avaliação através de elaboração de trabalhos em grupos



Os resultados do gráfico apontam que esta avaliação ocorre mais na dimensão algumas vezes para os dois anos sendo dezassete (50%) respondentes do 1º Ano e dezasseis (36%) respondentes do 4º Ano. Nas dimensões muitas vezes e sempre os estudantes do 4º Ano (60%) têm uma vantagem sobre os estudantes do 1º Ano (12%). Não obstante a vantagem dos estudantes do 4º Ano em termos numéricos e percentuais, os estudantes do 1º Ano responderam positivamente porquanto atingiram os 50%.

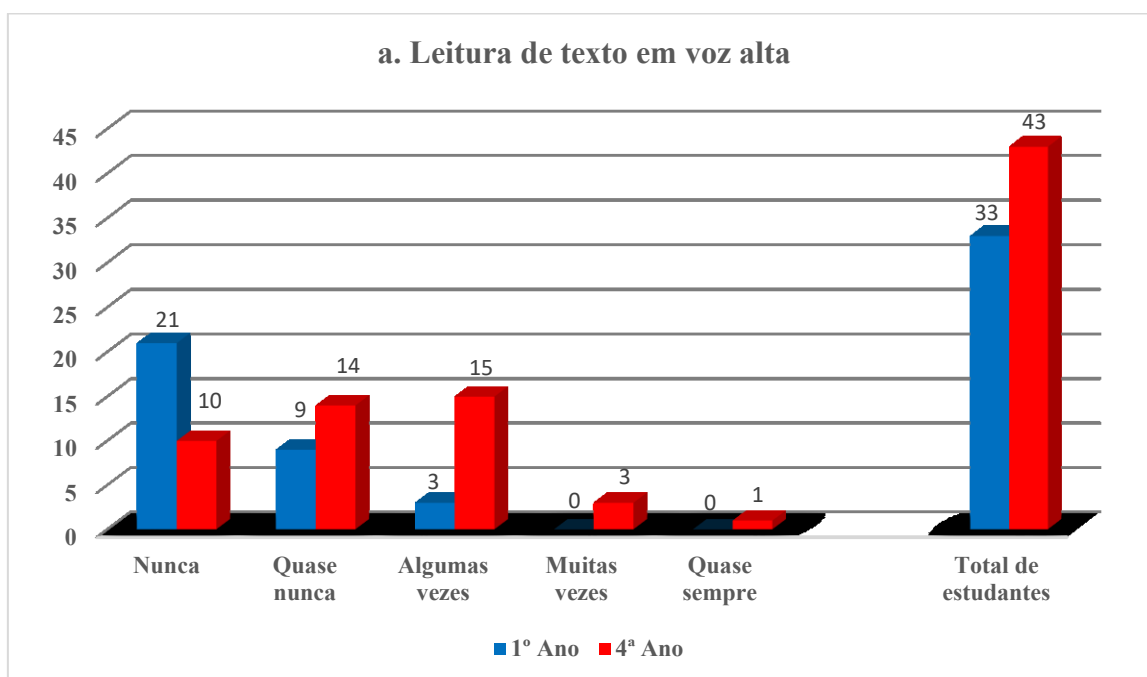
Gráfico 49: Avaliação através de outro instrumento



Quanto à avaliação através de outro instrumento, os respondentes dos dois anos quase nada assinalaram e indicaram em específico. Três (7%) estudantes do 1º Ano responderam ter esta avaliação, sem especificar nenhum instrumento, algumas vezes e três (7%) responderam nas dimensões nunca e raramente. Para o 4º Ano, apenas um (2%) respondeu na dimensão nunca. A avaliação através de outro instrumento não ocorre na instituição.

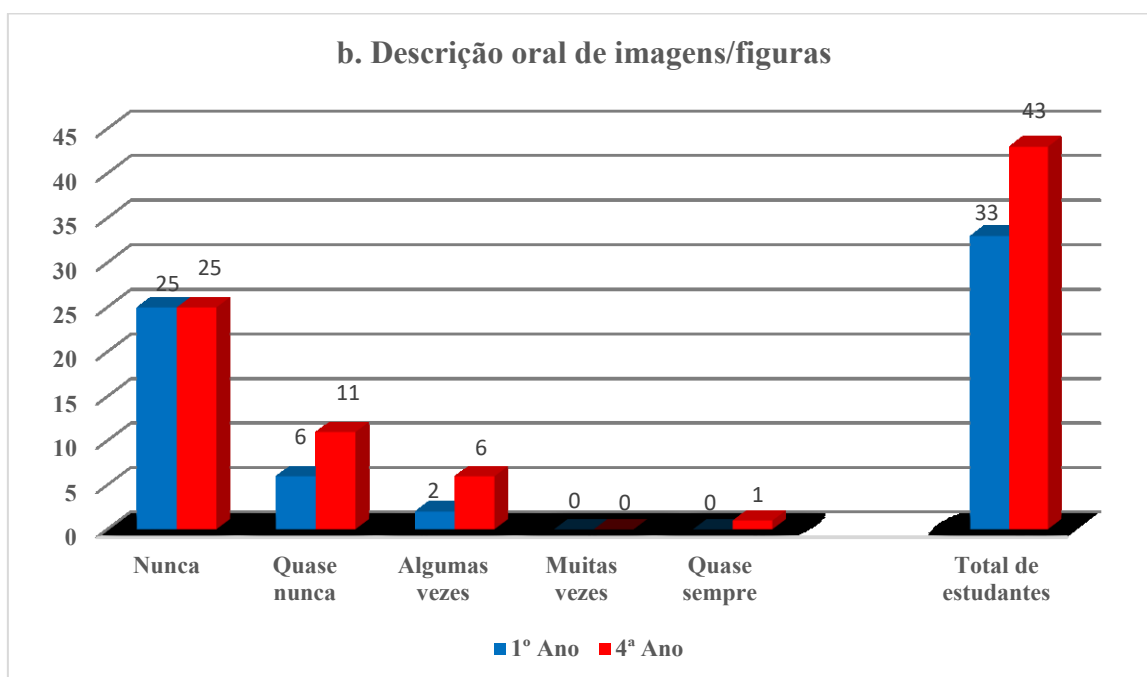
Os estudantes dos dois anos são avaliados pelas atividades abaixo discriminadas com uma certa frequência tendo como referência o ano letivo de 2019

Gráfico 50: Avaliação através de leitura em voz alta



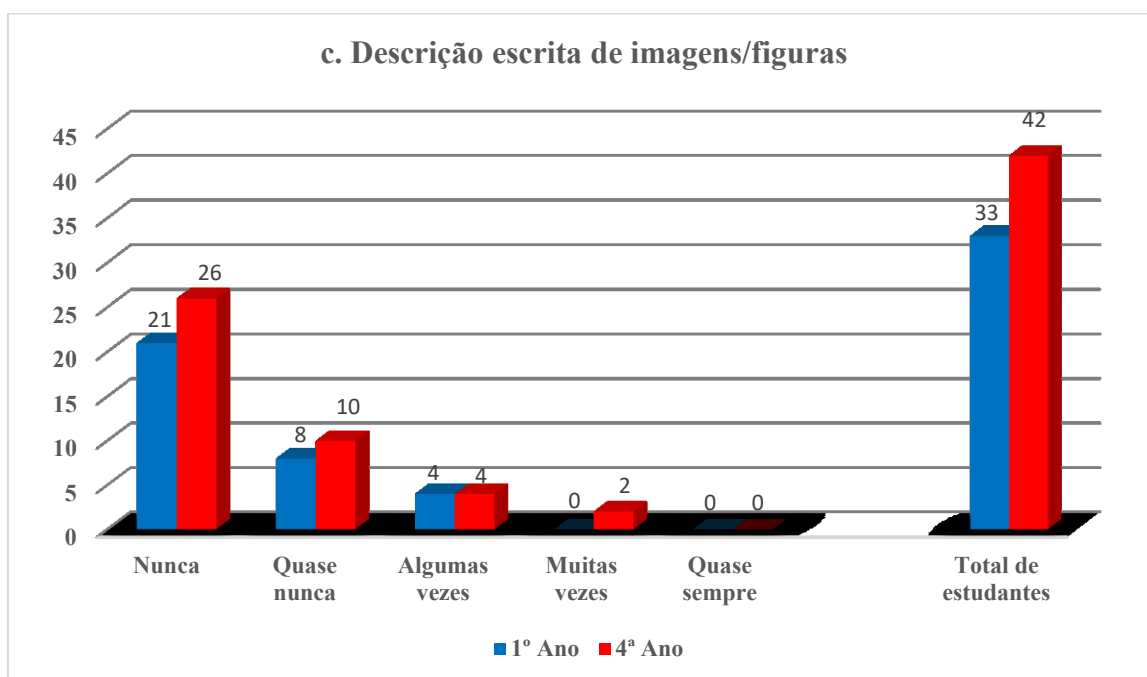
Relativamente à avaliação através de leitura em voz alta como instrumento de avaliação das aprendizagens de Inglês, os resultados do gráfico revelam que ela ocorre em muita baixa escala para os estudantes do 1º Ano e com alguma intensidade para os estudantes do 4º Ano (33%) na dimensão algumas vezes. Na dimensão “muitas vezes” só três (7%) estudantes do 4º Ano afirmam ter essa avaliação contra nenhum estudante do 1º Ano. Na última dimensão “quase sempre” apenas um (2%) estudante do 4º Ano respondeu contra nenhum do 1º Ano. O maior número de respondentes dos dois anos interveio nas dimensões “nunca” e “quase nunca”, nas quais responderam trinta (88%) estudantes do 1º Ano e vinte e quatro (53%) estudantes do 4º Ano. Embora os estudantes do 4º Ano tenham respondido positivamente nas dimensões algumas e e muitas vezes, todos os inquiridos dos dois anos responderam abaixo dos 50%. Com esses resultados do gráfico podemos afirmar que a avaliação através de leitura em voz alta não tem relevância na instituição.

Gráfico 51: Avaliação através de descrição oral de imagens/ figuras



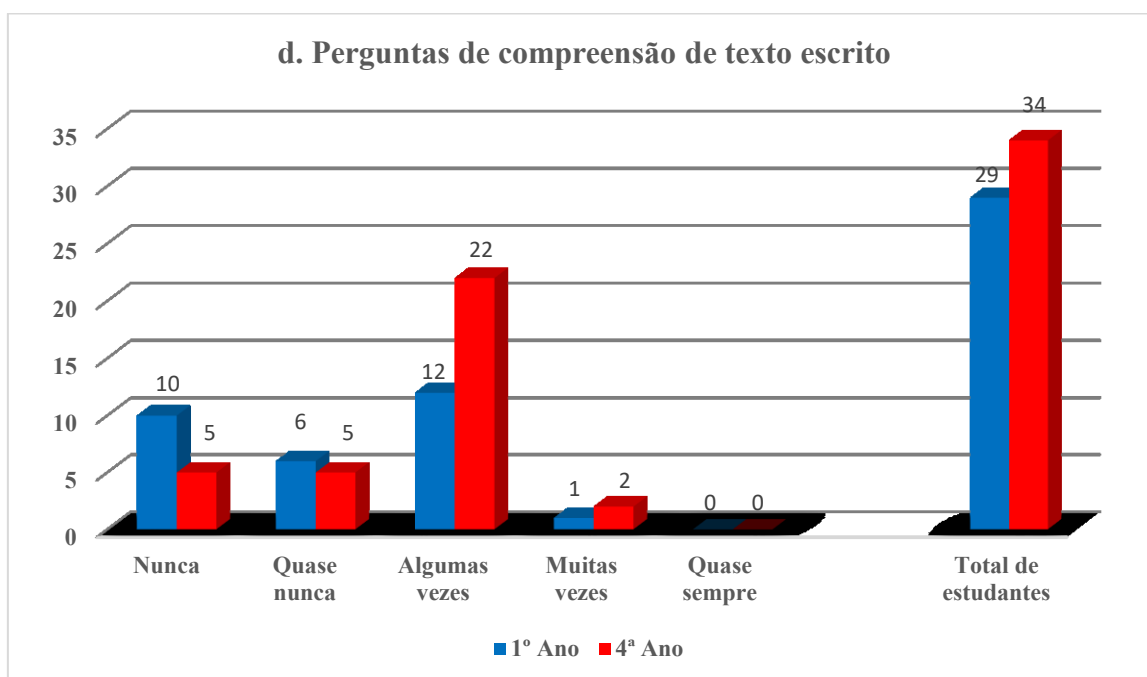
No que concerne à avaliação através de descrição oral de imagens/figuras, os dados indicam que ela nunca ou quase nunca foi aplicada pelos professores. Um número bastante reduzido dos inquiridos dos dois anos respondeu positivamente na dimensão algumas vezes. Nas últimas duas dimensões “muitas vezes” e “quase sempre” com a exceção de um estudante do 4º Ano que reagiu, a grande maioria dos inquiridos dos dois anos não respondeu. Em geral, podemos concluir que a avaliação através da descrição oral de imagens/figuras não é utilizada pela maioria dos professores do curso.

Gráfico 52: Avaliação através de descrição escrita de imagens/ figuras



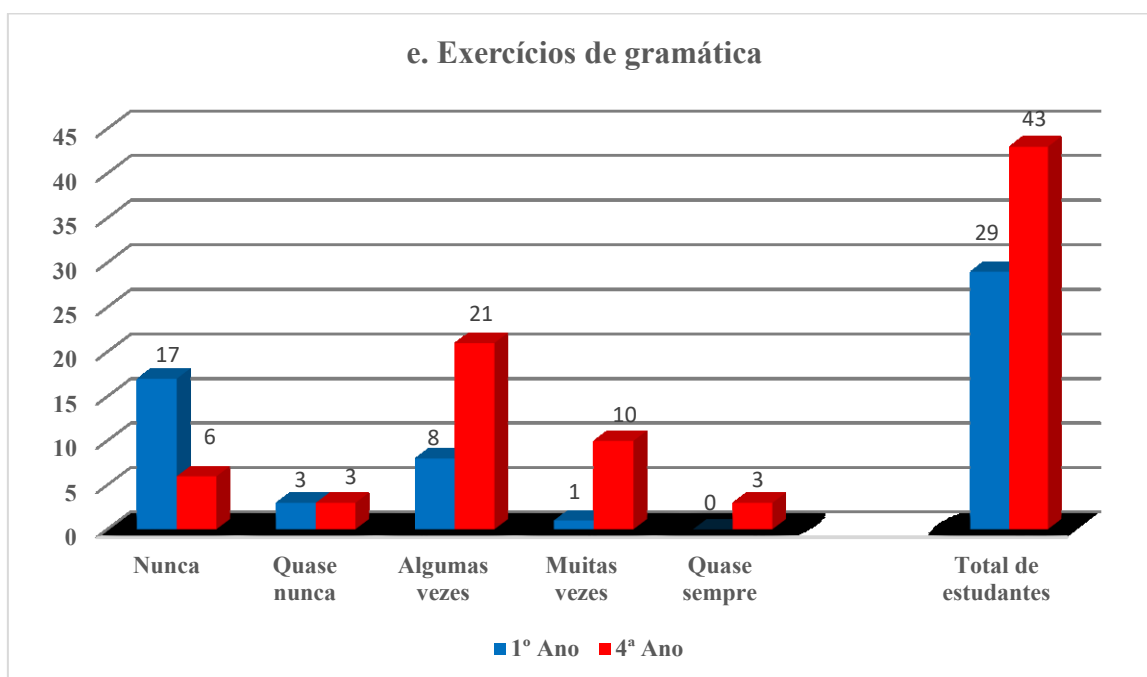
Olhando para os dados que o gráfico apresenta, a avaliação através de descrição escrita de imagens/figuras ocorre mais para os dois anos nas dimensões “nunca”, sendo 62% para o 1º Ano e 58% para o 4º Ano e “quase nunca”, 24% para o 1º Ano e outros 22% para o 4º Ano. Em termos de comparação numérica essa avaliação ocorre em proporções iguais para os dois anos na dimensão algumas vezes e em termos percentuais o 1º Ano tem 12% contra 9% do 4º Ano. Nas dimensões muitas vezes e quase sempre com a exceção de dois inquiridos do 4º Ano (4%) que afirmam tê-la muitas vezes, a maior parte de estudantes dos dois anos não manifestou interesse. Com esses dados pode-se dizer que esse instrumento de avaliação não é aplicado pelos professores.

Gráfico 53: Avaliação através de perguntas de compreensão de texto escrito



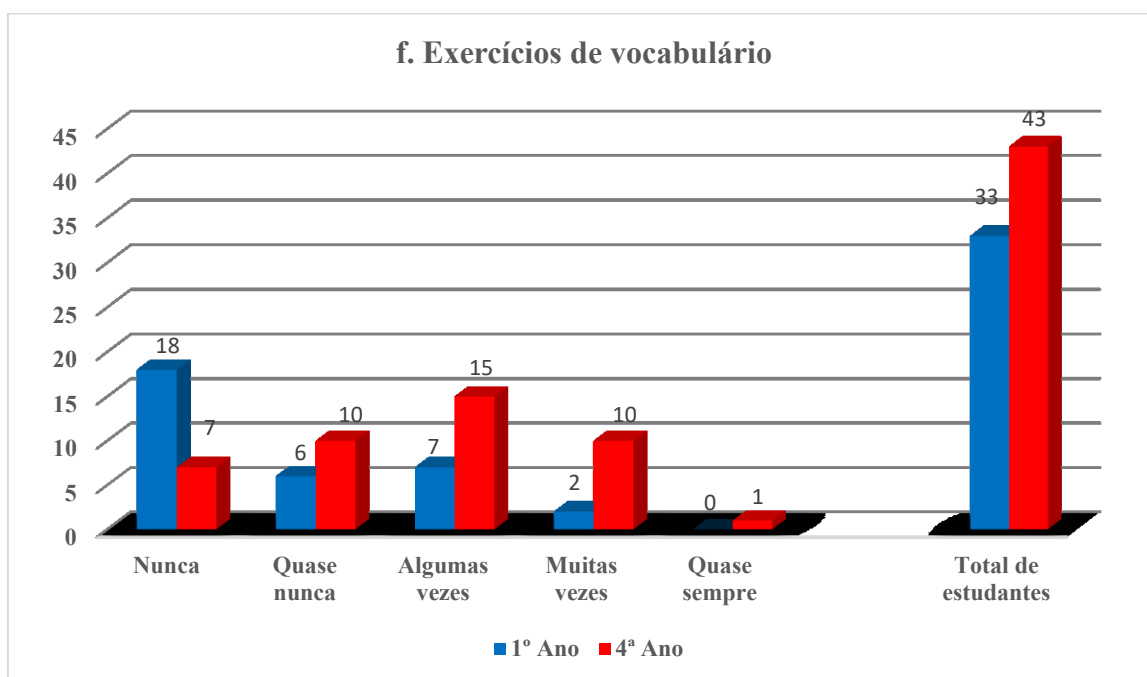
Questionados sobre a avaliação através de perguntas de compreensão de texto escrito, os respondentes indicam que ela tem maior ocorrência nas dimensões “algumas vezes”, “quase nunca” e “nunca” nas quais o 1º Ano tem 35%, 18% e 29% respectivamente contra 49%, 11% e 11% do 4º Ano. Esta técnica de avaliação não tem muita ocorrência nas dimensões “muitas vezes” e “quase sempre”. Analisando as taxas altas dos respondentes nas primeiras três dimensões da esquerda à direita, podemos afirmar que a avaliação através de perguntas de compreensão de texto escrito não é muito frequente na instituição.

Gráfico 54: Avaliação através de exercícios de gramática



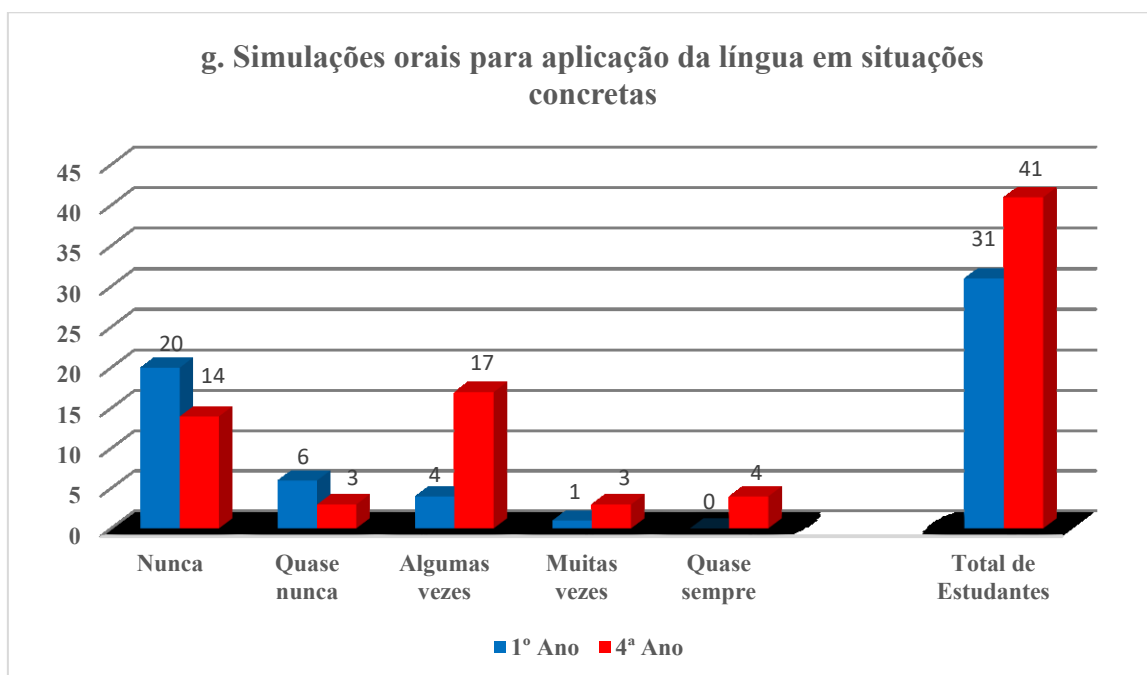
Os dados do gráfico indicam que os respondentes dos dois anos estão divididos. A avaliação através de exercícios de gramática tem mais visibilidade nos estudantes do 4º Ano (76%) que responderam positivamente nas dimensões algumas vezes, muitas vezes e quase sempre contrariamente aos estudantes do 1º Ano (82%) que responderam negativamente nas dimensões algumas vezes, quase nunca e nunca. Assim, pode-se afirmar que a avaliação através de exercícios de gramática é uma técnica que os professores usam com mais frequência para o 4º Ano e com menor frequência para o 1º Ano.

Gráfico 55: Avaliação através de exercícios de vocabulário



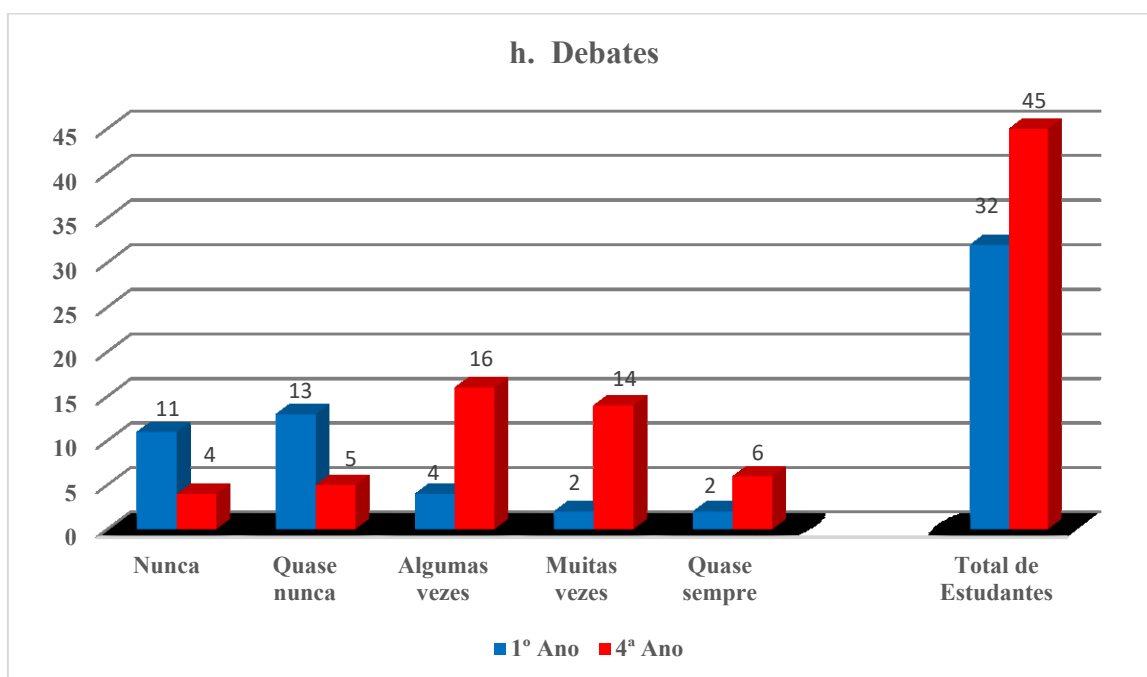
Em relação à técnica de avaliação através de exercícios de vocabulário, os dados do gráfico indicam que ela tem mais ocorrência para os estudantes do 4º Ano nas dimensões algumas vezes e muitas vezes (56%) e para os estudantes do 1º Ano (71%) a mesma avaliação tem mais ocorrência nas dimensões quase nunca e nunca. Embora a maior parte de inquiridos do 4º Ano tenha respondido positivamente, dez (22%) afirmam quase nunca ter essa avaliação durante o ciclo de formação. Em geral, essa avaliação é aplicada com maior frequência aos estudantes do 4º Ano e com menor aos estudantes do 1º Ano.

Gráfico 56: Avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas



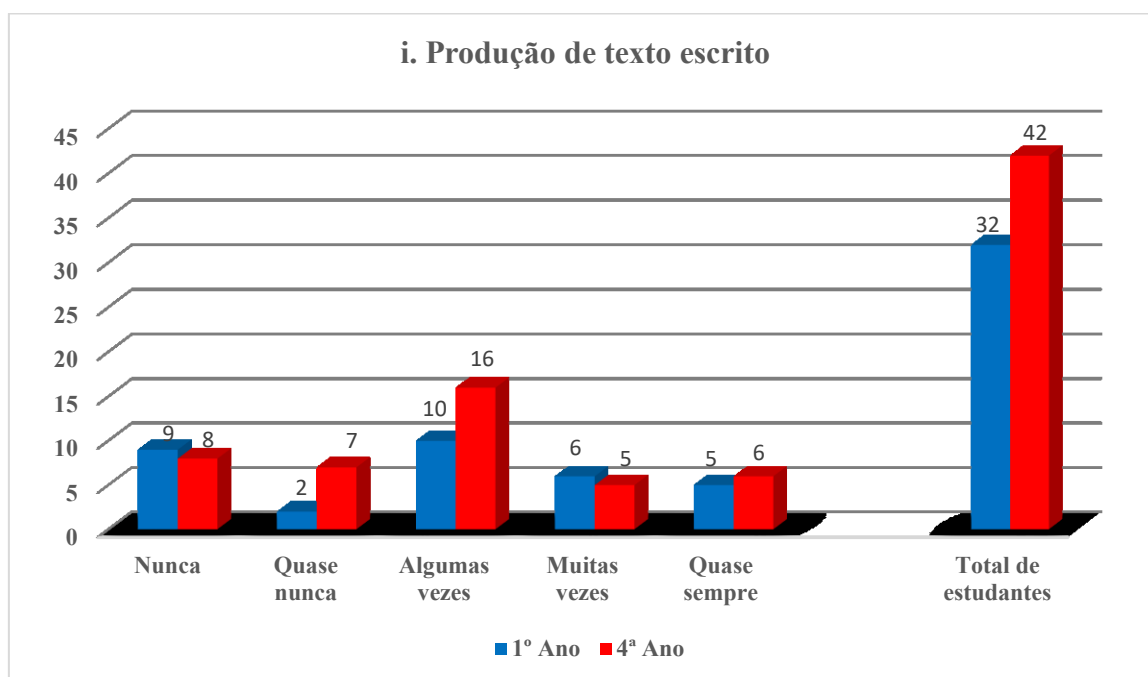
Quanto à avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas, os dados do gráfico indicam que ela ocorre com mais frequência para os estudantes do 4º Ano onde vinte e quatro (53%) responderam positivamente nas dimensões algumas vezes, muitas vezes e quase sempre. Para os estudantes do 1º Ano, essa técnica de avaliação ocorre com mais frequência nas dimensões quase nunca e nunca (76%) e apenas quatro (12%) afirmam ser submetidos a essa avaliação algumas vezes. Em geral, esta avaliação ocorre mais com os estudantes do 4º Ano e muito pouco com os estudantes do 1º Ano.

Gráfico 57: Avaliação através de debates



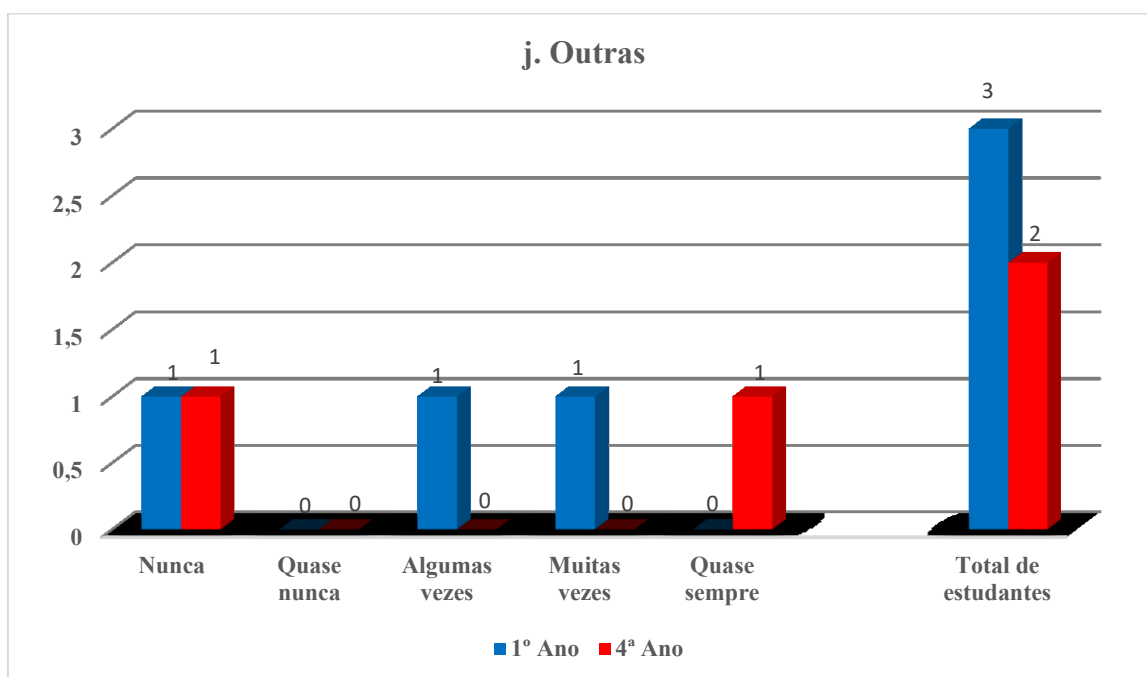
A avaliação através de debates ocorre com mais frequência nas dimensões algumas vezes (36%), muitas vezes (31%) e quase sempre (13%) para os estudantes do 4º Ano perfazendo 80% enquanto para os estudantes do 1º Ano esta técnica tem mais frequência nas dimensões quase nunca (38%) e nunca (32%) perfazendo 70%. Em geral, esta avaliação tem maior incidência nos estudantes do último ano do curso e menor nos recém-ingressados na Faculdade.

Gráfico 58: Avaliação através de produção de texto escrito



A avaliação através de produção de texto escrito ocorre com maior frequência para os estudantes dos dois anos na medida em que todos os inquiridos responderam positivamente acima dos 50%. Para o 1º Ano, vinte e um (62%) estudantes responderam que são submetidos à avaliação do género algumas vezes (31%), muitas vezes (18%) e quase sempre (15%) enquanto onze (32%) inquiridos responderam negativamente nas dimensões quase nunca (6%) e nunca (26%). Quanto ao 4º Ano, vinte e sete (64%) inquiridos responderam positivamente nas dimensões algumas vezes (36%), muitas vezes (11%) e quase sempre (13%), enquanto quinze (33%) afirmam quase nunca (16%) ou nunca (18%) ser avaliados por essa técnica. No cômputo geral, a maior parte de estudantes dos dois anos é submetida à avaliação através de produção de texto escrito.

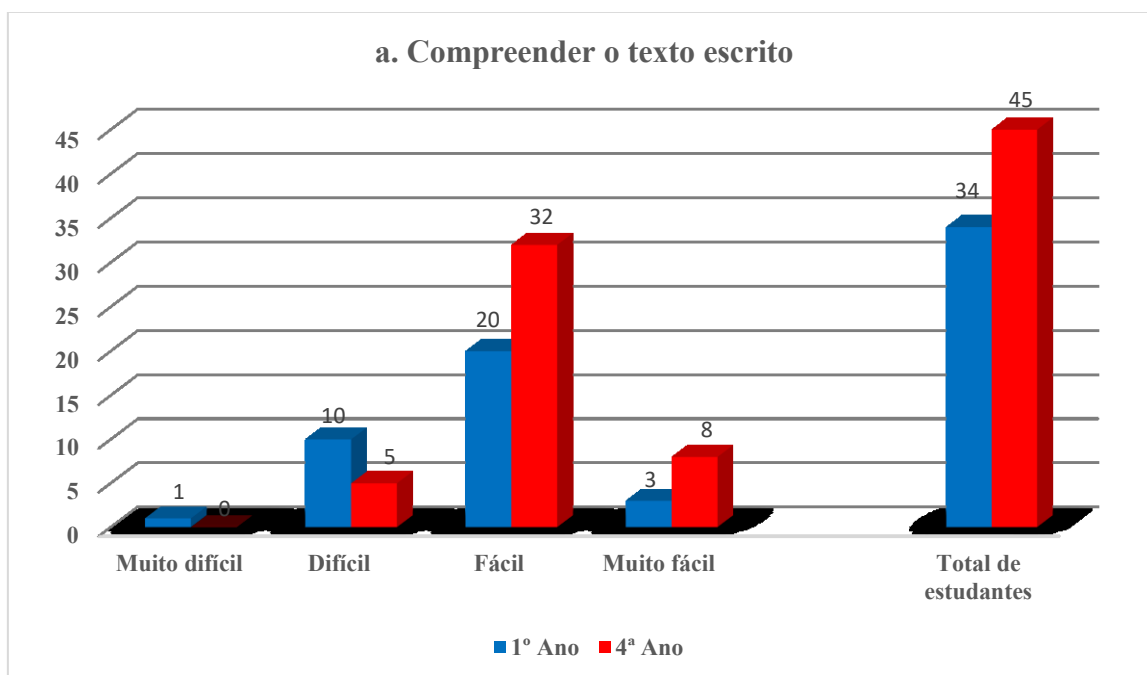
Gráfico 59: Avaliação através de uma outra atividade



Os inquiridos dos dois anos não responderam quase em todas as dimensões e os únicos cinco que assinalaram nos quadrados da avaliação através de uma outra atividade não especificaram a mesma com a exceção de um estudante do 4º Ano que afirmou ser submetido à mesma avaliação através de prática de tradução e interpretação.

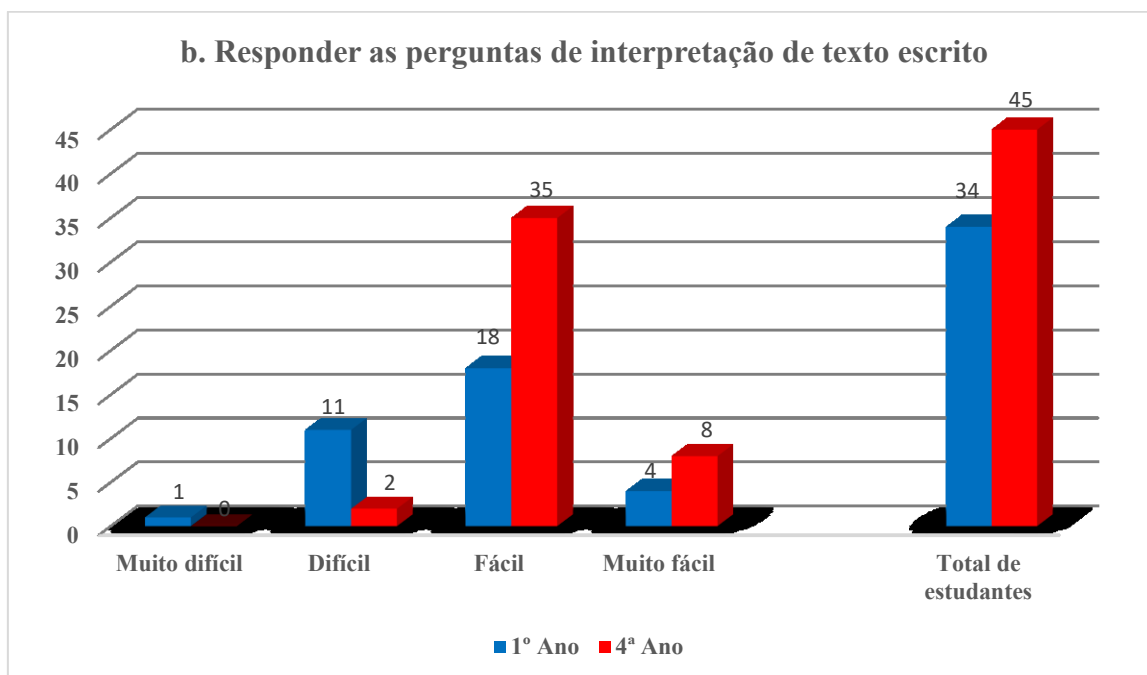
6.1.7 Áreas de maior dificuldade na aprendizagem da língua inglesa

Gráfico 60: Grau de dificuldade para compreensão de textos escritos



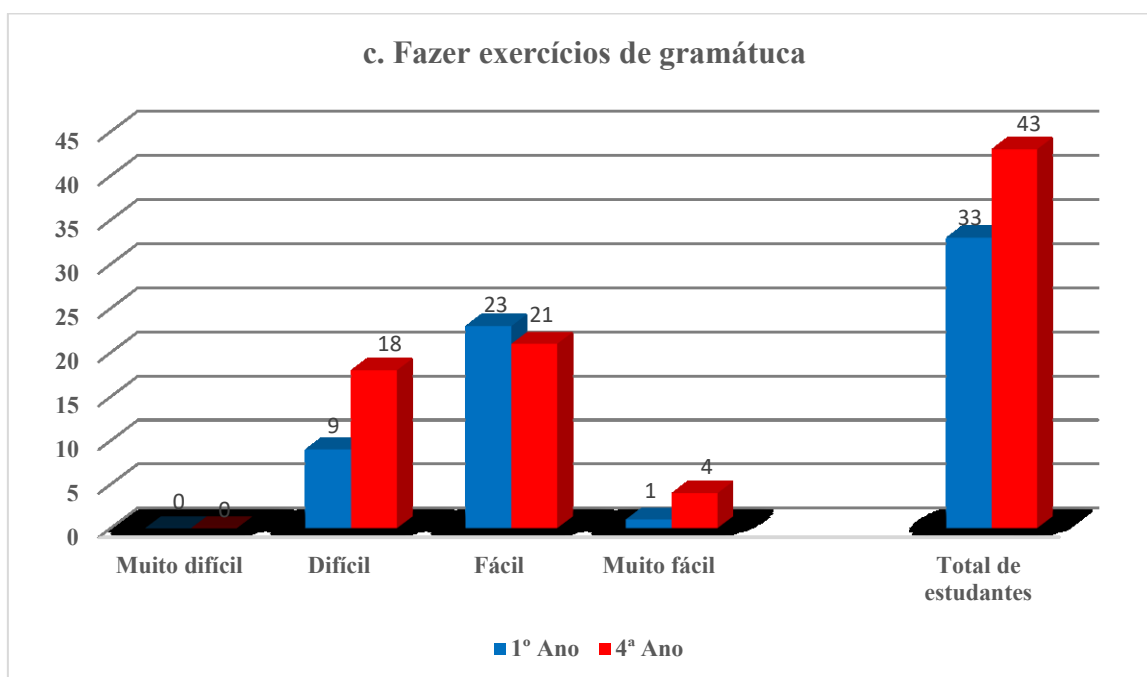
A maior parte dos inquiridos dos dois anos considera a compreensão de textos escritos como uma tarefa muito fácil e fácil. Os dados estatísticos do gráfico indicam que vinte e três (68%) estudantes do 1º Ano afirmam compreender textos escritos nas dimensões fácil (59%) e muito fácil (9%) enquanto onze (32%) consideram essa atividade como sendo difícil (29%) e muito difícil (3%). Para o 4º Ano, quarenta (89%) estudantes acreditam que compreender textos escritos é fácil (71%) e muito fácil (18%) respectivamente enquanto cinco (11%) encaram essa atividade como sendo difícil. De forma geral compreender textos escritos tem um grau de dificuldade muito baixo para os inquiridos dos dois anos.

Gráfico 61: Grau de dificuldade para responder as perguntas de interpretação de textos escritos



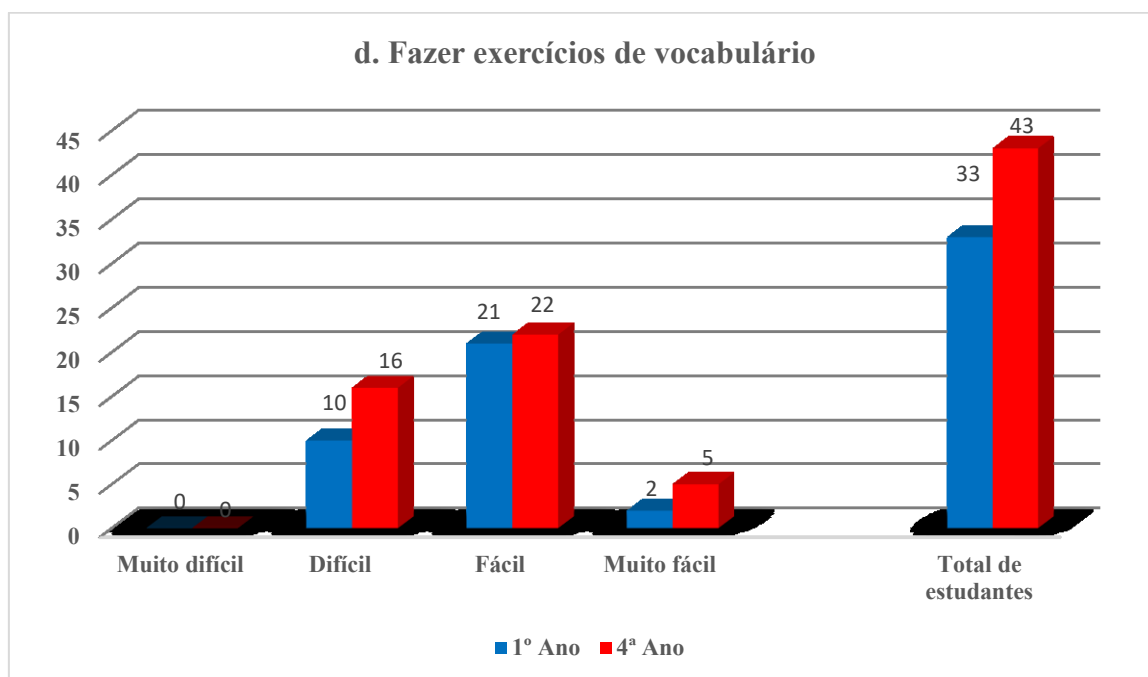
Responder as perguntas de interpretação de texto escrito é considerada uma tarefa fácil se olharmos para os números nas colunas do gráfico. Vinte e dois (65%) estudantes do 1º Ano responderam que essa atividade é fácil (53%) e muito fácil (12%) enquanto doze (35%) acham-na difícil (32%) e muito difícil (3%). Para o 4º Ano, quarenta e três (96%) estudantes responderam como sendo uma atividade fácil (78%) e muito fácil (18%) enquanto apenas dois (4%) afirmam que a atividade é difícil. Embora existe uma diferença numérica e percentual dos respondentes do 4º Ano sobre os do 1º Ano, de forma geral, a tarefa é deveras fácil para os inquiridos dos dois anos porquanto a maior parte respondeu positivamente acima dos 50%.

Gráfico 62: Grau de dificuldade na resolução de exercícios de gramática



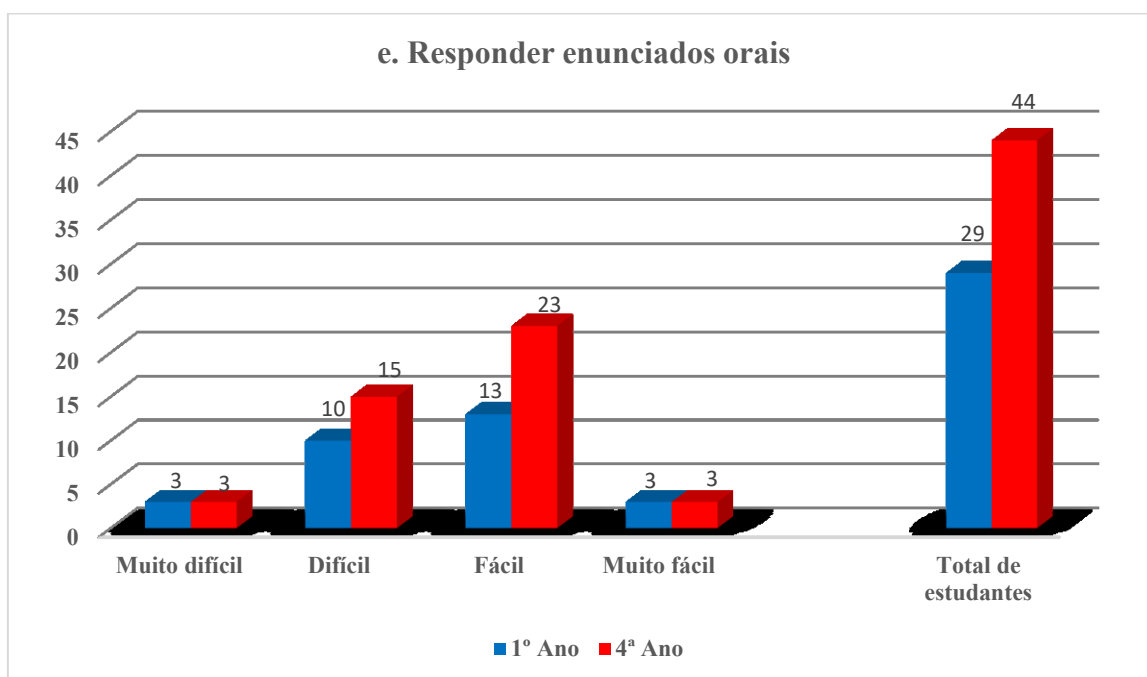
Para a maioria dos inquiridos dos dois anos resolver exercícios de gramática constitui uma tarefa fácil e muito fácil. Outrossim, há um número considerável de respondentes dos dois anos que consideram esta tarefa como sendo difícil. Vinte e quatro (71%) inquiridos do 1º Ano responderam positivamente como sendo uma tarefa fácil (68%) e muito fácil (3%) enquanto nove (26%) estudantes do mesmo ano consideram-na difícil. Para o 4º Ano, vinte e cinco (56%) inquiridos afirmam que a tarefa é fácil (47%) e muito fácil (9%) enquanto dezoito (40%) consideram a mesma tarefa como sendo difícil. Pelo fato de maior parte de inquiridos ter respondido positivamente nas dimensões fácil e muito fácil e alguns responderam negativamente na dimensão difícil, não houve quem optasse pela dimensão muito difícil.

Gráfico 63: Grau de dificuldade na resolução de exercícios de vocabulário



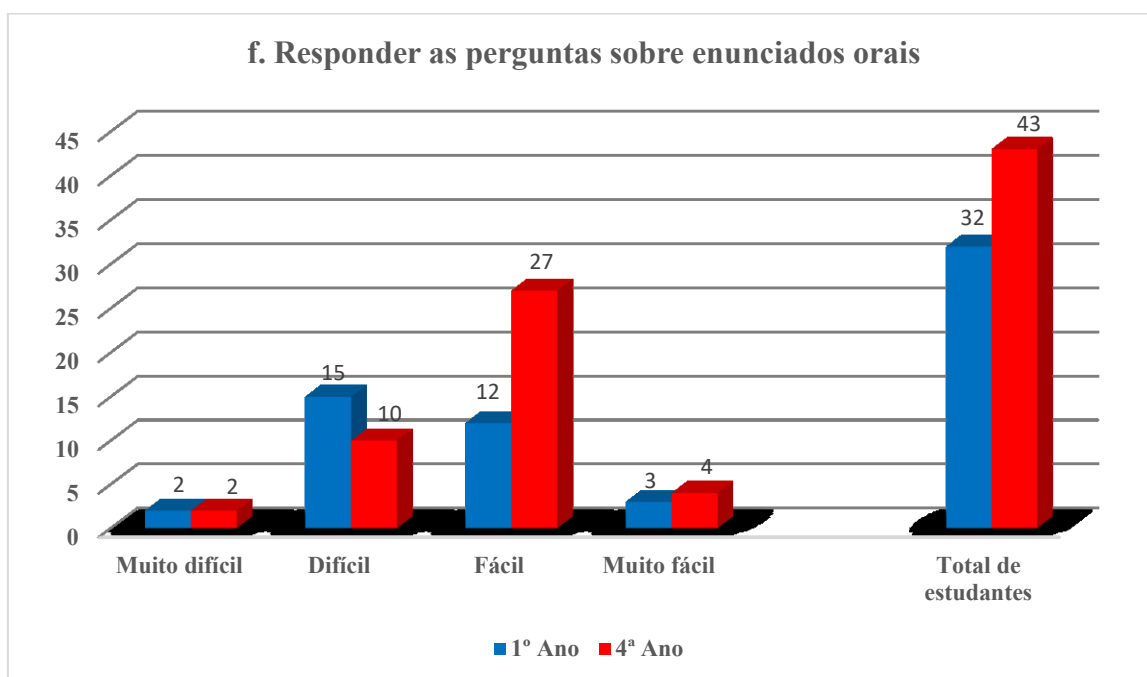
Os resultados do gráfico ilustram que tanto a maioria dos inquiridos do 1º Ano como a do 4º Ano considera a resolução de exercícios de vocabulário como sendo uma tarefa fácil e muito fácil. Vinte e três (68%) inquiridos do 1º Ano responderam positivamente nas dimensões fácil (62%) e muito fácil (6%) enquanto dez (29%) consideram a tarefa como sendo difícil. Vinte e sete (60%) inquiridos do 4º Ano consideram a tarefa como sendo fácil (49%) e muito fácil (11%) enquanto dezasseis (36%) têm-na como difícil. Em suma, o grau de dificuldade na resolução de exercícios de vocabulário é menor para os inquiridos dos dois anos porquanto todos responderam positivamente acima da média.

Gráfico 64: Grau de dificuldade na compreensão de enunciados orais



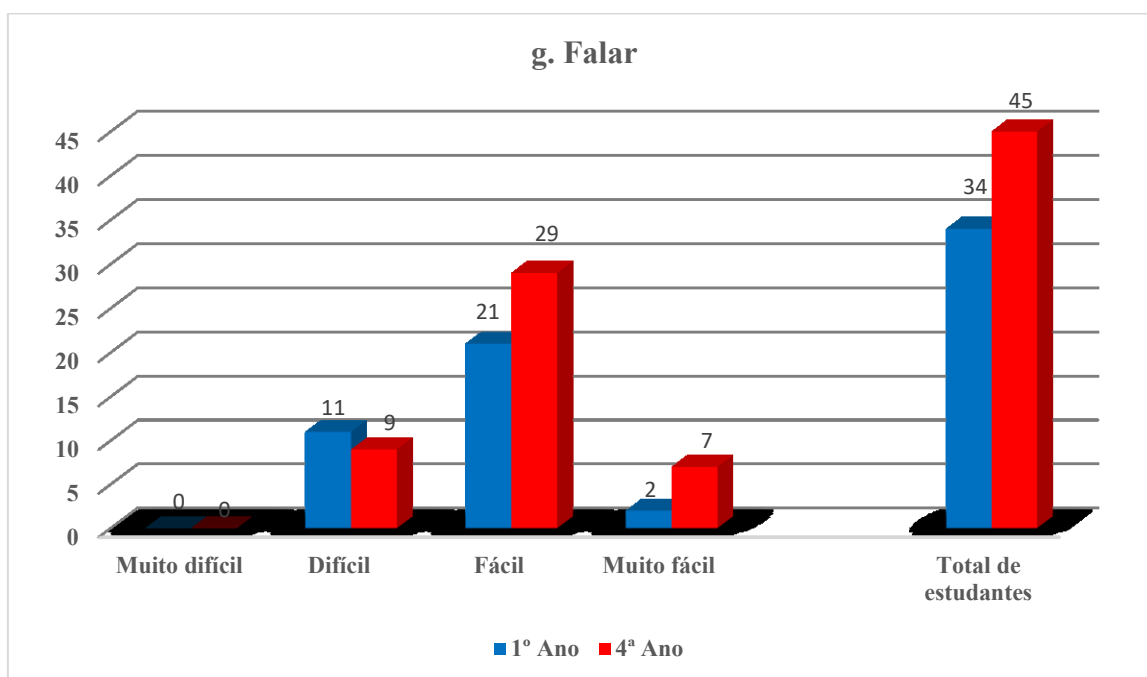
Os dados do gráfico apontam que compreender enunciados orais na aprendizagem de Inglês é considerada como sendo uma tarefa fácil para os inquiridos dos dois anos do curso. Analisando os resultados que se nos apresentam no gráfico, dezasseis (47%) inquiridos do 1º Ano consideram a tarefa como sendo fácil (38%) e muito fácil (9%) enquanto treze (38%) inquiridos do mesmo ano consideram a tarefa como sendo difícil (29%) e muito difícil (9%). Em termos numéricos a proporção entre os inquiridos dos dois anos que responderam nas dimensões muito fácil é igual aos que responderam na dimensão muito difícil.

Gráfico 65: Grau de dificuldade na resposta a perguntas sobre enunciados orais



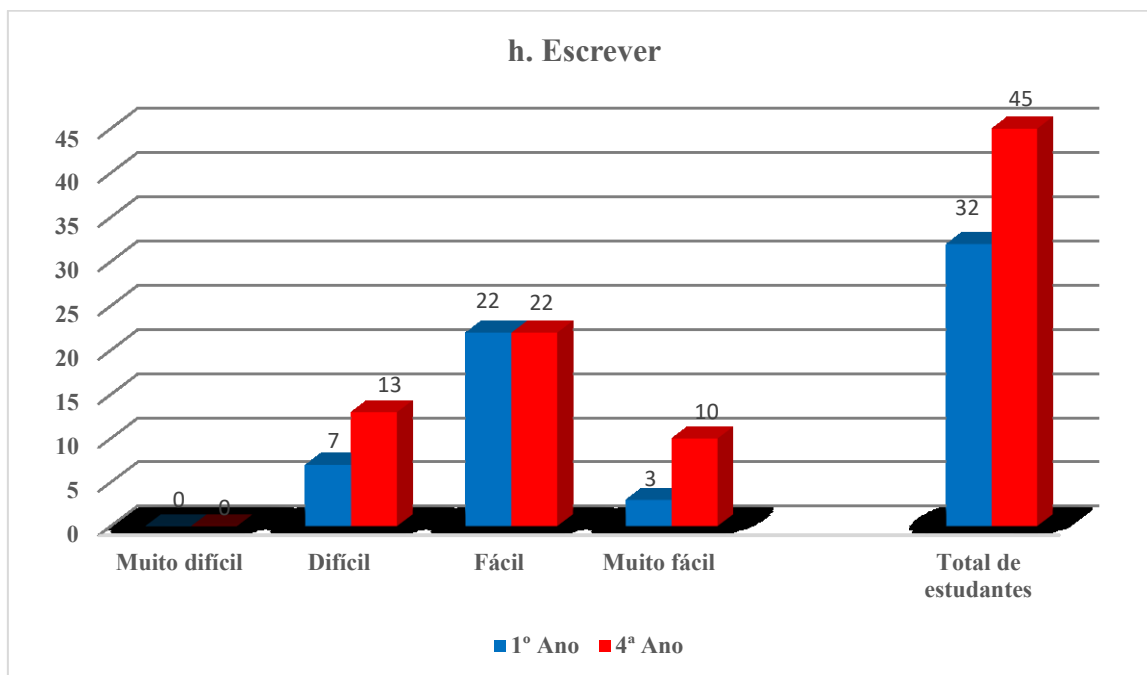
Responder a perguntas sobre enunciados orais é tida como uma tarefa difícil e muito difícil para a maioria dos inquiridos do 1º Ano (50%) e é considerada tarefa fácil e muito fácil pela maioria dos inquiridos do 4º Ano (69%). A diferença numérica entre os inquiridos do 1º Ano que responderam positiva e negativamente é ligeira, isto é 44% responderam nas dimensões fácil e muito fácil enquanto 50% responderam nas dimensões difícil e muito difícil. Relativamente ao 4º Ano, nas dimensões fácil e muito fácil responderam 69% contra 27% nas dimensões difícil e muito difícil. De uma forma geral, os respondentes do 4º Ano têm menor grau de dificuldade na resposta a perguntas sobre enunciados orais enquanto os inquiridos do 1º Ano enfrentam maior grau de dificuldade na tarefa.

Gráfico 66: Grau de dificuldade para falar



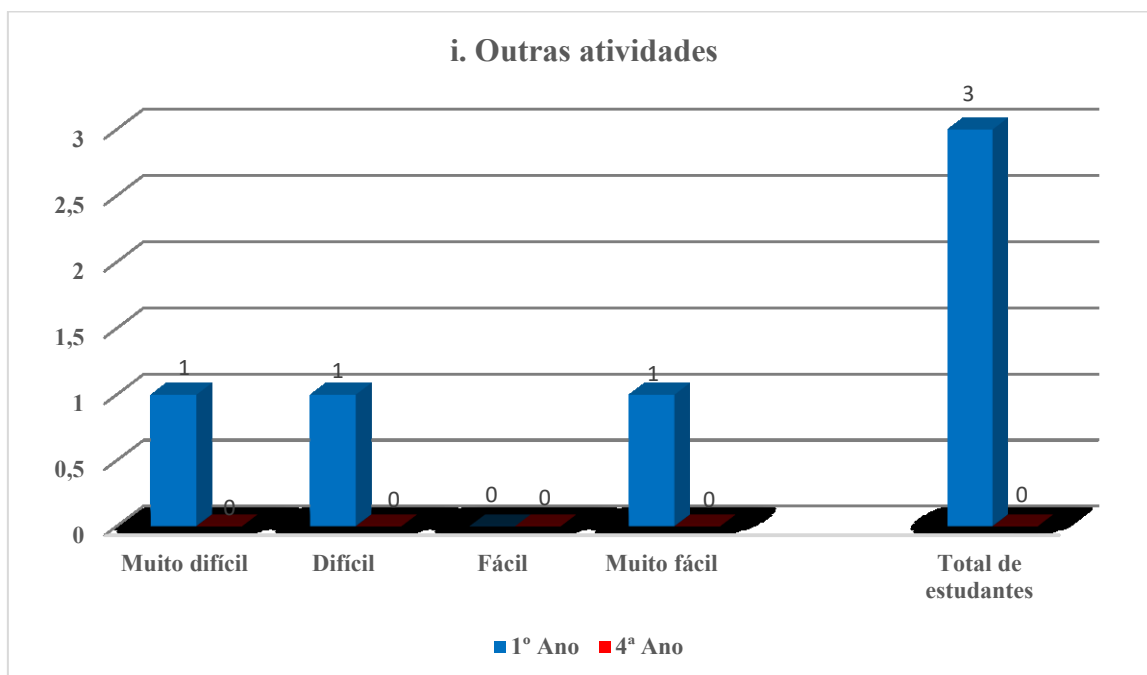
A tarefa “falar” é considerada fácil e muito fácil pela maioria dos inquiridos dos dois anos. Vinte e três (67%) estudantes do 1º Ano responderam positivamente nas dimensões fácil e muito fácil enquanto onze (32%) responderam negativamente nas dimensões difícil e muito difícil. Trinta e seis (80%) inquiridos do 4º Ano responderam positivamente nas dimensões fácil e muito fácil contra nove (20%) inquiridos do mesmo ano que responderam negativamente na dimensão difícil.

Gráfico 67: Grau de dificuldade na escrita



Escrever afigura-se uma tarefa fácil e muito fácil para a grande maioria dos inquiridos dos dois anos do curso. Vinte e cinco (74%) inquiridos do 1º Ano afirmam que escrever tem menor grau de dificuldade para eles enquanto sete (21%) inquiridos do mesmo ano enfrentam dificuldade na escrita. Trinta e dois (71%) inquiridos do 4º Ano responderam positivamente nas dimensões fácil e muito fácil enquanto treze (29%) estudantes do mesmo ano consideram falar uma tarefa difícil.

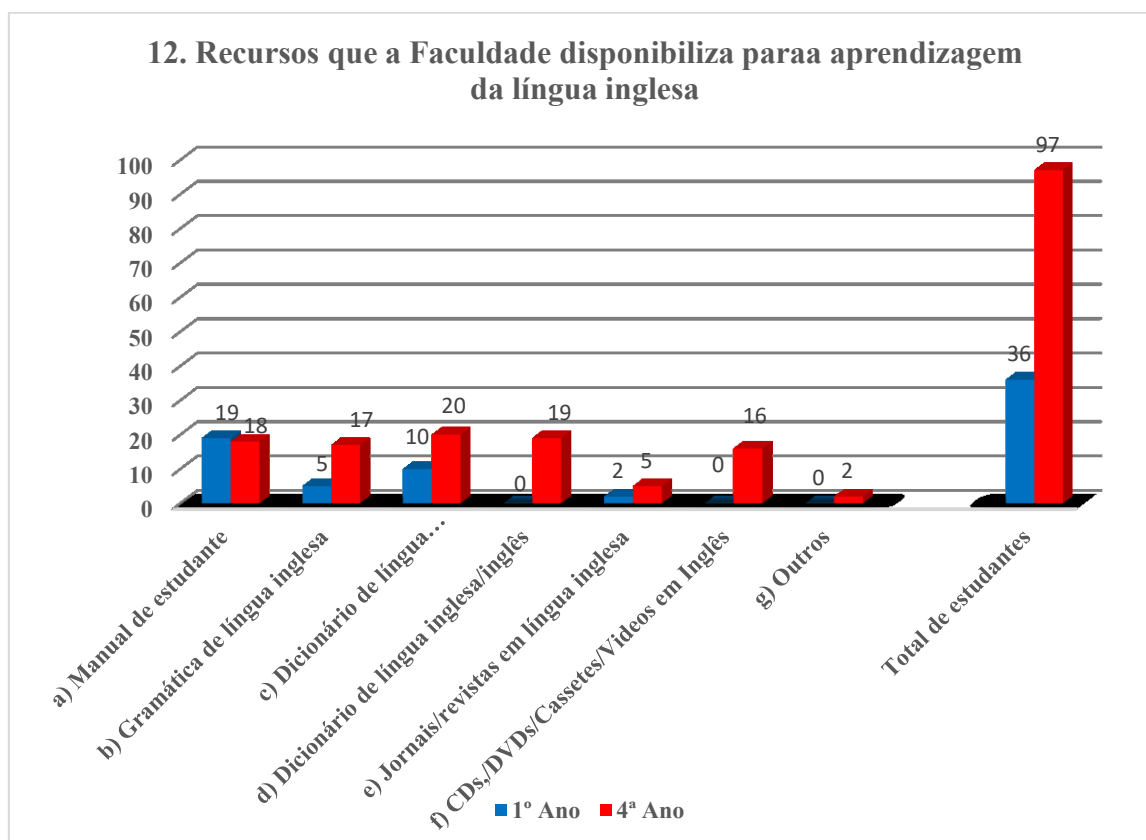
Gráfico 68: Grau de dificuldade numa outra atividade



Os inquiridos do 4º Ano não responderam em nenhuma dimensão e os únicos três inquiridos do 1º Ano que responderam não especificaram nenhuma outra atividade.

6.1.8 Recursos disponíveis para a aprendizagem da língua inglesa

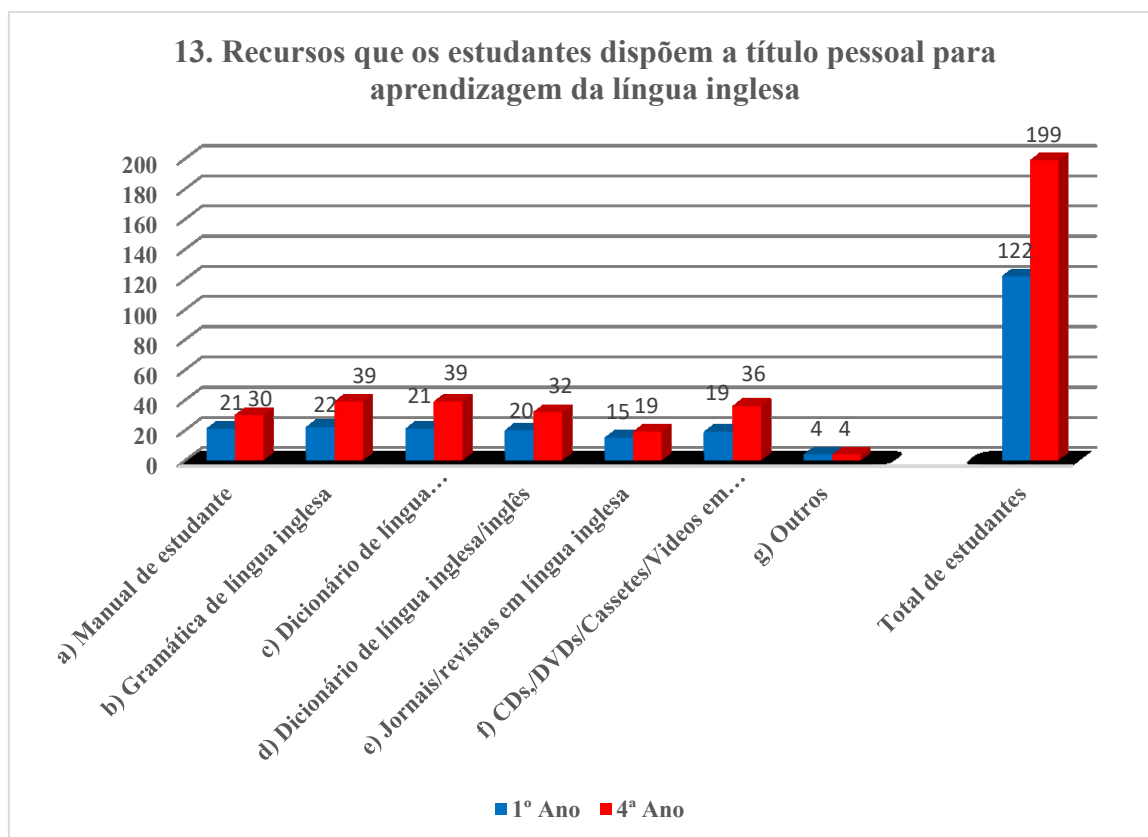
Gráfico 69: Recursos disponíveis ao nível da faculdade



Em relação aos recursos que a Faculdade disponibiliza para a aprendizagem da língua inglesa, o gráfico acima apresenta os seguintes resultados: manual de estudantes, dezanove (56%) estudantes do 1º Ano e dezoito (40%) estudantes do 4º Ano, gramática de língua inglesa, cinco (15%) estudantes do 1º Ano e dezassete (38%) estudantes do 4º Ano, dicionário de Inglês/Português, dez (29%) estudantes do 1º Ano e vinte (44%) estudantes do 4º Ano, dicionário de Inglês/Inglês, 0% para o 1º Ano e dezanove (42%) estudantes do 4º Ano, jornais/revistas em língua inglesa, dois (6%) estudantes do 1º Ano e cinco (11%) estudantes do 4º Ano, CDs/DVDs/Cassetes/Vídeos em língua inglesa, 0% para o 1º Ano e dezasseis (36%) estudantes do 4º Ano, outros recursos, 0% para o 1º Ano e dois (4%) estudantes do 4º Ano. De forma geral, os estudantes do 4º Ano confirmaram em maior número haver recursos disponibilizados pela Faculdade contrariamente aos estudantes do 1º Ano que vacilavam nas respostas. Em conversa com alguns estudantes e professores durante o período de recolha de dados na instituição, tomamos conhecimento que a Faculdade não dispõe de nenhum manual de estudante bem como de recursos assinalados nas alíneas e) e f). Se esta informação for verdadeira, espanta-nos porque é

que os nossos inquiridos assinalaram positivamente nos quadrados correspondentes a estes recursos inexistentes.

Gráfico 70: Recursos disponíveis a título pessoal



Relativamente aos recursos que os estudantes dispõem a título pessoal para a aprendizagem da língua inglesa, o gráfico acima ilustra o seguinte: manual de estudante 1º Ano (62%), 4º Ano (67%), gramática de língua inglesa 1º Ano (65%), 4º Ano (87%), dicionário de língua inglesa/português 1º Ano (62%), 4º Ano (87%), dicionário de língua inglesa/inglês 1º Ano (59%), 4º Ano (71%), jornais/revistas em língua inglesa 1º Ano (44%), 4º Ano (42%), CDs/DVDs/Cassetes/Vídeos em língua inglesa 1º Ano (56%), 4º Ano (80%), outros 1º Ano (12%), 4º Ano (9%). Os estudantes do 4º Ano tal como aconteceu no gráfico anterior superam os estudantes do 1º Ano em termos numéricos no que os recursos que os estudantes dispõem a título pessoal dizem respeito. De igual modo, apuramos durante a conversa com os estudantes que eles não dispõem de manual de estudante a título pessoal com a exceção de outros recursos. Também deu para

percebermos que os estudantes enfrentam carência de recursos elencados nas alíneas e) e f).

6.1.9 Sugestões para a melhoria da aprendizagem do ensino e da aprendizagem do Inglês

Relativamente às sugestões feitas pelos inquiridos do 1º Ano para a melhoria do ensino e da aprendizagem do Inglês no Ensino Superior Público em Angola destacam-se (i) a necessidade de introdução nos enunciados de exame de acesso, apenas matéria relacionada com a língua inglesa, evitando que os candidatos que não tenham conhecimento de Inglês entrem no curso por intermédio de outras valências como matemática, história etc., seguida pela (ii) Criação de espaços que facilitam a aprendizagem da língua tais como bibliotecas bem equipadas, equipamentos eletrónicos como computadores e material áudio visual, em (iii) a necessidade de implementação de prática oral através de intercâmbio entre os níveis académicos para melhor enquadramento dos que menos praticam a língua”, (iv) a necessidade de fornecimento de material didático adequado pela instituição para a aprendizagem do Inglês e (v) existência de mais vídeo aulas e de material áudio visual relacionado com o Inglês.

Outras sugestões levantadas pelos estudantes do 1º Ano constam a necessidade da instituição prover a biblioteca e os estudantes com material didático para a aprendizagem do Inglês, a promoção de intercâmbio estudantil com outras instituições, o incentivo a provas, à fala e ao estudo de gramática, a realização de palestras, o respeito do estudante pelos professores, a melhoria da habilidade de compreensão oral, o foco na aula e não nos assuntos pessoais dos professores, a mudança e variação de métodos de ensino, a promoção de debates dentro e fora da sala de aulas, o incentivo à pertinência da profissão, a necessidade de haver oportunidade igual para todos os estudantes, a seriedade e a atenção que os professores devem prestar aos estudantes, a paciência que os professores devem ter no ensino da gramática, a obrigatoriedade de prática da língua no contexto real, a simulação de aulas de interpretação, o amor à profissão docente, a necessidade de os professores não só avaliarem mas também incentivar os estudantes, o humor dos professores durante as aulas, a melhoria de condições de trabalho na sala de aula, o incentivo à prática de produção escrita, a promoção da língua, o incentivo a exercícios constantes, o comprometimento com a qualidade de ensino, o uso de recursos necessários para o ensino e a aprendizagem entre outras. Constam também do leque das sugestões o

uso de material autêntico e atualizado, o aumento de carga horária do Inglês, o recurso à música e interpretação de textos, a qualidade da pronúncia de professores, a dedicação de tempo aos estudantes fracos, a necessidade de tempo de professores para esclarecer as dúvidas dos estudantes, a necessidade de ensino de Inglês desde a base, a introdução de Inglês como disciplina nuclear noutros cursos e a necessidade de os professores aprimorarem as suas competências regularmente.

Das múltiplas sugestões levantadas pelos inquiridos do 4º Ano, as mais frequentes foram por ordem de importância as seguintes: (i) a necessidade de prática oral e escrita da língua, (ii) a necessidade de materiais didáticos tanto para a linguística como para a literatura, (iii), (iv) parceria com estudantes de outras instituições, (v) contratação ou interação com professores nativos da língua inglesa, (vi) a criação de um laboratório de língua para facilitar o aprimoramento da pronúncia e a interpretação em geral e (vii) a necessidade de mais material audiovisual e manuais para ajudar as atividades dos estudantes.

Constam também das recomendações a disponibilização de mais material didático, a criação de espaços de aprendizagem, o intercâmbio com outras instituições, a contratação e interação com professores nativos, a uniformização de exame de acesso, a aposta na aprendizagem, a melhoria dos métodos de ensino, a criação de mais debates em Inglês, o investimento em livros de Inglês, a promoção de mais prática oral e escrita de Inglês, a atenção às relações professor-estudante, a realização de *workshops* e colóquios, mais preocupação com o ensino, a criação de salas multimédia, a atenção aos estudantes com mais dificuldades, a promoção de videoconferências, a prática de língua com falantes nativos, a promoção de debates e discussões, a promoção de material audiovisual e manuais, a inovação de métodos de ensino, a contratação de docentes com vontade de ensinar, a melhoria da antiga biblioteca, a criação de laboratório com equipamento audiovisual, a interação professor-estudante na sala de aula, o desempenho dos professores, a realização de atividades extracurriculares, a promoção da língua inglesa, o rejuvenescimento do corpo docente, a realização de vídeo aulas no auditório da faculdade, a necessidade de ter a aula como oportunidade de oralidade, a erradicação da língua portuguesa durante as aulas, a renovação curricular, a contratação de professores competentes, a criação de biblioteca à altura do curso, o ensino de disciplinas transversais em Inglês, a capacitação do corpo docente, a criação de melhores condições de trabalho e a extensão da disciplina de prática de Inglês até ao último ano do curso.

Depois de uma longa apresentação de resultados do inquérito por questionário aos estudantes do Ensino Superior Público nomeadamente os ingressados e graduandos em

2019, fazemos a interpretação e resumo das principais constatações tendo como suporte as lentes teóricas que desenvolvemos no enquadramento teórico deste estudo. Os estudantes dos dois anos estudam nas mesmas instalações, as condições de trabalho quer para professores quer para estudantes não são as mais desejadas. As salas são quentes na sua maioria, a sala de informática e a biblioteca não estão apetrechadas à altura de um curso de línguas. Em termos de desafios enfrentados pelos inquiridos dos dois anos há muitas semelhanças. Os inquiridos têm dificuldades de aplicação da língua inglesa em contexto exterior à sala de aula por falta de pessoas com as quais falam Inglês em várias circunstâncias onde se usa o Inglês. No que respeita a perceção sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na faculdade, a maior parte deles consegue acompanhar o ritmo dos professores, embora alguns lamentam que os professores dedicam pouco tempo aos vários conteúdos de aprendizagem. Todos concordam que a instituição não tem material didático adequado para a aprendizagem do Inglês, mas queixam-se dos métodos de ensino usados por muitos professores que prestam mais atenção aos estudantes fortes. No campo de recursos para a aprendizagem do Inglês, os problemas enfrentados são quase os mesmos em todos os anos. A avaliação das aprendizagens da língua inglesa ocorre mais nos testes escritos e em trabalhos individuais. A fala continua a ser a área de maior dificuldade na aprendizagem para muitos por isso recomendam o incentivo a exercícios de gramática para ajudar a comunicação oral. Tanto a instituição como os estudantes não dispõem de recursos para a aprendizagem da língua inglesa. Os objetivos do currículo do curso são alcançados embora requer uma melhoria e renovação curricular. Os estudantes graduados no ESPA alcançam a proficiência linguística e a competência comunicativa previstas com esforço e dedicação, como defende uma das delegas:

“Eu sou um exemplo claro, porque basicamente quando entrei para a faculdade não sabia grande coisa da língua inglesa e graças aos 4 anos que tive de inglês, agora sou uma pessoa muito melhor no que toca a perceção da língua inglesa e consigo exercer o que eu aprendi aqui no meu local de trabalho”

Nas sugestões para a melhoria do ensino e da aprendizagem do Inglês há muitos elementos em comum entre os dois anos entre os quais destacamos (i) criação de melhores condições de trabalho, (ii) criação de biblioteca à altura do curso, (iii) Contratação de professores competentes, (iv) - Rejuvenescimento do corpo docente, (v) realização de atividades extracurriculares, (vi) criação de laboratório com equipamento audiovisual, (vii) Inovação de métodos de ensino, (viii) material didático adequado para a

aprendizagem da língua e literatura, (xi) melhorias de exame de acesso e (x) cooperação e intercâmbio com outras instituições.

Uma nota de realce é que os estudantes dos dois anos afirmaram que são preparados para o uso da língua no contexto real, embora tenham referido o pouco uso por parte dos professores do método de abordagem comunicativa, como afirma uma das delegadas:

“A título particular, agora sou secretária e acontece que eu preciso da língua inglesa para o meu trabalho e já por 2 ou 3 vezes apareceram clientes e tive de falar o Inglês necessariamente porque não tinha ninguém para ajudar”

As avaliações feitas à entrada do curso e durante o ciclo de formação não estão em harmonia com os objetivos do currículo e com o alcance da competência comunicativa prevista no QECR. Corroboramos com as afirmações de Ussene (2017) segundo as quais a fraca supervisão no ensino e as vicissitudes da avaliação constituem os principais desafios que devem ser confrontados com coragem para regenerar a esperança de que é ainda possível alcançar a competência comunicativa pretendida no ESPA. Para que haja qualidade no ensino do Inglês no ESPA, é preciso que a nível político se tomem medidas necessárias tendo em conta as contribuições dos discentes e docentes de Inglês das respetivas instituições. A falta de oportunidades de comunicação na sala de aula de que os estudantes se queixam é possível ser alcançada se a instituição crie um laboratório de língua, salas multimédia e invista na Internet em todo recinto da faculdade. A capacitação e formação contínua de professores também é uma das soluções para a qualidade de ensino e aprendizagem de Inglês que se pretende. Finalmente, a instituição deve investir nos recursos necessários para a aprendizagem da língua inglesa de forma a responder satisfatoriamente as questões elencadas no questionário.

6.2 Análise Documental

A presente análise documental consiste em análise de prova única de admissão no curso de Inglês no objeto de estudo no ano letivo de 2019. As categorias e subcategorias desta análise são o número de grupos, tipo de questões, o objeto, as competências avaliadas e respetiva cotação.

6.2.1 Análise de exame de admissão no curso de Inglês do ESPA

O exame de admissão no curso de Inglês (vide em anexo páginas 344 e 349) é único para todos os candidatos na universidade pública na área de ciências sociais e humanas e comporta cinco grupos distribuídos nas áreas de língua portuguesa, história, matemática, cultura geral e língua inglesa. Cada grupo contém cinco questões apresentadas no formato de múltipla escolha. A prova tem a duração de duas horas incluindo a tolerância. O objeto da avaliação é fundamentalmente a avaliação de conhecimento geral de todos os candidatos da área de ciências sociais nos quatro primeiros grupos e o conhecimento da gramática de língua inglesa nas únicas cinco frases do quinto grupo da prova, o que inibe a possibilidade do candidato de Inglês ser avaliado nas outras competências linguísticas. O exame tem a cotação global de 20 valores e à língua inglesa só são atribuídos cinco valores, o que significa que ainda que o candidato de Inglês consiga obter os cinco valores, não lhe garante a aprovação por estar condicionado à aprovação nas outras áreas que têm o peso de quinze valores. O inverso também pode acontecer, isto é, o candidato pode tirar zero valores na área específica (Inglês) e conseguir média suficiente nos quinze valores de outras áreas garantindo-lhe a aprovação para a frequência do curso. Desta forma podemos concluir que os candidatos ao curso de Inglês não são avaliados em matéria específica por isso terão dificuldades de desenvolver pensamento crítico e as competências linguísticas necessárias para a frequência do curso. Para além do único grupo da prova onde a avaliação centra-se no domínio do uso da língua ou gramática, os candidatos não são submetidos à prova oral para se aferir o domínio da competência comunicativa que de forma geral deve envolver a proficiência oral e escrita dos mesmos. O fato de a correção ser de escolha múltipla pode-se afirmar que ela é objetiva (Rampazzo, 2011) mas para muitos candidatos não deixa de ser “jogo de lotaria” e a avaliação está longe de contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística e competência comunicativa almejadas. Outrossim, as matérias elencadas na prova única de acesso não ajudam o estudante a ser especialista se não encontrar um programa curricular à altura e professores capazes de moldar o estudante. Um esforço adicional deve ser feito pelo estudante fora da instituição para conseguir êxito na área escolhida.

Em geral, para a admissão ao curso, vários outros fatores concorrem para além da nota, tais como o critério de idade, a inclusão do candidato na listagem dos Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria e na listagem especial proveniente das missões diplomáticas ou instituições públicas. As notas obtidas por estudantes na disciplina da

língua inglesa na sua maioria satisfazem, mas elas não foram determinantes para a aprovação do candidato porquanto o peso maior do valor (15/20) da prova é atribuído a outras áreas. Na prática, o estudante que obteve a nota maior na pauta não significa ser necessariamente o candidato com o melhor desempenho em Inglês. Do mesmo modo, o estudante que obtem a nota mínima da pauta não significa ser necessariamente o mais fraco no desenvolvimento da proficiência linguística e competência comunicativa em Inglês. Se uma das formas rápidas de corrigir provas é optar por questões de múltipla escolha, onde a resposta é objetiva e fácil de ser detetada, o mesmo não se pode dizer com o objetivo da própria prova onde o estudante deve realmente entender o assunto proposto e de que forma deve resolvê-lo para evitar acertos ao acaso. A prova em análise não tem objetivos claros pelo menos para o curso de Inglês porque envolve muitas disciplinas complementares com maior peso e que não tem relevância na formação do estudante. Assim, podemos afirmar que a cotação atribuída à disciplina de Inglês no exame único de acesso do nosso objeto de estudo não é suficiente para se aferir que o estudante que ingressa no ensino superior público em Inglês tem proficiência linguística e competência comunicativa suficientes para a frequência do mesmo curso. Finalmente, analisando os resultados obtidos pelos estudantes do curso de Inglês em 2019, concluímos que qualquer candidato que concorra para o mesmo curso tem possibilidade de aprovar quer por conhecimento de outras materiais quer pela sorte de acaso.

6.2.2 Análise do plano curricular do curso de Inglês

1. Grau conferido pelo Curso: Licenciatura

2. Duração normal do Curso: 8 Semestres letivos – 4 Anos letivos

3. Áreas científicas do Curso, sua distribuição percentual e por unidades de crédito

3.1. Área científica principal: Língua e Literaturas em Língua Inglesa 90 %

3.2. Áreas científicas complementares: Ciências Sociais e Humanas - 10 %

4. Critérios de Acesso ao Curso

A candidatura ao Curso exige a apresentação do certificado de conclusão do ensino médio, nomeadamente:

a) Curso Médio;

b) Curso Pré-universitário

A admissão ao Curso obriga a que se tenha nota positiva num exame de acesso, no quadro do numerus clausus que a Reitoria da Universidade estabeleça para este Curso.

5. Condições necessárias à concessão do grau

A frequência e aprovação no curso superior de Língua e Literatura em Língua Inglesa atribuem ao candidato o grau de licenciado em Língua e Literatura em Língua Inglesa.

A aprovação no curso superior de Língua e Literatura em Língua Inglesa faz-se obedecendo cumulativamente ao seguinte:

- a) Aprovação em todas as disciplinas do plano curricular do curso;
- b) Elaboração, apresentação e defesa formal de um trabalho de fim de curso de licenciatura em Língua e Literatura em Língua Inglesa, diante de um júri nomeado para cada caso pelo Decano da Faculdade.

6. Objetivos e perfil profissional

Os objetivos de ensino vão permitir aos estudantes ler, escrever e pensar bem, dando-lhes conhecimentos adequados na disciplina de Língua e Literatura em Língua Inglesa. Mais especificamente, pretende-se formar licenciados que tenham:

As habilidades de ler e examinar a literatura de várias épocas, culturas e géneros com compreensão crítica;

A capacidade de expressar-se clara e compreensível, oralmente e por escrito;

As competências de investigação que lhes permitam expandirem, a partir de uma variedade de perspetivas, suas próprias leituras de literatura e compreensão de linguagem;

Um conhecimento adequado de áreas relevantes dentro da disciplina, incluindo a literatura, história literária, crítica e teoria; as estruturas linguísticas de Inglês moderna e a história da língua Inglesa;

Uma apreciação melhor e prazer da literatura e da linguagem.

As estratégias específicas que são usadas para atingir estes objetivos incluem:

- Leitura de textos em palestras, apresentações de seminários e discussões em pequenos grupos;
- Escrever artigos;
- Escrever criativamente;
- Escrita profissional

7. Saídas profissionais

Investigador na área da Língua Inglesa, Linguística e Literatura, Tradutor, Interprete, Corretor, Guia turístico, Assessor em serviços culturais e de comunicação na Administração Pública, empresas e Centros de Documentação, Docente depois da obtenção da Agregação Pedagógica.

8. Trabalho de fim do Curso:

8.1. Tempo de duração: Um (1) ano letivo

8.2. Características do Trabalho: Dissertação sobre um tema de reflexão de carácter interdisciplinar relacionado com a área científica principal do Curso.

9. Tabela de precedências:

9.1. Número de cadeiras com precedência: 8

9.2. Indicações das cadeiras com precedência:

Tabela 4: De precedências

A inscrição em:		Depende da aprovação em:	
Cadeira	Ano	Cadeira	Ano
Literatura Angolana	2º	Introdução aos Est. Literários	1º
Introdução à Linguística Africana	2º	Introdução aos Est. Linguísticos	1º
Prática da Língua Inglesa II	2º	Prática da Língua Inglesa I	1º
Prática da Língua Inglesa III	3º	Prática da Língua Inglesa II	2º
Língua Francesa II	2º	Língua Francesa I	1º
Língua Portuguesa II	2º	Língua Portuguesa I	1º
Sintaxe da Língua Inglesa	3º	Morfologia da Língua Inglesa	2º
Técnica de Tradução e Interpretação II	4º	Técnica de Tradução e Interpretação I	3º

Tabela 5: Plano de estudo do curso de Língua e Literaturas em língua Inglesa (Licenciatura)

1º Ano												
1º Semestre (16 semanas)						2º Semestre (16 semanas)						
Disciplinas	T	TP	P	HS	Hsem	Disciplinas	T	TP	P			
História da Língua Inglesa	4			4	64	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	2			2		
Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	2		2	4	64	Introdução aos Estudos Linguísticos	2			2		
História de Angola	2		2	4	64	Introdução aos Estudos Literários	2			2		
Introdução aos Estudos Linguísticos	2		2	4	64	Metodologia de Pesquisa Científica	4					
Introdução aos Estudos Literários	2		2	4	64	Introdução às Ciências Sociais	4					
Metodologia de Pesquisa Científica	4			4	64	Prática da Língua Inglesa I	2			2		
Introdução às Ciências Sociais	4			4	64	Filosofia	2			2		
Prática da Língua Inglesa I	2		2	4	64	Língua Portuguesa I	2			1		
Língua Portuguesa I	2		1	3	48	Língua Francesa I	2			1		
Língua Francesa I	2		1	3	48							
Tecnologias de Informação e Comunicação		4		4	64							
Subtotal de horas	26	4	12	42	672	Subtotal de horas	22	0	12			
Total Anual de horas					1216							
2º Ano												
1º Semestre (16 semanas)						2º Semestre (16 semanas)						
Disciplinas	T	TP	P	HS	Hsem	Disciplinas	T	TP	P			
Literatura Angolana	2		2	4	64	Literatura Angolana	2			2		
Língua Portuguesa II	2		1	3	48	Língua Portuguesa II	2			1		
Prática da Língua Inglesa II	2		2	4	64	Prática da Língua Inglesa II	2			2		
Língua Francesa II	2		1	3	48	Língua Francesa II	2			1		
Teoria da Literatura	4			4	64	Introdução à Linguística Bantu	2			2		
Literaturas Africanas em Língua Inglesa	2		2	4	64	Literaturas Africanas em Língua Inglesa	2			2		
Morfologia da Língua Inglesa	2		2	4	64	Morfologia da Língua Inglesa	2			2		
Estilística	2		2	4	64	Estilística	2			2		
Técnicas de Expressão Oral e Escrita	2		2	4	64	Técnicas de Expressão Oral e Escrita	2			2		
Subtotal de horas	20	0	14	34	544	Subtotal de horas	18	0	16			
Total Anual de horas					1088							
3º Ano												
1º Semestre (16 semanas)						2º Semestre (16 semanas)						
Disciplinas	T	TP	P	HS	Hsem	Disciplinas	T	TP	P			
Sintaxe da Língua Inglesa	2	2		4	64	Sintaxe da Língua Inglesa	2	2				
Literatura Inglesa	2		2	4	64	Literatura Inglesa	2			2		
Literatura Norte-Americana	2		2	4	64	Semântica e Pragmática	2	2				
Lexicologia, Lexicografia e Terminologia	3		2	5	80	Sociologia da Linguagem	2	2				
Sociologia da Linguagem	2	2		4	64	Prática da Língua Inglesa III	2			2		
Prática da Língua Inglesa III	2		1	3	48	Técnicas de Tradução e Interpretação I	2			1		
Técnicas de Tradução e Interpretação I	2		2	4	64							
Subtotal de horas	15	4	9	28	448	Subtotal de horas	12	6	5			
Total Anual de horas					816							
4º Ano												
1º Semestre (16 semanas)						2º Semestre (16 semanas)						
Disciplinas	T	TP	P	HS	Hsem	Disciplinas	T	TP	P			
Análise do Discurso	2		2	4	64	Análise do Discurso	2			2		
Crítica Literária	2	2		4	64	Técnica de Tradução e Interpretação II	2			2		
Seminário de Orientação	2		2	4	64	Trabalho de Fim de Curso					10	
Técnica de Tradução e Interpretação II	2		2	4	64							
Trabalho de Fim de Curso			10	10	160							
Subtotal de horas	8	2	16	26	416	Subtotal de horas	4	0	14			
Total Anual de horas					704							
Total Geral						3824						

10. Plano de estudos

10.1. Número total de horas do Curso: 3824 H

10.2. Número total de unidades de crédito: 255 U.C.

Olhando para a parte introdutória do presente plano curricular há alguns elementos de análise que devem ser ressaltados. O currículo corresponde ao nível de licenciatura na área principal do curso (90%) e nas disciplinas complementares (10%). De acordo com o currículo, a candidatura ao curso exige a apresentação do certificado de conclusão do ensino médio ou pré-universitário, mas sem fazer menção à área científica que o candidato deve ter domínio. Esta deve ser a razão pela qual a prova de exame único de admissão ao curso não tem objetivos claros e não tem maior peso na cotação atribuída à disciplina de Inglês. O currículo tem o 2º Ano como a transição do tronco comum à especialização e condiciona a passagem para o ano seguinte de todos os estudantes que não tenham concluído os exames finais com sucesso. O plano curricular comporta para além das disciplinas de Inglês outras matérias relacionadas às Ciências Sociais e Humanas e às Tecnologias de Informação e Comunicação que são lecionadas em língua portuguesa. A maior parte de disciplinas do plano curricular é teórica e não ajudam o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Os objetivos do curso são muito claros e o perfil de saída do estudante é aceitável, mas não estão em consonância com os objetivos da prova única de acesso ao curso. Para o estudante que ingressa no curso de Inglês conseguir corresponder aos objetivos do curso e ao perfil de saída esperado, trabalho adicional deve ser feito pelo próprio estudante ou pela instituição através de cursos de extensão universitária ou cursos de capacitação fora da faculdade. Uma outra preocupação tem que ver com o elevado número de disciplinas transversais no curso que são lecionadas em língua portuguesa fator que contribui para a ineficácia no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa do estudante em língua inglesa. A área principal do curso de acordo com o currículo é língua e literaturas em língua inglesa, mas os candidatos ao curso não são avaliados em literatura para se aferir pelo menos o seu conhecimento básico dos estudos literários. O mesmo plano curricular não prevê prática laboratorial da língua nem estágio profissional, que são peças fundamentais na aprendizagem de língua estrangeira para os profissionais descritos no perfil de saída deste plano curricular.

A disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação que é uma ferramenta motivadora para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa é semestral e só é

dada no 1º Ano do curso. E como argumenta Paiva (2001), os ambientes da internet propiciam inúmeras oportunidades para o estudante usar a língua de maneira comunicativa e significativa com outros falantes ou aprendizes de Inglês em tarefas individuais. Neste, caso, a Internet é importante componente para auxiliar no ensino e aprendizagem de língua mediada pelo computador. Com essa pouca carga letiva da disciplina de TIC durante a qual a internet pode ser uma ferramenta muito útil no ensino e aprendizagem da língua inglesa nesta instituição, na medida em que ela (a internet) é uma fonte rica em material relacionado com a língua e a cultura, além de oferecer informações constantemente atualizadas, os estudantes ficam mais inibidos de uma oportunidade de aprendizagem autónoma. Outrossim, a disciplina de TIC é importante porque para além de possibilitar a plena integração na aprendizagem de uma nova língua, ajuda a investigação científica, a elaboração de vários trabalhos dados pelos professores durante a formação e o trabalho de fim de curso. O plano curricular embora aparente ser vasto com muitas disciplinas, uma enorme carga horária letiva e unidades de créditos aceitáveis ainda apresenta algumas lacunas que podem ser preenchidas se as sugestões dos sujeitos da investigação e do pesquisador sobre a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua, forem tidas em conta ao nível político e das instituições de ensino superior público.

6.3 Análise do Teste de proficiência linguística e competência comunicativa

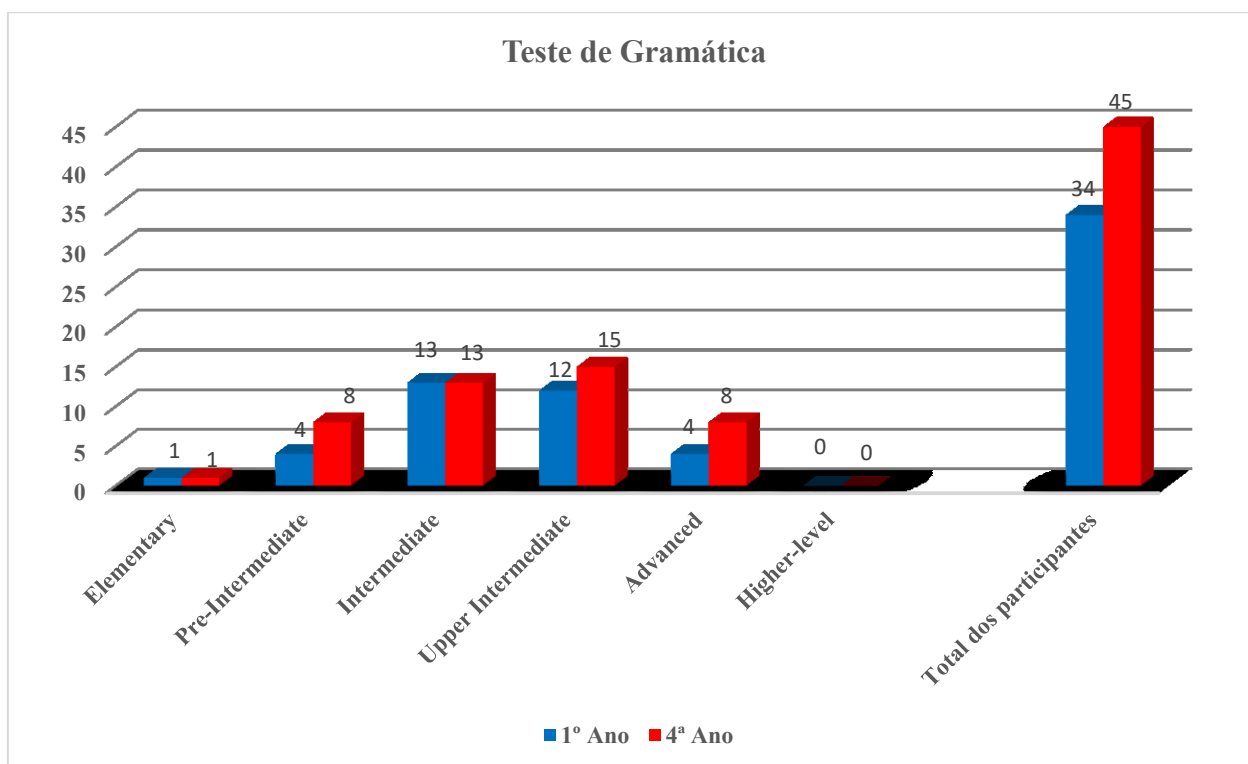
Para se aferir o nível de proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes que são admitidos no curso e dos graduados foi concebido um teste para este fim. Como fazemos referência no capítulo da metodologia, o teste é composto por três testes distintos. Além do teste nuclear de nivelamento o mesmo inclui um teste de produção escrita e outro de compreensão auditiva e produção oral. O teste ministrado valia três competências linguísticas de escrita, compreensão oral e fala e o domínio da gramática. As tarefas do teste estão descritas no ponto 4.2.4. Tarefas do teste e seus pressupostos no capítulo da metodologia. Mais abaixo nos critérios de avaliação, passaremos a análise dos quadros e gráficos dos estudantes dos dois anos que foram submetidos à avaliação com o objetivo de apurarmos a proficiência linguística e competência comunicativa trazidas pelos recém-ingressados na faculdade e a atingida pelos graduados do ensino superior.

Importa referir que o teste oral integra cinco níveis quer para o quadro acima, quer para o quadro abaixo que são: “elementary, pre-intermediate, intermediate, upper intermediate

e advanced”. Em cada nível o avaliado obteve um valor e o total da soma dos valores dos cinco níveis resultou na média global do teste oral que apresentamos na terceira coluna de cada quadro acima e abaixo. A análise de resultados obtidos pelos estudantes dos dois anos em cada microcapacidade linguística avaliada no teste será feita com a ajuda dos gráficos que se seguem depois destes quadros. De igual modo, faremos uma comparação dos resultados obtidos pelos estudantes dos dois anos, bem como compararemos os resultados obtidos pelos estudantes do 1º Ano à entrada do curso e durante a avaliação neste estudo.

6.3.1 Análise de resultados obtidos pelos estudantes dos dois anos no teste de nivelamento

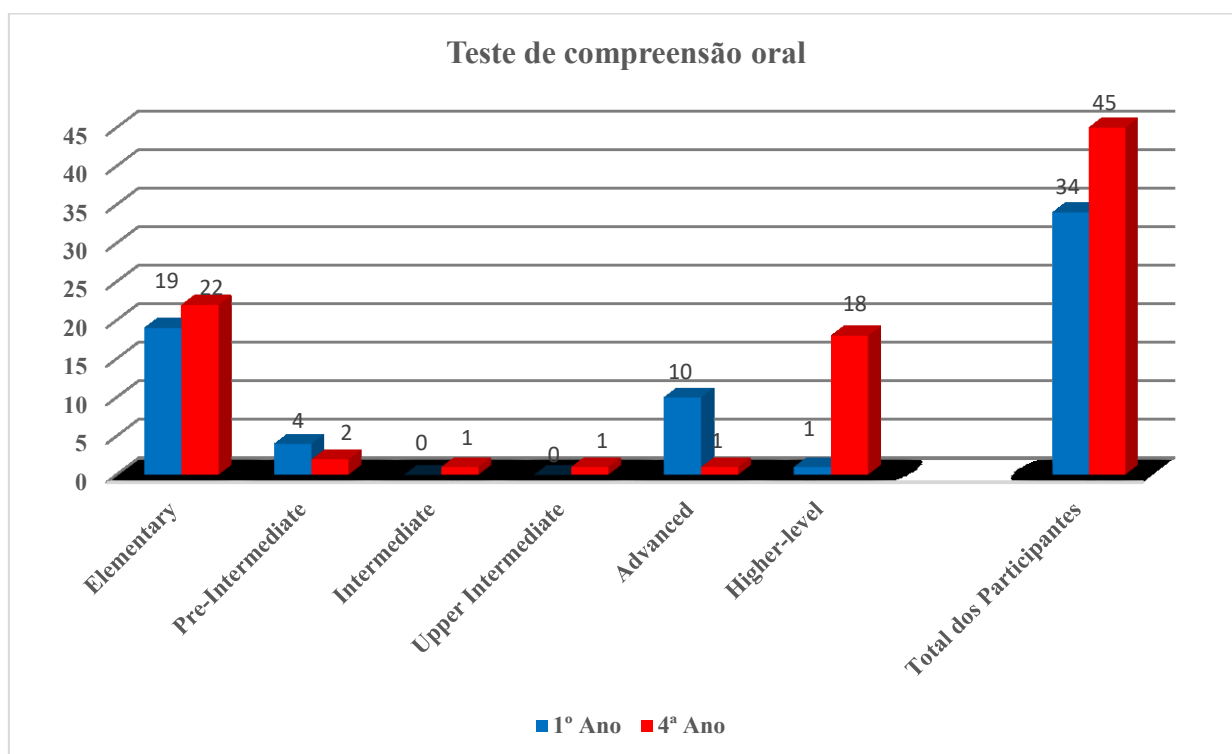
Gráfico 71: Análise de resultados obtidos pelos estudantes no teste da competência no domínio da gramática



O gráfico acima representa os resultados obtidos pelos estudantes dos dois anos avaliados no teste de nivelamento na competência relacionada com o domínio da gramática. De forma geral os resultados dos avaliados dos dois anos académicos são satisfatórios. Esta competência consistiu em seis níveis tais como Inicial (A1), Básico (A2), Intermédio (B1), Independente (B2), Fluente eficaz (C1) e Fluente estruturado (C2). Em termos

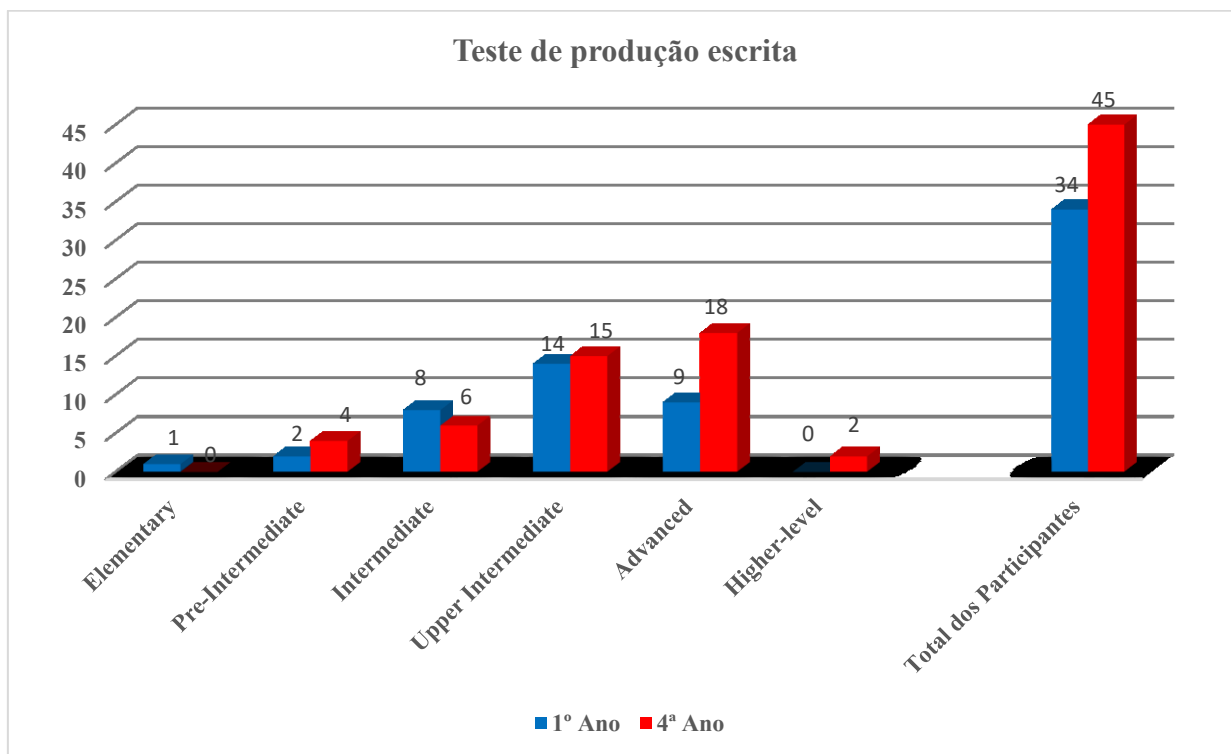
numéricos os dois cursos estão igualados no nível Inicial (A1) com um estudante para cada enquanto em termos percentuais, o 1º Ano possui 3% e o 4º Ano tem 2%. No nível seguinte, isto é, no Básico (A2), o 1º Ano tem quatro (12%) e o 4º Ano conta com 8 (18%). No nível Intermédio (B1), os dois cursos estão igualados em termos numéricos com treze estudantes cada sendo em termos percentuais, 38% para o 1º Ano e 29% para o 4º Ano. Quanto ao nível Independente (B2), a diferença numérica e percentual é ligeira para os dois anos, sendo doze (34%) estudantes para o 1º Ano e quinze (33%) estudantes para o 4º Ano. Em relação ao nível Fluente eficaz ou avançado (C1), o 1º Ano está com quatro (12%) estudantes e o 4º Ano tem oito (18%). Nenhum estudante dos dois anos conseguiu atingir o nível Fluente estruturado ou seja, proficiente. Para fins deste estudo, a avaliação proporciona mais vantagem aos estudantes do 1º Ano na medida em que apresentam bons resultados de domínio de gramática básica para a frequência do curso. Até a graduação, se os estudantes do 1º Ano mantiverem este ritmo vão superar as dificuldades e se forem remetidos a mais uma avaliação da microcapacidade em gramática serão capazes de atingir o nível Fluente estruturado ou proficiente (C2). Os estudantes do 4º Ano na qualidade de graduandos do curso demonstraram ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística porque mesmo tendo maior número de participantes em relação ao 1º Ano, no nível avançado só obtiveram 18% sobre 12% do 1º Ano. Estes resultados demonstram que os finalistas do curso avaliados neste teste, depois da graduação deverão continuar a envidar os esforços para aprimorarem a gramática fora da Faculdade para que consigam atingir o nível desejado (C2) para os graduados deste curso.

Gráfico 72: Análise de resultados pelos estudantes no teste de compreensão oral



Como já referimos anteriormente, o teste de compreensão oral consistiu-se em seis níveis, tais como Inicial (A1), Básico (A2), Intermédio (B1), Independente (B2), Fluente eficaz (C1) e um nível adicional designado Fluente estruturado (C2) para aqueles estudantes que conseguissem uma média acima do nível cinco, isto é, Fluente eficaz. O teste foi uma eliminatória porquanto os estudantes dos dois anos que não conseguissem atingir uma nota exigida num determinado nível de acordo as instruções dadas na administração do teste (vide em anexo página 340) não avançavam para o nível seguinte. Cada nível por seu turno é cotado numa escala de 1 a 5 pontos em função do desempenho do avaliado. No nível Inicial (A1) participaram todos os estudantes dos dois anos, isto é, trinta e quatro do 1º Ano e quarenta e cinco do 4º Ano, sendo dezanove (56%) estudantes do 1º Ano e vinte e dois (49%) estudantes do 4º Ano não transitaram para o nível seguinte. No nível Básico (A2), o 1º Ano tem quatro (12%) enquanto o 4º Ano possui dois (4%). Nos níveis Intermédio (B1) e Independente (B2), o 1º Ano não tem nenhum estudante que conseguiu enquanto o 4º Ano tem um estudante em cada um destes níveis, que corresponde a 2% por nível. Quanto ao nível Fluente eficaz (C1), o 1º Ano tem dez (29%) estudantes que atingiram enquanto o 4º tem apenas um (2%) estudante que alcançou o nível. O 1º Ano só teve um (3%) que atingiu o nível Fluente estruturado (C2) contrariamente ao 4º Ano que conta com dezoito (40%) que conseguiram atingir o nível mais alto da Cambridge.

Gráfico 73: Teste de produção escrita



O teste de produção escrita comportava cinco temas dos quais cada estudante dos dois anos devia escolher um para a dissertação segundo o seu interesse e nível. O primeiro tema tinha a ver com uma redação sobre o perfil pessoal numa *website* onde o estudante podia conhecer novos amigos, no segundo tema o estudante devia escrever um correio eletrónico a um amigo noutra lado do mundo que queria saber mais informação sobre o seu país, o terceiro prendia-se com uma composição sobre um momento de forte memória durante a infância, enquanto o quarto tema era sobre uma resenha de um filme, uma peça ou um livro favorito do estudante e finalmente no quinto tema o estudante devia escrever um artigo sobre a situação atual do mundo, isto é, se está a melhorar ou piorar. A avaliação das composições dos estudantes foi feita na base de seis níveis diferentes, tais como Inicial (A1), Básico (A2), Intermédio (B1), Independente (B2), Fluente eficaz (C1) e Fluente estruturado ou eficaz (C2) tendo em conta a competência da produção escrita de cada estudante (vide em anexo página 342).

6.3.2 Critérios de correção

A prova concebida para a avaliação da proficiência linguística e da competência comunicativa dos estudantes ingressados no curso de Inglês pela primeira vez e dos

graduados comporta três macrocapacidades linguísticas. Cada microcapacidade linguística no Outcomes Placement Test Package (vide em anexo página 338) comportava um guião de critérios de avaliação. A primeira competência avaliada na prova tinha o foco o domínio da gramática, tinha 50 questões e cada questão tinha três opções de respostas (a, b, c). Para a sua correção, o autor elaborou uma chave (vide em anexo página 339) com 50 respostas, para auxiliar o avaliador escolher cada resposta certa correspondente a um valor. O avaliador bastava olhar para a chave da prova, a resposta certa assinalada pelo estudante para confirmar ou rejeita-la. A segunda competência avaliada no teste tinha que ver com a compreensão auditiva e produção oral. Para a avaliação da competência da produção auditiva e oral, foi concebido um guião de critérios (vide em anexo página 341) que consistia em cinco níveis para avaliar as habilidade de fala de cada estudante inquirido, a seguir:

Nível 1: (Baixo)

- Fala com frequente hesitação; ocasionalmente não responde verbalmente.
- Raramente responde com segurança; frequentemente relutante para usar a língua.
- Discurso e pronúncia não são normal e facilmente perceptíveis.
- Raramente usa frases completas e expressões e de forma adequada.
- Raramente ou nunca usa expressões coloquiais adequadamente.
- Raramente usa vocabulário apropriado e variado.
- Comete numerosos erros na forma e função.

Nível 2: Suficiente

- Fala com frequente hesitação.
- Raramente responde com segurança; frequentemente relutante para usar a língua.
- Discurso e pronúncia não são frequente e facilmente perceptíveis.
- ocasionalmente usa frases e expressões completas e de forma adequada.
- Usa muito poucas expressões coloquiais adequadamente.
- Ocasionalmente usa vocabulário apropriado e variado.
- Comete erros frequentes na forma e função.

Nível 3: Bom

- Fala fluentemente com pouca hesitação.
- Normalmente responde com segurança.
- Discurso e pronúncia nem sempre são perceptíveis.
- Geralmente usa frases e expressões completas e de forma apropriada.

- Usa algumas expressões coloquiais de forma apropriada.
- Usa vocabulário apropriado e variado na maior parte de ocasiões.
- Comete erros na forma e função ocasionalmente.

Nível 4: Muito Bom

- Fala fluentemente sem muita hesitação.
- Quase sempre responde com segurança.
- Discurso e pronúncia são quase sempre claros e facilmente perceptíveis.
- Quase sempre usa frases e expressões completas de forma adequada.
- Usa uma série de expressões coloquiais adequadamente.
- Quase sempre usa vocabulário apropriado e variado.
- Comete poucos erros na forma e função.

Nível 5: Excelente

- Fala fluentemente sem hesitação.
- Consistentemente responde com segurança.
- Discurso e pronúncia são sempre claros e facilmente perceptíveis.
- Consistentemente usa frases e expressões adequadas.
- Usa uma vasta gama de expressões coloquiais adequadamente.
- Consistentemente usa vocabulário apropriado e variado.
- Comete muito poucos erros ou não os comete na forma e função

A terceira competência avaliada no teste prende-se com a produção escrita e comportava um guião de critérios de correção (vide em anexo página 343) que ajudavam os avaliadores a determinar o nível apropriado do estudante, a saber:

Principiante (0-1)

- O tema não é desenvolvido no seu todo, e a escrita parece requerer grande esforço.
- O propósito do texto e o objetivo do avaliado não são totalmente claros.
- O texto não está organizado a nível do parágrafo ou da frase.
- Há insuficiente controlo da linguagem mesmo para expressar ideias simples.
- Há muitos erros do uso de língua e de convenções de escrita padrão.
- Há pouco ou ausência do uso de vocabulário e estruturas apropriados

2) Mediocre (2-3)

- O tema não está desenvolvido no seu todo, e a escrita parece requerer esforço considerável.
- O propósito do texto e o objetivo do avaliado não são normalmente claros.

- O texto não está organizado a nível do parágrafo ou da frase.
- Há insuficiente controlo da linguagem mesmo para expressar relativamente ideias simples.
- Há muitos erros do uso de língua e de convenções de escrita padrão.
- Há uso muito limitado de vocabulário e estruturas apropriados.

3) Suficiente (4-5)

- O tema está bem desenvolvido, embora a escrita parece requerer algum esforço.
- O propósito do texto e o objetivo do avaliado não estão totalmente claros.
- O texto está razoavelmente bem organizado, pelo menos a nível da frase.
- Há geralmente controlo insuficiente de linguagem para expressar ideias simples.
- Há alguns erros do uso de língua e de convenções de escrita padrão.
- Há uso limitado de vocabulário e estruturas apropriados.

4) Bom (6-7)

- O tema está bem desenvolvido, e a escrita parece requerer pouco esforço.
- O propósito do texto e o objetivo do avaliado estão geralmente claros.
- O texto está razoavelmente bem organizado tanto a nível da frase como do parágrafo.
- Há controlo suficiente da linguagem para expressar ideias simples.
- Há alguns erros do uso de língua e de convenções de escrita padrão.
- O texto contém uma gama de vocabulário e estruturas adequados.

5) Muito Bom (8-9)

- O tema está muito bem desenvolvido, e a escrita parece requerer muito pouco esforço.
- O propósito do texto e o objetivo do avaliado estão claros.
- O texto está bem organizado tanto a nível da frase como do parágrafo.
- Há controlo suficiente de linguagem para expressar algumas ideias muito complexas.
- Há poucos erros do uso de língua e de convenções de escrita padrão.
- O texto contém uma vasta gama de vocabulário e estruturas apropriados.

6) Excelente (10).

- O tema está totalmente desenvolvido, e a escrita parece sem esforço.
- O propósito do texto e o objetivo do avaliado estão perfeitamente claros.
- O texto está extremamente bem organizado tanto a nível da frase como do parágrafo.
- Há controlo suficiente de linguagem para expressar uma gama de ideias complexas.
- Não há quase erros do uso de língua e de convenções de escrita padrão.
- O texto contém uma vasta gama de vocabulário e estruturas adequadas.

Tabela 6: Estudantes do 1º Ano avaliados na proficiência linguística e competência comunicativa para fins deste estudo

N/O	Nome completo	Teste oral	Teste Escrito	Teste de Nivelamento
		(0-5)	(0-10)	(0-50)
1	A1	3E	9	38
2	A2	2E	5	26
3	A3	2E	8	27
4	A4	3A	6	35
5	A5	2E	6	24
6	A6	3A	7	32
7	A7	1E	5	22
8	A8	3A	0	27
9	A9	4A	8	30
10	A10	2E	4	30
11	A11	3A	6	21
12	A12	3A	6	34
13	A13	2E	6	20
14	A14	2E	9	35
15	A15	3E	6	35
16	A16	2E	7	38
17	A17	2E	8	36
18	A18	3E	9	43
19	A19	3 PI	7	36
20	A20	3PI	5	28
21	A21	3A	8	31
22	A22	3E	8	36
23	A23	5HL	6	40
24	A24	3E	8	43
25	A25	3A	7	33
26	A26	3E	6	41
27	A27	2E	5	30
28	A28	3A	3	28

29	A29	3A	5	34
30	A30	3E	6	32
31	A31	2E	3	16
32	A32	3A	6	33
33	A33	3E	5	29
34	A34	3E	5	26

Fonte: Elaboração própria

A tabela acima apresenta os resultados obtidos pelos estudantes do 1º Ano nas três macro-competências avaliadas tais como escrita, compreensão oral e auditiva e o domínio da gramática. O teste oral equivalia a uma cotação de 0-5 e os resultados obtidos pelos estudantes em cada nível depois da eliminatória estão lançados com as iniciais dos níveis correspondentes como E- Elementary, PI- Pre-Intermediate, A- Advanced e HL- High Level. A maioria dos estudantes foi eliminado no nível Elementary, alguns atingiram o nível Advanced e apenas um conseguiu o nível mais alto, ou seja, High Level. Nas outras duas competências os resultados são equilibrados em todos os seis níveis.

Tabela 7: Estudantes do 4º Ano avaliados na proficiências linguística e competência comunicativa para fins deste estudo

N/O	Nome completo	Teste Oral	Teste Escrito	Teste de Nivelamento
		(0-5)	(0-10)	(0-50)
1	B1	2PI	7	42
2	B2	2E	3	18
3	B3	3E	9	38
4	B4	5A	8	32
5	B5	3E	8	35
6	B6	2E	5	31
7	B7	3E	3	21
8	B8	3A	5	30
9	B9	3E	5	28
10	B10	2UI	9	31
11	B11	3A	8	29

12	B12	4A	9	42
13	B13	3E	8	31
14	B14	3E	8	25
15	B15	2A	8	33
16	B16	2E	5	26
17	B17	2A	3	20
18	B18	2A	5	25
19	B19	3A	7	42
20	B20	4A	7	34
21	B21	3E	8	37
22	B22	3E	8	31
23	B23	4A	7	31
24	B24	3A	8	36
25	B25	5HL	9	46
26	B26	4A	7	20
27	B27	3A	7	34
28	B28	2A	6	30
29	B29	3A	10	35
30	B30	2E	6	23
31	B31	4A	7	33
32	B32	3E	2	29
33	B33	3A	6	37
34	B34	3A	9	44
35	B35	3E	8	33
36	B36	3E	7	26
37	B37	3E	6	33
38	B38	3E	7	32
39	B39	3A	9	32
40	B40	3E	8	40
41	B41	4A	10	43
42	B42	2E	4	21
43	B43	2PI	7	41
44	B44	3E	7	24

45	B45	3A	9	37
----	-----	----	---	----

Fonte: Elaboração própria

A tabela acima ilustra os resultados obtidos pelos estudantes do 4º Ano nas três macro-competências linguísticas como a compreensão oral e auditiva, produção escrita e o domínio da gramática. As médias obtidas no teste oral que estão na coluna com o mesmo nome estão seguidas das iniciais que correspondem a cada nível atingido depois da eliminatória sendo E- Elementary, PI- Pre-Intermediate, U- Upper-Intermediate, A- Advanced e HL- High Level. Apenas um estudante conseguiu o High Level, e muitos estudantes conseguiram repartir os resultados nos níveis Elementary e Advanced.

Tabela 8: Resultados de estudantes avaliados na produção escrita por tema

Ano	Tema				
	perfil pessoal	correio eletrônico	forte memória durante a infância,	resenha de um filme, uma peça ou um livro	artigo sobre a situação atual do mundo
	26	1	3	1	2
4º Ano	27	9	3	4	2

Fonte. Elaboração própria

A tabela 8 acima ilustra os números por tema, de estudantes dos dois anos que foram submetidos ao teste escrito. Importa referir que a maior parte dos estudantes dos dois anos escolheu o primeiro tema “perfil pessoal na *website*”, que é de nível muito básico, sendo vinte e seis (76%) estudantes para o 1º Ano e vinte e sete (60%) para o 4º Ano. Com esta situação, podemos afirmar que os estudantes dos dois anos precisam desenvolver competência na produção escrita para serem eficazes ou seja, para o caso do 4º Ano, por

exemplo, os estudantes devem produzir textos escritos que correspondam ao nível de graduação.

Comparação entre os resultados obtidos no exame de admissão no domínio da gramática de Inglês pelos estudantes ingressados em 2019 e os resultados no domínio da gramática de Inglês pelos mesmos estudantes para fins deste estudo.

Tabela 9: Resultados de exame de admissão no domínio da gramática pelos estudantes em 2019 e do teste de nivelamento como sujeitos deste estudo

N/O	Nome completo	Nota do Exame de admissão no domínio da gramática de Inglês	Nota de Teste de nivelamento no domínio da gramática de Inglês
		(0-5)	(0-50)
1	A1	5	3.8
2	A2	5	2.6
3	A3	5	2.7
4	A4	4	3.5
5	A5	5	2.4
6	A6	4	3.2
7	A7	4	2.2
8	A8	4	2.7
9	A9	5	3.0
10	A10	4	3.0
11	A11	4	2.1
12	A12	3	3.4
13	A13	3	2.0
14	A14	3	3.5
15	A15	2	3.5
16	A16	4	3.8
17	A17	5	3.6
18	A18	4	4.3
19	A19	4	3.6
20	A20	4	2.8
21	A21	4	3.1
22	A22	3	3.6
23	A23	3	4.0
24	A24	2	4.3
25	A25	5	3.3
26	A26	3	4.1
27	A27	3	3.0
28	A28	4	2.8
29	A29	4	3.4
30	A30	5	3.2
31	A31	2	1.6
32	A32	4	3.3

33	A33	3	2.9
34	A34	5	2.6

Fonte: Elaboração própria

A tabela acima apresenta os resultados obtidos no domínio da gramática de Inglês pelos estudantes do 1º Ano que ingressaram no ensino superior público em 2019 sujeitos deste estudo e os resultados obtidos pelos mesmos estudantes no domínio da gramática de Inglês para fins deste estudo. Importa referir que a área da língua inglesa comportava 5 (cinco) questões e se lhe foi atribuída 5 (cinco) valores, um valor para cada resposta certa no exame de admissão enquanto a prova do domínio da gramática de Inglês deste estudo continha 50 (cinquenta) questões equivalentes a 50 (cinquenta) valores, um valor para cada resposta certa. O teste de proficiência linguística e competência comunicativa deste estudo comportava três competências linguísticas (escrita, oral e domínio da gramática). A nossa comparação incide somente sobre o domínio da gramática por ausência de outras microcapacidades linguísticas no exame de admissão dos estudantes em 2019. Na comparação dos resultados consideramos os 50 (valores) da prova de domínio da gramática do teste de proficiência linguística deste estudo como 5 (cinco) valores equivalentes aos 5 (cinco) valores do exame de admissão porquanto o teste de proficiência linguística e competência comunicativa deste estudo comportava três competências linguísticas (escrita, oral e domínio da gramática) e os valores eram repartidos da seguinte forma: escrita=5 valores, oral=10 valores e gramática=5 valores. Embora o quadro apresenta 50 valores para o domínio da gramática, dá-nos a aferir que numa escala de 20/20 valores, a escala de 0-50 equivale a 5 valores. Se este for o entendimento, então podemos assumir que o nível do domínio da gramática dos estudantes à entrada do curso em 2019 era mais alto comparado ao seu nível em 2020 durante a frequência do curso e na altura da avaliação para fins deste estudo. Dos trinta e quatro estudantes do 1º Ano submetidos à avaliação neste estudo, apenas seis (A14, A15, A22, A23, A24 e A26) obtiveram resultados negativos na prova de admissão comparados aos resultados positivos obtidos no teste do domínio de gramática deste estudo (A14 3-3.5, A15 2-3.5, A22 3-3.6, A23 3-4.0, A24 2-4.3 e A26 3-4.1). Assim, podemos concluir que o nível de entrada dos estudantes de 2019 é aceitável para a frequência do curso pelo menos no que o domínio da gramática diz respeito.

Capítulo 7: Triangulação

Segundo Campbell e Fiske (1959) citados por Tashakkori e Teddlie (1998), a triangulação é sinónimo de validade convergente na apresentação da matriz multimétodo enquanto Webb et al. (1966) e Jick (1979) consideram-na como a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, que deveriam ser vistos como complementares e não como rivais. Para Maxwell (1996) a triangulação “reduz o risco de que as conclusões de um estudo reflitam enviesamentos ou limitações próprios de um único método” pelo que conduz a “conclusões mais credíveis”.

Tendo em conta a definição dos conceitos acima, quisemos combinar métodos e fontes de recolha de dados qualitativos e quantitativos, assim como diferentes métodos de análise dos dados. Durante a triangulação pretendemos também contribuir não apenas para o exame do fenómeno sob o olhar de diferentes perspetivas, mas também enriquecer a nossa compreensão do contexto real de ensino e aprendizagem de Inglês no Ensino Superior Público Angolano, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Por fim queremos apresentar uma análise de perceções dos diferentes sujeitos deste estudo, cruzando as perspetivas destes e fazendo triangulação das fontes direitas e indiretas de recolha de dados.

7.1 Síntese sobre as perceções dos sujeitos de investigação

Na Tabela 10 abaixo, apresentamos uma síntese das perceções dos diferentes sujeitos da investigação (estudantes, professores e delegadas de turma). A análise é feita com o auxílio de determinadas categorias nomeadamente a (i) qualidade de ensino e aprendizagem da língua inglesa; (ii) operacionalização do ensino e da aprendizagem; (iii) avaliação das aprendizagens; (iv) competências adquiridas; e (v) sugestões de melhoria. Assim, fazemos o cruzamento da informação fornecida pelas diferentes fontes mobilizadas para fins deste estudo com o intuito de se compreender as perspetivas dos sujeitos.

Tabela 10: Síntese sobre as percepções dos diferentes sujeitos de investigação

Sujeitos da investigação		Categorias de análise				
		1. Qualidade de ensino e aprendizagem de Inglês	2. Operacionalização do ensino e da aprendizagem	3. Avaliação das aprendizagens	4. Competências adquiridas	5. Sugestões de melhorias
Estudantes	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - falta de material didático adequado para a aprendizagem de Inglês - qualidade de docentes que lecionam no curso - exame de admissão não adequado às necessidades de estudantes - número limitado de carga horária nas disciplinas de Inglês - falta de laboratórios e equipamentos audiovisuais para a aprendizagem - conteúdos e temas 	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês - ausência de motivação aos estudantes por parte de alguns docentes - falta de oportunidade para a prática de Inglês fora da faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação mais na base de testes escritos - pouca avaliação em testes orais - pouca avaliação em trabalhos individuais - pouca avaliação em trabalhos em grupo - exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas na avaliação das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> - os estudantes estão divididos entre os que (não) conseguem atingir a competência comunicativa no final da graduação e 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de English Clubs e apetrechamento das bibliotecas com material de língua inglesa - criação de um laboratório equipado com meios audiovisuais para facilitar a aprendizagem - faculdade deve ser a maior fornecedora de materiais didáticos de Inglês - promoção de mais atividades extracurriculares - contratação de professores capacitados com fluência da língua inglesa e com muita vontade de ensinar
		Professores	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de muitos docentes capazes na área de Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> - ensino caracterizado por exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas (escrita, 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de prova oral à entrada e saída do curso - exclusão de habilidades linguísticas na

	<ul style="list-style-type: none"> - falta conhecimento base solido de Inglês da maioria dos estudantes - Fraca dedicação e empenho dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem do Inglês - os estudantes demonstram grande interesse de aprendizagem - Falta de material didático adequado para ensino da língua inglesa - exame de admissão não adequado às necessidades de estudantes - carga horária da língua inglesa muito reduzido ou insuficiente - aulas centradas mais no estudante - Falta de intercâmbio entre as diferentes instituições 	<p>compreensão oral; fala) do sistema de avaliação à entrada e no final do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> - salas de aula superlotadas- - falta de intercambio com professores de outras instituições fora e dentro do país - ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês - pobre serviço da Internet na instituição - ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês 	<p>avaliação condiciona o ensino de Inglês.</p> <ul style="list-style-type: none"> - prestação de mais atenção à avaliação escrita que é individual 	<p>e uma biblioteca apetrechada</p> <ul style="list-style-type: none"> - introdução de prova oral à entrada e saída do curso - uniformização de programas curriculares nas IES - que haja intercâmbio permanentes entre docentes das diversas IES dentro e fora do país - adequar às instalações da faculdade à uma estrutura física condigna - que haja turmas homogêneas com pouco número de estudantes <p>Que se aumente a carga horária atribuída às disciplinas do Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - que haja acesso à internet para todos os estudantes e docentes
--	---	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Falta de uniformização de planos curriculares - qualidade de professores que ensinam a língua inglesa questionável Carga horária insuficiente atribuída à cadeira de Inglês 				
Delegados de turma	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - os estudantes demonstram grande interesse pela aprendizagem de Inglês - O currículo não é adequado às necessidades dos porque muitos não tiveram Inglês no curso médio - falta de material didático adequado para a aprendizagem de Inglês - os estudantes do ESPA podem desenvolver a proficiência 	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês - interação mútua entre os professores e estudantes durante as aulas 	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores dão mais prioridade no ensino e avaliação às competências de leitura e oral. - Falta de flexibilização das provas pelos professores tendo em conta o nível dos estudantes à semelhança do que acontece no Ensino Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> - alguns estudantes não conseguem atingir o nível de competência comunicativa prevista e outros conseguem desde que dediquem-se 	<ul style="list-style-type: none"> - Para evitar tanta dificuldade no ensino superior, o ensino de Inglês deveria ser começar no ensino de base o Inglês - É preciso investir mais nos professores de Inglês nas escolas, instituições de ensino superiores - a instituição devia promover atividades extracurriculares além das atividades habituais em Inglês - que haja aulas audiovisuais para a aprendizagem de Inglês – - os professores deviam ser mais dedicados e

	linguística e a competência comunicativa em Língua Inglesa sem recorrer ao ensino privado ou a aprendizagem no estrangeiro - exame de admissão não adequado às necessidades de estudantes				pacientes nesta faculdade - a instituição deve apostar em corpo docente cada vez mais jovem sem desprimor aos velhos
--	--	--	--	--	---

Fonte: elaboração própria

Durante a análise e cruzamento das perceções das perspetivas dos sujeitos da investigação (estudantes, professores e delegadas) sobre o ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no ensino superior público em Angola, conforme elencado no quadro acima, podemos aferir que há convergência e divergência de resultados. Por esta razão, concordamos com Kelle (2001) que salienta que, tendo em consideração a noção de complementaridade de métodos, quer a convergência quer a divergência de resultados são inúteis porquanto o que se pretende não é corroborar ou infirmar resultados com o recurso a diferentes métodos – o que indica que os diferentes métodos usados se referem ao mesmo aspeto do fenómeno investigado – mas, antes, produzir um retrato do fenómeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método.

Conforme ilustra o quadro acima, a falta de material adequado para o ensino e a aprendizagem de Inglês, a qualidade de professores que lecionam no curso, o exame de admissão que não é adequado às necessidades de estudantes, número limitado de carga horária nas disciplinas de Inglês, o grande interesse demonstrado pelos estudantes pela aprendizagem de Inglês são os aspetos mais comuns na categoria de Qualidade de ensino e aprendizagem. Na categoria Operacionalização do ensino temos a assinalar a ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês e a falta de oportunidades para a prática da língua fora da Faculdade como aspetos comuns. Quanto à categoria Avaliação das aprendizagens identificamos a exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas na avaliação das aprendizagens como o aspeto comum pelo menos entre dois dos três grupos de sujeitos inquiridos. Na categoria Competências

adquiridas, os sujeitos estão divididos entre os que afirmam que os estudantes não conseguem atingir o nível de competência comunicativa prevista e outros que afirmam que os estudantes conseguem atingir o nível desejado com algum esforço e dedicação. Na categoria Sugestões de melhoria importa ressaltar a criação de um laboratório equipado com meios audiovisuais para facilitar a aprendizagem e a promoção de mais atividades extracurriculares como aspetos mais comuns entre os sujeitos.

Tabela 11: Análise de aspeto comuns

Sujeitos da investigação		Categorias de análise				
		1. Qualidade de ensino e aprendizagem de Inglês	2. Operacionalização do ensino e da aprendizagem	3. Avaliação das aprendizagens	4. Competências adquiridas	5. Sugestões de melhorias
Estudantes	Indicadores	- falta de material didático adequado para a aprendizagem de Inglês	- ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês	- exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas na avaliação das aprendizagens	- os estudantes estão divididos entre os que (não) conseguem atingir a competência comunicativa no final da graduação e	- criação de um laboratório equipado com meios audiovisuais para facilitar a aprendizagem
		- qualidade de docentes que lecionam no curso	- falta de oportunidade para a prática de Inglês fora da faculdade			- promoção de mais atividades extracurriculares
		- exame de admissão não adequado às necessidades de estudantes				
		- número limitado de carga horária nas disciplinas de Inglês				

Professores	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - qualidade de docentes que lecionam no curso - os estudantes demonstram grande interesse de aprendizagem - Falta de material didático adequado para ensino da língua inglesa - exame de admissão não adequado às necessidades de estudantes - carga horária da língua inglesa muito reduzido ou insuficiente - qualidade de professores que ensinam a língua inglesa questionável Carga horária insuficiente atribuída à cadeira de Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês - falta de oportunidade para a prática de Inglês fora da faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> - exclusão de habilidades linguísticas na avaliação condiciona o ensino de Inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> - alguns conseguem atingir esses níveis outros não, outros não 	<ul style="list-style-type: none"> - criação de criação de laboratório para a prática da língua e uma biblioteca apetrechada
Delegados da turma	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - os estudantes demonstram grande interesse pela 	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de atividades extracurriculares para a 		<ul style="list-style-type: none"> - Alguns estudantes não conseguem atingir o 	<ul style="list-style-type: none"> - a instituição devia promover atividades extracurriculares

	aprendizagem de Inglês - falta de material didático adequado para a aprendizagem de Inglês - exame de admissão não adequado às necessidades de estudantes	aprendizagem de Inglês		nível de competência comunicativa prevista e outros conseguem desde que dediquem-se	além das atividades habituais em Inglês
--	---	------------------------	--	---	---

Fonte: elaboração própria

A tabela acima apresenta os aspetos comuns nas perceções e perspetivas dos sujeitos da nossa investigação após termos analisado e cruzados os seus resultados. Esta análise orienta-se pelas categorias que foram a base destas investigações tais como: (i) Qualidade de ensino e aprendizagem

da língua inglesa; (ii) Operacionalização do ensino e da aprendizagem; (iii) Competências adquiridas; (iv) Avaliação das aprendizagens; e (v) Sugestões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Em cada dimensão fazemos menção aos três grupos de sujeitos onde destacam os estudantes, os professores e as delegadas de turma. Em seguida vamos proceder à análise das perceções e perspetivas dos sujeitos desta investigação por categoria.

7.1.1 Qualidade do ensino e da aprendizagem da língua inglesa

Embora existam muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira em Angola em geral e no objeto de estudo em particular, os estudantes que constituíram sujeitos deste estudo consideram a aprendizagem da língua inglesa como acessível na medida em que a maior parte manifestou haver grande interesse para a aprendizagem e afirmou conseguir o nível de proficiência linguística e competência comunicativa desejadas no final do curso. Uma das grandes dificuldades manifestadas pelo maior grosso de estudantes inquiridos prende-se com a falta acentuada de material didático adequado para a aprendizagem da língua, a falta de flexibilização das provas pelos professores tendo em conta o nível dos estudantes à semelhança do que acontece

no Ensino Médio, a ausência de atividades extracurriculares para a aprendizagem de Inglês, a ausência de motivação aos estudantes por parte de alguns docentes, - qualidade questionável de alguns docentes que lecionam no curso e o exame de admissão que não é não adequado às necessidades dos estudantes entre outras. Alguns estudantes enfrentam sérias dificuldades e não conseguem acompanhar o ritmo de alguns professores por terem uma base de Inglês não sólida à partida também por falta de interação mútua entre os professores e estudantes durante as aulas. MacBeath (1999) citado por Ussene (2017:234) considera que a natureza e a complexidade da atividade de ensinar exige do professor uma reflexão permanente sobre o seu desempenho e o dos seus alunos de forma a fazer os reajustes apropriados. O autor afirma ainda que a reflexão não pode ser vista como algo que somente deve ser levada a cabo no ensino mas sim como o centro de qualquer profissional e centra-se numa reflexão crítica sistemática. Os estudantes são de opinião que o ensino de Inglês devia começar nas classes precedentes do ensino de base para ajudá-los a enfrentar a universidade. Outrossim, sentem que a carga horária atribuída às disciplinas de Inglês é diminuta para satisfazer as suas necessidades. Durante as entrevistas às delegadas e a alguns professores, notámos a preocupação dos mesmos relativamente à falta de pessoal docente muito qualificado para lecionar no curso porque para muitos a ausência de profissionais bem formados pode estar na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa por parte de alguns estudantes. Os três grupos de sujeitos desta investigação lamentaram a falta de um laboratório de línguas na instituição ferramenta muito importante para a aprendizagem de língua estrangeira. Os professores lamentam o fato de as turmas de Inglês na instituição serem superlotadas situação que não permite administrar aulas personalizadas tendo em conta a heterogeneidade das mesmas. Os professores queixam-se ainda do fato de os estudantes alguns estudantes não demonstrarem interesse pela aprendizagem por não terem um nível bastante aceitável para a frequência do curso. Os professores afirmam ainda que os estudantes devem ter um papel ativo no processo de ensino aprendizagem para possibilitar a construção dos seus próprios conhecimentos. Os estudantes por seu turno alegam não ter oportunidade de falar Inglês fora do ambiente escolar, o que inibe a possibilidade de praticar a língua todos os dias embora algumas vezes possam falar com amigos próximos, estrangeiros e na igreja.

A baixa qualidade da Internet ou a inexistência de serviço da Internet e a ausência de uma biblioteca bem equipada na instituição, segundo a constatação dos sujeitos da

investigação, afetam a qualidade de ensino e aprendizagem bem como da pesquisa científica no seio dos acadêmicos.

Para De Paula (2015), diversas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula na língua estrangeira e por isso faz-se ao ensinar a língua. Segundo afirma ainda a autora outros aspetos que contribuem para situações frustradas em que o aluno muitas vezes abandona a aprendizagem antes mesmo de alcançar o nível intermediário têm a ver com a distância entre o material utilizado em sala de aula e as situações reais de comunicação em Inglês, crenças prejudiciais ao processo de aprendizagem e a falta de reconhecimento social e financeiro da profissão.

Segundo Celani (2001), dentre os principais problemas enfrentados por professores e alunos, destacam-se o despreparo do professor e a desmotivação do próprio aluno que comumente implicam no fracasso da aprendizagem da língua estrangeira. Mais adiante afirma que além das dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira por parte de alunos, deve-se observar também outros aspetos operacionais da atividade do ensino que os professores enfrentam, como as salas superlotadas, a indisciplina e a insegurança em sala de aula, baixa carga horária para as aulas de língua estrangeira, e principalmente, a má remuneração da profissão.

Com estas afirmações dos autores acima fizemos a análise da categoria Qualidade de ensino e aprendizagem. Importa salientar que esta realidade não é comum apenas no nosso objeto de estudo pois também ocorre em outros contextos.

7.1.2 Operacionalização do ensino e da aprendizagem de Inglês

De acordo com os estudantes, a operacionalização do ensino e da aprendizagem de Inglês na instituição é marcada pela ausência de atividades extracurriculares, ausência de motivação aos estudantes por parte de alguns docentes, falta de oportunidade para a prática de Inglês fora da faculdade. Para os professores e delegadas de turma a operacionalização do ensino é caracterizada pela exclusão de determinadas macro capacidades linguísticas (escrita, compreensão oral; fala) do sistema de avaliação à entrada e no final do curso. Os professores alegam ainda que as salas de aula são superlotadas e que existe uma falta acentuada de intercâmbio com professores de outras instituições fora e dentro do país. O pobre serviço da Internet na instituição, a falta de interação mútua entre os professores e estudantes durante as aulas são referenciados como aspetos que contribuem para a inoperância do ensino e da aprendizagem de Inglês na instituição. Tanto os professores como os estudantes consideram a falta de material

adequado para o ensino e a aprendizagem de Inglês como grande obstáculo à aprendizagem. A falta de comunicação ou interação entre os professores e os estudantes na sala de aula e a falta de oportunidade para a prática de Inglês fora da sala de aula são outros fatores que concorrem para a ineficácia de desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa em Inglês. Não existe manual de estudante para a operacionalização do ensino e aprendizagem de Inglês embora os estudantes tenham assinalado no questionário a existência do mesmo. Os professores recorrem-se a materiais próprios baixados da Internet ou adquiridos com os seus próprios recursos. De uma maneira geral, todos os intervenientes deste processo fazem o seu esforço para que haja operacionalização curricular e, por conseguinte, do ensino e da aprendizagem de Inglês.

7.1.3 Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens ocorre mais na base de testes escritos, há pouca avaliação em testes orais bem como existe pouca avaliação em trabalhos individuais e em trabalhos em grupo. Tanto os professores como os estudantes afirmam haver exclusão de determinadas macro capacidades linguísticas na avaliação das aprendizagens bem como confirmam haver falta de prova oral à entrada e saída do curso. Há uma certa contradição no seio dos estudantes porquanto uns dizem que os professores prestam mais atenção à avaliação escrita que é individual, e outros sustentam que os professores dão mais prioridade à avaliação das competências de leitura e oral. Segundo alguns estudantes, falta por parte dos professores, flexibilização das provas tendo em conta o nível dos estudantes à semelhança do que acontece no Ensino Médio. Os estudantes afirmam também haver uma considerável ausência de avaliação através de leitura em voz alta, avaliação através de descrição oral de imagens/figuras, avaliação através de perguntas de compreensão de texto escrito, avaliação através de exercícios de gramática, avaliação através de exercícios de vocabulário, avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas entre outras. Não havendo avaliação das quatro competências linguísticas pelos professores do curso, corroboramos com a afirmação de Ussene (2017, p.241) segundo a qual as atividades que integram as avaliações das aprendizagens são incapazes de promover a competência comunicativa dos alunos em língua inglesa, e, por conseguinte, os resultados das avaliações não são de alguma forma fiáveis. Para o caso dos estudantes do 1º Ano que ingressaram na faculdade em 2019, por exemplo, as metas de aprovação definidas no exame de acesso pela direção da

universidade influenciam negativamente o desempenho dos alunos e dos professores do curso de Inglês.

7.1.4 Competências adquiridas

Quanto às competências adquiridas na língua inglesa durante o processo de ensino e aprendizagem e a saída do curso, os sujeitos da investigação estão divididos embora o maior realce recaia sobre os que acreditam que os estudantes conseguem atingir o nível desejado. Os resultados do teste de nivelamento ministrado aos estudantes à entrada do curso e aos graduados nas três macro capacidades linguísticas (escrita, oral e domínio da gramática) são satisfatórios para os dois anos. Em termos gerais, a vantagem vai para os estudantes do 1º Ano que ainda têm três anos à frente e que terão mais oportunidades para superar as dificuldades contrariamente aos graduados que vão para o mercado de emprego e terão que investir mais no seu desenvolvimento profissional para desenvolverem a proficiência linguística e competência comunicativa desejadas no final do curso. Tendo em conta os resultados dos testes ministrados aos estudantes do 1º e 4º Anos, sujeitos desta investigação podemos concluir que os objetivos e perfil profissional do currículo do curso foram satisfeitos porquanto no final do curso, os estudantes têm as habilidades descritas no currículo. Finalmente, a maior parte dos sujeitos da investigação acredita que o estudante do Ensino Superior Público em Angola pode desenvolver a proficiência linguística e a competência comunicativa em Língua Inglesa previstas, sem recorrer ao ensino privado ou à aprendizagem no estrangeiro, desde que haja um esforço por parte deste e das instituições de ensino onde estiver inserido.

7.1.5 Sugestões de melhoria dos sujeitos

Os sujeitos da investigação fizeram várias sugestões relativamente à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nas instituições de ensino superior em geral, e na sua em particular tais como, a criação de English Clubs e apetrechamento das bibliotecas com material didático adequado para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, criação de um laboratório equipado com meios audiovisuais para facilitar a aprendizagem. Os sujeitos da investigação são também de opinião que a faculdade seja a maior fornecedora de materiais didáticos de Inglês, contrariamente ao que acontece hoje que são os professores e estudantes que produzem ou adquirem os seus materiais, a instituição através do departamento de língua deve promover mais atividades

extracurriculares que facilitem o aprimoramento da prática da língua dentro e fora do contexto escolar. Os estudantes e delegadas sugerem que a instituição deve também contratar professores capacitados com fluência da língua inglesa e com muita vontade de ensinar bem como deve oferecer formação contínua para o desenvolvimento profissional dos docentes. Todos os sujeitos foram unânimes em opinar que a instituição deve introduzir prova oral à entrada e saída do curso. Os professores sugerem que haja uniformização de programas curriculares nas IES e intercâmbio permanente entre docentes das diversas IES dentro e fora do país. Entre as sugestões também consta a – adequação das instalações da faculdade a uma estrutura física condigna ao seu estatuto e nome. Do leque das sugestões também fazem parte a criação de turmas homogêneas com pouco número de estudantes, o aumento da carga horária atribuída às disciplinas do Inglês, o acesso à Internet para todos os estudantes e docentes, o começo do ensino de Inglês no ensino de base para evitar tanta dificuldade no ensino superior, maior investimento nos professores de Inglês nas escolas, instituições de ensino superiores, a promoção de atividades extracurriculares além das atividades habituais em Inglês. Os sujeitos da investigação sugeriram, de igual modo, a criação de aulas audiovisuais para a aprendizagem de Inglês. Os estudantes, finalmente, apelaram os professores à dedicação e paciência no tratamento do discente e a instituição à contratação de corpo docente cada vez mais jovem sem desprimor do velho.

7.2 Triangulação de fontes diretas e indiretas de recolha de dados

Depois de ter feito a análise das perceções dos sujeitos da investigação relativa à qualidade de ensino e aprendizagem, vamos proceder à análise das perceções dos sujeitos da investigação relativas à operacionalização do ensino e da aprendizagem, avaliação das aprendizagens e as competências adquiridas ao que se seguirá a confrontação com a prática. Refere-se ao cruzamento da informação mobilizada pelas fontes diretas e indiretas da recolha de dados, a prática observada no contexto real e suas implicações por conta das lentes teóricas que constituem a base desta investigação.

Tabela 12: Triangulação de fontes diretas e indiretas de recolha de dados

Categorias de análise	Perceções	Práticas
1. Operacionalização do ensino e da aprendizagem	Fonte: questionário e entrevista	Fonte: conversa/experiência
2. Avaliação das aprendizagens	Fonte: questionário e entrevista	Fonte: análise documental e teste de avaliação
3. Competências adquiridas	Teste	Fonte: Teste de avaliação

Fonte: elaboração própria

Elaboramos um inquérito por questionário aos estudantes recém-ingressados na faculdade e aos graduados do curso de língua e literaturas em língua inglesa, entrevistas semiestruturadas aos professores e às delegadas de turma com o intuito de procedermos à análise do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no ESPA. O ambiente de trabalho dos professores não é o desejável para um processo de ensino e aprendizagem que se quer sério e seguro. Os estudantes queixam-se de muito calor nas salas por falta de ar condicionado. Falta material autêntico para a aprendizagem e os estudantes sempre correm a uma casa de cópias para reprodução de material didático fornecido pelos professores. Os estudantes não têm manual para aprendizagem, a instituição não dispõe de biblioteca à altura do curso de línguas. As salas são superlotadas e o ambiente de trabalho às vezes é ruidoso. A instituição está na baixa da cidade capital de Angola mas a mobilidade dos professores e estudantes não é fácil por falta de transporte público que passa pela rua da instituição. O mobiliário das salas de aulas não é confortável para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. As salas são rústicas, não há cartazes nem equipamento multimédia que facilita a aprendizagem de Inglês. Uma nota positiva é que mesmo com inexistência de condições de trabalho, de material autêntico e real para a aprendizagem os estudantes estão sempre animados para conversar em Inglês entre si e às vezes com os seus professores.

7.2.1 Percepção dos sujeitos sobre a operacionalização do ensino e aprendizagem da língua inglesa e a prática

A esmagadora maioria dos estudantes afirma que aprendizagem do Inglês é difícil na faculdade, pelas várias dificuldades levantadas durante o inquérito e em alguns casos nas sugestões sobre as condições para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, há um número considerável de estudantes dos dois anos com resultados aceitáveis no teste de nivelamento. Como já fizemos referência anteriormente, os estudantes do 1º Ano têm muita oportunidade para desenvolverem a proficiência linguística e competência comunicativa por estarem agora no 2º Ano do curso e terão ainda acesso aos resultados desta pesquisa, fator que vai incentivar o aprimoramento das macro capacidades linguísticas onde falharam durante o teste e a formação enquanto os estudantes do 4º Ano que enfrentam dificuldades no desenvolvimento destas competências terão que investir a título pessoal para o seu desenvolvimento profissional ou se continuarem a trabalhar a nível de mestrado e doutoramento nesta área poderão ainda suprir as lacunas deixadas de fora durante a formação. No questionário, maior parte de estudantes também afirma ter capacidade de acompanhar o ritmo de professores durante as aulas. Durante as entrevistas, deu-nos a perceber também o nível de comunicação aceitável que muitos estudantes apresentam. Entretanto, alguns estudantes do 1º Ano queixam-se da falta de interação mútua entre os professores e estudantes na sala de aulas, situação que obstaculiza o seu desenvolvimento da competência comunicativa. Esta falta de interação ou comunicação entre os professores e estudantes pode estar na base de falta de interesse de alguns estudantes a que os professores fizeram referência nas percepções e perspectivas de resultados.

Os estudantes pensam que a carga horária atribuída às disciplinas de Inglês é muito ínfima para a aprendizagem de Inglês. Os três grupos de sujeitos da investigação consideram a falta de material didático adequado e de laboratório de língua como fator que contribui para a ineficácia no desenvolvimento das quatro competências linguísticas básicas. A contradição é que na experiência do trabalho do dia do investigador e na base das sugestões sobre a melhoria das condições no processo do ensino/aprendizagem, constatamos que os estudantes não dispõem de manual de aprendizagem quando os mesmos responderam no questionário a existência do mesmo. Os professores do curso das disciplinas de Inglês passam muito as matérias no quadro e quando tentam passar as matérias por ditado, há muitas paragens.

Alguns professores lamentam que alguns estudantes não manifestam interesse pela aprendizagem enquanto a maioria dos professores e estudantes consideram haver um nível elevado do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa. Os estudantes por sua vez queixam-se de falta de oportunidades para a prática de Inglês na faculdade, mas são poucos os que frequentam cursos intensivos para facilitar a aprendizagem da língua no contexto extraescolar. Importa salientar que no processo de aprendizagem de LE, fatores internos também como medo de errar, vergonha e timidez sobressaem aos outros motivos enquanto fatores externos como métodos adotados pelos professores são os que mais desagrada e desmotiva os estudantes de Inglês nas classes iniciais. De qualquer modo, somos de opinião que a responsabilidade maior fica mesmo pelo interesse dos estudantes nas aulas de Inglês e não dos professores. Outrossim, é comum esperar que os professores produzam aulas mais dinâmicas e interessantes que façam o estudante a interagir e participar mais nas aulas, integrando-se assim, ao que está a ser ensinado, adequado ao Inglês do seu nível. Agindo assim, os estudantes vão descobrir que o Inglês já se tornou parte do seu quotidiano e que a sua aprendizagem trará para os estudantes novas perspectivas intelectuais e quiçá sociais.

Os três grupos de sujeitos consideram que a proficiência linguística e a competência comunicativa esperadas são atingidas pelos estudantes, mas requer um esforço. Todos os professores fazem um diagnóstico da turma para a planificação das suas aulas, têm em conta o nível dos mesmos, as condições materiais existentes e a cultura local. Os professores afirmam que preparam os estudantes para o contexto real embora existam muitos outros fatores que concorrem para o sucesso da aprendizagem. Os sujeitos da investigação defendem a inclusão de avaliação da competência oral à entrada e à saída do curso bem como durante as avaliações sumativas de estudantes ao longo dos anos. De igual modo, defendem o desenvolvimento contínuo e profissional de professores do curso para que possam corresponder aos desafios e às perspectivas do mundo contemporâneo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Das duas delegadas entrevistadas, uma tem dificuldades na adaptação porque fez português no Ensino Médio, a outra não tem nenhum desafio, mas como estudante durante os 4 anos notou que foi muito difícil conseguir certos materiais didáticos porque em muitos casos os professores foram obrigados a tirar cópias dos seus próprios materiais, porquanto a faculdade não os tinha para dar. Outrossim, as duas delegadas reconhecem que aulas preparam os estudantes para a utilização da Língua Inglesa em contexto real porquanto eles saem da faculdade com capacidade para trabalhar em qualquer área. UM

adas delegadas afirmou que a título particular, ela é secretária de uma empresa e precisa da língua inglesa para o seu trabalho tendo sido interpelada por duas vezes por clientes que acorrem a mesma empresa com os quais foi obrigada a falar o Inglês necessariamente porque não havia ninguém para ajudar os clientes. As delegadas apontam as aulas da disciplina *Academic Writing* como muito proveitosa porque ajudava os estudantes a desenvolver a escrita. Fizeram menção também às aulas das práticas da língua inglesa I, II e III durante as quais desenvolviam a proficiência linguística e competência comunicativa. Segundo as delegadas, estas disciplinas eram bastante fáceis porque os professores às vezes colocavam música e textos em áudio para que os estudantes pudessem aprender a pronunciar certas palavras que eram do seu total desconhecimento. As delegadas consideram que o fato de as competências linguísticas de “Compreensão Auditiva” e “Conversação” não serem avaliadas nos exames finais de formação influencia as suas estratégias de aprendizagem porque há estudantes que preferem fazer teste escrito e oral ao mesmo tempo. As delegadas também consideram que os professores privilegiam mais a escrita na sua avaliação por julgarem-na eficazes na aferição das aprendizagens. As delegadas são de opinião que os estudantes enfrentam maior dificuldade na leitura por isso recorrem ao uso de dicionários físicos ou eletrónicos e gramáticas bem como fazem exercícios e leitura em voz alta. As delegadas afirmam que os estudantes conseguem atingir o nível de proficiência linguística e competência comunicativa previstos em Língua Inglesa, caso se dediquem. As delegadas não frequentam quaisquer atividades extracurriculares para a aprendizagem da Língua Inglesa. As delegadas consideram que para se evitar tanta dificuldade no ensino superior, o ensino de Inglês deveria se começar no ensino de base e para tal as instituições deviam investir mais nos professores nas escolas, instituições de ensino superior que oferecem cursos da língua inglesa porque até agora pelo que sabem só existe o objeto deste estudo. As delegadas pensam que a título político, as instituições deviam valorizar mais a língua inglesa ou o curso em particular porque estando em Angola é normal que as pessoas queiram valorizar mais por exemplo, as línguas nacionais, a língua portuguesa, em detrimento do Inglês. Elas são também de opinião que é preciso que no exame de acesso coloquem só matéria de Inglês porque com o atual exame de admissão, o estudante que não tem conhecimento de Inglês, entra por intermédio de algumas valências em matemática, cultura geral, história e língua portuguesa. Todos os sujeitos consideram vital a criação de espaços que facilitam a aprendizagem da língua tais como bibliotecas bem equipadas, equipamentos eletrónicos como computadores e material áudio visual e que o governo angolano deve apostar no

Inglês para que os profissionais estejam envolvidos em diferentes eventos que acontecem no mundo contemporâneo.

Depois de termos apresentados acima as percepções dos sujeitos da investigação, queremos tecer algumas considerações relativamente às nossas constatações durante o período de testes, aplicação de inquérito por questionário e entrevistas aos sujeitos da investigação e experiência de trabalho no local da investigação.

Durante o período em análise notámos que os estudantes manifestavam grande interesse pela língua inglesa. Com a exceção de um número muito baixo, durante as entrevistas os estudantes dos dois anos apresentavam um nível aceitável de conversação, víamos pelos corredores estudantes que conversavam entre si em língua inglesa. A falta de material didático foi referenciada em todos os momentos. Os estudantes queixavam-se também das condições das salas de aula, da falta de paciência dos professores e da longa distância que percorrem para chegar à faculdade. O currículo do curso está cheio de disciplinas teóricas de Inglês com pouca prática. Esta poderá ser uma das razões pelas quais muitos estudantes, mesmo estando no último ano, não são fluentes em Inglês. O 4º Ano é mais folgado porque só tem três disciplinas, uma da área de literatura e duas da área de linguística. Os estudantes não tinham consigo nenhum manual de aprendizagem e quando questionados confirmaram que também não o tinham em casa. Segundo com afirmações de muitos estudantes, os professores de disciplinas transversais lecionadas em português não são regulares e o tempo de aulas perdido por estes professores podia ser aproveitado nas disciplinas de Inglês. Todos os professores são nacionais e a maior parte teve a sua formação superior no país o que para os estudantes deve ser a razão de falta de muita interação entre os estudantes e os professores durante as aulas.

Os professores queixam-se das condições de trabalho. As salas de aulas são muito quentes e não facilitam a permanência dentro por muito tempo. Falta Internet, uma biblioteca à altura do curso de língua, não há laboratório de línguas e não há intercâmbio com professores de outras instituições no país, na região e pelo mundo afora. Este é o quadro atual do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no ESPA caracterizado pela falta de incentivos aos docentes e de apetrechamento das salas de aula a título político em geral e das instituições em particular. Com este ambiente é difícil termos a escola que ensina o estudante a voar pois, segundo Alves, (2009):

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo. Isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

A nossa experiência de trabalho na área e no objeto de estudo ajudou-nos a aferir que a falta de material didático é um grande obstáculo para o desempenho tanto dos professores como dos estudantes. Os materiais usados pelos professores para o ensino da língua inglesa não são supervisionados e não há rigor em termos de regência das disciplinas do curso. Deu-nos também a perceber que a instituição dispõe de um centro de língua localizado nas instalações de uma outra unidade orgânica da mesma universidade, mas inoperante por falta de investimento em pessoal e meios técnicos pela instituição. Os sujeitos manifestaram preocupação pela falta do fellow (leitor) que vinha regularmente com ajuda da Embaixada Americana em Angola. Embora todos os sujeitos da investigação reconheçam que a falta de material didático cria embaraços na aprendizagem do Inglês na instituição, os professores afirmarem que a metodologia que usam promove o desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa. Paradoxalmente, muitos estudantes principalmente os do 1º Ano afirmaram não conseguir acompanhar o ritmo de muitos professores durante as aulas. De forma geral, os professores apresentavam falta de autoestima alegando haver péssimas condições de trabalho e fraco nível de estudantes que entram no curso devido ao tipo de exame de admissão que não foca a área de Inglês. Quando olhamos para os resultados obtidos pelos estudantes ingressados na faculdade em 2019 e dos resultados obtidos pelos mesmos nos testes de nivelamento ministrados pelo pesquisador, podemos aferir que a afirmação dos professores segundo a qual os estudantes não entram com nível aceitável no curso, não corresponde a verdade, porquanto a maior parte de estudantes obteve resultados satisfatórios durante as avaliações. Segundo MacBeath (1999) citado por Assene (2017) não podemos sonhar com um bom desempenho dos alunos se não tivermos professores com autoestima e comprometidos com a sua profissão de ensinar. Pelas inquietações levantadas e sugestões feitas pelos estudantes nos inquéritos por questionário podemos concluir que o ambiente de trabalho entre os professores e os estudantes não é salutar. Alguns estudantes afirmaram não haver interação mútua entre os professores e os estudantes na sala de aulas. Entre as sugestões elencadas pelos estudantes destacam-se.

- (i) Os professores devem mudar as técnicas e métodos de ensino;
- (ii) Os professores devem ter competência nas disciplinas que lecionam;
- (iii) Os professores devem trazer às

aulas, material didático autêntico e audiovisual; (iv) Que alguns professores se preocupem mais com o ensino e não falar de vidas particulares; (v) Que os professores trabalhem muito com os estudantes com muitas dificuldades de língua inglesa e (vi) Que se contrate mais professores novos com vontade de ensinar e com habilidades de pesquisa. Com este ambiente de trabalho é necessário que haja supervisão pedagógica, rigor na regência das disciplinas do curso e que se promova a cultura de reflexão dentro da faculdade e investimento no desenvolvimento profissional do pessoal docente embora para Nóvoa (1997), a formação profissional e pessoal do docente não se constrói por mera acumulação e realização de cursos, obtenção de mais conhecimentos ou entendimento de mais técnicas, mas também através de um trabalho de reflexão continuada e crítica sobre suas próprias práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Assim, podemos dizer que os professores têm papel fundamental no processo de ensino e devem ser mediadores das aprendizagens apresentando empatia que é o modo como eles se relacionam, compreendem e respeitam o outro, a capacidade que têm de entender o outro, de se colocar na posição, o que não significa ser igual ao outro (Casassus, 2009). Segundo Siqueira & Souza (2014, p.41, citados por Silva (2019) para dar conta da realidade cada vez mais plural da língua inglesa, o professor precisa orientar-se por "uma abordagem de base intercultural, fundada em atitudes democráticas e de acolhimento às diferenças, assim como cercar-se de uma firme crença em práticas dialógicas que venham explorar e valorizar a diversidade inerente a toda e qualquer sala de aula. De acordo com Kalva & Ferreira (2011, p.169), mencionados por Silva (2019), a formação do professor precisa ser um aspecto fundamental para que práticas voltadas ao ensino monolítico da língua inglesa sejam repensadas e dêem lugar à diversidade e multiplicidade da língua inglesa enquanto Dewey (2014 apud Gimenez, El Kadri, et al, 2015, p.611) mencionados por Silva (2019) apontam para a necessidade de uma maior compreensão e de atitudes mais proativas no tocante ao Inglês língua franca por parte dos professores não-nativos para que eles se tornem profissionais conscientes deste construto, haja vista que é a única maneira de se desviar a atenção do fardo pesado do idealístico e irreal falante nativo. O estudante por seu turno, deve ser um cidadão intercultural para desenvolver certas competências que viabilizam um olhar sensível para as questões políticas, sociais e educacionais que envolvem o ensino de língua/cultura. Os nossos estudantes não devem somente lamentar, mas devem também desenvolver a consciência cultural crítica, que é a habilidade de avaliar crítica e criteriosamente perspectivas, práticas e produtos de sua e de outras culturas (Byram, 2008, p.163-164) citado por Silva (2019).

7.2.2 Perceção dos sujeitos sobre a avaliação das aprendizagens e a prática

Segundo Prado, Farha & Laranjeira (1998), citados por Almeida (2019), a avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional que vai para além da visão tradicional, que focaliza o controlo externo do aluno por meio de notas e conceitos.

Analisando esta afirmação, podemos aferir que a avaliação é de tamanha complexidade que requer educadores com bom senso e responsabilidade frente a situações inesperadas, atenção às diferenças que interferem nos juízos avaliativos, na interpretação das novidades que surgem e, sobretudo, na invenção de estratégias inovadoras para enfrentar situações inéditas.

“A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção de conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno” (Hoffmann, 2006, p. 60) citado por Silva (2012)

Para Jamberci (2008), em Língua Inglesa não é definitiva a prática avaliativa, pois ainda há professores que não conseguem refletir uma relação entre o que ensina e o que avalia em Língua Inglesa. Notamos mudanças nos materiais didáticos, nos procedimentos dos professores em sala de aula, porém de ensinar/aprender/avaliar continua a mesma. Alguns pesquisadores têm sugerido novos meios para avaliar o aluno de Língua Inglesa, como avaliação alternativa que leva professores, alunos, pais e escola tomarem decisões em relação ao processo ensino/ aprendizagem de língua inglesa. Assim, entrevistas, uso de diários, autoavaliação, debates lições de casa, observação sistemática dos professores, podem ser usados como alternativas de avaliação.

Na base das afirmações acima, vamos apresentar a perceção dos sujeitos desta investigação sobre o processo de avaliação das aprendizagens e compará-los com os dados colhidos através das técnicas de investigação mobilizadas para este fim.

Os professores afirmam que fazem avaliação de todas as habilidades linguísticas em função do contexto, embora lamentam o fato de não ser possível fazer uma avaliação individual com todos por causa da superlotação e heterogeneidade das turmas. Os estudantes afirmam que os professores prestam mais atenção à avaliação através de testes escritos e que em algumas vezes, os professores recorrem à avaliação através de trabalhos individuais, trabalhos em grupo e à prova oral. O paradoxo é que durante as entrevistas,

os professores afirmam fazer todo o tipo de avaliação, embora sem nomear as tipologias, mas no questionário, os estudantes dizem ser avaliados em algumas competências e às vezes. Os estudantes rejeitam de igual modo a avaliação pelos professores através de outras formas, mas alguns professores afirmaram fazer recurso a algumas atividades de avaliação, o que não foi confirmado pelos estudantes. As delegadas, por sua vez, contrariam os colegas, afirmando que os professores dão mais prioridade à avaliação de competências de leitura e oral.

Os alunos afirmam, através do questionário, que são avaliados algumas vezes através de leitura em voz alta, avaliação através de perguntas de compreensão de texto escrito, avaliação através de exercícios de gramática, avaliação através de exercícios de vocabulário, avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas e avaliação através de debate. Estas outras atividades de avaliação confirmadas pelos estudantes nas respostas ao inquérito por questionário não foram mencionadas em momento algum pelas delegadas e pelos professores durante as entrevistas. Esta contradição demonstra que o currículo do curso parece ter lacunas no que à avaliação das aprendizagens em LE diz respeito ou alguns professores não têm noção dos diferentes aspetos da pedagogia de línguas e não sabem que a avaliação de línguas tende a refletir crenças dominantes sobre a natureza da linguagem. Segundo Brindley (2001), sob influência da linguística estrutural, os testes de língua objetivam avaliar o aluno em relação ao seu domínio em diferentes áreas do sistema linguístico, tais como, discriminação de fonemas, conhecimento gramatical e vocabulário. Por outro lado, parece existir nas turmas sempre alunos muito bons, alunos médios e alunos medíocres e fracos, sendo que os últimos, certamente, reprovarão. A falta de noções claras por parte dos professores dos tipos e dimensões da avaliação reflete-se nos resultados dos estudantes no ensino-aprendizagem. Os professores deverão, através da avaliação, verificar se os objectivos previamente definidos estão a ser atingidos, para perceber se as estratégias utilizadas foram corretas e alterá-las se isso se revelar necessário.

Os professores que participaram no nosso estudo afirmam que avaliam todas as competências linguísticas (conversação, escrita, compreensão oral e leitura), mas as respostas dos alunos ao questionário dão-nos a entender que a atenção está mais virada para a avaliação através de testes escritos, sem especificar a natureza dos mesmos. Importa salientar que a avaliação não deve ser considerada um fim único, associado à promoção, fracasso, nota, repetência, ela é um meio que o aluno dispõe para monitorar o seu progresso, e o professor investigar o processo de ensino/ aprendizagem. Por se tratar

de avaliação de aprendizagem de Língua Estrangeira, os professores devem ter em conta a dimensão afetiva que é muito pertinente em todo o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Todos os sujeitos da investigação rejeitaram a existência de uma taxa percentual de aprovação na instituição e este fato deve estar na base de falta de rigor nos resultados das avaliações para satisfazer a meta percentual que deve ser atingida pela faculdade. Quando por um lado, a maioria dos estudantes inquiridos afirma que a avaliação levada a cabo pelos professores é uma tarefa fácil, por outro lado, uma das delegadas diz que alguns professores não flexibilizam as provas, à semelhança ao que acontece no ensino secundário, isto é, elaborar provas acessíveis para facilitar a aprovação dos estudantes. Esta afirmação remete-nos para uma reflexão séria sobre a avaliação das aprendizagens de língua inglesa no nível anterior à universidade. Parece-nos que os professores de língua inglesa no ensino médio atribuem pouca importância à disciplina e, por conseguinte, à avaliação; por isso elaboram provas fáceis para facilitar a vida dos alunos. Os estudantes que estão habituados a este procedimento por parte dos professores de língua inglesa no ensino médio não estão preocupados com os resultados da avaliação objetiva porque, para eles, os professores devem inflacionar ou atribuir notas aos estudantes, independentemente do aproveitamento de cada um. Parte dos sujeitos da investigação (professores e delegadas de turma) acredita que o facto de algumas competências não serem avaliadas à entrada e final do curso tem um impacto muito negativo no processo de avaliação e sugeriram a introdução destas competências no exame de admissão e nos exames finais do curso. Não fizemos nenhuma avaliação de provas feitas pelos estudantes durante o ciclo de formação, mas analisamos as provas aplicadas pelo investigador e os resultados animadores.

Jamberci (2008) afirma que estudar é uma tarefa árdua, mas avaliar é uma tarefa complexa. Pensar em avaliação, é na verdade um exercício de profunda reflexão, que permeia inevitavelmente, as nossas crenças, não só enquanto professores, mas também enquanto alunos. A reflexão sobre essas práticas avaliativas leva-nos à conclusão de que não podemos conceber a avaliação se não for na perspectiva de ensinar, de garantir acesso ao conhecimento, de promover, de incluir o aluno. A avaliação deve ser vista e analisada dentro do contexto do trabalho de ensino e aprendizagem, da organização curricular. Os resultados do estudo permitem concluir que a avaliação não cumpre, efetivamente com este propósito, mas sim é um faz de conta. Esta nossa reflexão baseia-se no fato de que os procedimentos da avaliação pelos professores inquiridos restringirem-se mais a exames escritos, não sendo exigido nenhum raciocínio ou questionamento crítico em um

nível mais abstrato. Segundo (Clark, 1987; Richards & Rodgers, 1996, p. 4), este tipo de avaliação arbitrária, que julga a competência de um aluno em relação ao outro do mesmo grupo, comparando-os, transformou-se no principal requisito para passar em exames escritos formais. Para os autores, esta prática, denominada “avaliação normativa” seleciona elites, pois visa a criar uma ordem de posições de mérito entre os alunos, os quais são colocados em grupos relativamente homogêneos e diferenciados seletivamente como ‘fortes’ e ‘fracos’. Assim, este modelo de avaliação privilegia a seletividade e perpetua a ideia de que só alguns aprendem enquanto outros não têm a mínima possibilidade de alcançar sucesso.

Luckesi (2005, p. 166) citado por Jamberci (2008) analisa que a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento. Para concluirmos, a prova única elaborada pela universidade pública para admissão de estudantes no curso de Inglês não é fiável e não promove o desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa dos recém-ingressados e dos graduados do ESPA. É importante, por isso, que sejam reavaliadas as estratégias de avaliação quer à entrada quer ao longo do processo de ensino e aprendizagem de Inglês língua estrangeira.

A situação de aprendizagem de Língua Estrangeira tem características que a distinguem da situação de aprendizagem de outras disciplinas. Na aprendizagem de outra língua há de se ter em conta vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, dependendo de características individuais dos alunos: a frustração da não-comunicação, a reação emocional que pode decorrer da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos, a incerteza na ativação de conhecimento adequado de mundo, a falta de um senso de orientação e de intuição para com o que é certo e o que é errado e a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza.

7.2.3 Percepção dos sujeitos sobre as competências adquiridas e a prática

O contexto atual exige a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de desenvolver competências linguísticas de forma a aprimorar a qualidade e a potencialidade das suas aprendizagens nos mais diversos contextos educacionais e deve oferecer oportunidades para a sua inserção no mercado do trabalho.

O currículo do curso de língua inglesa prevê que a aprovação no curso superior de Língua e Literatura em Língua Inglesa faz-se obedecendo cumulativamente à aprovação em todas as disciplinas do plano curricular do curso e à elaboração, apresentação e defesa formal de um trabalho de fim de curso de licenciatura em Língua e Literatura em Língua Inglesa, diante de um júri nomeado para cada caso pelo Decano da Faculdade. À luz do mesmo currículo, os objetivos de ensino devem permitir que aos estudantes consigam ler, escrever e pensar bem, dando-lhes conhecimentos adequados na disciplina de Língua e Literatura em Língua Inglesa. Em outras palavras, o graduado em língua inglesa deve possuir as habilidades de ler e examinar a literatura de várias épocas, culturas e gêneros com compreensão crítica, a capacidade de expressar-se clara, compreensível, oralmente e por escrito, as competências de investigação que lhes permitam expandir, a partir de uma variedade de perspectivas, suas próprias leituras de literatura e compreensão de linguagem, o conhecimento adequado de áreas relevantes dentro da disciplina, incluindo a literatura, história literária, crítica e teoria das estruturas linguísticas de Inglês moderna e a história da língua Inglesa e a apreciação melhor e prazer da literatura e da linguagem. Para atingir estes objetivos os estudantes devem usar estratégias específicas tais como leitura de textos em palestras, apresentações de seminários e discussões em pequenos grupos, escrever artigos, escrever criativamente e escrita profissional.

No contexto atual, maior parte dos graduados em Inglês no ESPA sente-se capaz de desenvolver a proficiência linguística e competência comunicativa previstos no currículo. A maior parte dos sujeitos afirma que os graduados conseguem atingir o nível preconizado sem recorrer ao ensino de Inglês no privado ou no estrangeiro. Esta situação foi confirmada pelos testes de avaliação da proficiência linguística e competência comunicativa aplicados aos estudantes do 1º e 4º Anos pelo pesquisador. Alguns estudantes afirmam também que aprender Inglês na faculdade é uma tarefa fácil e outros dizem que é difícil pelo que sugerem que alguns professores devem mudar os métodos e estratégias de ensino, isto significa dizer que alguns estudantes conseguem aprender e outros, não. Esta afirmação pode ser justificada com o seguinte excerto, de uma das delegadas:

“Eu sou um exemplo claro, porque basicamente quando entrei para a faculdade não sabia grande coisa da língua inglesa e graças aos 4 anos que tive de Inglês, agora sou uma pessoa muito melhor no que toca a perceção da língua inglesa e consigo exercer o que eu aprendi aqui no meu local de trabalho “

Esta situação leva-nos a concluir que, em alguns casos, o ensino de Inglês na faculdade é deficiente e precário não só por falta de compromisso dos estudantes, mas também pelo facto de não haver rigor por parte dos professores. Também é possível que a superlotação de estudantes nas salas de aulas seja a razão das dificuldades de gestão de turmas heterogéneas por parte dos professores.

Os professores defendem que, para os estudantes principiantes e graduados no ESPA conseguirem atingir o nível linguístico desejado, deve-se introduzir a prova oral à entrada e saída do curso, proceder à instalação de um laboratório de língua e promover muitas atividades extracurriculares.

Alguns estudantes afirmam não conseguir atingir o nível esperado por falta de oportunidades de falar Inglês fora da sala de aula e por falta de interação mútua com os professores durante as aulas, enquanto um número inferior de professores afirma que os estudantes não conseguem atingir o nível esperado por falta de vontade, dedicação e fraco nível de formação base em Inglês.

Era importante que os professores estivessem conscientes de que cada estudante tem o seu ritmo, a sua maneira de aprender, uns têm maior facilidade com a escrita, outros com a compreensão oral, uns com a leitura e outros com a conversação e, por isso devem rever-se os métodos e estratégias de ensino e o currículo do curso, adequando as práticas pedagógicas dos professores, para que contemplem as abordagens comunicativas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Independentemente da situação, é também papel do professor facilitar as aprendizagens, recorrendo, para tal, a materiais que despertem o interesse dos estudantes e os motivem para o desenvolvimento das quatro macro competências comunicativas adequadas às suas necessidades (leitura, compreensão oral, escrita e conversação).

Pelas razões explicitadas acima, concordamos com Vieira & Vieira (2005, p. 10) citados por Ussene (2017) que defendem que um ensino só pode ser efetivo quando o professor optar por uma estratégia que possa proporcionar: (i) a mais ativa participação dos alunos; (ii) um elevado grau de realidade ou concretização; e (iii) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno. Os mesmos autores defendem ainda que para complementar qualquer que seja a estratégia escolhida pelo professor é importante haver um sistema de avaliação apropriado. Ussene (2017) citando MacBeath (1999), afirma que é impossível haver um ensino efetivo se ele não for acompanhado por uma avaliação sistemática capaz de proporcionar informação de como os alunos estão a aprender. Olhando para o contexto atual do processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no ESPA,

podemos afirmar que os graduados podem alcançar a proficiência linguística e competência comunicativa previstas no currículo se houver a introdução de muitas disciplinas de prática de língua nele. Necessário ainda será a instalação de um laboratório de línguas que auxilie os estudantes a aprimorar a competência comunicativa. A avaliação deve incluir todas as competências desde o exame de admissão até aos exames finais do último ano de graduação. Devem ser produzidos materiais didáticos que defendem a abordagem comunicativa, ensino e aprendizagem de Inglês centrados nos interesses e motivações dos estudantes e voltados para um tratamento deste como ser social, que interage e transmite experiências (Pinto; Pessoa, 2009, p. 80) citados por Almeida (2011). Como defende Agar (1997) citado por Almeida (2011), os materiais didáticos devem: (i) apresentar distinção entre as variantes da língua falada e da língua escrita; (ii) apresentar a língua estrangeira em sua diversidade, seja ela regional, social, contextual, etária etc. tanto nos seus componentes escritos quanto orais; (iii) contribuir para que o professor leve à sala de aula a sensibilização em relação à importância de aspetos socioculturais e pragmáticos no uso da língua e (iv) contribuir para a formação de um falante não apenas bilíngue, mas também bicultural. No quadro a seguir, comparamos as percepções dos sujeitos desta investigação e as práticas no contexto real.

Tabela 13: Síntese de comparação entre as percepções e as práticas

Dimensões de análise	Percepções	Práticas
1. Operacionalização do ensino e da aprendizagem	<p>Uma menor parte de estudantes afirma que os professores da faculdade fornecem material de apoio;</p> <p>Os professores prestam mais atenção aos estudantes que entendem a língua;</p> <p>Os estudantes consideram a falta de interação mútua entre professores e estudantes na sala de aula como razão da ineficácia de competência comunicativa;</p>	<p>Não existe material didático na instituição. Os professores fornecem fascículos dos conteúdos que lecionam;</p> <p>Há comunicação na sala de aulas mas alguns estudantes reclamam não acompanhar o ritmo de professores.</p> <p>A interação na sala de aula está ocorrendo em dois níveis, os fracos e os fortes, mas com mais incidência nos fortes;</p>

	<p>A carga horária atribuída às disciplinas de Inglês não é suficiente para se aprender;</p> <p>Todos os sujeitos da investigação consideram a falta de material didático como uma das causas principais do insucesso na aprendizagem do Inglês;</p> <p>Os professores afirmam usar todos os métodos e estratégias de ensino na aula;</p> <p>As aulas preparam os estudantes para a utilização de Inglês em contexto real;</p> <p>Os estudantes consideram que a falta de competência comunicativa no Inglês deve-se à falta de oportunidade de prática na sala de aulas;</p> <p>Os professores consideram inadequado aprender a língua inglesa numa sala superlotada e heterogênea;</p>	<p>A carga horária é suficiente embora existam mais disciplinas teóricas em detrimento das práticas e laboratório.</p> <p>A falta de material autêntico e manual de estudante para a aprendizagem do Inglês é acentuada, mas ainda assim, os estudantes aprendem embora não na mesma dimensão;</p> <p>Por falta de material didático e o fato de termos estudantes que aprendem e outros não, os professores não usam todos os métodos de ensino na aula;</p> <p>Alguns estudantes são preparados, outros não;</p> <p>A falha começa no exame de admissão onde não se tem em conta esta competência, observa-se ao longo do curso até porque os todos os sujeitos da investigação afirmam haver carência de atividades extracurriculares que promovem a competência comunicativa;</p> <p>As salas são realmente superlotadas com mais de 50 estudantes cada, situação que prejudica a gestão da sala pelo professor e a autonomia do estudante;</p>
--	--	---

	<p>Os professores planejam as suas aulas com base nas condições existentes, necessidades e nível dos estudantes;</p> <p>Os professores e delegadas de turma consideram que a meta percentual da aprovação é inexistente;</p> <p>A maioria dos sujeitos da investigação afirma-se bastante baixa a taxa de abandono das disciplinas ou do curso</p> <p>Os sujeitos desta investigação estão divididos entre os que (não) consideram e ser possível alcançar a competência comunicativa preconizada no currículo do ESPA depois de algumas reformas do âmbito político, organizacional e da prática docente.</p>	<p>A planificação de aulas é uma tarefa difícil para os professores. A prática mostrou-nos que as condições das salas de aula e o nível do Inglês dos estudantes estão sempre na base de planificação;</p> <p>Não há normativos de taxa de aprovação na instituição mas na prática aprovam pelo menos 80% dos que começam o curso embora em anos diferentes devido à elaboração de trabalho de fim de curso;</p> <p>Da turma do 4º Ano inquirida e testada podemos aferir que a taxa de abandono é mesmo baixa. Até no último ano de graduação o número de estudantes finalistas não foge muito do número de estudantes admitidos à entrada do curso;</p> <p>Dos resultados dos testes de nivelamento ministrados pelo investigador podemos concluir que os estudantes têm potencial. O número dos estudantes com nível desejável supera ao de estudantes com nível baixo embora na prática durante as entrevistas nem todos corresponderam aos resultados obtidos;</p>
<p>2. Avaliação das aprendizagens</p>	<p>Os professores avaliam todas as competências linguísticas;</p>	<p>Na prática podemos constatar que os professores avaliam somente as competências</p>

	<p>A avaliação limita-se às competências linguísticas avaliadas nos testes finais do curso;</p> <p>Os professores e delegadas de turma consideram que a exclusão de algumas competências linguísticas (como a compreensão oral e conversação) dos exames de admissão e finais influenciam negativamente o processo de ensino;</p>	<p>avaliadas nos exames e na maior parte das vezes de testes escritos;</p> <p>Na prática os professores não têm muito em conta outros aspetos como assiduidade, interesse e organização do estudante que são importantes na avaliação de competências avaliadas nos exames finais;</p> <p>Durante as entrevistas aos professores do curso deu-nos aperceber que a não introdução da componente oral nos exames de admissão e finais do curso influencia negativamente no processo de ensino e por conseguinte da aprendizagem</p>
3. Competências adquiridas	<p>Duma forma geral, os sujeitos da investigação estão divididos entre os que se sentem incapazes e capazes de comunicar-se através da língua inglesa. Outrossim, todos afirmam que os graduados do ESPA chegam a alcançar as competências comunicativas previstas no currículo.</p>	<p>Dos resultados obtidos pelos estudantes à entrada no curso em 2019 e de testes de nivelamento aplicados aos graduados do curso de Inglês e aos recém-ingressados no ESPA, constatamos que a maioria consegue alcançar o nível desde que façam um esforço adicional.</p>

Fonte: elaboração própria

As dimensões de análise apresentadas no quadro acima afetam direta ou indiretamente a proficiência linguística e a competência comunicativa dos graduados de ESPA. Deu-nos a constatar uma correlação existente entre as três dimensões analisadas como a operacionalização do ensino de Inglês, a avaliação das aprendizagens e as competências adquiridas. A operacionalização do ensino é caracterizada por desafios de vária índole. Os objetivos preconizados no currículo do curso não são atingidos na plenitude por falta de um ambiente de trabalho adequado, nível de preparação de professores e de estudantes.

Os professores precisam de capacitação profissional. Os delegados e estudantes precisam de condições que auxiliem as aprendizagens para se alcançar o nível esperado no currículo. A falta de material didático adequado, de um laboratório de língua e de uma biblioteca à altura do curso são alguns dos desafios que a instituição enfrenta. O Inglês por ser lecionado em contexto de país não de origem, impõe-se a produção de material de apoio pelos professores do curso na base de vários estudos já realizados com maior ênfase na abordagem comunicativa cuja realização foi muito mencionada pelos sujeitos desta investigação. A falta de supervisão pedagógica, o rigor na regência das disciplinas de Inglês, a admissão de estudantes ao curso se objetivos claros são outras dificuldades que afetam o ensino e aprendizagem do Inglês língua estrangeira no ESPA. Embora existam algumas dificuldades de operacionalização do ensino de Inglês, desde que haja vontade e comprometimento dos agentes educacionais é possível inverter o quadro, ou seja, a situação que os professores defendem realizar várias atividades e contrariada por estudantes e delegadas de turma. Por outro lado, o fato de todos os sujeitos do presente estudo afirmarem que é possível se alcançar o nível esperado dos graduados do ESPA é um sinal de voto de esperança que a situação pode ser melhorada. Há muita coincidência de ideias entre as percepções e as práticas e se houver um esforço a nível político e organizacional, os objetivos que o currículo e o seu perfil podem ser satisfeitos sem sobressaltos. Os professores e delegadas de turma afirma que as aulas dadas preparam os estudantes para o contexto real por isso a exclusão de algumas competências linguísticas durante as avaliações à entrada e saída do curso deve ser desencorajada. Nem os professores nem os delegados confirmaram a questão segundo a qual o ensino de Inglês na instituição é centrado no estudante. Tal rejeição demonstra que as aulas são lecionadas são cumprimento de normas e regras que regem o ensino de Inglês no mundo contemporâneo. Por esta discrepância existente sobre a normalização do ensino de Inglês no ESPA em geral e na instituição em particular, somos da opinião de que os gestores educacionais não devem tomar decisões sem antes auscultar os agentes que são as faculdades, os professores e os estudantes. Finalmente, o quadro ajudou-nos a analisar as quatro componentes essenciais, tais como a interdependência das dimensões de análise, o cumprimento dos regulamentos, o comprometimento profissional e o sistema de avaliação do Inglês Língua Estrangeira sem as quais não é possível se alcançarem os níveis de proficiência linguística e da competência comunicativa nos graduados do ESPA em Angola.

Capítulo 8: -

8.1 Melhoria do ensino e da aprendizagem da LI ao nível macro (políticas)

Após uma profunda análise das sugestões dos sujeitos deste estudo relativamente às condições para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira no Ensino Superior Público Angolano, entendemos por bem fazer uma síntese das mesmas, no sentido de contribuir para um ensino de Inglês cada vez mais competitivo e eficaz. A referida análise fez-nos viajar ao Discurso à Nação do Presidente da República de Angola João Manuel Gonçalves Lourenço a 15 de outubro de 2020, durante o qual falou da pretensão do Executivo Angolano de apostar num programa escolar de difusão da língua inglesa, para que “as crianças que atinjam o Ensino Secundário possuam conhecimentos que lhes permitam ombrear com os seus pares de outros países”. Para o Presidente da República, “a aposta no ensino de Inglês e o investimento no Ensino Superior são metas traçadas por si para o país, porquanto só com educação de qualidade Angola pode vir a atingir os patamares projetados, apelando, assim, ao rigor e acrescidas responsabilidades por parte de todos os operadores de educação, da base ao topo”. Foi pensando na competitividade do ensino nacional que o Presidente de Angola, assumiu a aposta da difusão da língua inglesa nas escolas de forma a que as IES angolanas possam passar a figurar nos *rankings* internacionais.

O discurso do Presidente de Angola demonstra que a Língua Inglesa continua a ser considerada como uma parte relevante da formação integral do aluno no sistema educacional angolano, na medida em que lhe possibilita o acesso a vários níveis de conhecimento, mesmo que as adversidades enfrentadas pelos alunos e professores continuam a ser uma preocupação e um obstáculo no desenvolvimento da aquisição do Inglês como parte integrante do desenvolvimento do discente.

Fagundes & Lima (2018) afirmam que o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa como segunda língua nas escolas se torna uma opção recorrente por motivos de natureza política e social, devido à sua hegemonia internacional, levando-a a ser uma língua franca nos meios comunicacionais, científicos, comerciais e tecnológicos em todo o mundo.

A julgar pelo exposto acima, a língua inglesa consagrada na Constituição da República de Angola (CRA, 2010) como língua estrangeira podia ganhar o estatuto de língua segunda e obrigatória no currículo escolar angolano a todos os níveis.

Assim, a aprendizagem de Inglês do ensino básico ao superior, passaria a ser um direito de todo o cidadão angolano e contribuiria para a formação integral do discente ao mesmo

tempo que a aquisição de uma segunda língua proporcionaria ao docente a possibilidade de interação discursiva no mundo social, a compreensão de outras culturas e a conscientização da própria língua materna.

Nas sugestões dos sujeitos de investigação no que às condições de melhoria do ensino e da aprendizagem de LI dizem respeito, há indícios da ausência de uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira clara no ensino superior público, porquanto a maior parte considera que os políticos devem pôr em prática os seus discursos teóricos.

Celani (2000) & Chaguri (2010a) citados por Chaguri & Tonelli (2019) afirmam que oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para o desenvolvimento futuro no uso de uma LE deve ser preocupação de uma política educacional nacional, e é responsabilidade das autoridades educacionais oferecerem condições adequadas para que essa base se realize e essas condições sejam levadas em conta ao ser traçada uma política educacional para o ensino de LE. O discurso político, pelo menos, assumiu o ensino de Inglês como uma meta traçada, considerando-se que só será possível haver um sistema educativo de referência indiscutível em Angola, se o poder político apostar na promoção do mérito como único caminho para se ascender na carreira profissional e na criação de incentivos remuneratórios para atrair para a docência pessoas com um perfil científico, técnico e pedagógico mais adequado. Na sua reflexão, Celani (2000) citado por Chaguri, Tonelli (2019), reconhece que definir políticas de ensino de LE não é tarefa fácil, pois envolve inúmeras questões e exige a participação de professores, linguistas aplicados, pesquisadores, líderes comunitários e, principalmente, autoridades do governo. O processo de elaboração de uma política educacional eficaz consiste na fixação de uma série de objetivos, enunciados em termos concretos e práticos, que devem servir de guia para a ação imediata contendo mecanismos de avaliação. Por estas razões, o poder político deve ir ao encontro das IES versadas no ensino de LI para que sejam definidas políticas adequadas, atendendo, assim, à inquietação levantada por alguns professores que entendem que para que Angola tenha um ensino de Inglês atuante ao nível superior, é necessário que o ensino de Inglês comece nos níveis básicos e que obedeça a uma legislação que ainda é necessário criar. Arnoux (1999, p. 13) citado por Almeida Filho (2015) afirma que uma política de ensino de línguas pode ser parte orgânica de uma política linguística geral, se houver uma instalada. Arnoux (ibid.) entende por política linguística uma intervenção informada, deliberada e sistemática, concebida por alguém investido de poder para tal e, depois, acompanhada por especialistas da área da Linguagem (linguistas e linguistas aplicados) nas questões afeitas

à convivência entre línguas e o status relativo delas no espaço nacional. Por se tratar de uma tarefa complexa, deve proceder à avaliação de situações sociolinguísticas que são estimuladas por necessidades sociais e, por conseguinte, propor linhas de intervenção para que aqueles que se interessam por política linguística possam aderir a certos princípios políticos, éticos, ideológicos que vão orientar sua pesquisa e suas propostas. Angola pode aproveitar a sua posição geográfica e aliá-la às oportunidades regionais para o fortalecimento da política de ensino da língua inglesa e procurar alternativas para o desenvolvimento do ensino de Inglês por meio de parcerias com os países da SADC de que é membro, bem como a contratação de professores nativos para a atuação em sala de aula e o intercâmbio de alunos e professores. Com base nas sugestões dos sujeitos desta investigação e na nossa apreciação, julgamos oportuno recomendar ao poder político a conceção de um plano geral com orientação metodológica para estimular a aquisição de uma capacidade de uso de Inglês e cultura(s) associada(s), incluindo-se as tecnologias digitais, no qual se agregarão documentos específicos de orientação que comporão o conjunto dos dispositivos de formulação da nova política de gestão da excelência para orientar as escolas que lecionam o Inglês como LE a longo, médio e curto prazos, conforme proposto por Almeida Filho (2015):

- (1) Um plano para a melhoria crescente dos livros didáticos adaptados ao contexto nacional;
- (2) A definição de níveis finais de aquisição da língua que podem ser progressivamente atingidos;
- (3) A introdução de exames nacionais de proficiência nos diferentes níveis para alunos e professores;
- (4) Um plano de formação continuada de professores em exercício e de aperfeiçoamento de aprendizes no trato da aquisição da língua;
- (5) Um plano de aperfeiçoamento permanente do instrumental de linguagem em Inglês para professores no país e no exterior;
- (6) Um plano de carreira valorizador do trabalho com bons resultados e não apenas do tempo de serviço em si mesmo;
- (7) Um plano orientador de boa prática nas instituições que lecionam Inglês;
- (8) Diretrizes para a formação inicial de professores das línguas nos Cursos de Licenciatura;
- (9) Definição do perfil de entrada e saída dos estudantes de Licenciatura em Inglês.

8.2 Melhoria do ensino e da aprendizagem da LI ao nível meso (ao nível das instituições de ensino superior)

As instituições de ensino/aprendizagem de Inglês têm responsabilidades acrescidas, por serem os executores das políticas públicas emanadas do poder político. Pelas inquietações levantadas pelos sujeitos da investigação, percebemos uma falta de definição de política de desenvolvimento profissional, a falta de espaços adequados para a prática da língua, bem como do intercâmbio docente e discente com instituições congêneres fora e dentro do país.

Da análise feita às entrevistas aos sujeitos deste estudo fica evidente, portanto, que se sente uma necessidade de reformas no currículo dos cursos de licenciatura em Inglês para que sejam contemplados não só aspetos metodológicos, mas também políticos, pelos professores formadores das diversas instituições de ensino superior do país, de acordo com documentos e orientações educacionais legais, como normas e diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em LE. O presente estudo revela-nos que os estudantes não frequentam cursos de Inglês fora da faculdade e a instituição não oferece oportunidades para que estes façam cursos de extensão universitária. No entanto, cabe às instituições que ensinam línguas oferecer cursos de extensão aos alunos com baixo grau de performance na competência linguística. Fica a sensação de desperdício, por parte de instituições que lecionam a LE, de recursos financeiros, por um lado, e de delegação de responsabilidade a centros de língua fora das instituições de ensino superior, por outro lado. As questões elencadas pelos sujeitos da pesquisa ocorrem em virtude da qualidade insatisfatória dos programas de formação em Inglês oferecidos pelas licenciaturas em Inglês. A falta de ações que se constituam como fonte de apoio à formação continuada dos professores de língua inglesa afeta, também, a qualidade das aprendizagens dos estudantes, que experimentam várias dificuldades. A falta de material didático autêntico, bibliotecas e laboratórios de língua e a realização de atividades extracurriculares pelas IES ligadas ao ensino/aprendizagem de Inglês foram muitas vezes referenciados como alguns dos fatores que contribuem para a ineficácia no aprimoramento e desenvolvimento da competência linguística dos estudantes de LI. Segundo Villani (2013), ao promover uma visão mais clara sobre a cultura estrangeira a escola promove também uma maior valorização de sua própria cultura pelas comparações que o aluno pode efetuar através de um melhor entendimento das razões que levam um povo a priorizar um aspeto folclórico/cultural ou outro. Um dos desafios levantados pelos sujeitos nas sugestões de melhoria do ensino/aprendizagem de Inglês é o recurso à tecnologia para o ensino de LE.

Contudo, as IES devem estar preparadas para superar a falta de acesso à tecnologia. A falta de uma rede estável e segura foi referenciada por muitos, por considerarem que o ensino de inglês pode ser muito potenciado pelas tecnologias de áudio e de vídeo. A criação de infraestruturas adequadas ao ensino/aprendizagem de LE foi recomendada por todos, porquanto uma aprendizagem sólida de LE muito depende, também, do conforto que os agentes sentem nos espaços onde ocorre o processo de ensino/aprendizagem. Os sujeitos da investigação apelaram ao abandono da ideia da língua inglesa ser abstrata ou da crença de que na escola pública não se aprende Inglês. Assim, as IES devem representar um espaço destinado não só à informação, mas também e principalmente, à formação dos aprendizes favorecendo a sua inserção nas questões sociais prementes do dia-a-dia e, conseqüentemente, o acesso a um universo cultural mais amplo. A nossa sugestão é que as IES ligadas ao ensino/aprendizagem de LE devem ter um período de indução e integração dos seus estudantes para melhor se familiarizarem com a natureza do curso, seus objetivos, perfil de saída, entre outros assuntos. Deve-se prestar maior atenção à formação contínua dos professores e à formação integral dos estudantes.

8.3 Melhoria do ensino e da aprendizagem da LI ao nível micro (ao nível da sala de aula)

O foco desse ponto é analisar as condições de melhoria do ensino/aprendizagem do Inglês na sala de aula, que é um espaço por excelência onde professores e alunos reúnem as suas expectativas e objetivos com a finalidade de que o aprendizado aconteça (Gaies, 1980, Apud Allwright & Bailey, 1991, p. 18). Segundo Allwright & Bailey (ibid.), os alunos trazem consigo as suas aspirações, experiências de aprendizagem e as suas próprias razões para estarem lá. Para Vygotsky (1998), o professor é a figura essencial do saber, por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. Quanto mais ricas forem as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento. Da análise feita sobre as condições de melhoria do ensino/aprendizagem de Inglês, ressalta alguma culpabilização dos professores, pelos estudantes e dos estudantes, pelos professores. Alguns estudantes afirmam que não há interação entre professores e estudantes durante as aulas, exceto para a transmissão de conteúdos pelos professores. Pensamos que, apesar de o professor ser o responsável pela aula, os alunos devem também adotar uma atitude proativa e cooperativa, porque eles têm poder sobre ela, como defende Moran (2000). Para este autor, educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem as suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho

pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar os seus aspectos pessoais, sociais e de trabalho e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos. Por outro lado, os professores devem também assumir uma postura de aprendizagem com os seus alunos, auscultando-os, para construir uma metodologia de ensino e aprendizagem que vá ao encontro das necessidades dos discentes, pois a práxis do professor é carregada de conhecimentos e vivências que podem ser transformados em saberes científicos. A maior parte dos professores diz que alguns estudantes não mostram interesse nas aulas de Inglês, situação desmotivante na interação entre os agentes do processo de ensino/aprendizagem. Os estudantes, por sua vez, alegam que alguns professores falam mais das suas vidas pessoais do que lecionam, e prestam mais atenção àqueles estudantes que já têm bases de Inglês. Os estudantes dizem ainda que alguns professores não se propõem ao ensino da oralidade, que é elo de aproximação da língua ao seu uso. Segundo Celani (2009, p. 09) citado por Villani. (2013), atribui-se ao professor, que vai transformar aqueles conceitos teóricos inerentes aos vários documentos em ações de sala de aula, uma preparação e vivência que ele não tem, porque não foi preparado para isso na sua formação inicial, nem tem oportunidades sistemáticas de fazê-lo em forma de educação continuada.

Os professores ouvidos apontam como principais desafios do seu trabalho as salas de aulas superlotadas, a sobrecarga de horas de docência, a falta de internet nas salas de aula, a pouca carga horária letiva alocada à disciplina de Inglês, a ausência de climatização e outras condições que concorrem para a qualidade do ensino e das aprendizagens. Somadas todas as inquietações dos professores e estudantes relativas à situação pedagógica em sala de aula, pode-se dizer que a interação professor-estudante é considerada como imprescindível para o sucesso no processo de ensino aprendizagem. Partindo deste pressuposto, o professor deve procurar atualizar-se e continuar focado em aprender novas metodologias que aumentem a eficácia das suas práticas. O estudante, por sua vez, não está isento de responsabilidade sobre o que vai apreender da LE, devendo colaborar e ter vontade de aprender para que possa ter avanços e conquistas em relação à aprendizagem de Inglês. Por fim, a instituição de ensino deve reforçar ou implementar processos de supervisão pedagógica em sala de aula, apostar na formação contínua dos professores de inglês, equipar as salas de aula com tecnologia audiovisual e privilegiar a contratação de professores falantes e usuários da língua inglesa.

Conclusão

Aprender uma língua estrangeira leva muito tempo e requer esforço para se atingirem os objetivos desejados na formação de um profissional que corresponda aos desafios e às perspectivas de um mundo cada vez mais globalizado. O presente trabalho é o culminar de uma profunda e aturada análise das percepções dos sujeitos de investigação mobilizados para este estudo sobre uma temática bastante atual e pertinente, cuja questão de partida foi: *O Ensino Superior Público em Angola é eficaz no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa em Inglês nos graduados do curso de Língua Inglesa?*

Os resultados desta investigação podem ser relevantes para a conceção de políticas e para a planificação linguística na área do ensino de Inglês como Língua Estrangeira e podem contribuir para a melhoria da operacionalização do ensino desta língua no ESPA em geral e na instituição que foi o objeto de estudo, em particular. Para a elaboração do presente estudo foram elencadas várias questões de investigação que foram analisadas e interpretadas nas suas diversas fases. Em jeito de conclusão, procuramos responder, em seguida, a cada uma das questões de investigação elencadas, tendo em conta os resultados a que foi possível chegar com este estudo.

1. Quais são os níveis de proficiência linguística dos estudantes à entrada no Ensino Superior?

De um modo geral, os sujeitos do presente estudo afirmam que o nível de proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes à saída do ESPA é aceitável, embora os professores se queixem de que alguns estudantes não mostram interesse e não conseguem acompanhar o ritmo das aulas por não terem uma base sólida de Inglês. Para a maior parte dos sujeitos deste estudo, o nível de Inglês dos estudantes à entrada no curso é básico ou seja, *Elementary*, e é adequado para a frequência do curso. Contudo, nos inquéritos por questionário a maior parte dos estudantes considerou o seu nível de entrada como sendo bom. Apenas alguns assumiram o nível muito fraco à entrada, afirmando que melhoraram ao longo das aulas na instituição.

2. Como é organizado o ensino e as aprendizagens da língua inglesa?

Os inquiridos são da opinião de que a organização do ensino e das aprendizagens apresenta falhas, porquanto faltam bibliotecas bem apetrechadas, laboratórios de línguas, métodos e estratégias de ensino mais adequados, bem como mais horas atribuídas à disciplina de Inglês. Os professores e delegadas lamentam a falta de intercâmbio docente

e discente entre diferentes instituições de ensino superior dentro e fora do país, a falta de uniformização dos planos curriculares pelo ministério e a falta de apoio institucional às iniciativas dos docentes. Alguns professores consideram também haver problemas fundamentais ao nível da formação contínua de professores, dos processos de gestão curricular e da construção de instalações adequadas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que muitas vezes não são consideradas nem ao nível político, nem nas próprias instituições. Alguns professores e delegadas questionam a qualidade de certos professores que lecionam no curso de Inglês e das matérias lecionadas. Os professores colocam a responsabilidade pela ineficácia do ensino da Língua Inglesa ao nível político e da instituição, considerando que a organização do processo de ensino e aprendizagem de Inglês não contribui para os objetivos traçados, quando esta é uma tarefa dos próprios professores. Dizem, ainda, não haver materiais e estruturas físicas adequados para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os professores continuam a externalizar as responsabilidades pela ineficácia do ensino da Língua, lamentando a falta de espaço nas salas, por estarem superlotadas, e a redundância de conteúdos com os níveis precedentes, quando deveriam ser eles próprios a fazer a gestão do currículo com base no diagnóstico dos conhecimentos dos alunos. Uma professora disse ainda que as IES vocacionadas para o ensino de Inglês não aproveitam os níveis de formação pós-graduada dos seus professores, isto é, tirando o seu papel de docência, não se lhes é imputada outra responsabilidade. Para as delegadas, a organização do ensino de Inglês em Angola é fraca ao nível das políticas e das IES, mas pode melhorar se forem consideradas as preocupações dos gestores e professores do curso e se for feito um diagnóstico do quadro real das necessidades dos cursos de Inglês. As delegadas consideram ainda que é necessário mais suporte por parte da instituição no que toca ao material de apoio ao estudante e o recrutamento de mais professores qualificados para atender à procura do curso.

3. Quais são as razões para o abandono precoce do curso pelos estudantes?

Os professores, estudantes e delegadas consideram a taxa de abandono do curso bastante reduzida ou inexistente, perfazendo uma média percentual de 10%. Para alguns professores, há uma tendência mais acentuada para o abandono por parte dos estudantes do género feminino. As razões apontadas para a taxa de abandono são os conhecimentos da língua insuficientes para a frequência do curso e alguma desmotivação, por não conseguirem acompanhar o ritmo das aulas em língua estrangeira. Há, também,

estudantes que tiram notas altas em outros domínios como Matemática, História, Cultura Geral e Língua Portuguesa e não entendem as aulas lecionadas em Inglês. A delegada do 1º Ano afirmou que num horizonte de cerca de cinquenta estudantes que ingressaram em 2019, só três desistiram por terem níveis de conhecimento de Inglês muito baixos, afirmação confirmada pelo investigador, que acompanha de perto a vida do curso. Finalmente, é opinião unânime dos sujeitos e confirmada pelo investigador que, mesmo com as várias dificuldades mencionadas, foram poucos os estudantes que abandonaram disciplinas ou o próprio curso, principalmente nos últimos 3 anos.

4. *Quais são as taxas de conclusão e abandono e como são explicadas?*

A instituição onde decorreu o estudo não tem nenhum registo da taxa percentual de aprovação. No entanto, segundo dados apurados nas entrevistas com professores, cerca de 80% dos estudantes terminam a sua formação, ou seja, sendo poucos os estudantes que abandonam o curso, podemos concluir que a taxa de conclusão é alta. Os professores e delegadas que participaram no presente estudo afirmaram que os estudantes do curso de Inglês terminam em grande número, embora com níveis de conhecimento diferenciados.

5. *A que nível de proficiência real correspondem os resultados formais obtidos no termo da formação superior?*

Os sujeitos da investigação estão divididos entre os que acreditam que os estudantes conseguem atingir o nível de proficiência real no final da formação, desde que se dediquem, e os que não acreditam que, com o atual quadro, os graduados no ESPA na área de Inglês consigam atingir o nível de proficiência linguística e competência comunicativa reais previstos em língua inglesa. Os resultados dos testes aplicados aos estudantes parecem corroborar esta perceção: uns conseguiram resultados positivos e outros, negativos, embora o número dos estudantes com notas positivas seja superior ao número de estudantes com notas negativas, quer na prova de admissão ao curso, quer no teste de nivelamento aplicado pelo investigador. O currículo do curso prevê que no final do mesmo os graduados sejam capazes de dominar as quatro competências linguísticas - comunicar-se, produzir textos orais ou escritos e falar, escrever, compreender textos de distintas tipologias - mas os resultados do estudo indicam que nem sempre isto se verifica. O mesmo currículo prevê também que, no termo da formação superior, os estudantes podem também ser professores de língua inglesa depois de obter uma agregação pedagógica e didática de ensino de Inglês, tradutores/intérpretes e escritores e terão capacidade de interagir com outras pessoas que tenham o domínio da língua inglesa, mas

os resultados da pesquisa indicam, mais uma vez, que apenas alguns graduados podem atingir este nível de competências a que o currículo alude, sendo que outros, não conseguem de todo atingir o nível de proficiência esperado.

6. *Quais são as percepções dos docentes e discentes sobre a eficácia no aprimoramento da competência comunicativa ao longo do curso?*

Os docentes e discentes acreditam que os estudantes do Ensino Superior Público em Angola podem desenvolver a proficiência linguística e a competência comunicativa em Língua Inglesa previstas sem recorrer ao ensino privado ou à aprendizagem no estrangeiro. Contudo, os professores consideram que os estudantes demonstram falta de vontade no desenvolvimento da competência por falta de bases sólidas em Inglês, enquanto os estudantes consideram que a falta de interação mútua entre os professores e os estudantes na sala de aula está na base da ineficácia no desenvolvimento da competência comunicativa ao longo do curso. O facto de os estudantes mostrarem falta de vontade não retira aos professores a sua responsabilidade em estabelecer uma relação clara entre as aprendizagens anteriores e as novas aprendizagens, porquanto a aprendizagem anterior tem entre os seus fins facilitar uma aprendizagem posterior, conforme defende Bruner (1998).

Todos os sujeitos consideram que muito ainda deve ser feito ao nível da instituição, incentivando as atividades extracurriculares que ajudem o aprimoramento da abordagem comunicativa. Os professores consideram que o aprimoramento da competência comunicativa muito depende da criação de espaços físicos adequados, do apetrechamento das bibliotecas e da criação de um laboratório de línguas. No entanto, sendo os professores parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e ainda que não existam espaços físicos adequados e apetrechados, devem desenvolver práticas pedagógicas capazes de suprir as lacunas identificadas. Os professores devem acompanhar os estudantes com maiores dificuldades e pensar em atividades específicas para facilitar a sua aprendizagem e o acompanhamento deve ser constante e feito de forma estratégica. O material didático e autêntico, adequado às condições de ensino e aprendizagem de Inglês, Língua Estrangeira, também foi mencionado como sendo importante para que os estudantes adquiram uma boa competência comunicativa. Para que seja preenchida esta lacuna, os professores devem recorrer ao uso de material autêntico, de forma a facilitar a exposição dos estudantes à aprendizagem do Inglês. De

acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência Para Línguas (QERC), (Conselho da Europa, 2001), o aluno deve estar exposto ao uso autêntico da LE de várias maneiras: cara a cara com falantes nativos, ouvir rádio, assistir a programas de televisão e vídeo e ler textos escritos não adaptados (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos). Autores como Firth e Wagner (1997), Hall (1997), Stoller (2006), Van Leer (2002), Dema & Moeller (2012) partilham da convicção de que as atividades em sala de aula que não são contextualizadas nem relacionadas com aspetos da vida real (quotidiana) não facilitam a aprendizagem da LE, enquanto Nunan (1999) afirma que o facto de os alunos estarem sujeitos a contextos mais ou menos impostos e não reais da língua, torna a sua tarefa (de aprendê-la) ainda mais difícil. Entretanto, Nunan (ibid.) defende que a questão fundamental não está em utilizar ou não material autêntico, mas sim em usar uma combinação de material autêntico adaptado ou especialmente preparado, que proporcione aos alunos as melhores oportunidades para aprender. Para Scheryerl (2014), citado por Correia (2016), os recursos didáticos devem trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até à sala de aula, problematizando questões culturais onde as diferenças entre os indivíduos possam ser valorizadas.

7. Quais são os métodos e estratégias de ensino usados pelos professores de Inglês?

Não existe um consenso relativamente aos métodos e estratégias de ensino usadas pelos professores, sendo que diferentes sujeitos de investigação apresentam diferentes perspetivas. Para alguns professores, o método mais privilegiado é o tradicional, com exercícios escritos e, às vezes, o método direto, com exercícios orais. Outros, dizem usar a abordagem comunicativa para ajudar os estudantes a pronunciar melhor as palavras por via da repetição, ao mesmo tempo que vão corrigindo os erros cometidos. Nas entrevistas, alguns professores afirmam recorrer muito a figuras, que ajudam à compreensão da literatura e dizem recorrer a simulações, trabalhos em grupo e debates. Outros professores afirmam começar a aula com dinâmicas de motivação, com muito questionamento e, às vezes, incentivam a discussão para aumentar os níveis de proficiência dos estudantes. Os professores apontam muito a internet como uma importante ferramenta para o ensino de língua inglesa e explicam que, dado que os estudantes não têm acesso a este recurso na instituição, acabam por recorrer aos métodos tradicionais de tradução de expressões ou extratos de textos. A ausência de Internet na instituição aparece aqui quase como que uma desculpa para a manutenção de métodos de ensino arcaicos, cuja eficácia é questionável

à luz da Literatura revista. Dos seis professores entrevistados, só um disse promover a abordagem de assuntos correntes de interesse público, usando expressões em contexto real, música e outros temas da atualidade. A falta de material didático adequado é um obstáculo referido por parte de alguns professores.

No que respeita aos estudantes, estes afirmam que a maior parte dos professores não recorre à abordagem comunicativa, não havendo interação direta entre os professores e os estudantes na sala de aula. Através das respostas dadas aos questionários, os estudantes afirmam que os professores usam uma ampla variedade de métodos para ensinar gramática e vocabulário. Por outro lado, os dados recolhidos a partir das entrevistas aos professores e às delegadas de turma indicam que os professores se preocupam em preparar os estudantes para a utilização da língua em contexto real, independentemente das dificuldades enfrentadas.

É importante referir que nem todos os professores do curso são falantes nativos de Inglês, embora alguns tenham estudado no estrangeiro. Talvez seja esta a razão pela qual os estudantes sugerem a contratação de professores falantes nativos da língua o que, na sua ótica, facilitaria o processo de ensino e aprendizagem da Língua. O método de ensino direto, através de exercícios de compreensão oral em Inglês, foi pouco referenciado, talvez por falta de equipamento audiovisual na instituição. Nas entrevistas feitas aos diferentes sujeitos desta investigação pouco ou nada ouvimos falar sobre o método de leitura, embora para o aperfeiçoamento da escrita muitos professores também afirmem incorporar a leitura. Alguns professores defendem que, em ambiente de turmas numerosas com estudantes com níveis díspares, as principais dificuldades que enfrentam consistem em escolher qual o melhor método de ensino para utilizar em sala de aula porque, segundo eles, um determinado método que funciona melhor para alguns alunos, pode ser menos eficaz para outros. Com esta afirmação, percebemos que os professores parecem estar sensibilizados para a importância da diferenciação pedagógica em sala de aula, embora não pareça haver condições para a sua implementação. Assim, aparentemente privilegia-se o método tradicional, no qual o professor se encontra no centro do processo de ensino-aprendizagem, dado que este método lhe confere a sensação de ter um maior controlo das aulas.

Pelo exposto, os métodos de ensino usados pelos professores de Inglês nem sempre parecem ser os mais adequados, porque são várias vezes escolhidos de forma aleatória e sem muita reflexão ou intencionalidade pedagógica. Para autores como Alil & Procailo (2009) e Kumaravadivelu (1994), a seleção dos procedimentos metodológicos mais

adequados para o contexto em que o professor está inserido não pode acontecer de forma aleatória e sem reflexão, sendo que os diferentes métodos de ensino existentes devem ser considerados como um referencial que deve ser adaptado por parte do professor de acordo com a situação particular ou contexto em que está inserido. De acordo com os dados recolhidos no nosso estudo, não existem evidências de que tal aconteça.

8. *Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira?*

São numerosos os desafios que professores e estudantes enfrentam nas aulas de Inglês enquanto língua estrangeira. Estas dificuldades estão relacionadas, entre outras, com a falta de motivação dos estudantes em aprender, com a falta de incentivos por parte da instituição para a formação contínua dos seus docentes e com o descontentamento dos professores por haver estudantes que ingressam no curso sem o mínimo conhecimento de Inglês. Os professores apontam, também, as salas de aulas superlotadas e as turmas heterogêneas como sendo desafios significativos para o ensino e a aprendizagem da língua. Por seu lado, os estudantes apontam a carga horária insuficiente que é atribuída à disciplina de Inglês como um grande desafio para o aprimoramento da competência comunicativa nesta língua. Todos os sujeitos foram unânimes em apontar a falta de material didático adequado para o ensino e a aprendizagem de Inglês como um grande desafio. A falta de instalações físicas condignas com laboratórios de língua, de uma biblioteca apetrechada, de salas multimédia e a ausência de investimento na promoção da capacitação técnico profissional dos docentes constam, também, entre as dificuldades apontadas pelos participantes neste estudo.

Os estudantes apontam ainda como dificuldade a falta de preparação de alguns professores que, muitas vezes, em vez de dar aulas de Inglês falam de suas vidas privadas. Também a falta de interação direta entre professores e estudantes foi apontada pelos últimos como um outro obstáculo à aprendizagem da língua inglesa.

Por sua vez, os professores apontam a falta de compromisso dos estudantes, afirmando que, não raras vezes, estes não cumprem com as suas obrigações, assumindo uma atitude irresponsável e colocando a responsabilidade pelo seu sucesso / insucesso exclusivamente no professor e na instituição de ensino superior. Um outro desafio apontado pelos professores refere-se aos estudantes do primeiro ano, que evidenciam dificuldades na escrita e na compreensão oral. Também as delegadas mencionam a falta de adaptação dos

alunos ao curso como sendo uma dificuldade. Todos os sujeitos deste estudo dizem enfrentar dificuldades decorrentes do ambiente empobrecido no qual decorrem as aulas, referindo a falta de climatização nas salas, o ruído exterior, a falta de equipamento tecnológico e eletrônico, entre outras.

Não obstante a identificação de todos os desafios e dificuldades já referidos, todos os participantes (professores, estudantes e delegadas) são unânimes em afirmar que, para se alcançar a competência comunicativa prevista no currículo, não será necessário recorrer ao ensino particular ou à aprendizagem no estrangeiro, desde que sejam cumpridas algumas condições básicas ao nível das políticas educativas e organizacionais. Alguns dos participantes consideram que a competência comunicativa prevista no currículo está longe de ser alcançada porque as políticas e condições de trabalho inviabilizam a aprendizagem do Inglês. Outros, são menos radicais, afirmando que, apesar das dificuldades existentes, é possível atingir o nível de competência linguística desejado com algum esforço. As delegadas, por exemplo, afirmam que, não obstante a existência de várias dificuldades, as aulas dadas no curso preparam os estudantes para a utilização da Língua Inglesa em contexto real. Para este grupo de participantes e para alguns dos estudantes, embora as competências linguísticas de “Compreensão Auditiva” e “Conversação” não sejam avaliadas nos exames finais, é possível que haja uma aprendizagem sólida da Língua Inglesa, desde que haja um esforço por parte dos estudantes. Já para outros estudantes, o facto de estas competências não serem avaliadas nos exames finais, influencia as suas estratégias de aprendizagem, levando-os a descurar estas competências, o que acaba por ter um impacto negativo na qualidade da sua aprendizagem.

Efetivamente, os dados recolhidos nas entrevistas aos professores indicam que estes privilegiam mais a escrita na sua avaliação, por julgarem que, desta forma, conseguem aferir as aprendizagens dos estudantes de um modo mais eficaz.

Para se fazer face às várias dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem de ILE, os estudantes consideram que a faculdade deve prestar mais atenção aos docentes e investir na sua capacitação, de modo a satisfazer as necessidades dos discentes e os compromissos do setor em particular e da instituição em geral. De igual modo, os estudantes consideram também que a disciplina de “Prática da Língua Inglesa” deveria fazer parte do Plano Curricular até o término da formação, incidindo mais sobre a produção escrita e a compreensão oral. Os estudantes afirmam ainda que os professores

deveriam ser mais pacientes no ensino da gramática, o que os ajudaria muito a entender os princípios do funcionamento da língua.

Chegados ao fim deste estudo, podemos afirmar que os seus objetivos foram atingidos e que as questões de investigação levantadas foram respondidas com base nos dados recolhidos e analisados e nas lentes teóricas por nós mobilizadas.

Depois de um longo percurso em torno dos desafios e perspectivas dos nossos sujeitos de investigação sobre o ensino e a aprendizagem do Inglês no ESP em Angola, é possível afirmar que este enfrenta ainda vários desafios no que concerne não só ao nível mais micro da situação de ensino-aprendizagem em sala de aula, mas também ao nível da organização e gestão escolar nas instituições de ensino superior e, não menos relevante, ao nível das políticas educativas do país.

Efetivamente, as várias dificuldades que foi possível identificar com este trabalho a diferentes níveis, têm vindo a conduzir à relativa ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa nos graduados de Inglês no ESPA. Os processos de avaliação são pouco claros e os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores nem sempre parecem ser os mais adequados, nem fruto de uma intencionalidade pedagógica explícita, situação que se agrava por não haver práticas de supervisão pedagógica rigorosas. Também a exclusão de algumas das competências linguísticas dos processos de avaliação, tanto à entrada, como à saída do curso, e a ausência de metodologias de ensino centradas no estudante, parecem inviabilizar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem de Inglês no ESPA.

Também a falta de formação contínua dos docentes e a ausência acentuada de dinâmicas de intercâmbio entre docentes e discentes de IES fora e dentro do país comprometem o desenvolvimento do nível de competência linguística que se pretende alcançar. A falta de infraestruturas condignas, com equipamento técnico e audiovisual concorre, igualmente, para a desmotivação do estudante para a aprendizagem de ILE. Não é em vão que vários professores e estudantes, de forma reiterada, sugerem a introdução da componente oral nos exames de admissão e ao longo de todo o curso. A falta de condições de trabalho inviabiliza a motivação dos professores, que lamentam ter de despende do seu dinheiro para a aquisição de material, para o transporte para o local de trabalho e para a produção e reprodução de material didático. As condições dos espaços físicos da instituição que foi objeto deste estudo não correspondem às necessidades identificadas pelos docentes e

pelos estudantes, razão pela qual os professores sugerem que os decisores políticos passem do discurso para a materialização das ideias que veiculam.

Ao longo deste estudo foi ainda possível constatar uma tendência para a externalização da responsabilidade pela relativa ineficácia do processo de ensino e aprendizagem nas IES em Angola. Os professores apontam os estudantes como sendo a causa do problema e estes, por sua vez, responsabilizam os professores pelo seu insucesso na aprendizagem. Esta incapacidade de reconhecer e assumir responsabilidades, de parte a parte, num processo de ensino e aprendizagem de qualidade parece legitimar a necessidade de uma maior regulamentação e orientação política no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem de ILE no Ensino Superior em Angola.

Numa nota positiva e de esperança, podemos afirmar que o currículo parece revelar-se adequado às expectativas de aprendizagem dos estudantes, embora careça de algumas melhorias, sobretudo no que respeita à abordagem comunicativa, tantas vezes referida pelos estudantes e delegadas que participaram neste estudo, como estando ausente de entre os vários métodos usados pelos professores na sala de aula. Outro aspeto positivo prende-se com a taxa abandono bastante reduzida, não obstante os vários obstáculos que o ensino de Inglês no ESPA acarreta. Por outro lado, a Faculdade não calcula a taxa percentual de aprovação e os professores não prestam muita atenção a este aspeto, embora defendam que quanto maior for a aprovação, maior é o nível de satisfação do próprio professor.

Por fim, sublinha-se que os sujeitos deste estudo acreditam que os estudantes graduados do curso de Inglês conseguem atingir o nível desejado no currículo ou defendido à luz do QECR, desde que haja disponibilização de material adequado, capacitação e formação dos professores, adequação das infraestruturas atuais e um compromisso real dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Inglês com a excelência.

O presente estudo procurou estabelecer uma ponte entre os desafios e as perspetivas dos diferentes atores educativos sobre as aprendizagens realizadas em Inglês no ESPA, mas não termina aqui, porquanto oferece diferentes pistas para futuras abordagens e pesquisas em matéria de desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa no ESPA em geral e nas IES vocacionadas para o ensino de Inglês, em particular.

Referências bibliográficas

- Abrahão, M. H. V. (2006). Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. São Paulo: Pontes.
- Affolter, I. A., & Girardello, A. P. (2014). Olhares sobre o Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. *Unoesc & Ciência - ACHS*, 5(1), 109–116.
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4566>
- Afonso, A. J. (2000). Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez.
- Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico. Lisboa: ASA.
- Afonso, N. (2014). Investigação Naturalista em Educação. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Akbari, Z. (2016). The study of EFL students' perceptions of their problems, needs, and concerns over learning English: The case of MA paramedical students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 24 – 34. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.006
- Alanen, R., Huhta, A., Martin, M., Tarnanen, M., Mäntylä, K., Kalaja, P. & Palviainen, Å. (2012). Designing and Assessing L2 Writing Tasks Across CEFR Proficiency Levels. In Torrance, M., Alamargot, D., Castelló, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangen, A., Tolchinsky, L., & Van Waes, L. (Eds), *Learning To Write Effectively: Current Trends In European Research*. 25, 221 – 223. Brill <https://brill.com/view/title/23230>
- Alarcão, I. & Tavares, J., (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.) Coimbra: Almedina.
- Alderson, J., & Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment (Part I). *Language Teaching*, 34(4), 213-236. DOI: 10.1017/S0261444800014464
- Alderson, J. C.; Clapham, C & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alhabahba, M. M., Pandian, A. & Mahfoodh, O. H. A. (2016.). English language education in Jordan: Some recent trends and challenges. *Cogent Education*, 3(1). DOI: [10.1080/2331186X.2016.1156809](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1156809)
- Ali S.M. Al-Issa. (2017). Qualities of the professional English language teacher educator: Implications for achieving quality and accountability. *Cogent Education*, 4(1). DOI: [10.1080/2331186X.2017.1326652](https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1326652)

- Alizadeh, I. (2018). Exploring language learners' perception of the effectiveness of an English Language Teaching (ELT) program in Iran. *Cogent Education*, 5(1), 1-19. DOI:10.1080/2331186X.2018.1553652
- Al-Khatib, H. (2017). Revisiting the Communicative Approach: The Tripod Construct. *Arab World English Journal*, 8(1).
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no1.1>
- Allal, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: Dolz, J. & Ollagnier, E. (Orgs.). *O enigma da competência em educação* (pp. 79-96) Porto Alegre: Artmed.
- Almeida Filho, J. C. P. (1986). Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 8, p. 85-91.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018>
- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *O Professor de Línguas Estrangeira em Formação*. Editora Pontes (2ª ed.). São Paulo: Campinas.
- Almeida Filho, J. C. P. de. (2015). Notas para uma política de ensino de línguas. *Texto Livre*, 8(1), 124–136. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.8.1.124-136>
- Almeida, D. P. (2019). *Construindo a profissionalidade docente: Potencialidades das TIC na promoção de atividades de ensino/aprendizagem no âmbito da simetria no 2.º CEB*. Relatório Final de Estágio de Mestrado. Instituto politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Viseu, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.19/6046>
- Almeida, V. P. (2011). *Conhecendo as regras do jogo: A competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de Inglês como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – Instituto de Letras, Brasília, Brasil.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Portugal: Porto Editora.
- Alves, L. O. & Cunha, M. C. C (2017). Avaliação formativa e ensino-aprendizagem da escrita em Francês como língua estrangeira no Ensino Básico. *Estudos Linguísticos e literários*, 57, 138-163. <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24789>

- Alves, L. O. (2017). *Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa na Educação básica*. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Pará - Instituto de Letras e Comunicação, Belém, Brasil. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9835>
- Flores, M. A., Alves, M. A. e Machado, E. A. (2017). Da avaliação das aprendizagens e do sucesso escolar. In M. A. Flores, E. A. Machado e M. P. Alves (Orgs) *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: Perspetivas internacionais* (pp. 7 – 14). De Facto. <https://www.researchgate.net/profile/Eusebio-Machado>
- Alves, P.M. & Ketele, J.M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2009). *Por uma Educação romântica* (8ª ed.) Campinas: Papyrus Editora.
- Amaro, A.; Póvoa, A.; Macedo, L. (2004). *A arte de fazer questionários: Mestrado em Química para o Ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto - Faculdade de Ciências, Porto, Portugal.
- Anastasiou, L. G. C; Alves, L. P. (Org.). Estratégias de ensinagem. In L. G. C. Anastasiou (2003), *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp. 75 – 106). UNIVILLE <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/193>
- Anchieta, P. P. (2017). O EPPLE como instrumento de avaliação de proficiência para professores de língua estrangeira: um processo de validação. *Revista Do GELNE*, 19(1), 147-160. <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2017v19n1ID11099>
- Andarab, M. S., Mutlu, A. K. (2019). Student questioning in literature circles: An investigation of forms of questioning among ELT students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 326-338. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/44321/547754>
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, 2, 63 -6717. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Antunes, C. (2008). *A avaliação da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Vozes
- Ataollah Maleki, A., Mollae, F., Khosravi, R. (2014). A Content Evaluation of Iranian Pre-university ELT Textbook. *Theory and Practice in Language Studies. Academy Publisher*, 5, pp. 995-1000. <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/05/17>.
- Ahmad, A., & Sajjad, P. (2011). Role of local constraints in the failure of Western approaches to ELT. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1766 – 1770
DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.366
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. (1997). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F; Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP
- Barcelos, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de letras*. Campinas. Tese de Mestrado – Universidade de Campinas.
- Barcelos, A. M. F. (1999). *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras*. Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, Brasil.
- https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e2a26cc2fd881ec313b32beb89a65167
- Barcelos, A. M. F. (2006). *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In A. M. F. Barcelos & M. H. Vieira-Abrahão (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. (p. 15-42). Campinas: Pontes Editores
- Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. França: Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barro, A., Jordan, S., & Roberts, C. (1998). *Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer*. Cambridge University Press
- Behjoo, B. M. (2013). *Understanding the educational aspirations of ELT students for higher education: Procedia*. 70, 1062 – 1069
- <https://plu.mx/plum/a/?doi=10.1016/j.sbspro.2013.01.159&theme=plum-sciencedirect-theme&hideUsage=true>
- Belém, M. M. S. C. (2012). *Competências comunicativas em inglês língua estrangeira: Factores de sucesso: concepções de alunos e professores do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta - Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, Portugal.
- Juan Pablo Valenzuela, Cristián Bellei & Claudio Allende (2016) *Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. School Effectiveness and School Improvement*, 27(4) 473-491. DOI: 10.1080/09243453.2016.1150861
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2017). *Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 95-110. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06>

- Belloni, I.; Magalhães, H. & Sousa, L. C. (2001). Metodologia de avaliação em políticas públicas: Uma experiência em educação profissional (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Bergil, A. S., Sariçoban, A. (2016). The ELT Preparatory Class Students' Strategy Using Profiles and Attitudes towards Foreign Language Learning: Amasya University Sample. *Participatory Educational Research* 1, 22-32.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/778217>
- Bermúdez, Lily, & González, Liliana (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1), 95-110
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges-Almeida, V. (2009). *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: Implicações para a validação de um teste*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de São Paulo – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, Brasil.
- Bourguignon, J. A. (2001). *Concepção de rede intersectorial*.
<http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm>.
- Brown, D. (2000). Sociocultural Factors. In *the Principles of Language Learners and Teaching*. (4ª.Ed.). New York: Longman.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. NovaYork: Pearson Education
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (6ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practice*. White Plains: Pearson Education
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interative Approach to Language Pedagogy*. (3. ed.). New York: Pearson Education.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. New York: McGraw-Hill
- Brown, P. S. (2005). *Elements of Learner training and learning strategies in a Japanese eikaiwa (private language school)*. University of Birmingham - Department of English, Birmingham, United Kingdom.
<https://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/secondlanguage/Brown1.pdf>.

- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Bruner, J. S. (1998). *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Busnardi, B.; Fernandes, A. M. (2011). *A proficiência do professor de língua estrangeira: avaliação e implicações*. Tese de Mestrado. Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exactas. São João del-Rei. Portugal.
- Buto, M. Y. (2013). *Leitura e interpretação em Língua Inglesa por meio de um conceito de Vygotsky – ZDP*. In: Norte, M. B. (Org.) (2013). *Desafios Para a Docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática* (9). Cultura Acadêmica Editora
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) sucesso: os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Tese de Doutorado. Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de educação e Psicologia, Porto, Portugal.
- Calvet, Louis-Jean (2002). *Sociolinguística Educacional: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial
- Campbell e Fiske (1959). *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81 – 105.
<http://doi.org/10.1037/h0046016>
- Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication* (2-14). London: Longman
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Candau, V. M. (2012). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Capuani, R. S., & Venera, R. A. (2016). *Uma análise dos PCNS de Ensino do Inglês: Discurso em disputa*. *The Specialist*, 37 (2), pp. 117-134,
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreão, V. (2017). *Língua-franca ou “inglês-brasileiro”? Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil*. *Revista Desafios*, 04(03).
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2017v4n3p31>.

Carvalho; Gomes (2014). Competências e habilidades comunicativas no contexto de ensino de língua. Macapá (periódico), 4(2).

<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>

Casanova, M.P. (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. In Estrela, T. et al. (Org.). Atas do XXII Congresso da AFIRSE: *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação* (1282-1290). Lisboa: Educa/Afirse.

Casassus, J. (2009). *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora

Castro, F.; Kellison, J.; Boyd, S.; & Kopak, A. (2010). A Methodology for Conducting Integrative Mixed Methods Research and Data Analyses. *Journal of mixed methods research*, 4(4), 342 – 360. DO - 10.1177/1558689810382916

Celani, M. A. A. (1987). As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. In *Educação para crescer* (23 – 29). Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação

Celani, M. A. A. (2001). Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In V. Leffa (org.) *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão Pelotas* (21 - 40). EDUCAT: Pelotas

<https://scholar.google.com.br/citations?user=5F-er2QAAAAJ&hl=pt-BR>

Cellard, A. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes

Chaguri, J. de P., & Tonelli, J. R. A. (2019). Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*, 20 (42), 281 - 302.

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281>

Chamot, A. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategy in Language Learning* (71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc

Chen, A. C.H. (2016). A critical evaluation of text difficulty development in ELT textbook series: A corpus-based approach using variability neighbor clustering. *ELSEVIER*, 58, 64-81 <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.03.011>

Chizzotti, A. (1995). *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez

Chizzotti, A. (1998). *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez

- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1972). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e mente*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper & Row.
- Christopher J. Harris, Ch, J. et al (2015). Impact of project-based curriculum materials on student learning in science: Results of a randomized controlled trial. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(10) p1362-1385,
<https://doi.org/10.1002/tea.21263>.
- Cittolin, S. (2003). A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo, *Revista de Letras*, 6,
DOI:10.3895/rl.v0n6.2254.
- Clark, J. L. D. (1975). Theoretical and technical considerations in oral proficiency testing. In R. Jones & B. Spolsky (eds.), *Testing language proficiency* (pp. 10–24). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics
- Coelho, H. S. H. (2006). “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In A. M. F Barcelos; M. H. V. Abrahão, *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores* (125-143). Pontes
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, W. and Levinthal, D. (1990) Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152.
<http://dx.doi.org/10.2307/2393553>
- Contin, M. C. Sch. (1981). *A validade do teste N73- teste da proficiência oral da língua*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, Brasil
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: The Macmillan Press Ltda

- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In: Brown, G.; Malmkjaer, K.; Williams, J. (1996). *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (57 – 69). Oxford: Oxford University Press. <http://www.viviancook.uk>
- Corder, P. S. (1992). A role for the mother tongue. Gass, In M. Susan, L. Selinker (Orgs), *Language Transfer in Language Learning*, pp. 18-32.
<https://doi.org/10.1075/lald.5.04cor>
- Correia, M. M. N. (2016). *O Uso de Materiais Autênticos como contributo para a motivação no ensino da língua estrangeira*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
- Costa, P.J. (2008). Repensar o ensino da Metodologia de Investigação: Uma reflexão centrada nas dificuldades de estudantes universitários. Méridac: Copy-Média
- Costa, T.A.; De Paula, L.G. (2012). Ensino de Língua Estrangeira: dificuldades e diferenças na aprendizagem no cursinho de línguas e no curso de Letras. Anais do II SELLE – Simpósio de Estudos Sobre Linguística Aplicada e Línguas Estrangeiras: Ensino, Identidade e Cultura (496-507). UFG-Catalão.
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J.W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed methods Approches. (2ª Ed.). Lincoln: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009). 5. Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), Motivation, Language Identity and the L2 Self (pp. 98-119). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-006>
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52
<http://hdl.handle.net/1822/20758>
- Cunha, A. dos S. (2017). A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo: Ensino Individualizado e Práticas Pedagógicas. Tese de Doutorado. Universidade Nove de Junho – Departamento de Educação, São Paulo, Brasil
- Davies, A. (1978). Language Testing - Part II. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 11(4):215-231. DOI: 10.1017/S0261444800003827

- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *TESL-EJ*, 13(3), 1 – 22
<https://eric.ed.gov/?id=EJ898201>
- De Bona, C., & Machado, S. (2012). Competência Linguística e Comunicativa: um paralelo entre duas abordagens linguísticas no contexto de ensino de Língua Inglesa. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 3(1).
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/10325>
- Demailly, L.C. (1992). Modelos de formação contínua. In A. Nóvoa. (org), Os professores e a sua formação. *Dom Quixote*, p. 139-158.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Detomini, A.C.S.M. (2018). *Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE: contribuição para avaliação de proficiência oral de professores no EPPLÉ-P*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, Brasil
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Companhia Editora Nacional.
- Doğan, C. (2017). An interaction analysis on the Classroom Outcomes of High and Low Input Generators in an ELT Classroom Environment. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(4), 1555-1569.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407201>
- Donnini, L., Platero, L., & Weigel, A. (2010). *Ensino de língua inglesa*. São Paulo: Cengage Learning.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in developing human resources*, 4(3), 335-354.
<https://doi.org/10.1177/1523422302043007>
- DordiNejad, F. G., Ashouri, M., Hakimi, H., Moosavi, Z. S., & Atri, R. (2011). Communicative curriculum perceived by Iranian language teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1761-1765.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407201>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). Motivation, language identity and the L2 self. *Bristol: Multilingual Matters*, 36, pp. 9-42
<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/?k=9781847691279>

- Eckert, K., & Frosi, V. M. (2015). Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios De Linguagem*, 9(1), 198–216. <https://doi.org/10.14393/DL17-v9n1a2015-10>.
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition* (Vol. 31). Oxford: Oxford university press.
- Eluf, C. A., & Sandes, F. N. (1). Avaliação de Língua Inglesa: Rupturas e Perspectivas. *Revista Leia Escola*, 14(1), 115-126. <https://doi.org/10.35572/rle.v14i1.332>
- Estrela, A. (1994). *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fagundes, S. C. & Lima, G. G. (2018). Políticas públicas sobre o ensino de língua inglesa: a nova reforma do ensino médio. *Anais do V Seminário de Pós-Graduação – V SIMPÓS*, 5
- Falcão, A. A. & Spinillo, A. G. (2003). O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3(1), 89-184. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000100007>
- Fernandes, A. M. (2016). *A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, Brasil.
- Fernandes, A. N. O.; Aguiar, A. L. O.; Fernandes, S.B. (2017). O ensino de História e o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar. *Holos*, 33(3), . 150-163. DOI: 10.15628/holos.2017.5317
- Fernandes, D. (2005). Avaliação alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 79-92). Curitiba: Futuro Eventos
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, E. S., Araújo, J. M. (2018). Perspectivas e desafios no ensino de língua estrangeira na escola pública. *Revista Diálogos*, 2(20), p.149. DOI:10.13115/2236-1499v2n20p149

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor – Projectos e Edições, Lda. Lisboa
- Florêncio, I. C. N. (2012). As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras. *Revista de Letras e Artes*, 1(1), pp.143-158.
- Formosinho, J. (1987). “A Influência dos Factores Sociais” em Universidade do Minho. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 23-27). Braga: Universidade do Minho.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. (5ª Ed.). (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Freeman, D, Orzulak, M and Morrissey, G (2009) Assessment in second language teacher education. In A. Burns and J. Richards (Eds) *Second Language Teacher Education* (pp. 77 – 90). Cambridge University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Frizzo, C.E. (2013). “*O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo*”. Monografia. Universidade Estadual de Maringá - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Rio Grande Sul, Brasil
- Galeffi, D. A. (2003). Teorias de aprendizagem de segunda língua. Monografia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, RS, Brasil.
- Gardner R. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and Motivation. Edward Arnold. *Creative Education*, 8(8). <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB.
- Gervai, S.M.S. (2018). Reflexões sobre o Ensino de Língua Estrangeira na Escola Pública Brasileira. *Revista Intercâmbio*, XXXVII, 184-194.
- Gil, A .C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª. Ed.). São Paulo: Atlas
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª Ed.) São Paulo: Atlas
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª Ed.). São Paulo: Atlas
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª Ed.). São Paulo: Atlas
- Giraldello, A. P.; Tedesco, A. L. (2016). (Re)pensando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Entretextos, Londrina*, 16(1), p.25-42. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2016v16n1p25>

Girard, D. (1976). *As línguas vivas: ensino e pedagogia*. Coimbra: Almedina.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), p. 57 – 63.

<<http://hdl.handle.net/11449/20594>>.

Gomes, R. (2004). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. S. (Org). *Pesquisa Social*. (23ª Ed.). Rio de Janeiro: Vozes

Gonzalez Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.

González Rey, F. (2003). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Thomson: São Paulo.

Gottlieb, M. (2003). *Large-scale assessment of English language learners. Addressing educational accountability in K-12 settings*. Alexandria, Virginia: TESOL

Gottlieb, M. (2006). *Assessing English Learners: Bridges from Language Proficiency to Academic Achievement*. California: Corwin Press, Inc.

Guimarães, L.S. (2004). *O ensino da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a abordagem comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, Brasil.

Hadadi, A., Abbasib, H., Goodarzik, A. (2014). Developing Competencies for Using the Interactive Whiteboard to Implement Communicative Language Teaching in the English (Foreign Language) Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 618 – 620. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.459

Hadley, A. O. (1993). *Teaching language in context: proficiency-oriented instruction*. Boston. Mass. Heinle & Heinle

Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.) *Handbook of affective sciences*(p. 852–870). Oxford: Oxford University Press

Harris et al (2015). Impact of project-based curriculum materials on student learning in science: Results of a randomized controlled trial. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(10), pp. 1362 – 1385. <https://doi.org/10.1002/tea.21263>

- Hashemi, M. R., Zabihi, R. (2011). Learners' Attributional Beliefs in Success or Failure and Their Performance on the Interchange Objective Placement Test. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), pp. 954-960. DOI:10.4304/tpis.1.8.954-960
- Haus, C. (2016). O Ensino-Aprendizagem da Pronúncia no Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): análise da perspectiva dos professores. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 6, pp.62-75. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2015.s.21023>
- Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hismanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), pp. 805 – 817. DOI:10.1016/j.ijintrel.2011.09.001
- Horasan Doğan, S. & Cephe, P. T. (2017). A multi-perspective evaluation of teaching skills of ELT student teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(1), 87-104. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/161/152>
- Hughes, A. (1989/1994). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyman, R. T. (1987). Discussions Strategies and Tactics. In W. Wilen (Ed.), *Questions, Questioning Strategies, and Effective Teaching* (pp. 136 – 153). ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED310102.pdf>
- Hornberger, N. H. (2009). Hymes's Linguistics and Ethnography in Education. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 29 (3), 347-358. <http://dx.doi.org/10.1515/TEXT.2009.018>
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- Inan, B., Yuksel, D., & Gurkan, S. (2012). Expectations of department lecturers and/or professors from prep school education and preparatory English language lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 3164 – 3171 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.030>
- Jalil, S. A. & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. XI Congresso

- Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná. p. 775-784. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf.
- Jamberci, I. P. (2008). *Caderno temático da disciplina de Língua Inglesa*. Secretaria de Estado da Educação - Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, Cornélio Procópio, Brasil
- Janssens, G. & Meier, V. (2013). Establishing placement test fit and performance: Serving local needs. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), pp.100-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305728570008>
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Johnson, K., and H. Johnson (1998). Communicative methodology. In K. Johnson and H. Johnson (eds.), *Eyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* (pp. 68-73). Blackwell
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.;Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), p.112-133
DOI:10.1177/1558689806298224
- José Filho, M. (2006). Pesquisa: contornos no processo educativo. In M. José Filho; O. Dalbério (Org.). *Desafios da Pesquisa*, 1, 63 – 75. UNESP
- Jovanchevska-Milenkoskaa, J., Davitkovskab, E., Klisarovskac, E., & Trajanoskad, I. (2013). ELT methodologies in challenging the common sense - Are they applicable in the content learning classroom of higher education? Akdeniz Language Studies Conference 2012. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, pp.1115–1120. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001675/pdf?md5=25bdde1933844281ee81c66792865a45&pid=1-s2.0-S1877042813001675-main.pdf>
- Júdice, N. (2000). Avaliação: um instrumento de diálogo. In: JÚDICE, N. (Org.) Português língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos. *Intertexto*, p.55-64.
- Karaaslan, H., Çelebi, H. (2017). ELT teacher education flipped classroom: An analysis of task challenge and student teachers’ views and expectations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (2), pp.643-666
- Kazar, S. G., Mede, E. (2014). The Perceptions of ESP Students’ Target Needs: A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 2526 – 2530
DOI:10.1016/J.SBSPRO.2015.04.574

- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).
<https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.966>
- Kim, S. H. O. & Elder, C. (2008) Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand. *Language, Culture and Curriculum*, 21(2), 167-185,
 DOI: 10.1080/07908310802287574
- Kleiman, A. B. (2002). Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. *Scripta*, 6(11), 23-38.
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12447>
- Krapp A.; Lemos. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objetivo da aprendizagem escolar. In M. S. Lemos; T. R. Carvalho (Org.). *O aluno em sala de aula* (p. 77-104). Porto Editora,
- Krashen, D. (1989). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman
- Krashen, S. D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D.; Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward: The Alemany Press
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.
- Chaves, L. M. e Marzari, G. Q. (2017). Desafios do ensino de inglês como língua estrangeira a alunos portadores de necessidades educacionais especiais. *Disciplinarum Scientia*, 18(1), p. 55-76
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Labrincha, D. R. (2016). Determinar os níveis de conhecimento linguístico –lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra - Departamento de Línguas, Coimbra, Portugal.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos metodologia científica*. (4.ed.) São Paulo: Atlas

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2ª Ed.) New York: Oxford University Press
- Laville, C.; Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG
- Leal, T. F. (2006). *A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London and New York: Longman Group.
- Lemos, M. S. (2002). Social and emotional processes in the classroom setting: A goal approach. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(4), pp.383–400. <https://doi.org/10.1080/1061580021000056537>
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34
- Lewis, M. (1993). "The lexical approach: The state of ELT and the way forward." Hove, England: Language Teaching Publications.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lightbown, P. M, Spada, N. (1993, 1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press
- Lima, D. C. (2009). Ensino de língua inglesa e a questão cultural. In D. C. Lima (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas* (179 – 190). Parábola Editorial
- Lima, D.C. (2011). *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lima, V. S. (2016). *O ensino da língua inglesa em uma escola pública do ensino médio*. Monografia. Universidade federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Formação de Professores, Amargosa, Brasil.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1984). Foreign and second language learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press
- Lopes, R. S; Salles, J. L.; Pallu, N. M. (2017). Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. *Tabuleiro de Letras*, 11(2). Pp.. 196-208

DOI: 10.35499/tl.v11i2.4123

- Ludke, M.; André, M. E. D. A. de. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Ludwig, C. R.; Ferreira, R. S. (2017). Estratégias de aprendizagem de língua inglesa usadas por alunos de uma licenciatura em letras. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(5). <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/356>
- Lukosevicius, A. P., & Guimarães, J. C. (2018). Uso do Método Estudo de Caso em Pesquisas de Gerenciamento de Projetos. *Revista de Gestão e Projetos*, 9(2), 20-35. DOI:10.5585/gep.v9i2.656
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lyons, J. (1996). *On competence and performance and related notions*. Cambridge: Cambridge University Press
- Machado (2017). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Universidade Católica Editora, Porto
- Machado, J. S.; Blumentritt, L. B. (2018). O uso de recursos didáticos no ensino de língua estrangeira. *Revista Desempenho*, 29(2)
- Maciel, A. C. (2016). Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. *Argumentos Pró-Educação*, 1(1). <https://doi.org/10.24280/ape.v1i1.71>
- Mackey, A.; Gass, S. (2005). *Second language research: methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum
- Madsen, H.S. (1983). *Techniques in testing*. New York and Oxford: Oxford University Press
- Magalhães, C. E. A. (2012). Diferentes metodologias no ensino de inglês como língua estrangeira: Reflexões por uma prática significativa. *Revista Escrita*, 15(1), p. 1-11. DOI: 10.17771/PUCRio.escrita.20838
- Mahinda H. U. (2013). *“Majority” and “Minority” Student Interaction in the ELT Class*. Taylor’s University: Subang Jaya
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2008). *Metodologia Científica*. (5ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Mariangela Braga Norte, M. B. (1998). *Desafios Para a Docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora
- Marotta, G. (2004). Acquisizione linguística. In: Beccaria, G. L. (Org.). *Dizionario di linguística e di filologia, metrica, retorica*. (3ª Ed.) Torino: Einaudi
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. (2ª Ed.) São Paulo: Atlas

- Martins, G. A.; Theophilo, C. R. (2009). Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. (2ª ed.) São Paulo: Atlas
- Martins, J. C., & Belfo, F. (2011). Métodos de Investigação Qualitativa-Estudos de Casos na Investigação em Sistemas de Informação. *Proelium-Revista da Academia Militar*, 14, 39-71.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita. Lisboa: Universidade Aberta
- Martins, M. L. C. (2012). Web 2.0 e a competência comunicativa em língua inglesa. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro - Departamento de Línguas e Culturas, Aveiro, Portugal.
- Marzari, G. G. (2017). Ensino de Inglês na Escola Pública e suas Dificuldades. *Thaumazen*, 7(14), pp. 12-19.
- Marzari, G. Q.; Badke, M. R. (2013). Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. *Pesquisas em discurso pedagógico*.
- Matos, J. S. (2015). Análise documental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=1085>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Mazzioni, S. (2013). Estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT*, 2(1).
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>
- McNamara, S. (2000). *Stress in Young People: What's New and What Can We Do?* New York: Continuum.
- Mcnamara, Tim. (2005). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Miccoli, L. (2007). Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, 10(1), pp.47-86
- Mills, A. J. and Durepos, G. (2010). "Anti-history." In A. J. Mills, G. Durepos, and E. Weibe, *Encyclopedia of Case Study Research* (pp.26-29). Sage
<https://doi.org/10.1177/1350508411420196>

- Minayo, M. C. S.; Sanches, O. (1993), Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9 (3): p. 239-262
<https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>
- Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Mercado de Letras. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000200011>
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5(9), p.57-72
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450905>
- Morgado, M. (2010) - Inglês no ensino superior: oportunidade e necessidade. *Revista do Instituto Politécnico de Castelo Branco*, 0(1), p. 47-53
<http://hdl.handle.net/10400.11/3059>
- Morris, B. (1978). *The American Heritage dictionary of the English language*. Boston: Houghton Mifflin
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista De Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>
- Noémia Martins Bárbara, N. M. (2012). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Inglesa: Estudo de Caso*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro -Departamento de Educação, Aveiro Portugal.
- Norte, M. B. (Org.) (2013). *Desafios para a Docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora
- Nóvoa, A. (2003). Cúmplices ou reféns? *Nova Escola*, 162, p. 14-15
- Nóvoa, A. (Org.) (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IEE.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix ELT.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nunes, C. C. (2018). Reflexões sobre abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. *Entretextos*, 18(1), p. 219 -241
- Oktay, A. (2014). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584 – 593
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.587>

- Oliveira, A.D. (2007). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de Inglês como L2*. Tese de doutoramento. Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras, Salvador, Brasil.
- Oliveira, D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. enferm. UERJ*, 16(4), 569-76
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>
- Oliveira, G. M. (2007). A „virada político-linguística“ e a relevância social da linguística e dos linguistas em D. A. Correa (Org.), *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino* (79-93). Parábola Editorial.
- Oliveira, L. A. (2014). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. (1ª ed.). São Paulo: Parábola.
- Oliveira, M. F. P. D. (2006). *O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - Instituto de Letras, Brasília, Brasil.
- Oliveira, S. A., Cardoso, E. L. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1). <http://eft.educom.pt>
- Oller, John W., Jr., (1979). *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. London: Longman.
- Oreg, M. I. M. (2014). *Compreensão do Texto Escrito em Inglês Língua Estrangeira: Estudo de Caso sobre o Uso de um Hipermedia de Flexibilidade Cognitiva*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro, Portugal.
- Oxford, R. L. (1989). *Language learning: what every teacher should know*. New York: Newbury
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Özmen, K. S., Cephe, P. T., Kınık, B. (2016). Trends in Doctoral Research on English Language Teaching in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1737–1759. DOI: 10.12738/estp.2016.5.0069
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Paula, L. (2015). Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas. *Enciclopédia biosfera*, 11(20), p.912. <http://www.conhecer.org.b>
- Paula, L. G. D. (2010). Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças.

- Pennington, M. C. (1995). *Work Satisfaction, Motivation, and Commitment in Teaching English as a Second Language*.
- Perrenoud, P. Magne, B. C. (1999). *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Peter J. M., Pardino, L. A., Nataliya N., Aguiara, N. N. Y., Lev V. Meshkova, L. V. (2015). Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 200, 307 – 312. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.070
- Peterson, T.E. (2008). The Art of Language Teaching as Interdisciplinary Paradigm. *Educational Philosophy and Theory*, 40(7), 900-918
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00372.x>
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand.
- Piaget, J. O. (1993). *O nascimento do raciocínio na criança*. (5ª Ed.) São Paulo: El Ateneo
- Piletti, C. (1987). *Didática Geral*. (8ª Ed.). São Paulo: Ática,
- Piletti, C. (2007). *Didática Geral*. (23ª Ed.) São Paulo: Ática.
- Ping Wang, (2017). Looking beyond the ELT approach in China's higher education from the perspective of bilingual education: immersion, content-based instruction or something else? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 102-114. DOI: 10.1080/13670050.2015.1037239
- Pinto, S. M. A. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro, Portugal.
- Popescua, T., Iordachescua, G. D. (2015). Raising Students' Intercultural Competence through the Process of Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2315 – 2319.
https://scholar.google.com/citations?user=A5i_P0QAAAAJ&hl=tr
- Portela, K. C. A. (2007). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista Expectativa*, 5(1). <https://doi.org/10.48075/revex.v5i1.84>
- Portela, K.C.A. (2006). *Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Faculdade de Ciências Humanas, Paraná, Brasil.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). *Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA.

- Quevedo-Camargo, G.; Garcia, L. H. (2017). Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa: A atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. *SIGNUM: Estud. Ling.*, 20(3), p. 93-117. DOI: 10.5433/2237-4876.2017v20n3p93
- Rampazzo, L. (2002). Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. São Paulo: Loyola.
- Reid, E. (2015). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 939 – 943. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.011
- Remache, A. (2016). Developing Students' Communicative Competence in University English Language Programs. *International Journal of Arts & Cciences*, 9(1), 183. <https://www.proquest.com/docview/1798984784>
- Ribeiro, S. P. M. (2007). Concepção e implementação de um modelo de eLearning no ensino superior. Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro
- Richards, J. C. & Rodgers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *O Ensino de Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Special Book Services Livraria (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 13)
- Richards, J. C.; Rodgers, T. (2001), *Approaches and methods in language teaching*. (2ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Ritchie, W. C. Bhatia, T. K. (1996). *Handbook of second language acquisition*. Academic Press - Language Arts & Disciplines. https://brill.com/search?f_0=author&q_0=William+Ritchie
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. T. Ens; M. A. Behrens (orgs.), *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (p. 25 – 42). Champagnat. <http://hdl.handle.net/10400.14/11595>
- Rozeno, E. F. (2018). Métodos inovadores no ensino de línguas. *Revista Científica da FASETE*, 132-152

- Samuel J. Grubbs, Vachira Jantarach & Supamas Kettem (2010). Studying English with Thai and native-speaking teachers. *Teachers and Teaching*, 16(5), 559-576
<https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507966>
- Sanlı, S. (2009). Comparison of the English language teaching (ELT) departments' course curricula in turkey's education faculties. World Conference on Educational Sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 838–843
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.150>
- Santana, G. M. (2009). *Metodologia do ensino-aprendizagem de línguas*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Cesad.
- Santos Gargallo, I. (2010). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. (3ª Ed.). Madrid: Arco Libros,
- Santos, J. A.; Oliveira, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In D. C. Lima (2009). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. *Conversas com Especialistas* (p. 21 – 30). Parábola Editorial
- Santos, M. I. (2004). Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs) (2004). Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*, 1(1), pp.1312.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_res_Santos.pdf?documentId=0901e72b80e06d02
- Sarfraz, S., Mansoor, Z. & Tariq, R. (2015). Teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, pp. 730 – 736
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1).
<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Saussure, F. (1975). *Curso de Linguística Geral: Tradução de António Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein*. (7.ed.). São Paulo: Cultrix.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts at all. Addison-Wesley Publishing Company.
- Scaramucci, M. V. R. (2000). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em linguística aplicada*, 36, p. 115-124.

- <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310/6904>
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge: an introduction to epistemology and education*. Scott, Foresman and Company.
- Scheyerl, D. (2009). Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In D. C. Lima, *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas* (p. 125 – 139). Parábola Editorial
- <https://www.amazon.com.br/Ensino-Aprendizagem-Inglesa-Conversas-Especialistas/dp/8588456958>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schütz, R. E. (2007). *O aprendizado de línguas ao longo de um século: English Made in Brazil*. <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford Macmillan Heinemann English Language Teaching
- Brown, P. S. (2005). 'Elements of Learner training and learning strategies in a Japanese eikaiwa (private language school)' unpublished ms. The Centre for English Language Studies: The University of Birmingham.
- Shohamy, E., & Inbar, O. (2006). The language assessment process: A multiplism perspective. *CALPER Professional Development Document (CPDD)*, 605.
- <https://scholar.google.com/scholar?cluster=446275530882803044&hl=en&oi=scholar>
- Silva, E. L. F. (2001). *Abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua - uma análise da sua aplicabilidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79853>
- Silva, E. L., da, Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. (3ª Ed. Ver. Atual.). Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC
- Silva, F. C. (2012). *Avaliação da aprendizagem escolar: a percepção dos professores do ensino fundamental e as orientações contidas na legislação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Silva, F. M. (2019). O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trab. linguist. apl.*, 58(1): <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>

- Silva, G. B. (2006). *Estratégias de Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira: um estudo com formadores em Letras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9779>
- Silva, K.A. (2007). Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, 10(1), p.235-271. DO: 10.48075/rt.v16i37.23691
- Silva, L. L. d. (2011). Desenvolvimento da competência comunicativa: Um processo de construção de conhecimento sobre a comunicação humana. *Cadernos UniFOA*, 6(16).
<http://dx.doi.org/10.47385/cadunifoa.v6i16.1061>
- Soares, A. M., Pereira, M. D. de A., & Canavarro, J. M. A. P. (2010). Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso acadêmico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (44-2), p. 107-130.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-2_7
- Soares, M. (2001). *Linguagem e escola uma perspectiva social*. (17ª Ed.) São Paulo: Ed. Ática
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, J. F. (1997). Sistematização da experiencia por seus próprios sujeitos. In Tópicos educacionais. *Recife-PE: UFPE*, 15(1/3)
- Souza, M. G. M. (2005). *A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife
- Spratt, C.; Walker, R.; Robinson, B. (2004). Mixed research methods: Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. *Commonwealth of Learning*. <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stern, H.H. (1983). Models of second language learning and the concept of proficiency. In *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Tarone, E.E. (1998). Sociolinguistic perspective on an SLA theory of mind. *Studia Anglica Posnaniensia*, 33, 431-444

- <https://www.semanticscholar.org/paper/Sociolinguistic-perspective-on-an-SLA-theory-of-Tarone/a51a2cf70ffd8c554333797d0e6634116a90cc1c>
- Taylor, D. S. (1988). The Meaning and Use of the Term ‘Competence’ in Linguistics and Applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9 (2), p. 148-68
<https://eric.ed.gov/?id=EJ373637>
- Teixeira, E. B. (2003). A Análise de Dados na pesquisa Científica: Importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 1(2), 177-201.
<http://dx.doi.org/10.21527/2237-6453.2003.2.177-201>
- Toumi, H. (2009). Stratégies d’évaluation formative pour une meilleure maîtrise de la production écrite. *APLV-Langues Modernes*, 4, p. 2-6.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-386156>
- Ussene, A. (2017). *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Geral Público e Competência Comunicativa dos Graduados em Moçambique: Entre as percepções e as práticas*. Universidade Católica Portuguesa –Faculdade de Psicologia e Educação, Porto, Portugal
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 5, pp 171-202.
- Vasconcellos, C. S. (1993). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo, Libertad,
- Vygotsky, L. S. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Villani, F.L. (2013). Implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental i nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. *Revista Recorte*, 10(16)
- Vygotsky, L. S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem: Tradução de Maria da Penha Villalobos*. (2ª Ed.). São Paulo: Ícone
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes

- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (6ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes
- Wales, R. J. & Campbell, R. N. (1970). "The development of comparison and the comparison of development". In G. B. Flores d'Arcais & W. L. M. Levelt (Eds). *Advances in Psycholinguistics*. Amsterdam: North Holland.
- Walliman, N. (2004). *Your Undergraduate Dissertation: The essential guide for success*. Sage Publications Ltd. London, UK
- Wallon, H. A (2007). *Evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes
- Warschauer, M., & Healey, D.J. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57-71. DOI:10.1017/S0261444800012970
- Webb, E.J., Campbell D.T., Schwartz R.D., & Sechrest L. (1996) *Unobtrusive Measures: Non-Reactive Research in the Social Sciences*. Rand McNally, Chicago.
- Wenden, A. (1991). *Learning strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Hemel Hemstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
- Widdowson (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H. G. (1990). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes
- Widdowson, H. G. O (1991). *Ensino de línguas para a comunicação*. (J. C. P. Almeida Filho Trad.). Pontes
- Widdowson, H.G. (2002). *Aspects of Language Teaching*. New York: Oxford University Press
- Wiechmann, D. (2014). *Understanding Relative Clauses: A Usage-Based View on the Processing of Complex Constructions*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110339581>
- Williams, M., Burden, R. L. (1999). *Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press
- Williams, M.; Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, U.K.: Longman Addison-Wesley.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Ed. Paidós
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publications, Inc.

Publishing. Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4ª Ed.) Porto Alegre: Bookman

Zapata, G.C. (2016). University students' perceptions of integrated performance assessment and the connection between classroom learning and assessment. *Foreign Language Annals*, 49, 93-104. DOI:10.1111/FLAN.12176

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zukemura, V. C. (s/a). *Ensaio sobre Abordagem Comunicativa*.

https://www.academia.edu/19696127/Abordagem_comunicativa_Ensino_de_L%C3%A9ngua_Inglesa.

DIPLOMAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS:

- Constituição da República de Angola de 2010
- Decreto Presidencial nº310/20 de 7 de Dezembro, que estabelece as normas de organização e funcionamento das IES e que substituiu o decreto nº90/09 de 15 de Dezembro, no seu artigo 164º.
- Lei 17/16 de 7 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei 32/20 de 12 de Agosto, que altera a Lei nº17/16 de 7 de Outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino)
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998,p.32), Brasil
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto 1998
- Projeto Pedagógico do Curso de Língua e Literaturas em Língua Inglesa FLUAN 2016
- Simpósio Internacional, subordinado ao tema "Transparência e Coerência na aprendizagem das Línguas-objectivos, avaliação e certificação". Rüschlikon, Suíça 1991

APÊNDICES

Apêndice I: Autorização de recolha de dados

Ao Digníssimo Senhor Decano da Faculdade

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

*1. Autoriza a recolha de dados.
2. do 1º ano para o 4º ano.
3. 1.º de Outubro de 2019.
4. 21/10/2019.*

Francisco Matete, estudante de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade Católica Portuguesa, Região do Porto, “Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Superior Público em Angola: Entre os Desafios e as Perspetivas”, pretende, proceder à recolha de dados sobre Estratégias e métodos de Ensino da Língua Inglesa nas turmas do 1º e 4º anos do curso de língua e literaturas em língua inglesa.

O estudo envolverá a observação de aulas, inquérito, análise documental e entrevistas aos alunos, professores e delegados das disciplinas de Inglês. A recolha de dados será faseada ao longo do presente ano letivo e no ano letivo 2020.

De realçar que o estudo pretende contribuir para a reflexão sobre as estratégias de ensino em uso no Ensino Superior Público em geral e na instituição que V.Excia dirige em particular, com o objetivo de que os estudantes graduados deste curso tenham uma competência comunicativa compatível com o perfil definido no Currículo do curso.

Durante a pesquisa e publicação dos resultados da mesma, garantimos o anonimato e não perturbação das atividades normais da instituição.

Pede deferimento.

Luanda, aos 21 Outubro de 2019

Francisco Matete

— fm

ENTRADA
N.º 1052
21 10 2019
Maria da Fonseca

Apêndice II: Matriz de entrevista para delegados de turma de Língua Inglesa no Ensino Superior

Objetivos:

1. Recolher perceções gerais sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior Público Angolano (ESPA)
2. Compreender como se encontra organizado o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na instituição onde o delegado estuda
3. Recolher as perceções do entrevistado sobre o nível de proficiência dos estudantes à entrada e à saída do curso
4. Compreender as perspetivas do entrevistado sobre as razões do abandono precoce da disciplina e/ou do curso
5. Recolher a opinião do entrevistado sobre as condições para a melhoria da proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes de Língua Inglesa no ESPA
6. Recolher a opinião do entrevistado sobre os desafios e perspetivas de melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa no ESPA

INSTRUÇÕES GERAIS

A presente entrevista é anónima e destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, num estudo de Doutoramento sobre “Estratégias de ensino de Inglês no Ensino Superior Público em Angola: proficiência linguística e desenvolvimento da competência comunicativa”.

A sua colaboração é preciosa e ajudará a obter resultados úteis para o desenvolvimento da instituição da qual faz parte.

Pedimos, por isso, a sua cooperação, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Perguntas Específicas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Informar o entrevistado sobre a investigação;• Motivar o entrevistado; Reforçar o protocolo de investigação.	<ol style="list-style-type: none">1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação.1.5 Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente

		informações que considere relevantes.
II. Caracterização do entrevistado	- Recolher dados pessoais sobre o entrevistado.	2.1 Qual é a sua idade? 2.2 Há quanto tempo estuda a língua inglesa? 2.3 Há quantos anos estuda Inglês nesta Faculdade?
III. Percepções gerais sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior Público Angolano (ESPA)	- Recolher as opiniões/percepções do entrevistado sobre o processo de ensino e aprendizagem do Inglês no ESP angolano	3.1. Qual a sua percepção sobre a forma como se encontra organizado o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no ESPA? 3.2. Acredita que o estudante do Ensino Superior Público em Angola pode desenvolver a proficiência linguística e a competência comunicativa em Língua Inglesa previstas sem recorrer ao ensino privado ou a aprendizagem no estrangeiro? 3.3. Pensa que as teorias que defendem o Ensino de Inglês como língua estrangeira centrado no estudante são aplicáveis nas instituições de ensino públicas angolanas em geral e na sua instituição em particular?
IV. Processo de admissão de estudantes na instituição onde estuda	- Compreender a opinião do delegado sobre o exame de admissão ao curso - Conhecer a opinião do entrevistado sobre os níveis de proficiência linguística dos estudantes à entrada no curso	4.1. Qual a sua opinião sobre o exame de admissão ao curso, no que respeita à componente relativa aos conhecimentos dos estudantes em Língua Inglesa? 4.2. Esse exame permite aferir, efetivamente, se os estudantes possuem o nível de proficiência linguística necessário para a frequência do curso? 4.3. Qual o nível de proficiência linguística que os estudantes apresentam à entrada no curso? 4.4. Esses níveis de proficiência linguística parecem-lhe adequados para a frequência do curso com sucesso?
V. Organização do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na instituição onde o delegado estuda	- Obter informação sobre os níveis de motivação dos estudantes para a aprendizagem da LE	5.1. Como se caracterizam os estudantes do seu curso no que respeita ao seu interesse pela aprendizagem do Inglês? 5.2. Que fatores e motivos poderão estar por detrás desse interesse/desinteresse do

	<p>- Compreender a opinião do delegado sobre o abandono precoce da disciplina e/ou do curso</p> <p>- Compreender a opinião do entrevistado sobre a forma como se encontra organizado o currículo de Língua Inglesa</p> <p>- Recolher o testemunho do entrevistado sobre os principais métodos e estratégias de ensino e avaliação a que recorre</p> <p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre as principais dificuldades dos estudantes na aprendizagem da LE e quais as estratégias usadas para a sua superação</p> <p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre o perfil de saída dos</p>	<p>estudante na aprendizagem da Língua Inglesa?</p> <p>5.3. Quais são as taxas de abandono da disciplina de Língua Inglesa ou do curso?</p> <p>5.4. Como pensa que podem ser explicadas essas taxas?</p> <p>5.5. Como se encontra organizado o currículo de Língua Inglesa?</p> <p>5.6. Esse currículo parece-lhe ser adequado às necessidades dos estudantes? Porquê? / Porque não?</p> <p>5.7. A qual / quais das quatro competências linguísticas (Oralidade, Leitura, Compreensão Auditiva e Escrita) os professores dão prioridade no processo de ensino e de avaliação dos seus estudantes?</p> <p>5.8. Quais os principais desafios com que se depara atualmente enquanto estudante de Inglês como Língua Estrangeira?</p> <p>5.9. Sente que as aulas o preparam para a utilização da Língua Inglesa em contexto real?</p> <p>5.10. Descreva uma aula típica dos seus docentes de Língua Inglesa.</p> <p>5.11. Considera que o facto de as competências linguísticas de “Compreensão Auditiva” e “Conversação” não serem avaliadas nos exames finais de formação influencia as suas estratégias de aprendizagem?</p> <p>5.12. Que métodos e instrumentos de avaliação os docentes privilegiam?</p> <p>5.13. Considera que esses instrumentos de avaliação são eficazes na aferição das aprendizagens realizadas pelos estudantes?</p> <p>5.14. Quais são as principais competências linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e conversação) em que os estudantes enfrentam maiores dificuldades?</p> <p>5.15. A que estratégias recorrem os estudantes com vista à superação destas dificuldades?</p>
--	--	--

	estudantes desejado e real	<p>5.16. Conhece o perfil de saída esperado, no que diz respeito à Língua Inglesa, para os alunos que terminam o curso?</p> <p>5.17. Os graduados do curso de licenciatura conseguem atingir o nível de proficiência linguística e competência comunicativa previstos em Língua Inglesa? Porquê? / Porque não?</p>
VI. Atividades extra-curriculares para aprendizagem da Língua Inglesa	- Conhecer eventuais atividades extra-curriculares que sejam frequentadas pelos estudantes para a aprendizagem da Língua Inglesa	<p>6.1. Frequenta atividades extra-curriculares para a aprendizagem da Língua Inglesa? Em caso afirmativo, quais?</p> <p>6.2. Qual é o impacto que essas atividades têm na aprendizagem da Língua?</p>
VII. Condições para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira no ESPA	- Compreender a perspectiva do entrevistado sobre as condições para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira no ESPA	<p>7.1. Na sua opinião, o que é necessário fazer, ao nível político, para a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua Inglesa no Ensino Superior Público?</p> <p>7.2. E o que pode ser feito ao nível das instituições de ensino superior, na forma como estas se organizam, com vista a essa melhoria?</p> <p>7.3. Que mudanças sugeriria no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nas instituições de ensino superior em geral, e na sua em particular?</p>

Apêndice III: Matriz de entrevista para professores de Língua Inglesa no Ensino Superior

OBJECTIVOS GERAIS:

7. Recolher perceções gerais sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior Público Angolano (ESPA)
8. Compreender como se encontra organizado o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na instituição onde o docente leciona
9. Recolher as perceções do entrevistado sobre o nível de proficiência dos estudantes à entrada e à saída do curso
10. Compreender as perspetivas do entrevistado sobre as razões do abandono precoce da disciplina e/ou do curso
11. Recolher a opinião do entrevistado sobre as condições para a melhoria da proficiência linguística e competência comunicativa dos estudantes de Língua Inglesa no ESPA
12. Recolher a opinião do entrevistado sobre os desafios e perspetivas de melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa no ESPA

INSTRUÇÕES GERAIS

A presente entrevista é anónima e destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, num estudo de Doutoramento sobre “Estratégias de ensino de Inglês no Ensino Superior Público em Angola: proficiência linguística e desenvolvimento da competência comunicativa”.

A sua colaboração é preciosa e ajudará a obter resultados úteis para o desenvolvimento da instituição da qual faz parte.

Pedimos, por isso, a sua cooperação, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Perguntas Específicas
I. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado sobre a investigação; • Motivar o entrevistado; Reforçar o protocolo de investigação.	1.6 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos). 1.7 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados). 1.8 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios). 1.9 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação. 1.10 Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que rectifique/acrescente informações que considere relevantes.
II. Caracterização profissional do entrevistado	- Recolher dados sobre o percurso profissional e académico do entrevistado.	2.4 Qual é a sua idade? 2.5 Qual é sua formação profissional/académica? 2.6 Há quanto tempo lecciona a língua inglesa?

		2.7 Há quantos anos lecciona Inglês nesta Faculdade?
III. Percepções gerais sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior Público Angolano (ESPA)	- Recolher as opiniões/percepções do entrevistado sobre o processo de ensino e aprendizagem do Inglês no ESP angolano	3.1. Qual a sua percepção sobre a forma como se encontra organizado o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no ESPA? 3.2. Acredita que o estudante do Ensino Superior Público em Angola pode desenvolver a proficiência linguística e a competência comunicativa em Língua Inglesa previstas sem recorrer ao ensino privado ou a aprendizagem no estrangeiro? 3.3. Pensa que as teorias que defendem o Ensino de Inglês como língua estrangeira centrado no estudante são aplicáveis nas instituições de ensino públicas angolanas em geral e na sua instituição em particular?
IV. Processo de admissão de estudantes na instituição onde o docente leciona	- Compreender a opinião do docente sobre o exame de admissão ao curso - Conhecer a opinião do entrevistado sobre os níveis de proficiência linguística dos estudantes à entrada no curso	4.1. Qual a sua opinião sobre o exame de admissão ao curso, no que respeita à componente relativa aos conhecimentos dos estudantes em Língua Inglesa? 4.2. Esse exame permite aferir, efetivamente, se os estudantes possuem o nível de proficiência linguística necessário para a frequência do curso? 4.3. Qual o nível de proficiência linguística que os estudantes apresentam à entrada no curso? 4.4. Esses níveis de proficiência linguística parecem-lhe adequados para a frequência do curso com sucesso?
V. Organização do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na instituição onde o docente leciona	- Obter informação sobre os níveis de motivação dos estudantes para a aprendizagem da LE - Compreender a opinião do docente sobre o abandono precoce da disciplina e/ou do curso	5.1. Como se caracterizam os estudantes da sua instituição no que respeita ao seu interesse pela aprendizagem do Inglês? 5.2. Que fatores e motivos poderão estar por detrás desse interesse/desinteresse do estudante na aprendizagem da Língua Inglesa? 5.3. Quais são as taxas de abandono da disciplina de Língua Inglesa ou do curso? 5.4. Como pensa que podem ser explicadas essas taxas?

	<p>- Compreender a opinião do entrevistado sobre a forma como se encontra organizado o currículo de Língua Inglesa</p> <p>- Recolher o testemunho do entrevistado sobre os principais métodos e estratégias de ensino e avaliação a que recorre</p> <p>-</p> <p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre as principais dificuldades dos estudantes na aprendizagem da LE e quais as estratégias usadas para a sua superação</p> <p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre o perfil de</p>	<p>5.5. Como se encontra organizado o currículo de Língua Inglesa?</p> <p>5.6. Esse currículo parece-lhe ser adequado às necessidades dos estudantes? Porquê? / Por que não?</p> <p>5.7. Quais os principais desafios com que se depara atualmente enquanto docente de Inglês como Língua Estrangeira?</p> <p>5.8. Que aspetos toma em consideração no processo de planificação de aulas para os seus estudantes?</p> <p>5.9. Que estratégias utiliza durante as suas aulas na preparação dos seus estudantes para a utilização da Língua Inglesa em contexto real?</p> <p>5.10. Descreva uma aula típica das suas.</p> <p>5.11. Considera que o facto de as competências linguísticas de “compreensão oral” e “conversação” não serem avaliadas nos exames finais de formação influencia as suas estratégias de ensino?</p> <p>5.12. Que métodos e instrumentos de avaliação privilegia na avaliação das aprendizagens dos seus estudantes?</p> <p>5.13. Considera que esses instrumentos de avaliação são eficazes na aferição das aprendizagens realizadas pelos estudantes?</p> <p>5.14. Existe alguma meta percentual mínima de aprovação obrigatória?</p> <p>5.15. Em caso afirmativo, esse facto tem influência nas suas estratégias de ensino e avaliação? De que modo?</p> <p>5.15. Quais são as principais competências linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e conversação) em que os seus estudantes enfrentam maiores dificuldades?</p> <p>5.16. A que estratégias recorre com vista à superação destas dificuldades?</p> <p>5.17. Qual o perfil de saída esperado, no que diz respeito à Língua Inglesa, para os alunos que terminam o curso?</p>
--	---	--

	saída dos estudantes desejado e real -	5.18. Os graduados do curso de licenciatura conseguem atingir o nível de proficiência linguística e competência comunicativa previstos em Língua Inglesa? Porquê? / Porque não?
VI. Capacitação / formação contínua dos docentes de Língua Inglesa do ESPA	- Conhecer as dinâmicas de capacitação / formação contínua de que o docente beneficia e quais as suas perceções sobre as implicações destas na sua forma de ensinar	6.1. Em que medida é que o/a senhor / senhora, enquanto professor(a) de Inglês, beneficia de capacitação / ou formação contínua? 12.2. Qual é o impacto que a formação (ou a sua falta) tem no seu desempenho profissional?
VII. Condições para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira no ESPA	- Compreender a perspetiva do entrevistado sobre as condições para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira no ESPA	7.1. Na sua opinião, o que é necessário fazer, ao nível político, para a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua Inglesa no Ensino Superior Público? 7.2. E o que pode ser feito ao nível das instituições de ensino superior, na forma como estas se organizam, com vista a essa melhoria? 7.3. Que mudanças sugeriria no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nas instituições de ensino superior em geral, e na sua em particular?

Apêndice IV: Questionário para estudante do Ensino Superior

Estimado estudante:

Estamos a desenvolver, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, um estudo de Doutoramento sobre “Estratégias de ensino de Inglês no Ensino Superior Público, proficiência linguística e o desenvolvimento da competência comunicativa”. O referido estudo pretende identificar as estratégias de ensino mais comumente usadas e compreender a relação que se estabelece entre elas e as perceções dos professores e dos estudantes quanto à proficiência linguística e ao desenvolvimento da competência comunicativa.

É muito importante para o estudo podermos conhecer a sua perspetiva sobre a temática em análise. Nesse sentido, pedimos a sua colaboração, respondendo com total sinceridade a este questionário.

Em todas as fases do estudo será mantido o total anonimato das suas respostas.

Agradecemos, desde já, a sua importante colaboração.

O doutorando,

Francisco Matete | matetao@hotmail.com

I. Dados de caracterização

- 1.1. Idade _____; 1.2. Género: _____ (F/ M) 3. Ano que frequenta: _____
2. Há quantos anos estuda a Língua Inglesa na escola? _____
3. Frequentou ou frequenta algum centro de Línguas?
4. Como avalia, no geral, o seu nível de conhecimento da Língua Inglesa? (Assinale com um círculo a resposta que lhe pareça mais adequada).
a. Mau | b. Suficiente | c. Bom | d. Muito Bom | e. Excelente

II. Aplicação da Língua Inglesa em contexto exterior à sala de aula

5. Tem tido oportunidades de falar Inglês FORA da sala de aulas?

(Assinale com um círculo a resposta que lhe pareça mais adequada).

a. Sim | b. Não

5.1 Se a resposta anterior foi SIM, indique com um X, para cada uma das alíneas que se seguem, em que situações usa a Língua Inglesa e com que frequência?

Pessoa/s com quem fala inglês/ Circunstâncias em que usa o inglês	Frequência			
	1. Sempre	2. Muitas vezes	3. Às vezes	4. Nunca
a. Familiares				
b. Amigos mais próximos				
c. Colegas de faculdade/ turma				
d. Prática religiosa				
e. Ler livros, jornais e revistas				
f. Escutar cassetes, CDs, música				
g. Estrangeiros falantes de inglês				
h. Assistir TV				
i. Redes sociais				
j. Atividades extra curriculares				
l. Outra (Qual?) _____				

III. Perceção sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na faculdade

6. Assinale com um X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Afirmações	Grau de Concordância				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sabe / não responde
	1	2	3	4	
a) Consigo acompanhar o ritmo dos professores nas aulas.					
b) Os professores dedicam tempo suficiente aos vários conteúdos para que eu consiga aprendê-los.					
c) O currículo do curso de Inglês é demasiado vasto.					

d) O n.º de aulas semanais é demasiado reduzido para que eu possa aprender a Língua.					
e) Há material adequado na faculdade para a aprendizagem do Inglês.					
f) A faculdade disponibiliza manuais para os estudantes, o que faz com que seja mais fácil aprender					
g) Os temas tratados nas aulas não são interessantes.					
h) A metodologia usada pelos professores faz-me aprender.					
i) Não temos oportunidade de praticar oralmente a língua nas aulas.					
j) Os professores dão mais atenção nas aulas a quem já sabe Inglês.					
k) Trabalhamos normalmente individualmente na sala de aula					
l) Para mim, aprender Inglês na Faculdade é fácil					

IV. Atividades e recursos para a aprendizagem do Inglês

7. Com que frequência os professores das disciplinas de Inglês recorrem às seguintes atividades/ recursos nas aulas? Assinale com X, para cada uma das alíneas, a resposta que corresponde à sua opinião, tendo como referência o presente ano letivo.

Atividade/Recursos	Frequência				
	Nunca	Raramente (menos de 5 vezes por semestre)	Algumas vezes (entre 6 a 12 vezes semestre)	Muitas vezes (mais de 12 vezes)	Sempre

				por semestre)	
a) Canções					
b) Jogos					
c) Descrição de figuras					
d) Material de gravação/ rádio					
e) Uso de computadores					
f) Discussão/debates					
g) Exercícios de gramática					
h) Exercícios de compreensão auditiva					
i) Leitura e compreensão de textos					
j) Exercícios de aplicação oral da Língua					
k) Exercícios de aplicação escrita da Língua					
l) Elaboração de textos escritos					
m) Encenação (<i>Role-play</i>)					
n) Narrativas (storytelling)					
o) Outra (indique qual)					

8. Frequenta atualmente algum um curso de Inglês fora da faculdade?

(Assinale com um círculo a resposta que lhe pareça mais adequada).

a. SIM | b. NÃO

8.1 Se a resposta à pergunta anterior for SIM, indique quais as razões que o levaram a frequentar um curso de Inglês fora da faculdade _____

V. Avaliação das aprendizagens da Língua Inglesa

9. Com que frequência é avaliado com os seguintes instrumentos? Indique com uma X a resposta que corresponde à sua situação, tendo como referência o presente ano letivo.

Instrumento	Frequência				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
a) Testes escritos					
b) Provas orais					
c) Trabalhos individuais					
d) Trabalhos de grupo					
e) Outro (Indique qual)					

10. Com que frequência é avaliado pelas seguintes atividades? Indique com um X a resposta que corresponde à sua situação, tendo como referência o presente ano letivo.

Instrumento	Frequência				
	Nunca	Quase nunca	Alguma vez	Muitas vezes	Quase sempre
	1	2	3	4	5
a) Leitura de texto em voz alta					
b) Descrição oral de imagens					
c) Descrição escrita de imagens/ figuras					

d) Perguntas de compreensão de texto escrito					
e) Exercícios de gramática					
f) Exercícios de vocabulário					
g) Simulações orais para aplicação da língua a situações concretas					
h) Debates					
i) Produção de texto escrito					
j) Outra (indique qual)					

VI. Áreas de maior dificuldade na aprendizagem da Língua Inglesa

11. Indique com um X qual o grau de dificuldade que têm para si as tarefas que se seguem.

Instrumento	Grau de dificuldade			
	Muito difícil 1	Difícil 2	Fácil 3	Muito fácil 4
a) Compreender textos escritos				
b) Responder a perguntas de interpretação de texto escrito				
c) Fazer exercícios de gramática				
d) Fazer exercícios de vocabulário				
e) Compreender				

enunciados orais				
f) Responder a perguntas sobre enunciados orais				
g) Falar				
h) Escrever				
i) Outra atividade (indique)				

VII. Recursos disponíveis para a aprendizagem da Língua Inglesa

12. Quais são os recursos que a faculdade disponibiliza para a aprendizagem da Língua Inglesa? Assinale com X apenas o que sabe que está ao seu dispor.

Recursos disponíveis ao nível da faculdade	X
a. Manual do estudante	
b. Gramática de Língua Inglesa	
c. Dicionário de Inglês/ Português	
d. Dicionário Inglês/ Inglês	
e. Jornais/ revistas em Língua Inglesa	
f. CDs/ DVDs/ Cassetes/ Vídeos em Língua Inglesa	
g. Outros (indique)	

13. Quais são os recursos de que dispõe, a título pessoal, para a aprendizagem da Língua Inglesa?

Recursos disponíveis ao nível da faculdade	X
a. Manual do estudante	
b. Gramática de Língua Inglesa	
c. Dicionário de Inglês/ português	
d. Dicionário Inglês/ Inglês	
e. Jornais/ revistas em Língua Inglesa	
f. CDs/ DVDs/ Cassetes/ Vídeos em Língua Inglesa	

g. Outros (indique)	
---------------------	--

VIII. Sugestões para a melhoria do ensino e da aprendizagem do Inglês

14. Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem do Inglês no Ensino Superior Público?

<p>MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO</p>

Apêndice V: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada “Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Superior Público em Angola: Entre os Desafios e as Perspetiva” desenvolvida(o) por **Francisco Matete**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela **Prof Doutora Ilídia Cabral**, a quem poderei contactar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail **ilidiarv@gmail.com**. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender os fatores que estão na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa de Inglês nos graduados do curso de licenciatura em Inglês no Ensino Superior Público em Angola, bem como as estratégias e métodos de ensino desta língua mais comumente utilizados pelos professores e, por fim, os desafios e as perspectivas percebidos pelos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério do Ensino Superior, Ciência Tecnologia e Inovação. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de inquérito por questionário, entrevista semiestruturada / observação / aferição / exame / coleta / análise documental / grupo, etc.] [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou sua) orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso retirar-me dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Luanda, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisado: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

Apêndice VI: Carta de Intenções de Investigação

Eu, **Francisco Matete**, doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, declaro a minha intenção de desenvolver um projeto de investigação subordinado ao tema «**Ensino** e Aprendizagem de Inglês no Ensino Superior Público em Angola: Entre os Desafios e as Perspetivas», sob a orientação da Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha.

Tema de investigação

O trabalho empírico que tenciono empreender no âmbito deste projeto consistirá num estudo de caso múltiplo que será desenvolvido numa faculdade pública na região de Luanda Bengo. Numa perspectiva de enriquecer a nossa investigação e de lhe conferir maior abrangência, admitimos ainda a possibilidade de nos debruçarmos, dentro da faculdade que iremos estudar, fazer uma reflexão sobre as estratégias de ensino em uso no Ensino Superior Público em geral e na instituição que V. Ex^a dirige em particular, que os estudantes graduados deste curso tenham uma competência comunicativa compatível com o perfil definido no Currículo do curso.

Com esta investigação pretendemos dar resposta à seguinte questão: “Quais são os fatores que estão na base da ineficácia no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa do inglês dos graduados das Instituições de Ensino Superior Público em Angola?”

Para obtermos resposta a esta grande questão de investigação, não poderemos deixar de colocar sub-questões, como sendo:

1. Quais são os níveis de proficiência linguística dos estudantes à entrada no Ensino Superior?
2. Como é organizado o ensino e as aprendizagens da língua inglesa?
3. Quais são as razões de abandono precoce da disciplina e/ou do curso pelos estudantes?
4. Quais são as taxas de conclusão e abandono e como são explicadas?
5. A que nível de proficiência real correspondem os resultados formais obtidos no termo da formação superior?
6. Quais são as perceções dos docentes e discentes sobre a eficácia no aprimoramento da competência comunicativa ao longo do curso?
7. Quais são os métodos e estratégias de ensino usados pelos professores de Inglês?

8. Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira?

Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Dada a natureza do nosso objeto de investigação, optámos por uma metodologia tendencialmente qualitativa, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados:

- Análise de documentação de suporte aos projetos, provas de admissão dos alunos, pautas de avaliações de algumas disciplinas do curso
- Aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais delegados de turma, professores e alguns órgãos diretivos da faculdade
- Aplicação de inquéritos individuais para se aferir os níveis de proficiência linguística e competência comunicativa à saída e entrada no curso

Compromissos e garantias

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos:

- Princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- Princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- Princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na faculdade para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- Respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- Informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- Assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- Aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- Assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- Garantir a confidencialidade da informação obtida;
- Informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- Proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;

- Não alterar dados ou resultados;
- Não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores

Calendarização prevista:

- Trabalho de campo: Março a Maio de 2019
- Tratamento de dados: Maio a Julho de 2020
- Redação da dissertação: ao longo do ano letivo de 2020
- Apresentação de resultados e defesa pública: ano de 2021
- Devolução de resultados: ano de 2021

ANEXOS

Anexo I: Teste de Nivelamento

INTRODUCTION

The Outcomes Placement Test Package has been developed to help course providers place students in the most appropriate level of the Outcomes course.

Prior to testing

In order to adapt coursework to the needs, expectations and skill levels of students, it is generally advantageous to find out as much as possible about each individual student during the initial assessment process. To this end, the **Personal Data Form and Learning Profile Survey** may be photocopied and used as they are, or translated and/or otherwise adapted in order to gather important information about students.

Each student should be asked to fill out a copy of one or both of the forms before taking the test. It is important to explain that this information is being collected both for administrative purposes and so that teachers can better adapt classroom materials and techniques to suit the learners' needs; students should also be assured that all information on the forms will be kept strictly confidential.

The Outcomes Placement Test Package

The Outcomes Placement Test Package includes three types of tests. In addition to the core Placement Test there are also separate **Oral** and **Writing Placement Tests**.

Placement Test

The Placement Test consists of 50 items testing grammar and vocabulary presented and practised over the whole range of the Outcomes series.

An Answer Key to the test is provided.

Oral Placement Test

A separate Oral Placement Test is included for course providers who want to utilise this form of assessment as part of their placement process. This test consists of an interview based on conversational prompts to be presented by the interviewer, and is accompanied by Oral Assessment Guidelines to help interviewers determine the appropriate level of the student.

Writing Placement Test

A separate Writing Placement Test is included for course providers who want to incorporate writing into their placement process. Students are asked to select a writing task and complete the task using the prompts provided in the rubric. **Writing Assessment Guidelines** are provided to help test evaluators determine the appropriate level of the student.

TEST ADMINISTRATION, SCORING AND RESULTS

The Outcomes Placement Test Package allows course providers to consider a range of options in determining the appropriate level of each student, and it has been designed so that course providers may choose the method that best suits their needs.

The most objective test, and the most straightforward to administer, is the Placement Test. The Oral and **Writing Placement Tests** are open-ended and, therefore, more subjective in nature. Some course providers may wish to use only the Placement Test in determining the appropriate level for each student, while others may wish to use it in combination with the Oral and/or Writing Placement Tests.

The charts on the following pages show suggested placement levels related to each of the different tests in the *Outcomes* Placement Test Package. However, depending on the curricular objectives of the course, evaluators may give unequal weighting to scores on the various placement tests. For a course that emphasises speaking skills, for example, they may decide to weight the score on the Oral Placement Test more heavily than that on the Writing Placement Test, while for a course that emphasises writing skills they might consider doing the opposite.

Placement Test

Administration

Each student should be provided with a photocopy of the **Placement Test**. Test administrators may prefer students to mark their answers on the photocopy of the test itself. Alternatively, each student may be provided with a photocopy of the Student Answer Sheet (page 14) on which to mark their responses.

The test administrator should read the instructions aloud and make sure that students know where and how to record their answers (for instance, whether to mark their answers on the question paper or to use the Student Answer Sheet). Students should then be given 30 minutes to complete the written portion (items 1-50) of the Placement Test.

Scoring

Students are awarded one point for each correct answer, according to the Answer Key provided (page 16).

Results

The chart below suggests which level of the Outcomes course would be most appropriate for a particular student, based on that student's total score on the Placement Test.

Writing Placement Test score Recommended level of Outcomes

Writing Placement Test score	Recommended level of <i>Outcomes</i>
0 – 1 points	<i>Outcomes Elementary</i>
2 – 3 points	<i>Outcomes Pre-Intermediate</i>
4 – 5 points	<i>Outcomes Intermediate</i>
6 – 7 points	<i>Outcomes Upper Intermediate</i>
8 – 9 points	<i>Outcomes Advanced</i>
10 points	Higher level series recommended.
	Visit www.heinle.com for suggested titles.

Oral Placement Test

Administration

The interviewer should have a separate photocopy of the Oral Placement Test for each student interview; this is for the interviewer's use and is not shown to the student. Each interview should be conducted on a one-to-one basis. The interview should begin with the interviewer presenting the speaking prompts for Outcomes Elementary, elaborating on or clarifying the prompts where necessary, and marking an appropriate score in that section (see Scoring, below).

The interview continues in the same way for each of the levels, until the student begins to have marked difficulty responding. For example, if a student scores an average of 4 or 5 on the prompts for Outcomes Elementary, the interview proceeds to the prompts for Outcomes Pre-Intermediate; if the student then scores an average of 3 or 4 on this section, the interview proceeds to the prompts for Outcomes Intermediate. If the student's overall score on the Outcomes Intermediate prompts is only 1 or 2, the interviewer should bring the interview to a close.

Scoring

Interviewers should assess the student's performance on a scale of 1-5 in accordance with the descriptors in the Oral Assessment Guidelines (page 18).

Results

When the student is awarded an overall plateau score of 1 or 2 on a given level, this is the suggested level for that student. (If the student scores higher than 4 on the Outcomes Advanced prompts, a higher-level series is recommended. Visit www.heinle.com for suggested titles.)

Writing Placement Test

Administration

Each student should be provided with a copy of the **Writing Placement Test**, or the questions should be written in full on the board. Students choose one of the topics and complete the writing task. Many test administrators may wish to set a time limit and/or a minimum/maximum word count for this section.

Scoring

Each student's paper should be corrected and then awarded a score on a scale of 0-10 in accordance with the descriptors in the **Writing Assessment Guidelines** (page 20).

Results

The chart below suggests which level of the Outcomes course would be most appropriate for a particular student, based on that student's total score on the Writing Placement Test.

Writing Placement Test Results	
Writing Placement Test score	Recommended level of <i>Outcomes</i>
0 – 1 points	<i>Outcomes Elementary</i>
2 – 3 points	<i>Outcomes Pre-Intermediate</i>
4 – 5 points	<i>Outcomes Intermediate</i>
6 – 7 points	<i>Outcomes Upper Intermediate</i>
8 – 9 points	<i>Outcomes Advanced</i>
10 points	Higher level series recommended. Visit www.heinle.com for suggested titles.

Overall Placement Considerations

In cases where a student's scores on each of the various tests indicate similar levels, placement is relatively straightforward. However, in cases where the student scores significantly higher on one test and lower on another, the evaluator(s) will have to decide how to weight the scores on the various tests to determine the student's final placement level.

For example, if a student scores at the lower end of *Outcomes Intermediate* on the Placement Test and near the middle of *Outcomes Pre-Intermediate* on the Oral or Writing Placement Test, the evaluator(s) should take the objectives of the course into consideration in determining which level the student should be placed in. If the main objective is to develop fluency in conversational skills and the Oral Placement Test score is lower, it might be best to place the student in the lower level.

Ongoing and End-of-Term Assessment in Outcomes

In addition to the Outcomes Placement Test Package, the Outcomes Assessment CD-ROM with ExamView® contains banks of test items that teachers can use to create specialised exams for each course. For more information, see the Outcomes Assessment CD-ROM with ExamView® .

PERSONAL DATA FORM

Today's Date:	_____		
Name:	_____		
	Last	First	Middle Initial
Birth Date:	_____	Age at last birthday:	_____
	Month / Day / Year		
School / Work:	_____		
Home Address:	_____		
	Number	Street	Apartment Number
	_____	_____	_____
	City / Town	State / Province / etc	Postal Code
Telephone:	_____	_____	
	Home	Mobile	
For emergencies, call:	_____		
	Name		
Telephone Number :	_____		

The student completed this form: (Circle one) Alone With assistance

Signature of person helping student provide information: _____

LEARNING PROFILE SURVEY

1 In your language, are reading and writing easy or difficult for you? _____

2 How did you learn to read and write? (Circle one.) school family tutor Other

3 Years of education: (Circle last year completed.) 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
(elementary) (secondary) (university)

4 Other languages you speak: _____

5 Other languages you read or write: _____

6 What type of materials do you like to read in your language? _____

7 What do you write in your language? (Circle one.)
emails stories lists notes other _____

8 Have you studied English before? Yes / No Where? _____

9 How long have you studied English? _____

10 Describe your ability in English: (Circle the best description.)
Understanding is ... always difficult sometimes difficult never difficult
Speaking is ... always difficult sometimes difficult never difficult
Reading is ... always difficult sometimes difficult never difficult
Writing is ... always difficult sometimes difficult never difficult

11 Why do you want to learn English? _____

12 What is the most important thing you want to learn? _____

13 What questions do you have about this course? _____

The student completed this form: (Circle one) Alone With assistance

Signature of person helping student provide information: _____

Name: _____ Date: _____

PLACEMENT TEST

Circle the correct letter.

1 I'm 18 and my brother is 20, so he's me.

- a the oldest of
- b older than
- c as old as

2 Carl's very He's never late, and he never forgets to do things.

- a reliable
- b patient
- c strict

3 We stayed in a lovely villa the sea.

- a it overlooks
- b overlooked
- c overlooking

4 Not until the 1980s for the average person to own a computer.

- a it was possible
- b was it possible
- c was possible

5 Jan her arm on a hot iron.

- a broke
- b burned
- c sprained

6 Tomorrow's a holiday, so we go to work.

- a have to
- b mustn't
- c don't have to

7 I usually swimming at least once a week.

- a go
- b do
- c play

8 My friend Siena to Russia last year.

- a went
- b has gone
- c has been

9 This is area, with a lot of factories and warehouses.

- a an agricultural
- b an industrial
- c a residential

10 If I well in my exams, I to university.

- a will do; will go
- b will do; go
- c do; will go

11 She was so upset that she burst tears.

- a into
- b out
- c with

12 Where did you go holiday last year?

- a for
- b on
- c to

13 Ocean currents play an important part in regulating global climate.

- a are known to
- b thought to
- c are believed that they

14 My cousin getting a job in Bahrain.

- a would like
- b is planning
- c is thinking of

15 I can't your hair, because I haven't got any scissors.

- a brush
- b cut
- c wash

16 I wish I have an exam tomorrow!

- a don't
- b didn't
- c won't

17 The government plans to taxes on sales of luxury items.

- a increase
- b expand
- c go up

18 When I first moved to Hong Kong, life in a different country was very strange, but now I'm used here.

- a living
- b to live
- c to living

19 There milk in the fridge.

- a is some
- b are some
- c is a

20 Criminals are people who are guilty of the law.

- a breaking
- b cheating
- c committing

21 Why on earth isn't Josh here yet? for him for over an hour!

- a I'm waiting
- b I've been waiting
- c I've waited

22 "It's pouring down, and it's freezing."

What are the weather conditions?

- a high winds and snow
- b heavy rain and cold temperatures
- c thick cloud but quite warm

23 feeling OK? You don't look very well.

- a Do you
- b You are
- c Are you

24 Daniel's hair is getting far too long; he should soon.

- a cut it
- b have cut it
- c have it cut

25 Mandy works for a computer software company. She got recently, and so now she's an area manager.

- a made redundant
- b promoted
- c a raise

26 I can't hear you – it's noisy in here.

- a too
- b too much
- c too many

27 Jamal has just sent me to arrange plans for this weekend.

- a a blog
- b an email
- c a website

28 I promise I'll call you as soon as I

- a I arrive
- b I arrived
- c I'll arrive

29 Photographers and designers need to be very
a creative
b fit
c annoying

30 The global financial crisis, is forcing lots of small businesses to close, does not look set to end soon.
a it
b that
c which

31 There a terrible accident if the pilot hadn't reacted so quickly.
a had been
b was
c would have been

32 "Are you ready to order?"
"Not yet – I'm still looking at the..... ."
a bill
b menu
c service

33 "My job is never boring."
The speaker's job is always
a interesting
b popular
c difficult

34 I've been working here about the last two years.
a during
b for
c since

35 "It leaves from Platform 2 at 4.15."
The speaker is talking about
a an airline flight
b a train
c a taxi

36 I went to a lovely last Saturday. The bride was my best friend when we were at school.
a anniversary
b marriage
c wedding

37 "I've got a headache."
"Maybe you to take an aspirin."
a should
b ought
c don't

38 The patient had an to insert metal pins in his broken leg.
a injection
b operation
c X-ray

39 She won a seat in parliament at the last
a general election
b opinion poll
c referendum

40 I'm surprised you didn't get upset. If someone said that to me, really angry.
a I'm
b I was
c I'd be

41 This used to be part of the city, but since the old buildings were renovated it's become a very fashionable area.

- a** an affluent
- b** a run-down
- c** a trendy

42 Cassie went to bed early because she was

- a** tired
- b** stressed
- c** relaxed

43 In the 1960s, computers were expensive that ordinary people couldn't afford them.

- a** so
- b** such
- c** too

44 Do you want the match tonight?

- a** watching
- b** watch
- c** to watch

45 Researchers claim the new discovery is a major in the fight against malaria.

- a** breakthrough
- b** investigation
- c** progress

46 The Maths problem was really difficult and I just couldn't the answer.

- a** check in
- b** set off
- c** work out

47 When I was a child, I never about the future.

- a** have worried
- b** used to worry
- c** was worrying

48 A local politician has charges of corruption made by the opposition party.

- a** accused
- b** blamed
- c** denied

49 worries me about society today is how completely we have come to depend on technology.

- a** That
- b** What
- c** Which

50 Cats and dogs are usually kept as

- a** farm animals
- b** wild animals
- c** pets

Name: _____ Date: _____

STUDENT ANSWER SHEET

PLACEMENT TEST

Circle the correct letter.

1 a b c	11 a b c	21 a b c	31 a b c	41 a b c
2 a b c	12 a b c	22 a b c	32 a b c	42 a b c
3 a b c	13 a b c	23 a b c	33 a b c	43 a b c
4 a b c	14 a b c	24 a b c	34 a b c	44 a b c
5 a b c	15 a b c	25 a b c	35 a b c	45 a b c
6 a b c	16 a b c	26 a b c	36 a b c	46 a b c
7 a b c	17 a b c	27 a b c	37 a b c	47 a b c
8 a b c	18 a b c	28 a b c	38 a b c	48 a b c
9 a b c	19 a b c	29 a b c	39 a b c	49 a b c
10 a b c	20 a b c	30 a b c	40 a b c	50 a b c

ANSWER KEY

1	B	11	a	21	b	31	c	41	B
2	A	12	b	22	b	32	b	42	A
3	C	13	a	23	c	33	a	43	A
4	B	14	c	24	c	34	b	44	C
5	B	15	b	25	b	35	b	45	A
*6	C	16	b	26	a	36	c	46	C
7	A	17	a	27	b	37	b	47	B
8	A	18	c	28	a	38	b	48	C
9	B	19	a	29	a	39	a	49	B
10	C	20	a	30	c	40	c	50	C

Name: _____ Date: _____

ORAL PLACEMENT TEST

Topic	Speaking Prompts	Score
Elementary		
Personal information	• What's your name? How do you spell it? Where do you live? What's your phone number? What's your email address?	1 2 3 4 5
Family	• How many people are there in your family? Tell me about your parents / brothers or sisters / children. What are their names, ages, etc?	1 2 3 4 5
Home	• Where are you from? What is your home town or city? Do (or did) you like living there? Is it: – big? – beautiful? – noisy? – clean?	1 2 3 4 5
Studies	• What do (or did) you study? Is (or was) it: – interesting? – difficult? What will you do (or did you do) after finishing your studies?	1 2 3 4 5
Work	• What job do you do (or want to do)? When did (or will) you start working? Why did (or do) you want to do this job?	1 2 3 4 5
Pre-Intermediate		
Appearance & character	• Tell me about your best friend. Describe his/her appearance (<i>e.g. colour of hair/eyes, height</i>) and character (<i>e.g. kind, funny</i>). When did you meet?	1 2 3 4 5
Weather	• What's the weather like today? Which is your favourite season? What is the weather like then? What weather makes you feel happy/sad/etc?	1 2 3 4 5
Shopping	• Do you enjoy shopping? How often do you go shopping? Do you go shopping alone or with friends? What sort of things do you usually buy?	1 2 3 4 5
Sports & exercise	• How much exercise do you do? Is exercise important? Why (not)? Do you like playing/watching sports? What sports do you like playing/watching?	1 2 3 4 5
Intermediate		
Food	• Do you usually eat healthy meals? What is some of your favourite food? Do you like eating out (<i>e.g. restaurants</i>)? Why (not)? Do you like cooking?	1 2 3 4 5
Animals	• Do you like animals? What are some of your favourite animals? What pet(s) do you have (or would you like to have)? How do animals help people?	1 2 3 4 5
Computers & gadgets	• Do you often use computers, mp3 players, games consoles, etc? What do you mainly use the Internet for? What problems can computers/etc cause?	1 2 3 4 5
Languages	• What languages do you speak? Is it important to speak several languages? Why (not)? Is it a good or bad thing that most people in the world learn English?	1 2 3 4 5
Upper Intermediate		
Travel	• Do you like to travel? Why (not)? What place would you most like to visit? Why? What's your (least) favourite way to travel? Does travel really 'broaden the mind'?	1 2 3 4 5
Crime	• Is crime a problem in this (or your) country? What can be done to reduce crime? Are the laws in this (or your) country generally too strict, or not strict enough?	1 2 3 4 5
Careers	• What sort of career do you want? What do you want most from it (<i>e.g. money, creativity, etc</i>)? Should a career be the most important thing in someone's life?	1 2 3 4 5
Art, books, music etc.	• How often do you listen to music, read a book, visit an exhibition? Do you play an instrument/paint/write/etc? Are art/music/etc important to society? Why (not)?	1 2 3 4 5
Advanced		
News & the media	• How closely do you follow the news? Which media (<i>e.g. TV, newspapers, online</i>) cover the news best? Give examples. What will news media be like in the future?	1 2 3 4 5
Cities	• Why do people choose to live in cities? What are the (dis)advantages of city life, compared to living in the countryside? Which do/would you prefer?	1 2 3 4 5
Man & nature	• How do we affect nature (<i>e.g. rainforests</i>)? How does nature affect us (<i>e.g. floods</i>)? Will problems such as pollution or endangered species ever be solved?	1 2 3 4 5
Society & culture	• Do you often mix with people from a different culture to yours? Do you like or dislike this? What are the benefits and/or problems of a multicultural society?	1 2 3 4 5

ORAL ASSESSMENT GUIDELINES

Use the following guidelines to score each learner's speaking ability for the **Oral Placement Test** (p. 17).

0 - 1 Beginner	<ul style="list-style-type: none">• The topic is not developed at all, and writing seems to take enormous effort.• The purpose of the text and the writer's aim are entirely unclear.• The text is not organised at either the paragraph or sentence level.• There is insufficient language control to express even very simple ideas.• There are very many errors in the use of language and standard writing conventions.• There is little or no use of appropriate vocabulary and structures.
2 - 3 Low	<ul style="list-style-type: none">• The topic is not well developed, and writing seems to take considerable effort.• The purpose of the text and the writer's aim are generally unclear.• The text is not well organised at either the paragraph or sentence level.• There is insufficient language control to express relatively simple ideas.• There are many errors in the use of language and standard writing conventions.• There is very limited use of appropriate vocabulary and structures.
4 - 5 Fair	<ul style="list-style-type: none">• The topic is quite well developed, although writing seems to take some effort.• The purpose of the text and the writer's aim are not entirely clear.• The text is reasonably well organised, at least at the sentence level.• There is usually sufficient language control to express simple ideas.• There are some errors in the use of language and standard writing conventions.• There is limited use of appropriate vocabulary and structures.
6 - 7 Good	<ul style="list-style-type: none">• The topic is well developed, and writing seems to take little effort.• The purpose of the text and the writer's aim are generally clear.• The text is reasonably well organised at both the sentence and paragraph level.• There is sufficient language control to express simple ideas.• There are a few errors in the use of language and standard writing conventions.• The text contains a range of appropriate vocabulary and structures.
8 - 9 Very Good	<ul style="list-style-type: none">• The topic is very well developed, and writing seems to take very little effort.• The purpose of the text and the writer's aim are clear.• The text is well organised at both the sentence and paragraph level.• There is sufficient language control to express some quite complex ideas.• There are few errors in the use of language and standard writing conventions.• The text contains quite a wide range of appropriate vocabulary and structures.
10 Excellent	<ul style="list-style-type: none">• The topic is fully developed, and writing seems effortless.• The purpose of the text and the writer's aim are perfectly clear.• The text is extremely well organised at both the sentence and paragraph level.• There is sufficient language control to express a range of complex ideas.• There are almost no errors in the use of language and standard writing conventions.• The text contains a wide range of appropriate vocabulary and structures.

Name: _____ Date: _____

WRITING PLACEMENT TEST

Choose *ONE* of these topics and write about it.

• Write a personal profile about yourself for a website where you can meet new Internet friends. You should answer these questions:

- What is your name, age, etc?
- Where you are from, and what do you do?
- What do you look like, and what sort of person are you?
- What are your interests and your likes/dislikes?
- What sort of new friends do you want to meet?

• Write an email to a friend from another part of the world who wants to know more about your country. You can use your own ideas, and/or you can describe some of these things:

- how big the country is, where it is and what the land is like (*forests, mountains, etc*)
- main cities, famous landmarks and tourist attractions
- the local language(s) and culture
- what the people are like
- traditional food, music, dances, etc of your country

You should finish your email by inviting your friend to visit your country some time so that they can see what it is like.

• Write about a strong childhood memory – for example, something that made you very happy or very frightened. Briefly explain how old you were and where you were, and tell the story of what happened. Try to remember details such as sounds, smells, colours and the weather, and describe these in your story. Explain how you felt and why you felt this way. How do you feel now about the event?

• Write a review of your favourite film, play or book. Explain what type of work it is (*for example, a comedy film, a romantic novel, etc.*) Say where and when the story takes place, and briefly describe what happens. Describe the main characters, and say whether you like or dislike each of them, and why. Try to explain why this work is your favourite.

• Write an article discussing whether you think our world is getting better or getting worse. You can use your own ideas, but you might like to include some of these issues:

- medicine, scientific research, technology
- war, conflict between countries/groups
- freedom and human rights
- education, knowledge and skills
- quality of life

You should finish your article with a short conclusion summarising the main argument.

WRITING ASSESSMENT GUIDELINES

Use the following guidelines to score each learner's writing ability for the **Writing Placement Test** (p. 19).

1 Low	<ul style="list-style-type: none">• Speaks with frequent hesitation; occasionally does not respond verbally.• Rarely responds with confidence; frequently reluctant to use the language.• Speech and pronunciation are usually not easily understood.• Rarely uses complete sentences and phrases appropriately.• Rarely or never uses colloquial expressions appropriately.• Rarely uses appropriate and varied vocabulary.• Makes numerous errors in form or function.
2 Fair	<ul style="list-style-type: none">• Speaks with frequent hesitation.• Rarely responds with confidence; often reluctant to use the language.• Speech and pronunciation are frequently not easily understood.• Occasionally uses complete sentences and phrases appropriately.• Uses very few colloquial expressions appropriately.• Occasionally uses appropriate and varied vocabulary.• Makes frequent errors in form or function.
3 Good	<ul style="list-style-type: none">• Speaks fluently with a little hesitation.• Usually responds with confidence.• Speech and pronunciation may not always be easily understood.• Generally uses complete sentences and phrases appropriately.• Uses a few colloquial expressions appropriately.• Uses appropriate and varied vocabulary on most occasions.• Makes occasional errors in form or function.
4 Very Good	<ul style="list-style-type: none">• Speaks fluently without much hesitation.• Almost always responds with confidence.• Speech and pronunciation are almost always clear and easily understood.• Almost always uses complete sentences and phrases appropriately.• Uses a number of colloquial expressions appropriately.• Almost always uses appropriate and varied vocabulary.• Makes few errors in form or function.
5 Excellent	<ul style="list-style-type: none">• Speaks fluently without hesitation.• Consistently responds with confidence.• Speech and pronunciation are always clear and easily understood.• Consistently uses complete sentences and phrases appropriately.• Uses a wide range of colloquial expressions appropriately.• Consistently uses appropriate and varied vocabulary.• Makes very few or no errors in form or function.

Anexo II: Enunciado da variante M do Exame de acesso 2019

VARIANTE M

GRUPO I – LÍNGUA PORTUGUESA

P.1 Das alternativas apresentadas, escolha a que melhor corresponde ao sentido da palavra destacada na seguinte frase: “ Muitos foram acusados por prática de actos ilícitos.”

- a) Permitidos
- b) Nobres
- c) Proibidos
- d) Elevados
- e) Aceites

P.2 Indique, com um X, a frase correctamente acentuada:

- a) Se ganhassem um troféu tão valioso, provavelmente oferecê-lo-iam, a direcção do clube
- b) Se ganhassem um troféu tão valioso, provavelmente oferecê-lo-iam, à direcção do clube
- c) Se ganhassem um troféu tão valioso, provavelmente oferecê-lo-iam, à direcção do clube
- d) Se ganhassem um troféu tão valioso, provavelmente oferecê-lo-iam, a direcção do clube
- e) Se ganhassem um troféu tão valioso, provavelmente oferecê-lo-iam, a direcção do clube

P.3 Selecciona, de entre as seguintes alternativas, aquela cuja pronominalização está correcta:

- a) Oxalá encontre-os de saúde
- b) Oxalá lhes encontre de saúde
- c) Oxalá encontre-lhes de saúde
- d) Oxalá os encontre de saúde
- e) Oxalá lhos encontre de saúde

P.4 Quais as formas verbais são as mais adequadas para preencher as lacunas na frase que se segue? “Nós _____ dos outros documentos, visto que os advogados os _____ desnecessários.”

- a) Prescindimos / considerem
- b) Prescindissem / considerardes
- c) Prescindir / considerar
- d) Prescindíssemos / considerariam
- e) Prescindimos / consideraram

P.5 Uanhenga Xito é autor da obra:

- a) Nga Muturi
- b) Assobio
- c) A bicha e a Fila
- d) Bola com feitiço
- e) Luuanda

VARIANTE M

GRUPO II – HISTÓRIA

Nas questões abaixo indicadas, assinale com um X a opção correcta.

P.6 O ultimato dado a Portugal em 1890 deveu-se ao facto da sua expansão na África Central chocar com os interesses expansionistas de que outro país europeu?

- a) A França.
- b) A Grã-Bretanha.
- c) A Alemanha.
- d) A Bélgica.
- e) Rússia.

P. 7 A revolta liderada por Álvaro Buta no norte de Angola teve como principal causa:

- a) O recrutamento forçado de mão-de-obra
- b) O tráfico de escravos para o Brasil
- c) As guerras de ocupação
- d) A perseguição portuguesa ao rei (*ntotila*) do Congo
- e) O surgimento do pan-Africanismo

P.8 Na década de 1950-1960, Salazar reagiu à pressão internacional para a descolonização:

- a) Abolindo o "Estatuto dos Indígenas" em Angola e outras colónias
- b) Estabelecendo a Concordata e o Acordo Missionário com a Igreja Católica
- c) Encerrando a Liga Nacional Africana e o seu jornal
- d) Substituindo a "Carta Orgânica do Império" pela "Lei Orgânica do Ultramar"
- e) Declarando a independência de Moçambique

P.9 Dos seguintes acontecimentos, assinale o mais recente:

- a) Criação da Organização de Unidade Africana
- b) Conferência de Bandung
- c) Primeira Conferência dos Povos Africanos (Ghana)
- d) Congresso Pan-Africano de Manchester
- e) É estabelecimentodo "Estatuto dos Indígenas" em algumas colónias portuguesas.

P.10 O primeiro país da África a sul do Sahara a alcançar a independência foi:

- a) A Nigéria
- b) O Gabão
- c) O Sudão
- d) O Gana
- e) Etiópia

VARIANTE M

GRUPO III - MATEMATICA

P.11 Determine o valor de $m \in \mathbb{R}$ para que a equação $3x^2 - 3x - m = 0$ admita só uma raiz real

a) $m = 4$ b) $m = \frac{2}{5}$ c) $m = -\frac{3}{4}$

d) Outra Resposta e) $m = \frac{3}{4}$

P.12 Resolva o sistema seguinte e assinale com X a resposta certa

$$2x - 2y = 16$$

$$x + 2y = 2$$

a) $x = 16; y = -2$ b) $x = 6; y = -2$

c) $x = -2; y = 6$ d) Outra Resposta e) $x = -6; y = 2$

P.13 Determine os possíveis valores de x para quais a seguinte função admite extremos e assinale com X a resposta certa:

$$y = \frac{x}{x^2 + 1}$$

a) $x_1 = 0; x_2 = 1$ a) $x_1 = -1; x_2 = 1$

c) $x_1 = 2; x_2 = e - 2$ d) Outra Resposta e) $x_1 = 1; x_2 = 1$

P.14 Calcule o limite e assinale com X a resposta certa:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sqrt{1+x} - \sqrt{1+x^2}}{\sqrt{1+x} - 1}$$

a) 2 b) 5 c) 1 d) Outra Resposta e) -1

P.15 As abscissas dos pontos de cruzamento da função $f(x) = x^2 + 2x - 1$ com o eixo das abscissas são:

a) 2; 3 a) -1; 3 a) -3; 1 d) -2; 3

e) Outra Resposta

VARIANTE M

GRUPO IV - CULTURA GERAL

P. 16 Apicultura

- a) É a ciência de produção de produtos agrícolas
- b) É a ciência de produção do mel
- c) É a ciência de criação de moscas
- d) É a ciência ou arte de criação de abelhas com ferrão
- e) É a ciência de produção de girinos

P.17 A demografia é:

- a) Uma área das Ciências Sociais que estuda a dinâmica populacional humana
- b) Uma área das Ciências Sociais que estuda a dinâmica ambiental
- c) Uma área das Ciências Sociais que estuda a dinâmica empresarial
- d) Uma área das Ciências económicas
- e) Uma área das Ciências Sociais que estuda o desenvolvimento Humano

P.18 Os transportes e comunicações surgem quando:

- a) O homem tornou a sua vida mais fácil a partir do momento em que fez duas descobertas importantes
- b) Quando domesticou os animais e a roda e começou a utilizar a força do boi, burro, do cavalo ou do camelo
- c) Quando teve o domínio da natureza e o uso de telemóvel
- d) Depois da invenção da escrita, desta forma, a comunicação entre os povos acontecia
- e) Quando passou a usar as tecnologias

P.19 Em que continente se verificam os mais elevados índices de mortalidade infantil?

- a) África
- b) América do Sul
- c) Ásia
- d) Austrália
- e) Europa

P.20 Os chamados PALOP abrangem países dos continentes:

- a) África
- b) África e Europa
- c) África, Europa e América
- d) África, Europa e América e Ásia
- e) Ásia, e África

VARIANTE M

GRUPO V – LÍNGUA INGLESA

P.21 I didn't know you were in hospital. If -----

- a) I had known you were in hospital I would have gone to see you.
- b) I knew you were in hospital I would go to see you
- c) I have known you were in hospital I would have gone to see you
- d) I should know you were in hospital, I would go to see you
- e) I would know you were in hospital, I should go to see you

P.22 Sam got to the station just in time to catch the train to the airport. If.....

- a) he had missed the train, he would have missed his flight
- b) he misses the train, he would miss his flight
- c) he could miss the train, he would miss the flight
- d) he missed the train, he should miss the flight
- e) he missed the train, he would miss the flight

P.23 Point out the correct sentence

- a) I have already done my bed and swept the floor, now I am doing my hair
- b) I did already my bed and sweep the floor, now I am doing my hair
- c) I have done already my bed swept the floor, now I am doing my hair
- d) I have already do my bed and swepted the floor, now I do my hair
- e) I had already done my bed sweep the floor, now I am doing my hair

P.24 Word. Order. Choose the correct sentence.

- a) They have for a long time lived in the same house
- b) They have lived in the same house for a long time
- c) They live in the same house for a long time
- d) They are living in the same house for a long time
- e) They have live for a long time in the same house

P.25 I don't feel.....George. All his problems are entirely his own fault.

- a) sorry about
- b) sorry with
- c) sorry by
- d) sorry for
- e) sorry to

VARIANTE M

Anexos III: Enunciado da variante N do Exame de acesso 2019

VARIANTE N
GRUPO I – LÍNGUA PORTUGUESA

P.1 Das alternativas apresentadas, escolha a que melhor corresponde ao sentido da palavra destacada na seguinte frase: “ O criminoso receia ser descoberto.”

- a) Teme
- b) Janta
- c) Retira
- d) Duvida
- e) Pensa

P.2 Indique, com um X, a frase correctamente acentuada:

- a) Não sejas egoísta, da uma fatia de bolo à Amélia
- b) Não sejas egoísta, da uma fatia de bolo a Amélia
- c) Nao sejas egoísta, da uma fatia de bolo a Amélia
- d) Não sejas egoísta, dá uma fatia de bolo à Amélia
- e) Não sejas egoísta, dá uma fátia de bôlo à Amélia

P.3 Seleccione, de entre as seguintes alternativas, aquela cuja pronominalização está correcta:

- a) A conheces pessoalmente?
- b) Lhe conheces pessoalmente?
- c) Darei-lhe um presente
- d) Dar-lhe-ei um presente
- e) Lhe darei um presente

P.4 Na frase “*Ontem, escrevi um poema*”, o verbo sublinhado está conjugado no:

- a) Futuro do indicativo
- b) Pretérito perfeito do indicativo
- c) Condicional
- d) Presente do conjuntivo
- e) Presente do indicativo

P.5 A obra “*Luanda*” é da autoria de:

- a) Luandino Vieira
- b) António Jacinto
- c) Jorge Macedo
- d) João Melo
- e) Viriato da Cruz

GRUPO II - HISTÓRIA

Nas questões abaixo indicadas, assinale com um X a opção correcta.

P.6 Qual das seguintes campanhas de ocupação colonial ocorreu em período posterior à Conferência de Berlim?

- a) Conquista do Kwanyama
- b) Conquista do Ndongo
- c) Conquista da Matamba
- d) Conquista de Mbanza Kongo
- e) Conquista do Bailundo

P.7 Qual dos seguintes acontecimentos não pertence à década de 1950-1960?

- a) Conferência de Bandung
- b) Publicação do "Acto Colonial"
- c) Prisões conhecidas como "Processo dos 50"
- d) Publicação da "Lei Orgânica do Ultramar"
- e) O início da Luta Armada

P.8 A chamada "política de coexistência pacífica" no século XX correspondeu a:

- a) Desenvolvimento de uma terceira força nas relações internacionais
- b) Política de não alinhamento.
- c) Aproximação diplomática entre a União Soviética e os Estados Unidos
- d) Afirmação das contradições entre os Estados capitalistas e socialistas
- e) Aproximação diplomática entre a União Soviética e a China

P.9 O Congresso Pan-africano de 1945 realizou-se em:

- a) Addis Abeba (Etiópia).
- b) Manchester (Grã-Bretanha).
- c) São-Francisco (EUA).
- d) Paris (França).
- e) Lisboa (Portugal).

P.10 Dos seguintes acontecimentos, assinale o único que ocorreu em 1991.

- a) Cimeira de Gbadolite (Zaire) entre o Presidente de Angola e o líder da UNITA
- b) Acordo de Bicesse (Portugal) entre o Governo de Angola e a UNITA
- c) Acordo de Lusaka (Zâmbia) entre o Governo de Angola e a UNITA
- d) Acordo de Mombaça (Kenya) entre a FNLA, o MPLA e a UNITA
- e) Acordo do Alvor (Portugal) entre a FNLA, o MPLA e a UNITA

GRUPO III - MATEMATICA

P.11 Determine o valor de $p \in \mathbb{R}$ para que a equação $3x^2 - 12x + p = 0$ admita duas raízes reais

- a) $p < 12$ b) $p > 8$ c) $p > 12$
 d) Outra Resposta e) $p = 12$

P.12 Resolva o sistema seguinte e assinale com X a resposta certa

$$-2x + y = 2$$

$$x + 3y = -1$$

- a) $x = -2$; $y = 1$ b) $x = -1$; $y = -2$
 c) $x = -1$; $y = 0$ d) Outra Resposta e) $x = 2$; $y = 0$

P.13 Determine os possíveis valores de x para quais a seguinte função admite extremos e assinale com X a resposta certa:

$$y = x^4 - 3x^2$$

- a) $x_1 = 0$; $x_2 = 1$ b) $x_1 = -1,2$; $x_2 = +1,2$
 c) $x_1 = -2$; $x_2 = 2$ d) Outra Resposta
 e) $x_1 = 1,2$; $x_2 = -1,2$

P.14 Calcule o limite e assinale com X a resposta certa:

$$\lim_{x \rightarrow 2} \frac{\sqrt{x^2 + x + 3} - \sqrt{2x^2 - 2x + 9}}{x^2 - 3x + 2}$$

- A) $\frac{2}{\sqrt{2}+1}$ B) $\frac{-8}{\sqrt{3}+3}$ C) 3 D) Outra Resposta E) $\frac{-2}{\sqrt{2}}$

P.15 Seja $x^2 + px + 4 = 0$.

Determine $p \in \mathbb{R}$ de modo que a equação admita só uma raiz real

- a) $p = 4$; $p = 1$ b) $p = 3$; $p = -3$ c) $p = 4$; $p = -4$
 d) $p = 4$ e) Outra Resposta

GRUPO IV - CULTURA GERAL

P.16 A seguinte frase: "Não há diferenças fundamentais entre o homem e os animais nas suas faculdades mentais (...) os animais, como os homens, demonstram sentir prazer, dor, felicidade e sofrimento." foi proferida por:

- a) Sydney Smith
- b) Adam Smith
- c) Anthony Giddens
- d) Charles Darwin
- e) José Sinde Monteiro

P. 17 O Fundo Monetário Internacional foi formalmente criado aos:

- a) 10 de Dezembro de 1945
- b) 27 de Dezembro de 1945
- c) 24 de Outubro de 1945
- d) 17 de Agosto de 1992
- e) 1 de Novembro 1993

P.18 O que é o Acordo de Paris?

- a) Acordo internacional que trata da restrição de imigrantes em Paris
- b) Acordo internacional que trata da proteção da França dos atentados terroristas
- c) Acordo internacional que trata do Desenvolvimento Sustentável
- d) Acordo internacional que trata da poluição radioativa
- e) Acordo internacional que trata do aquecimento global

P.19 Entre os fenômenos sociais estudados pela Sociologia, a mobilidade social é um indicador do nível de desigualdade e de mudança social. Sabendo que ao falarmos em mobilidade social, estamos à referir-nos:

- a) A frequência com a qual as famílias de uma sociedade se deslocam e/ou mudam às suas residências num determinado período de tempo
- b) Ao número de migrantes e imigrantes que passam pelo território de um país num determinado tempo. Assim, quanto maior for o número de migrantes e imigrantes, mais "movimentada" uma sociedade será
- c) Ao índice de pessoas que conseguem ascender ou que caem na escala socioeconómica de uma sociedade, observando os meios e os mecanismo que os indivíduos dispõem
- d) Ao desenvolvimento dos meios de transportes públicos responsáveis pela movimentação das pessoas numa sociedade justa e desenvolvida; asseguramento
- e) A melhoria das condições de habitabilidade nos bairros

P.20 O processo através do qual os seres humanos contraem relações com os outros, conhecimentos, competências, normas e valores com os quais os mesmos adaptam-se como membros de uma sociedade, denomina-se:

- a) Aculturação
- b) Interação
- c) Socialização
- d) Transformação
- e) Personalização

GRUPO V- LÍNGUA INGLESA

P.21 You've been travelling all day. You _____ be very tired.

- a) can
- b) must
- c) may
- d) should
- e) might

P.22 Word. Order. Choose the correct sentence.

- a) Sarah takes to school her children every day
- b) Sarah takes her children to school everyday
- c) Sarah every day takes to school her children
- d) Sarah to school takes her children every day
- e) Sarah to school every day takes her children

P.23 Adjective + preposition. Which sentence is right?

- a) I wasn't very impressed about the service in the restaurant. We had to wait ages before getting our food.
- b) I wasn't very impressed with the service in the restaurant. We had to wait ages before getting our food.
- c) I wasn't very impressed at the service in the restaurant. We had to wait ages before getting our food.
- d) I wasn't very impressed in the service in the restaurant. We had to wait ages before getting our food.
- e) I wasn't very impressed at the service for the restaurant. We had to wait ages before getting our food.

P.24 The doorbell rings. I wonder who that is. It _____ be Jim. He said he would come after 7 o'clock and it's only 6.30 now.

- a) can
- b) must
- c) can't
- d) might
- e) mustn't

P.25 Indefinite and Definite article. Which sentence is correct?

- a) I saw a film last night. The film was about the young man and a beautiful girl.
- b) I saw a film last night. The film was about a young man and a beautiful girl.
- c) I saw a film last night. The film was about the young man and the beautiful girl.
- d) I saw the film last night. A film was about the young man and the beautiful girl.
- e) I saw a film last night. A film was about a young man and a beautiful girl.

VARIANTE N