



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SECUNDÁRIO
GERAL PÚBLICO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS GRADUADOS EM
MOÇAMBIQUE: ENTRE AS PERCEPÇÕES E AS PRÁTICAS**

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

por

Assane Ussene

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

MAIO 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SECUNDÁRIO
GERAL PÚBLICO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS GRADUADOS EM
MOÇAMBIQUE: ENTRE AS PERCEPÇÕES E AS PRÁTICAS**

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

Por Assane Ussene

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

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Mai 2017

Dedicatória

Dedico esta tese à minha esposa Albertina Ussene, aos meus filhos, Nazirath, Zarina, Zuneild e Ussene Junior por terem compreendido a minha ausência no tempo de convívio familiar.

Dedico igualmente em memória aos meus pais, Amina Assane e Ussene Abdala por terem me guiado quando ainda não sabia distinguir o bem do mal.

À minha tia Fátima Ripa que soube cuidar de mim após o desaparecimento físico dos meus pais.

Agradecimentos

Primeiro agradeço a Deus pela vida e saúde que me proporcionou ao longo do curso de Doutorado.

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 à minha esposa, Albertina Ussene, que muitas vezes compreendeu a missão que tinha por cumprir e serviu café naquelas madrugadas.

À Nazirath, à Zarina, ao Ussene Junior e Zuneild, que sempre me compreenderam quando não podia sair com eles e sempre estiveram dispostos dar o seu apoio moral.

Agradeço à Professora Doutora Maria do Céu Roldão, minha tutora, cujas aulas motivaram a seguir o caminho das suas obras.

Agradeço ao Professor José Matias Alves, que me encorajou a prosseguir com o tema de pesquisa, mostrando-me, sempre com optimismo, que era possível “ver para além da montanha”.

Agradeço aos colegas da UP Campus de Nacala-Porto pela sua disponibilidade e apoio, particularmente à Dra. Cândida Arlindo e ao Eng.º Wilson Daúdo.

Agradeço, igualmente, ao meu sobrinho Salvador Cadir, pela assistência técnica que me proporcionou quando necessário.

Agradeço aos membros da direcção da UP Tete, que disponibilizou espaço e equipamento para que a tese fosse entregue dentro do prazo.

Um agradecimento especial ao Lambo Vasco, técnico informático, que incansavelmente assistiu ao longo de toda a noite a montagem final deste trabalho.

Agradeço ao Dr. Saulosse e MA Francisco Wache pela revisão linguística deste trabalho.

Agradecimento especial à Dra. Vânia Fernandes da UCP-FEP, que, apesar da distância, nos manteve sempre em comunicação.

Agradecimentos especiais para à UCM-FEC e à UCP-FEP por todo o apoio prestado.

Resumo

Moçambique é um país multilingue e multicultural, onde diferentes grupos etnolinguísticos coabitam, com maior predominância, os de origem Bantu. A língua inglesa como língua estrangeira é obrigatória no currículo do ensino geral público e é ministrada do 6º ano de escolaridade (6ª classe) até à conclusão do Ensino Secundário Geral (12ª classe), num percurso de 7 anos. No ensino secundário, onde a nossa investigação incide, aprimora-se o desenvolvimento de competências como um exercício que deve estar presente em todos os momentos da vida do aluno, quer dentro da sala de aula, quer fora dela.

Assim, o ensino da língua inglesa no Ensino Secundário Geral faz parte do processo de desenvolvimento de competências no aluno, orientadas para a sua realização pessoal e para a sua integração com sucesso na sociedade, a fim de enfrentar novas dinâmicas do sector laboral, de uma forma particular. A disciplina de Inglês, tratando-se de uma língua, focaliza-se no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, que compreende a aquisição e uso real das capacidades de leitura, escrita, compreensão e de produção oral.

Considerando as competências que se procura desenvolver, esta investigação procura compreender **quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais usadas na disciplina de Inglês no Ensino Secundário Geral Público em Moçambique, quais as perceções dos professores e dos alunos sobre a sua eficácia no desenvolvimento da competência comunicativa nesta língua e qual a efetiva competência comunicativa demonstrada pelos alunos.**

O estudo, com uma abordagem metodológica mista, decorreu em duas escolas secundárias gerais públicas de Moçambique, sendo uma urbana e outra rural. A investigação englobou dez professores e quatrocentos e oito alunos. A recolha de dados mobilizou uma multiplicidade de técnicas de investigação (observação, inquérito por questionário, entrevista semi-estruturada, teste de avaliação de competência comunicativa e análise documental) de forma a podermos triangular dados e responder, numa perspetiva holística, à questão central do estudo.

Os resultados revelam que o ensino do Inglês no ESGP em Moçambique é um processo bastante complexo e realiza-se dentro de vários constrangimentos políticos, organizacionais e da prática docente, entre outros. Os processos de avaliação parecem encontrar-se intimamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem. O facto de não se avaliarem competências linguísticas

centrais leva a um desinvestimento no seu ensino, por parte dos professores, e na sua aprendizagem, por parte dos alunos.

A falta de qualidade no ensino / aprendizagem do Inglês no ESGM parece agravar-se também pela ausência de práticas consistentes de supervisão pedagógica, essenciais para o desenvolvimento profissional. E, como consequência, a competência comunicativa preconizada no plano curricular do ESG não está a ser atingida, pelo menos de momento, pese embora haja consciência da necessidade de envidar esforços para se inverter a situação atual.

Palavras- Chave: Língua Inglesa; Moçambique; estratégias de ensino; aprendizagem; competência comunicativa.

Abstract

Mozambique is a multilingual country in which different ethnicities cohabitate, with the greater majority being the Bantu people. English language is compulsorily taught from grade six to grade twelve, that is, in a period of seven years. At the secondary level, on which our study is focused on, priority is given to competence development as a process which should be present throughout the student school life, inside and outside the classroom.

In this way, English teaching at the General Secondary Education is part of the process of development of competences in the student, oriented towards their personal development and their insertion into society with the capabilities to face the new dynamics of the labour sector in particular. The teaching of English, being it a language, is focused on the development of linguistic and communicative competence which encompasses the acquisition and real life use of reading, writing, comprehension and oral production skills.

In the face of the desired competences, this study aims at **understanding the teaching and learning strategies used in the teaching of English in Public General Secondary School Education in Mozambique, the perceptions of teachers and students regarding the development of English language communicative competence at this education level and students' real communicative competence.**

With this purpose in mind, a review of literature has been conducted in order to gain the necessary background and to set the theoretical framework from which to build up the study. The study followed a mixed approach, and involved two public schools, one located in an urban area and another in a rural. As subjects, the study involved ten teachers and four hundred and eight students. Data collection was carried out through the use of various research techniques, (observation, survey, semi-structures interview, test, and document analysis) with the aim of reaching the preset objectives and answering the key research question.

The results show that the teaching of English in Public General Secondary Education in Mozambique is a very complex process and happens under various constraints, among them, political, organizational, teaching practice, and others. Assessment processes appear to be intrinsically linked to teaching and learning processes. The fact that assessment practices don't assess key linguistic competences leads to disengagement into their teaching, on the part of teachers, and learning, from students' part.

The lack of quality in the English teaching and learning process in Public General Secondary Education seems to worsen with the lack of consistent practices of teaching supervision, necessary to professional development. As a result, the communicative competence targeted in the syllabus is not being attained, at least currently, despite the awareness of the need for more efforts to be applied to overcome the situation.

Keywords: English Language; Mozambique; teaching strategies; learning; communicative competence.

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento Teórico.....	7
Capítulo 1: Ensino e aprendizagem do Inglês à luz do Quadro Europeu Comum de Referências (QEER).....	7
1.1 Ensino e aprendizagem: conceito.....	7
1.2 Ensino e aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira.....	10
1.3 Ensino e aprendizagem do Inglês no âmbito do QEER.....	13
1.3.2 Caracterização do processo de ensino e aprendizagem.....	15
1.3.3 Avaliação de competência comunicativa.....	18
Capítulo 2: Desenvolvimento da Competência Comunicativa: capacidades linguísticas, pressupostos e características.....	21
2.1 Conceito de competência.....	21
2.2 Competências linguísticas.....	28
Capítulo 3: Estratégias de Ensino do Inglês como Língua Estrangeira.....	31
3.1 Estratégias de Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: abordagens e métodos em revista.....	31
3.2 Abordagem Comunicativa no Ensino da Língua Estrangeira.....	35
3.3 Atividades comunicativas.....	39
3.4 Estratégia versus Estratégias de ensino.....	39
3.5 Estratégia de ensino e o papel do professor.....	42
3.6 Crenças e perceções do professor e dos alunos quanto ao Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira.....	45
Parte II: Estudo Empírico.....	49
Capítulo 4: Enquadramento metodológico.....	49
4.1 Objetivos e natureza do estudo.....	49
4.2 Instrumentos de recolha de dados.....	52
4.3 Tarefas do teste e seus pressupostos.....	61
4.6 Sujeitos da investigação e sua caracterização.....	65
Capítulo 5: Tempos e procedimentos da Investigação.....	68
5.1 Observação de aulas.....	70
5.3 Entrevista semi-estruturada.....	76

5.4 Análise documental	77
5.5 Teste de competência comunicativa.....	78
Parte III: Apresentação e análise de resultados	79
Capítulo 6: apresentação de dados por técnica de recolha de dados	79
6.1 Observação	79
6.2 Entrevista semi-estruturada para professores	89
6.3.1 Entrevista semi-estruturada para Delegados de Disciplina	101
6.4 Inquérito por questionário	120
6.5 Análise Documental	206
6.6 Avaliação da competência comunicativa	212
Capítulo 7: Triangulação	217
Conclusão	246
Referências Bibliográficas.....	252
Apêndices	263
Apêndice I: Grelha de observação de aula.....	264
Apêndice II: Pedido de autorização para testagens de instrumentos de investigação	267
Apêndice III : Teste de competência comunicativa.....	268
Apêndice IV: Critérios de correção do teste	282
Apêndice V: Roteio de entrevista para Professor de Inglês.....	289
Apêndice VI: Roteio de entrevista para Delegado de Inglês	292
Apêndice VII: Questionário para alunos do Ensino Secundário Geral Público	294
Apêndice VIII: Pedido de autorização para recolha de dados	301
ANEXOS.....	302
Anexo 1: Instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão, 2012).....	302

Índice de figuras

Figura 1: Dimensões de ação estratégica de ensino	43
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1: Níveis do QEER e respectivas horas.....	19
Quadro 2: Percorso temporal de aprendizagem do ILE no ESGP.....	20
Quadro 3: Quadro de estratégias/atividades de ensino.....	45
Quadro 4: Quadro de instrumentos de recolha de dados.....	52
Quadro 5: Instrumento de categorização de práticas de ensino.....	71
Quadro 6: Escola A - Quadro síntese das aulas observadas.....	80
Quadro 7: Escola B – Quadro síntese das aulas observadas.....	81
Quadro 8: Escola A - Quadro das três principais atividades priorizadas pelos professores da Escola A por aula.....	83
Quadro 9: Escola B – Quadro das três principais atividades priorizadas pelos professores da Escola B por aula.....	86
Quadro 10: Quadro síntese da operacionalização da categoria.....	89
Quadro 11: Distribuição dos inquiridos por classe.....	120
Quadro 12: Análise de testes administrados ao nível do ESG1.....	206
Quadro 13: Análise de testes administrados ao nível do ESG2.....	209
Quadro 14: Análise de exames finais administrados ao nível do ESG1 e ESG2.....	210
Quadro 15: Alunos avaliados na competência comunicativa 2015 (Escola A&B).....	213
Quadro 16: Quadro de resultados da frequência e da competência comunicativa.....	214
Quadro 17: Síntese sobre as percepções dos diferentes sujeitos de investigação.....	220
Quadro 18: Quadro de análise de aspectos comuns.....	221
Quadro 19: Triangulação de fontes directas e indirectas de recolha de dados.....	231
Quadro 20: Quadro síntese de comparação entre as percepções e as práticas.....	239

Índice de gráficos

Gráfico 1 : Atribuições e responsabilidades dos Delegados de Disciplina	102
Gráfico 2: Sucessos alcançados na função de delegado de disciplina.....	103
Gráfico 3: Actividades promovidas pelos Delegados de Disciplina	105
Gráfico 4: Causas do fracasso dos Delegados de disciplina.....	105
Gráfico 5: Aspectos considerados na planificação das aulas	106
Gráfico 6: Instrumentos de avaliação das aprendizagens	109
Gráfico 7: Impacto das competências não avaliadas nos exames	110
Gráfico 8: Causas da falta do alcance da competência comunicativa	114
Gráfico 9: Sugestões para melhoria do nível político.....	115
Gráfico 10: Sugestões para melhoria do nível organizacional da escola	117
Gráfico 11: Sugestões para melhoria do nível da prática docente.....	118
Gráfico 12: Sugestões para melhoria para a prática docente.....	119
Gráfico 13: Escola A - Nível de interrupção na aprendizagem da língua inglesa.....	121
Gráfico 14: Escola B - Nível de interrupção na aprendizagem da língua inglesa	121
Gráfico 15: Escola A - Auto avaliação do nível de conhecimento na língua inglesa.....	122
Gráfico 16: Escola B - Auto avaliação do nível de conhecimento na língua inglesa.....	122
Gráfico 17: Escola A – Oportunidade de falar Inglês fora da sala de aulas	123
Gráfico 18: Escola B – Oportunidade de falar Inglês fora da sala de aulas	123
Gráfico 19 : Escola B – Possibilidade de falar Inglês com familiares	124
Gráfico 20 : Escola B – Possibilidade de falar Inglês com familiares	124
Gráfico 21: Escola A – Possibilidade de falar Inglês com amigos mais próximos	125
Gráfico 22: Escola B – Possibilidade de falar Inglês com amigos mais próximos	125
Gráfico 23: Escola A – Possibilidade de falar Inglês com colegas da escola/ turma	126
Gráfico 24: Escola B – Possibilidade de falar Inglês com colegas da escola/ turma	126
Gráfico 25: Escola A – Possibilidade de falar Inglês para prática religiosa.....	127
Gráfico 26: Escola B – Possibilidade de falar Inglês para prática religiosa.....	127
Gráfico 27: Escola A – Possibilidade de ler livros, jornais e revistas	128
Gráfico 28: Escola B – Possibilidade de ler livros, jornais e revistas	128
Gráfico 29: Escola A – Possibilidade de escutar cassetes, CDs e música.....	129
Gráfico 30: Escola A – Possibilidade de escutar cassetes, CDs e música.....	129
Gráfico 31: Escola A - Possibilidade de falar Inglês com estrangeiros.....	130
Gráfico 32: Escola B – Possibilidade de falar Inglês com estrangeiros	130

Gráfico 33: Escola A – Possibilidade de assistir Televisão	131
Gráfico 34: Escola B – Possibilidade de assistir Televisão.....	131
Gráfico 35: Escola A - Possibilidade de escrever cartas	132
Gráfico 36: Escola B – Possibilidade de escrever cartas.....	132
Gráfico 37: Escola A – Outras possibilidades de usar a língua inglesa	133
Gráfico 38: Escola B – Outras possibilidades de usar a língua inglesa.....	133
Gráfico 39: Escola A – Poder de conseguir acompanhar o ritmo do professor nas aulas.....	134
Gráfico 40: Escola B – Poder de conseguir acompanhar o ritmo do professor nas aulas	134
Gráfico 41: Escola A – Dedicção suficiente do professor aos conteúdos de aprendizagem	135
Gráfico 42: Escola A – Dedicção suficiente do professor aos conteúdos de aprendizagem	135
Gráfico 43: Escola A – Percepção de que o programa de Inglês é demasiado vasto	136
Gráfico 44: Escola B - A – Percepção de que o programa de Inglês é demasiado vasto	136
Gráfico 45: Percepção do número semanal de aulas ser demasiado vasto.....	137
Gráfico 46: Percepção do número semanal de aulas ser demasiado vasto.....	137
Gráfico 47: Escola A - Percepção de existência de material na escola para aprendizagm aprendizagem do Inglês.....	138
Gráfico 48: Escola B - Percepção de existência de material na escola para aprendizagem do Inglês.....	138
Gráfico 49: Escola A – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem	140
Gráfico 50: Escola B – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem.....	140
Gráfico 51: Escola A – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem	141
Gráfico 52: Escola B – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem.....	141
Gráfico 53: Escola A - A metodologia usada pelo professora faz aprender.....	142
Gráfico 54: Escola B - A metodologia usada pelo professor faz aprender.....	142
Gráfico 55: Escola A - Não existe oportunidade para praticar a língua nas aulas	143
Gráfico 56: Escola B - Não existe oportunidade para praticar a língua inglesa.....	143
Gráfico 57: Escola A - Percepção de que o professor dá mais atenção a quem.....	144
Gráfico 58: Escola B - Percepção de que o professor dá mais atenção a quem já sabe Inglês	144
Gráfico 59: Escola A – Temos oportunidade de praticar a língua inglesa	145
Gráfico 60: Escola A - Percepção de que há oportunidade de praticar Inglês na aula.....	145
Gráfico 61: Escola A - Trabalhamos normalmente em grupos	146
Gráfico 62: Escola B – Trabalhamos normalmente em grupos na sala de aulas.....	146
Gráfico 63: Escola A – Trabalhamos normalmente individualmente na sala de aula.....	147

Gráfico 64: Escola B – Trabalhamos normalmente individualmente na sala de aula	147
Gráfico 65: Escola A – Aprender Inglês é Fácil/ Difícil	148
Gráfico 66: Escola B – aprender Inglês é Fácil/ Difícil	148
Gráfico 67: Razões que facilitam a aprendizagem do Inglês	149
Gráfico 68: Razões que dificultam a aprendizagem do Inglês	150
Gráfico 70: Escolas A & B - Sugestões para melhoria do ensino de Inglês na escola	154
Gráfico 71: Escola A- Uso de canções para a aprendizagem do Inglês	156
Gráfico 72: Escola B - Uso de canções para a aprendizagem do Inglês	156
Gráfico 73: Escola A – Uso de jogos para a aprendizagem do Inglês.....	157
Gráfico 74: Escola B – Uso de jogos para a aprendizagem do Inglês.....	157
Gráfico 75: Escola A – Uso da descrição de figuras para a aprendizagem do Inglês	158
Gráfico 76: Uso da descrição de figura para a aprendizagem do Inglês	158
Gráfico 77: Escola A – Uso de material de gravação/ rádio para a aprendizagem do Inglês.	159
Gráfico 78: Escola B -Uso de material de gravação/ rádio para a aprendizagem do Inglês ..	159
Gráfico 79: Escola A – Uso de computadores para a aprendizagem do Inglês.....	160
Gráfico 80: Escola B – Uso de computador para a aprendizagem do Inglês	160
Gráfico 81: Escola A – Uso da discussão para a aprendizagem do Inglês	161
Gráfico 82: Escola B – Uso da discussão para a aprendizagem do inglês	161
Gráfico 83: Escola A – Uso de exercícios de gramática para aprendizagem	162
Gráfico 84: Escola B – Uso de exercícios de gramática para aprendizagem	162
Gráfico 85: Escola A – uso de exercícios de compreensão auditiva para aprendizagem.....	163
Gráfico 86: Escola B – Uso de exercícios de compreensão auditiva para aprendizagem	163
Gráfico 87: Escola A – Uso da leitura e compreensão de textos para aprendizagem	164
Gráfico 88: Escola B – Uso da leitura e compreensão de textos para aprendizagem.....	164
Gráfico 89: Escola A – Uso de exercícios de aplicação oral para aprendizagem	165
Gráfico 90: Escola B – Exercícios de aplicação oral da língua.....	165
Gráfico 91: Escola A - Exercícios de aplicação escrita da língua	166
Gráfico 92: Escola B – Uso de exercícios de aplicação escrita da língua	166
Gráfico 93: Escola A – Uso de elaboração de textos escritos para aprendizagem	167
Gráfico 94: Escola B – Uso da elaboração de textos escrito	167
Gráfico 95: Escola A – Uso de jogo de papéis para aprendizagem.....	169
Gráfico 96: Escola B – Uso de jogo de papéis para aprendizagem.....	169
Gráfico 97: Escola A – Reconto de histórias para a aprendizagem.....	170
Gráfico 98: Escola B – Reconto de histórias	170

Gráfico 99: Escola A – Uso de outras actividades para aprendizagem	171
Gráfico 100: Escola B - Uso de outras actividades para aprendizagem	171
Gráfico 101: Escola A – Frequência de um curso de Inglês fora da escola	172
Gráfico 102: Escola B – Frequência de um curso de Inglês fora da escola	172
Gráfico 103: Razões da frequência de um curso de Inglês fora da escola	173
Gráfico 104: Escola A – frequência da avaliação através de testes escritos	174
Gráfico 105: Escola B – Frequência da avaliação através de testes escritos.....	174
Gráfico 106: Escola A – Frequência da avaliação através de provas orais	175
Gráfico 107: Escola B – frequência da avaliação através de provas orais	175
Gráfico 108: Escola A – Frequência da avaliação através de Trabalhos individuais.....	176
Gráfico 109: Escola B - Frequência da avaliação através de Trabalhos individuais.....	176
Gráfico 110: Escola A - Frequência da avaliação através de Trabalhos de grupo	177
Gráfico 111: Escola B - Frequência da avaliação através de Trabalhos de grupo	177
Gráfico 112: Escola A – Frequência de outro instrumento de avaliação	179
Gráfico 113: Escola A – Frequência de outro instrumento de avaliação	179
Gráfico 114: Escola A – Frequência da avaliação através de leitura em voz alta.....	180
Gráfico 115: Escola B – Frequência da avaliação através de leitura em voz alta	180
Gráfico 116: Escola A – Frequência da avaliação através da descrição oral	181
Gráfico 117: Escola B – Frequência da avaliação através da descrição oral	181
Gráfico 118: Escola A – Frequência da avaliação através da descrição escrita	182
Gráfico 119: Escola A – Frequência da avaliação através da descrição escrita	182
Gráfico 120: Escola A – Frequência da avaliação através de perguntas de compreensão de texto	183
Gráfico 121: Escola B – Frequência da avaliação através de perguntas de compreensão de texto	183
Gráfico 122: Escola A – Frequência da avaliação através de exercícios de gramática.....	184
Gráfico 123: Escola A – Frequência da avaliação através de Exercícios de gramática	184
Gráfico 124: Escola A - Frequência de avaliação através de Exercícios de vocabulário.....	185
Gráfico 125: Escola B - Frequência de avaliação através de Exercícios de vocabulário	185
Gráfico 126: Escola A – frequência da avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas	186
Gráfico 127: Escola B – frequência da avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas	186
Gráfico 128: Escola A – Frequência da avaliação através de debates.....	187

Gráfico 129: Escola B – frequência da avaliação através de debates.....	187
Gráfico 130: Escola A – frequência da avaliação através de produção de texto escrito	188
Gráfico 131: Escola B – frequência da avaliação através de produção de texto escrito	188
Gráfico 132: Escola A – Frequência da avaliação através de uma outra actividade	189
Gráfico 133: Escola B – frequência da avaliação através de uma outra actividade	189
Gráfico 134: Escola A - Nível de dificuldade para compreensão de textos escritos.....	190
Gráfico 135: Escola B - Nível de dificuldade para compreensão de textos escritos.....	190
Gráfico 136 Gráfico 140: Escola A - Nível de dificuldade na resposta à perguntas de interpretação	191
Gráfico 137: Escola B - Nível de dificuldade na resposta à perguntas de interpretação.....	191
Gráfico 138: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática....	192
Gráfico 139: Escola B - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática....	192
Gráfico 140: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de vocabulário.	193
Gráfico 141: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática... 193	
Gráfico 142: Escola A - Nível de dificuldade na compreensão de enunciados orais	194
Gráfico 143: Escola B - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática....	194
Gráfico 144: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática....	195
Gráfico 145: Escola B - Nível de dificuldade na resposta a enunciados orais	195
Gráfico 146: Escola A - Nível de dificuldade para falar	196
Gráfico 147: Escola B - Nível de dificuldade para falar	196
Gráfico 148: Escola A - A - Nível de dificuldade na escrita.....	197
Gráfico 149: Escola B - Nível de dificuldades na escrita.....	197
Gráfico 150: Escola A - Nível de dificuldade numa outra actividade.....	198
Gráfico 151 Escola B - Nível de dificuldade numa outra actividade	198
Gráfico 152: Escolas A & B - Principais obstáculos à aprendizagem do Inglês.....	199
Gráfico 153: Escola A – Recursos disponíveis ao nível da escola.....	200
Gráfico 154: Escola B – Recursos disponíveis ao nível da escola	201
Gráfico 155: Escola A - Recursos disponíveis ao nível pessoal ou fora da escola	202
Gráfico 156: Escola B - Recursos disponíveis ao nível pessoal ou fora da escola.....	202
Gráfico 157: Escolas A & B - Sugestões para melhoria do ensino de Inglês na escola.....	203
Gráfico 158: Sugestões para a melhoria da aprendizagem do Inglês na escola	204

Abreviaturas

AAL: Abordagem AudioLíngual

AD: Abordagem directa

AGT: Abordagem de Gramática e da tradução

A1i: Aula 1 do professor 1

A1ii: Aula 2 do professor 1

A2i: Aula 1 do professor 2

A2ii: Aula 2 do professor 2

CLT: *Communicative Language Teaching*/ Abordagem Comunicativa

DD: Delegado de Disciplina

DEAIC: Delegado da Escola A 1º Ciclo

DEAIIIC: Delegado da Escola A 2º Ciclo

DEBI C: Delegado da Escola B 1º ciclo

DEBIIC: Delegado da Escola B 2º ciclo

EP: Ensino Primário

ES: Ensino Superior

ESG: Ensino Secundário Geral

ESGP: Ensino Secundário Geral Público

ESG1: Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

ESG2: Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo

ILE: Inglês como Língua Estrangeira

INDE: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

LE: Língua Estrangeira

L1: Língua materna

L2: Língua segunda

MEC: Ministério da Educação

MEDH: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano ...

MCQ: Múltipla Escolha

PCESG: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

P1EA: Professor 1 da Escola A

P2EA: Professor 2 da Escola A

P1EB: Professor 1 da Escola B

P2EB: Professor 2 da Escola B

QECR: Quadro Europeu Comum de referências

TPC: Trabalho de casa

Introdução

O presente estudo insere-se na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica do Curso de Doutoramento da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

O estudo tem como propósito identificar as estratégias e atividades de ensino mais frequentemente usadas pelos professores de Inglês no Ensino Secundário Geral Público (ESGP), compreender as crenças e perceções dos professores e dos alunos relativamente ao ensino e aprendizagem desta língua estrangeira e estabelecer a possível relação das estratégias de ensino predominantes com o desenvolvimento da competência comunicativa dos graduados deste nível de ensino. Face a estes objetivos pretende-se responder à seguinte questão de investigação:

Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais usadas na disciplina de Inglês no Ensino Secundário Geral Público em Moçambique e quais as perceções dos professores e dos alunos quanto à sua eficácia no desenvolvimento da competência comunicativa nesta Língua?

O estudo tem uma abordagem metodológica mista, com um enfoque interpretativo, e recorre a várias técnicas de recolha de dados: observação, inquérito por questionário, entrevista semi-estruturada, teste de avaliação de competência linguística e análise documental. A investigação decorreu em duas escolas secundárias públicas de dois distritos da província de Nampula e teve como sujeitos 408 alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral e respetivos professores de Inglês (10 sujeitos).

Para melhor compreensão do problema que nos propusemos a estudar torna-se necessário contextualizá-lo, pois só assim poderemos compreender a dimensão desta problemática de investigação e o seu reflexo para os alunos e para a sociedade em geral.

Moçambique é um país com características socioculturais bastante diversificadas. No país coexistem várias línguas maternas (dialetos) e a língua Portuguesa é a língua oficial ou Língua da Unidade Nacional, como é vulgarmente conhecida em virtude de ser esta a única através da qual moçambicanos de etnias diferentes conseguem comunicar. Recentemente, foi introduzido

a título experimental o ensino bilíngue em algumas escolas, mais concretamente nas classes iniciais do Ensino Primário, porque para muitos moçambicanos o Português é uma segunda língua.

O sistema de educação compreende o Ensino Primário (EP), Ensino Secundário Geral (ESG) e o Ensino Superior (ES). O Ensino Primário, que é igualmente ensino obrigatório, tem a duração de 7 anos e estende-se da 1ª à 7ª classes. O ESG é constituído por dois ciclos, o 1º ciclo (ESG1), que vai desde a 8ª à 10ª classe, e o 2º ciclo (ESG2), que corresponde à 11ª e 12ª classes. Este ciclo é igualmente designado por ensino médio ou Pré-universitário.

O ES público tem geralmente a duração de 4 anos. Existe ainda o subsistema do Ensino Técnico Profissional, que é ministrado geralmente após a conclusão da 7ª classe. Este subsistema, tal como o subsistema do Ensino Secundário Geral, compreende dois níveis: o Básico e o Médio, e tem a duração de 3 anos para cada um deles. Contudo, tem havido muita flexibilidade na mudança de um subsistema para outro. Independentemente do subsistema seguido, cada aluno que conclua o nível médio pode ingressar no ES desde que passe nos exames de admissão que geralmente constituem o principal requisito de ingresso ao Ensino Superior Público. De uma forma geral, o ingresso no Ensino Superior privado não carece de exame de admissão.

A Língua Inglesa é uma disciplina obrigatória no currículo escolar do sistema de ensino público Moçambicano. O Inglês e o Francês são as únicas duas línguas estrangeiras ministradas no ensino geral. O ensino do Inglês começa nos últimos dois anos da EP, 6º e 7º ano de escolaridade, e prossegue ao longo de todo o Ensino Secundário (8º ao 12º ano de escolaridade), continuando mais tarde no ES. Desta forma, o aluno que conclui o ESG2 terá tido uma aprendizagem do Inglês durante 7 anos: dois anos no EB e cinco no ESG.

Cada aula no ESG tem a duração de 45 minutos e o aluno tem entre duas a cinco aulas semanais. Assim, tendo em conta que os 7 anos constituem um grande investimento de vária ordem, neste estudo pretendemos investigar as estratégias de ensino do Inglês face às competências comunicativas (oral e escrita) dos finalistas do ESG e compará-las com as competências pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação para os graduados deste nível.

De referir que o ensino de Inglês como língua estrangeira em Moçambique é visto como forma de preparar o cidadão para o mundo do trabalho numa economia cada vez mais moderna e competitiva (MEC e INDE, 2007), onde a Língua Inglesa é dominante. Em Moçambique, este ensino ocorre num contexto multilíngue e multicultural, onde diferentes grupos etnolinguísticos

coabitam, com maior predominância dos de origem Bantu. No ensino secundário, onde a nossa investigação incide, procura-se aprimorar o desenvolvimento de competências linguísticas como um exercício que deve estar presente em todos os momentos da vida do aluno, quer dentro da sala de aula, quer fora dela.

Assim, o ensino da língua Inglesa no ensino secundário geral faz parte do processo de desenvolvimento de competências no aluno, orientadas para a sua realização pessoal e para a sua integração com sucesso na sociedade, a fim de poder enfrentar novas dinâmicas do sector laboral. O ensino do Inglês visa, assim, o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa que compreende a aquisição e o uso real das macrocapacidades de leitura, escrita, compreensão e de produção oral.

Estudar o desenvolvimento da “competência linguística e comunicativa orientada para as necessidades de emprego”, comunicação com outros e para fins académicos, como é o caso do domínio de tecnologias de informação preconizado no Plano Curricular do Ensino Secundo (PCESG), pelo graduado do Ensino Secundário Geral, constitui uma importante forma de reflexão sobre a nossa prática e de avaliação do nosso desempenho como profissionais do sector da educação em Moçambique.

A motivação pelo estudo deste tema nasce, precisamente, a partir de dois fatores fundamentais: primeiro, o investigador está ligado à docência da língua inglesa como língua estrangeira, pelo que o tema tem, para este, um interesse muito particular. Segundo, ao estudar o ensino de Inglês como língua estrangeira pretende-se contribuir para uma reflexão sobre estratégias de ensino eficazes, capazes de impulsionar a promoção e desenvolvimento da competência comunicativa dos graduados do Ensino secundário Geral. Para além dos motivos invocados para esta investigação, qualquer estudo rigoroso que se proponha analisar processos de ensino será, certamente, útil, pois, segundo Martins (2011, p.22), “o professor precisa de atualizar, ampliar e aprofundar conhecimentos e competências que ajudem a enfrentar as necessidades da sua vida profissional”.

De referir que este estudo ocorreu numa altura em que o sistema educativo em Moçambique se ressentia com a problemática da falta de qualidade. Atendendo a que o problema da qualidade ao qual se faz menção afeta o sistema educacional como um todo, um estudo aprofundado no ensino da Língua Inglesa poderá, certamente, despertar a atenção sobre a necessidade de se

fazerem estudos noutras áreas com o objetivo final de salvaguardar a qualidade do ensino e das aprendizagens que a sociedade moçambicana anseia.

Entendemos, ainda, que todo o conhecimento que possa produzir-se sobre o ensino de Inglês será relevante, pois não só poderá aumentar a consciência dos atores e intervenientes do sistema educativo sobre o grau de eficácia de diferentes estratégias de ensino / aprendizagem, como também poderá contribuir para a seleção criteriosa, a implementação e a avaliação de estratégias de ensino que conduzam à efetiva competência comunicativa em Inglês como língua estrangeira e, conseqüentemente, à realização pessoal e à aptidão profissional e / ou académica.

Este estudo visa a identificação e caracterização das estratégias de ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira à luz da competência comunicativa (Littlewood, 1981) a ser analisada sob o ponto de vista do nível de interação comunicativa dos graduados do ESGP de Moçambique. Este nível enquadra-se no paradigma interacional que, contrariamente ao paradigma de transmissão, estabelece, segundo Johnson & Johnson (1999), que o significado é algo negociado permanentemente entre os interlocutores.

Pretende-se que a identificação e descrição das estratégias de ensino usadas pelos professores e a análise das perceções do professor e alunos possam contribuir para uma reflexão numa base científica sobre o processo de ensino, pois este será tanto mais eficaz quanto mais as estratégias de ensino forem capazes de desenvolver as competências linguísticas dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa nos graduados do ESGP.

Este estudo permite-nos caracterizar as estratégias de ensino usadas pelo professor, compreender as perceções de alunos e professores sobre a eficácia dessas mesmas estratégias e aferir a competência comunicativa em Língua Inglesa dos alunos finalistas do ESGP em Moçambique.

Com vista a alcançar o objetivo geral da investigação, postulamos seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a perceção dos Delegados de disciplina sobre o Ensino do Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique
2. Identificar as estratégias e atividades usadas pelos professores no ensino do Inglês;

3. Identificar as competências manifestadas pelos alunos no final do Ensino Secundário geral;
4. Identificar as macrocapacidades linguísticas mais priorizadas na sala de aulas
5. Identificar macrocapacidades mais priorizadas no processo avaliativo escolar
6. Identificar e analisar as percepções dos professores e dos alunos sobre a relação entre as estratégias de ensino e a competência comunicativa em Inglês (sucessos/ desafios).

Para alcançar os objectivos específicos acima apresentados, delineamos um conjunto de questões de investigação para nortearem o presente estudo e que são as seguintes:

1. Como é percecionado pelos Delegados de Disciplina o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique?
2. Quais as estratégias e atividades de ensino que os professores usam no ensino da língua inglesa, LE?
3. Que competências os alunos manifestam no final do Ensino Secundário Geral?
4. Quais as macrocapacidades que são mais priorizadas no contexto de sala de aulas na prossecução das atividades de ensino?
5. Que aspetos/ macrocapacidades são mais priorizadas no processo avaliativo?
6. Quais as percepções do professor e dos alunos sobre a relação entre estratégias/ atividades de ensino e competência comunicativa em Inglês (sucessos e desafios)?

A presente investigação tem como objeto de estudo duas escolas secundárias públicas com características diferentes, pois uma é urbana e outra rural. Para a sua realização elegemos uma metodologia mista onde empregamos as abordagens qualitativa e quantitativa, tendo por base o paradigma interpretativo.

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

A parte I apresenta o enquadramento teórico e integra três capítulos. O capítulo 1 faz referência ao ensino e aprendizagem do Inglês à luz do Quadro Europeu Comum de Referências (QECR); o capítulo 2 caracteriza o desenvolvimento da competência comunicativa, onde são destacadas as macrocapacidades linguísticas e seus pressupostos e, por último, no capítulo 3 faz-se a análise

das estratégias de ensino, passando-se em revista as abordagens e métodos na história do ensino de línguas.

Em seguida, a Parte II apresenta o estudo empírico e engloba os capítulos 4 e 5, que se debruçam sobre o enquadramento metodológico e os tempos e procedimentos de investigação, respetivamente.

A parte III, por sua vez, contempla a apresentação e análise de dados. Segue-se o capítulo da conclusão, onde são apresentados e discutidos os resultados mais significativos da investigação.

Por último, apresenta-se a lista das referências bibliográficas constituídas por obras que foram fonte de consulta para o presente estudo. No final são apresentados os apêndices que constituem fontes de suporte da informação apresentada nesta tese.

Parte I: Enquadramento Teórico

Capítulo 1: Ensino e aprendizagem do Inglês à luz do Quadro Europeu Comum de Referências (QECR)

1.1 Ensino e aprendizagem: conceito

Nesta matéria de ensino e aprendizagem vários estudos foram desenvolvidos ao longo dos anos, o que demonstra tratar-se de uma área de muito interesse. Entre os vários autores podemos destacar o trabalho de Piaget (1974), Ausubel (1963), cujas contribuições para a sociedade mundial são bastante valiosas e incontornáveis para o progresso da educação e da ciência. Pela natureza do trabalho que estamos a desenvolver torna-se pertinente tratar estes termos, ensino e aprendizagem de forma separada por razões meramente organizacionais apesar de se complementarem na sua operacionalização.

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 aluno 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 nenhuma alguém declare ter aprendido algo, ou seja, ocorrência de um ensino inconsciente por parte de alguém. De acordo com o que se admite na definição proposta por Scheffler (1965) é o objetivo do ensino que é o de “promover a aprendizagem.” Face a isto conclui-se que ensinar tem duas facetas, onde há uma que pressupõe “promover a aprendizagem”, e a outra a de “conseguir efetivamente promovê-la”, por outras palavras, refere-se por um lado a “tentativa” e por outro o “seu sucesso”.

Por seu turno, Hirst (1971, p.65) afirma que toda a Actividade de ensino pressupõe produzir aprendizagem, pelo que, é de forma alguma “inconcebível” falar do conceito de ensino desassociando-se de aprendizagem porque não se pode caracterizar o ensino sem no entanto caracterizar a aprendizagem. Hirst (1971, p.72), diz

Defendo pois que a caracterização da noção de ensinar é totalmente dependente do conceito de aprender e que esta implicação tem importantes consequências práticas no modo como os professores vêm a sua profissão e, conseqüentemente, no que fazem na sala de aulas

O autor considera que muitos professores podem constituir verdadeira fraude caso na maior parte da sua vida profissional a intenção de produzir aprendizagem não tenha sido clara resultante de negligência ou mera deliberação. Hirst (1971, p. 71), admite a possibilidade dos alunos poderem aprender muita coisa sem necessariamente, que o professor tenha ensinado.

De uma forma geral, a noção de ensino proposta por Hirst (1971) é aquela que “implica não só, a intenção de produzir aprendizagem, mas o facto de o aluno aprender o que era suposto aprender”. Contudo, na conceptualização de ensinar de Roldão (2010, p.14), novos elementos são incorporados que consideramos vitais para um melhor entendimento do conceito. Trata-se da relevância e a pertinência do que se intenciona ensinar e se pretende aprender, ao afirmar 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”

De referi que a noção de ensinar de Roldão (2010) é a que adotamos e nos orientaremos para o presente estudo por considerarmos a mais adequada e completa possível. Julgamos que o fator pertinência e relevância são essenciais para o aprendente sentir efetivamente a necessidade do aprendizado o que vai encorajar e credibilizar o ensino e a escola como um todo. Com esta noção de ensinar em vista, vislumbra-se estarmos a concorrer para um tipo de ensino de língua inglesa no ESGP que produza efetivamente a aprendizagem preconizada e que de facto seja necessária.

Os principais elementos chave que integram o conceito de ensino é a intencionalidade do professor (Hirst, 1971; Roldão, 2010) e a conseqüente promoção da aprendizagem. Isto chamamos atenção, não só, sobre a objetividade que se requer no ensino, como também, demonstra a interligação existente entre a componente de ensinar e de aprender, onde esta última, constitui a natureza dos resultados inicialmente preconizados. Para o contexto de sala de aula isto

constitui uma chamada de atenção da necessidade de quem ensina (professor) estar claro sobre os resultados preconizados pela sua Actividade de ensinar e compreender sua implicação na aprendizagem do aluno. Fazendo uma relação com o que nos propusemos a estudar, isto significa que, o professor de Inglês do ensino médio precisa de antemão saber que resultados ou competências os alunos precisam de atingir no fim do ciclo para perceber sua implicação na aprendizagem e o que nele envolve. Importa ainda verificar no estudo se os objetivos de ensino definidos para o final do ESG estão em conformidade com o desempenho do aprendiz, e caso estejam, estaremos perante, segundo Hirst (1971, p.82), um ensino com sucesso, que é aquele que produz, de facto, a aprendizagem do que se pretende ensinar.

Os especialistas em matéria de ensino concluem que para sua operacionalização é essencial que exista em primeiro lugar uma intencionalidade clara por parte de quem o exerce (Passmore, 1980, Hirst, 1971, Roldão 2010), e que ela deve ser partilhada com quem o ensino é direcionado. Contudo, considerar-se a ocorrência de ensino caso tenha havido uma aprendizagem e segundo Roldão (2010) essa aprendizagem deve consistir em algo que se considere necessário ao beneficiar ao aprendiz ou a comunidade onde se insere. Para que o ensino seja de sucesso é importante que se delineie atividades adequadas ao contexto, aprendiz e objetivos que se preconizam sem no entanto se descartar o fator pertinência e relevância do conteúdo da aprendizagem.

Quanto à aprendizagem, *per se*, esta provém do latim (*apprehendere* ou *simplesmente*, “compreender”. Quanto ao seu significado, o dicionário de Inglês *Oxford Advanced Learner’s*, aprendizagem é definida como sendo a aquisição de conhecimentos ou de competências através do estudo, da prática ou ensino. A aprendizagem na atualidade deixou de ser considerada simplesmente como processo de aquisição de informação. Para Branco et al (2011, p. 25), para uma aprendizagem “implica aprofundar e alargar a base de conhecimentos já existentes” e para sua efetivação concorrem outros processos mentais. Alguns autores explicam que a definição do termo varia, pois, existem diversas teorias de aprendizagem. Três teorias são avançadas como sendo as que podem fazer com que o conceito “aprendizagem” varie, nomeadamente, psicologia conduntista, aprendizagem humana e a pedagogia.

Na perspectiva da psicologia comunista, por exemplo, a aprendizagem é descrita segundo as alterações observáveis no comportamento de uma pessoa onde a imitação constitui a base de todo o processo através de repetição.

Por seu turno, a aprendizagem humana é definida “como sendo uma mudança relativamente estável do comportamento de um indivíduo como resultado da experiência”. Esta mudança é produto da “sequência de estabelecimento de associações entre estímulos e respostas. O autor reconhece que esta capacidade não é exclusiva aos humanos e, mesmo estes, já ultrapassaram esta dependência graças ao domínio que o homem tem sobre a natureza.

E por último, segundo este autor, está a pedagogia que estabelece vários tipos de aprendizagem, a recetiva, a descoberta, a repetitiva e a significativa. A recetiva é aquela em que o sujeito compreende o conteúdo e o reproduz tal como é, sem no entanto ter sido capaz de descobrir algo. Por seu turno, a descoberta, aquela em que o sujeito não recebe os conteúdos passivamente. Em relação a aprendizagem repetitiva consiste na reprodução dos conteúdos sem que o sujeito tenha-os compreendido senão de uma mera memorização e muito menos se estabelece alguma relação de algum conhecimento prévio. E, por último, temos a aprendizagem significativa que consiste fundamentalmente no uso de conhecimento prévio e relaciona-o com os novos e estabelece uma coerência de acordo com a sua estrutura cognitiva.

Quanto à relação entre o ensino e aprendizagem conclui-se que existe uma interdependência entre os dois, da mesma forma que o papel do professor e do aluno devem estar interligados para se alcançar uma aprendizagem com sucesso. Nenhum aluno poderá aprender se este não tiver o interesse, independentemente da força de vontade do professor. Pelo que uma harmonização de interesses das duas partes são cruciais no processo de ensino e aprendizagem. Do processo ensino e aprendizagem o que se pretende é de a partir deste, o aluno seja capaz de desenvolver determinado conhecimento ou competência. Tratando-se de uma língua, a competência comunicativa, que mais adiante vamos nos debruçar, constitui o objetivo central da aprendizagem da língua.

1.2 Ensino e aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira

A necessidade do homem se comunicar com outro vem desde o início da humanidade, pois, o homem é um ser social. Com a dinâmica da sociedade, o homem, não só, passou a comunicar-se com aqueles que o rodeavam e que partilhavam a mesma língua, como também passou a ter necessidade de aprender o idioma daqueles além fronteira para melhor se comunicar. Esta aprendizagem presume-se, segundo Tudor (2001, p.5) que tenha sido através de contacto direto e interpessoal com os falantes dessas línguas com propósito comercial, organização social entre

outros. A aprendizagem de línguas estrangeiras cresceu grandemente com a expansão das trocas internacionais no mundo moderno, particularmente após a segunda guerra mundial. É a partir deste período que a língua Inglesa passou a ser uma língua quase obrigatória para todos, fator este que foi contribuído em larga medida pelo grande investimento feito na promoção da língua inglesa como língua franca, segundo Howatt (1984, p.102), ao afirmar:

The post-war role of English as a global lingua franca has intensified the need to for categories of instructional organization that will reflect the generality ... provide the basis for teaching any language.

Com a globalização, a necessidade de todos dominarem línguas diferentes daquelas aprendidas quando criança galvanizou o incessante crescimento de cursos de ensino de línguas ao mesmo tempo que se intensificam estudos de procura de métodos, abordagens e técnicas de ensino para línguas estrangeiras que garantam maior eficiência e melhores resultados (Santos, 2005; Richards & Rogers, 1986).

No que concerne ao ensino de língua estrangeira (LE) em geral, muitos estudos foram desenvolvidos porque se presume que a aprendizagem desta difere em larga medida com a aprendizagem da primeira língua (L1) ou da segunda língua (L2), (Littlewood:1981; Ellis:1985; Ellis:1994; Widdowson:1990). Importa referir que o que diferencia o ensino da L2 da LE é o facto da língua alvo no primeiro contexto ser a mesma que se possa estar em contacto fora da sala de aulas, contrariamente da LE.

Em relação a L1 ou língua materna, a aprendizagem desta ocorre de forma subconsciente, ou seja, trata-se de uma aquisição, de acordo com Lightbown e Spada (1999), enquanto nas subsequentes a aprendizagem é tida como sendo de um processo meramente consciente (Ellis, 1985; Littlewood, 1981), e é esta que se considera verdadeiramente como língua aprendida. No presente estudo esta será a designação a utilizar, isto é, aquisição será referente a aprendizagem subconsciente e aprendizagem para a consciente. Contudo, é importante realçar que a natureza do estudo a ser feito (ensino de Inglês como língua estrangeira) enquadra-se na aprendizagem consciente, pois, ela é desenvolvida na sala de aulas onde o professor através de um programa previamente estabelecido tem o dever de o implementar e garantir que os objetivos preconizados sejam atingidos.

O facto de adotarmos a designação “aquisição” ou “aprendizagem” supra-citada não significa de forma alguma que ela é consensual no seio dos especialistas da área. Por exemplo, Krashen (1981), considera essa distinção de absurda porque no ato de comunicação é impossível determinar se algo foi adquirido ou aprendido. Em todo o caso, Krashen admite que a língua adquirida é melhor que a aprendida na medida em que a primeira produz-se espontaneamente, contrariamente da segunda que exige uma concentração.

É no âmbito da perspectiva dos objetivos a serem atingidos no currículo escolar até ao final do Ensino Secundário Geral (ESG) que o presente estudo pretende compreender não só as competências comunicativas dos graduados, as estratégias de ensino e as perceções do professor e dos alunos sobre o ensino de língua inglesa na escola secundária pública, como também a possível relação existente entre os três componentes (estratégias de ensino, perceções do professor e alunos e o desenvolvimento da competência comunicativa). Para compreender o objetivo central da aprendizagem da língua estrangeira é imprescindível que este seja analisado sob o ponto de vista comunicativo, porque é neste âmbito que é possível determinar a competência comunicativa dos aprendentes (Littlewood, 1981). Outra razão, também não menos importante, é o facto de Moçambique ter eleito como abordagem a *Communicative Language Teaching* (CLT), ou seja, Abordagem Comunicativa (AC) para o Ensino de Inglês como língua estrangeira (MEC & INDE, 2007, p. 45). Independentemente destes dois fatores, Moçambique não pode estar alheio a este fenómeno porque o Inglês é aprendido como língua estrangeira e desempenha um grande papel, tal como ilustra Nhavoto (1994, p.8), quando diz que é

“Através da língua inglesa que temos a possibilidade de estreitarmos e aprofundarmos cada vez mais as relações de cooperação económica, social, cultural, e científica com os países falantes desta língua”.

Pelo papel que o Inglês desempenha para o dia-dia da nossa vida em Moçambique, isto nos encoraja a estudar para melhor compreender, “como se caracterizam as competências comunicativas dos graduados do Ensino Secundário Geral” e quais estratégias/ atividades são seleccionadas pelos professores para o processo de ensino de Inglês como língua estrangeira.

Quanto à aprendizagem de uma língua importa referir que ainda continua a ser um mistério por desvendar como é que ela é exatamente aprendida (Harmer, 1991, p.31), apesar de vários estudos a esse respeito. Os estudos realizados tendem a produzir teorias diversas desde o

behaviorismo ao cognitivismo baseadas naquilo que se presume que seja experiência com primeira língua. Contudo, é importante que o aluno que esteja envolvido na aprendizagem de uma L2 ou LE, tenha alguma razão para o efeito porque isso contribui para o seu sucesso. E, as razões que podem estar ligadas ao interesse pela língua estrangeira, inclui fazer parte do currículo escolar, criação de boas oportunidades de emprego, desejo de viver num país estrangeiro onde a língua é falada entre outras. Mas, segundo estudos sobre ensino de língua, admite-se que, todo aquele que realmente precisa de aprender uma língua será bem-sucedido independentemente das circunstâncias e condições de aprendizagem. Exemplo desses estudos está Harmer (1991), que afirma:

students who really want to learn will succeed whatever
the circumstances in which they study (Harmer, 1991, p.3)

Independentemente desta observação de Harmer (1991, p. 3), sobre o sucesso de aprendizagem de uma língua, acredita-se na existência de fatores, como motivação, que desempenham um papel fundamental para o sucesso na aprendizagem de uma língua. Estes autores argumentam ser a partir deste fator, motivação, que o professor se sente na obrigação de estabelecer metas e tarefas que possam elevar o engajamento e interesse dos seus alunos para aprendizagem (Harmer, 1991; Fortez, 1997). Outros fatores, que apesar de não se considerarem fundamentais, mas que se acredita ter certa influência na aprendizagem da língua incluem condições físicas, a metodologia usada e o próprio professor na sua relação com os aprendizes. O nosso estudo, como nos referimos anteriormente, cingiu-se na identificação das estratégias e atividades de ensino e respetivos fatores inerentes e na análise das competências comunicativas na língua inglesa dos graduados do Ensino Secundário Geral Público, na província de Nampula em Moçambique, sem, no entanto, descartar a relação existente entre eles.

1.3 Ensino e aprendizagem do Inglês no âmbito do QECR

Neste espaço debruçamos sobre três aspetos fundamentais, designadamente (1) o conceito de QECR e sua adoção para o presente estudo, (2) a caracterização do processo de ensino e aprendizagem e (3) a avaliação de competência comunicativa, estes últimos, na perspetiva do QECR.

1.3.1 Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

Para permitir uma avaliação objetiva do conhecimento sobre uma língua, o Conselho Europeu (2001) instituiu o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Esta ferramenta tem como objetivo central harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e, promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa. Trata-se de um instrumento, segundo Conselho Europeu (2001, p. 52), de avaliação na área das línguas vivas que, não só, reforça a cooperação internacional neste âmbito, como também, “facilita o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia”, comunidade esta, com que Moçambique tem fortes laços de cooperação em vários domínios. Esta cooperação vem desde o tempo da luta armada de libertação nacional e exerce-se na área académica (através de bolsas de estudo), científica, tecnológica, económica, literária entre outras.

Para o presente trabalho, utilizamos o QECR para avaliar as capacidades comunicativas dos sujeitos pelo facto desta ferramenta, não só, apresentar de forma detalhada níveis que permitam identificar a competência comunicativa oral, escrita e de entendimento, mas também, pelo facto de se adequar aos objetivos do presente estudo.

A adoção do QECR para este estudo é bastante vantajoso. Por exemplo, (1) a avaliação através do QECR permite equiparação em termos de competência comunicativa entre moçambicanos aprendizes do Inglês com os europeus num escopo bastante maior. (2) O mundo globalizado em que vivemos atualmente proporciona aos moçambicanos a oportunidade de poder concorrer, querendo, em concursos internacionais sem que, no entanto, a língua seja considerada barreira para sua qualificação.

O objectivo principal não é necessariamente de adoptar o QECR para Moçambique porque o país nem é membro daquela organização continental. O mais importante é adoptar a sua filosofia tem em conta a localização estratégica do país e os interesses que tem com as organizações internacionais que Moçambique é membro. Há muita necessidade de reestruturarmos o ensino de Inglês no país de modo que seja possível a equiparação das qualificações e os programas de ensino desta língua. Pois, tal como o QECR (2001) preconiza, é importante que o aluno seja capaz de acompanhar a sua evolução da proficiência na língua ao longo da vida. Desta forma pode ser evitada a prática dos alunos do ES voltarem a estudar conteúdos do ESG1. Para promoção da competência comunicativa à luz do QECR as

macrocapacidades no espaço europeu, por exemplo, são ensinadas e avaliadas numa base de igualdade importância.

1.3.2 Caracterização do processo de ensino e aprendizagem

Quanto à aprendizagem e ensino de línguas recomenda-se a necessidade dos enunciados das finalidades e dos objetivos do processo serem adequados às necessidades dos próprios alunos de forma particular, e da sociedade, em forma geral, com o intuito de atingir as competências pretendidas através do desenvolvimento das estratégias necessárias para alcançá-las, ao afirmar:

“Os enunciados das finalidades e dos objetivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, atividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir” (Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, 2001, p. 185)

Para o efeito, é importante identificar logo à partida os domínios em que o aprendente da língua pretende operar, pois, isto tem implicações profundas para o professor ao seleccionar situações, finalidades, tarefas, temas e textos quer para o processo de ensino quer para o processo avaliativo (QEER, 2001, p.75). Isto porque na vida, todo o desejo de comunicar ocorre em situações específicas ditando assim a natureza do conteúdo aplicável. Apesar do número de domínios ser indeterminável, o QEER (2001) sugere que as finalidades da aprendizagem e ensino das línguas operem nos domínios privado, público, profissional e educativo. No entanto, não se exclui a possibilidade de ocorrerem mais do que um domínio em determinadas situações.

O domínio privado circunscreve-se no uso da língua no contexto familiar e de interesse pessoal e, envolve a prática de atividades individuais como leitura por prazer entre outros. O domínio público por sua vez, circunscreve-se em transações e interações de natureza administrativa e social e ainda inclui contactos com as *mídias*. No que concerne ao domínio profissional encontramos o indivíduo empenhado à sua profissão. Por outro lado, encontramos o domínio educativo que se circunscreve no empenho a aprendizagem organizada geralmente dentro de uma instituição de ensino.

De salientar que em cada um dos domínios identificados de uso da língua por parte do professor, este deverá, na sua planificação, tomar em consideração as situações externas em termos de locais e os tempos que ocorrem, as instituições e as pessoas envolvidas. De igual modo, deverá

considerar as condições e limitações impostas ao utilizador/ aprendiz e aos interlocutores que se circunscrevem em condições físicas, condições meteorológicas, condições sociais e limitações de tempo. Na ótica do QECR (2001), é importante considerar ainda o contexto mental do utilizador/ aprendiz da língua assim como o contexto mental dos interlocutores por se considerarem relevantes. Para o primeiro, é importante analisar a sua capacidade para observar e identificar aspetos relevantes do contexto externo de comunicação, estabelecer a relação entre as atividades comunicativas e de aprendizagem e os seus desejos, motivações e interesses e em que medida a sua experiência pode ser importante para a sua aprendizagem. As características mentais são igualmente consideradas importantes porque condicionam a comunicação. Para o segundo, o interlocutor, no evento comunicativo é-lhe exigido um contexto mental que se harmoniza com aquele do utilizador porque uma comunicação implica uma interdependência e negociação de significado entre os intervenientes.

Dependendo do domínio ou domínios que o aprendiz se propõe a atuar no futuro os autores decidem sobre os temas de comunicação onde determinados atos comunicativos se circunscrevem baseando-se necessariamente na sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes em vista. Assim, cabe ao professor “distinguir entre as tarefas para as quais os aprendentes estarão preparados ou que lhes serão exigidas como utilizadores da língua e aquelas em que eles se envolvem como parte do processo de aprendizagem da língua (QECR:2001, p. 87). Importa referir que para a prossecução das tarefas comunicativas, segundo (QECR, 2001), os aprendentes são envolvidos em atividades comunicativas e na construção de estratégias de comunicação. As estratégias no QECR (2001, p. 90) são vistas como forma de “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”. O uso de estratégias de comunicação fazem parte do processo normal do uso da língua e que ocorre mesmo em falantes nativos pelo que, o uso delas, não pode ser encarado como incapacidade ou fraqueza dos aprendentes.

Na prossecução de tarefas e atividades para enfrentar situações comunicativas o utilizador ou aprendiz de uma língua recorre a determinadas competências adquiridas nas experiências anteriores. Estas competências e aquelas que são promovidas no âmbito do processo de aprendizagem da nova língua passam a constituir as competências do aprendiz ao longo do tempo. O QECR (2001) distingue dois grandes grupos de competências: as competências gerais e as competências comunicativas em língua.

No que concerne às competências gerais estas se referem ao conhecimento declarativo (saber), as capacidades e a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem.

Por sua vez, o conhecimento declarativo abarca o conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural, a consciência intercultural. O conhecimento do mundo para o aprendente de Inglês engloba entre outros aspectos o conhecimento concreto dos países onde a língua é falada, seus aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes. O conhecimento sociocultural envolve informação sólida sobre a vida quotidiana das pessoas, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e rituais das comunidades.

Quanto à competência existencial, esta envolve aos fatores pessoais relacionados com as “suas personalidades individuais e se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças assim como estilos cognitivos e traços de personalidade” (QEQR, p. 153). Por último, a competência de aprendizagem como conhecimento declarativo constitui a “capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores” (QEQR, 2001, p. 154). Esta competência ainda se subdivide em: consciência da língua e da comunicação, a consciência e as capacidades fonéticas, capacidades de estudo e as capacidades heurísticas. Através das capacidades heurísticas determina-se as capacidades de estudo que são encorajados a desenvolver assim como a criação de providências para os aprendentes se tornarem cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e uso da língua.

Quanto as competências comunicativas em língua caracteriza-se pela capacidade dos utilizadores/ aprendentes mobilizarem as capacidades gerais e combinar com uma competência comunicativa mais direcionada para a língua (QEQR, 2001, p. 156). No seu sentido mais restrito, a competência comunicativa tem como seus componentes as competências linguísticas, competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas.

Enquanto a competência linguística lida com a estrutura ou regras da língua-alvo, a competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua (QEQR, 2001, p. 169). Por sua vez, as competências pragmáticas regem-se pelos princípios de organização, estruturação e adaptação (competência discursiva), realização de funções comunicativas (competência funcional) e sequência de segundo esquemas internacionais e transacionais (competência de conceção).

1.3.3 Avaliação de competência comunicativa

O QECR (2001) reconhece a amplitude do termo avaliação. No entanto, no QECR a avaliação é usada na perspectiva da proficiência do utilizador da língua, isto é, sob ponto de vista de 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 a consideração atribuída a um teste ou de uma avaliação quando for possível demonstrar o que efetivamente é avaliado, o constructo, nas circunstâncias que foi administrado, deve ser avaliado e se a informação obtida der uma representatividade exata da proficiência do candidato em questão (QECR, 2001). Por seu lado, a fiabilidade é a consistência que o resultado de um teste possa ter quando administrado por duas vezes de forma simulada ou realística sob as mesmas circunstâncias do primeiro. Outro elemento crucial no processo de avaliação é relativo a exatidão das decisões que se tomam em função da norma estabelecida. É importante que haja uma correlação entre dois testes julgados avaliarem a mesmo constructo. No âmbito da avaliação da proficiência é importante que aquilo que é avaliado e ao modo como o desempenho é interpretado seja correlacionado, pois, na falta disso implicará uma tomada de decisão inapropriada.

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 aprendentes de língua. Trata-se (1) da “especificação do conteúdo dos testes e dos exames”, (2) “formulação de critérios que determinam que objetivo de aprendizagem foi atingido” e (3) “ a 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 aprendente. 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 (QECR, 2001, p. 246).

O QECR (2001, p. 246) estabelece critérios para atingir um objetivo de aprendizagem que pode ser feito através de 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 competências específicas.

O QECR (2001) propõe a descrição dos níveis de proficiência nos testes e nos exames para facilitar a comparação. Ele igualmente apresenta os diferentes tipos de avaliação e suas respectivas vantagens e desvantagens que na nossa opinião cria possibilidade de escolher segundo a finalidade que pretendemos com os resultados. Nesta tipologia o QECR (2001) integra a avaliação do desempenho versus avaliação de conhecimentos que julgamos ser interessante para o estudo que nos propomos e, à luz do QECR, averiguar o tipo de avaliação ministrado para os alunos do Ensino Secundário Geral Público face as atividades de ensino usados pelo professor. Julgamos que com a avaliação de desempenho dos graduados do ensino geral vai nos proporcionar oportunidade de compararmos as competências manifestadas por aqueles e o perfil estabelecido no plano curricular.

No entanto, um dos elementos chave para equiparação ou avaliação da competência comunicativa dos graduados do Ensino Secundário Geral é o número de horas de aprendizagem, pois, cada nível tem um intervalo determinado de horas a que corresponde. Isto quer dizer, para cada nível no QECR está previsto que seja atingido por um determinado número de horas de aprendizagem. Assim, o *Cambridge English Language Assessment* – Universidade de Cambridge apresenta uma correspondência (nível de competência comunicativa *versus* número de horas), que serve de base para o presente estudo. Ressalva-se, no entanto, que a progressão dos aprendentes 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. No quadro 1, que se segue, apresenta os níveis do QECR e o período temporal correspondente.

Quadro 1: Níveis do QECR e respetivas horas

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

Fonte: QECR (2001)

A partir de uma análise ao Plano Curricular do Ensino Secundário Geral Público o aluno-graduado deste nível terá, em condições normais, tida uma aprendizagem com a seguinte distribuição de horas.

Quadro 2: Percurso temporal de aprendizagem do ILE no ESGP

Elementos básicos de análise	Percurso temporal na aprendizagem de ILE do graduado do Ensino Secundário Geral Público						
	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
Classe	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
Semanas lectivas	38	38	38	38	38	38	38
Aulas semanais	3	3	3	3	2	5	5
Nº total de aulas por ano	114	114	114	114	76	190	190
Duração de uma aula em minutos	45	45	45	45	45	45	45
Tempo semanal de aula em horas	2.15	2.15	2.15	2.15	1.30	3.45	3.45
Nº total de horas em 38 semanas	81.7	81.7	81.7	81.7	49.4	131.1	131.1
Total global de horas de aprendizagem	638 horas						

Fonte: Elaboração Própria

Com base no percurso temporal apresentado no quadro 2, e segundo a tabela de correspondência produzida pela Universidade de Cambridge no âmbito do QEQR, um graduado do Ensino Secundário Geral Público, numa situação normal, enquadrar-se-ia no nível B2, ao totalizar 638 horas de aprendizagem. É evidente que estas horas contabilizadas sofrem alguma alteração ao se extrair feriados nacionais, dias de tolerância de ponto ou mesmo dias em que, ou o professor ou o aluno não se faz presente na escola por alguma razão.

Com base neste pressuposto de enquadramento do graduado do Ensino Secundário Geral Público no nível B2 do QEQR, reserva-se a confirmação ou refutação deste, com base nos resultados da avaliação da competência comunicativa dos graduados.

Capítulo 2: Desenvolvimento da Competência Comunicativa: capacidades linguísticas, pressupostos e características

2.1 Conceito de competência

O termo competência é complexo e polissêmico. Pela diversificação de significados a que é atribuída à “competência”, facilmente podemos concluir que se trata de um conceito polissêmico e multidimensional (Roldão, 2009). Aliado a isso, Frigotto (1999, p. 7) e Ferreira (2011, p.121) assumem que as competências são noções e sendo assim elas, “não se constituem, em termos epistemológicos, em conceitos” por lhes faltar “materialidade histórica”. No que tange a diversas interpretações de competência, podemos, por exemplo, citar Durand (1999) citado por Souza et al (2008, p. 8), que afirma que “competências são conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos”; Por sua vez, Levy-Leboyer (1997, p. 13) considera competências como sendo “ repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que fazem mais eficazes em determinada situação”; e, para Santos (2001, p. 27), este diz que competência “não é apenas conhecimento e capacidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculadas ao bom desempenho no trabalho (querer fazer). Como podemos observar a partir destes e outros exemplos neste estudo, a interpretação de competência foi variando ao longo do tempo associando-se, assim, a diversificação das racionalidades. Aliás, é preciso perceber que a competência nasce a partir da psicologia social norte americana e na França, tendo se expandido a partir da Taxionomia de Bloom, segundo Ropé (1979) citado por Ferreira (2001, p. 122). Portanto, a multiplicidade de interpretação que o termo gera pode, igualmente ser resultado dos diversos estudos que são levados a cabo em diferentes áreas com maior destaque na educacional e profissional.

Falando muito concretamente da área educacional podemos apontar que a noção de competência inicia a partir da década de 50 e começa a corporizar-se nas correntes behaviouristas e neo-behaviourista outrora vigentes e se desenvolviam movimentos como *Competency-Based Teacher Education* ou *Performance Based Teacher Education* (Roldão, 2009; Skehan, 1998) que ambos tinham sua incidência no desenvolvimnto de competências. Foi concretamente na aceção behaviourista onde a competência vulgarizou-se como *skill* com a ideia de que a formação e a aprendizagem eram resultantes do domínio de uma sequência

articulada das referidas *skills*. A partir dessa altura muita pesquisa foi desenvolvida no âmbito da competência clarificando algumas zonas de penumbra. Pois, foi a partir desses estudos que se confirmou a existência de uma “dependência da competência face ao contexto e ao conhecimento prévio sobre o conteúdo acerca do qual se ia exercer – ou transferir – a competência (*skill*) pretendida” (Roldão, 2009, p. 590).

Dos estudos da noção de competência em educação, consta o trabalho de Roldão (2009) intitulado “O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências?” que estabelece uma relação entre a valorização da competência e o papel da escola como instituição social de natureza curricular. Roldão, neste âmbito, faz referência a três fatores fundamentais os quais os denomina por tensões e têm como base a falta de satisfação social em relação as competências ou saberes que integram o currículo a diversos níveis. Neste âmbito a autora focaliza as pressões do mercado de trabalho que exige cada vez mais competência, pressão ao direito à competência que o cidadão não usufrui afetando a sua qualidade de vida, pressão à garantia das competências culturais, pessoais e interpessoais indispensáveis a uma sociedade para uma vida mais justa, mais humana e mais solidária. Face à estas pressões que criaram tensão na sociedade fruto do “fracasso” do papel da escola culminou com a proliferação de currículos que incitam a promoção de competências para contornar ou resolver a insatisfação social. É nestes termos que muitos (Perrenoud, 2000; Tardif, 1996) passam a fazer estudos no campo da educação para melhor compreender a essência da competência nesta área do saber.

De referir que Perrenoud (2000; 2002; 2013) é um dos grandes percursores no estudo sobre a competência no ramo da educação onde a sua conceptualização continua ainda a ser a mais atualizada e influente. Perrenoud (2000) assume competência como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos que engloba saberes, capacidades, informações entre outros para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Podemos constatar que na interpretação da competência, Perrenoud, faz referência a dois aspetos fundamentais, que são, o saber e a ação. Na ótica do autor é importante que o promotor da competência, o professor da língua inglesa, tenha capacidade de identificar e valorizar as suas próprias competências dentro do seu âmbito, possuir uma postura reflexiva e ser capaz de aprender com os outros, com os alunos e com a experiência.

Ultimamente, o fator cooperação que Perrenoud (2000) faz menção está cada vez mais a ser reconhecido em muitos domínios sociais, e está igualmente na interpretação de Machado (2006), que define:

“Competência é um atributo das pessoas, exerce-se em um âmbito delimitado associado a uma capacidade de mobilização de recursos, realiza-se necessariamente junto com os outros, exige capacidade, abstração e pressupõe conhecimento de conteúdo”. (Machado, 2006, p.1)

Tendo nós assumido a justificativa apresentada por Roldão (2009) relativa ao surgimento da competência na área educacional, anteriormente discutida, torna assim, o termo competência, incontornável no campo acadêmico nos últimos tempos e muito em particular no estudo de línguas estrangeiras. Devido a relevância e interesse que se atribui à competência na atualidade constitui motivo suficiente da existência de vários estudos nesse campo do saber (Silva, 2004; Oliveira, 2007; Júnior e Pereira, 2012; Conselho da Europa, 2001; Fleury e Fleury (2001); Consolo e Porto, 2011; Bernabé, 2009; Matias, 2005). Segundo alguns destes autores, como Fleury e Fleury (2001, p. 4), sugerem que a competência atua fundamentalmente em três níveis: individual, das organizações e dos países.

O uso do termo competência neste trabalho é ao nível do indivíduo e é nos termos estabelecidos por Perrenoud (2000) e Matias (2005). Para Perrenoud, competência é a “capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se à eles”. Estes autores concebem competência como sendo a faculdade e mobilização de recursos, conhecimentos, informações e habilidades adquiridos para realização de uma atividade, tarefa ou função. Esta visão é idêntica a de Le Boterf (1995), ao conceber competência como “um saber agir responsável” e que se condiciona a um reconhecimento pelos outros. O autor situa a competência numa perspectiva de eixos, designadamente, ao nível pessoal, pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. Segundo o autor, a competência tem como implicação “saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado”.

De referi que outros especialistas na área da competência a destacar é Perrenoud (2000) e Tardif (1996). Estes dois autores convergem na sua concepção sobre competência ao reconhecerem que no “saber docente” envolve uma mobilização de saberes de fontes diversas, da formação, da formação pedagógica ou da experiência. No entender de Perrenoud (2000), entre o saber científico por ele defendido e o saber da experiência defendido por Tarif que são mobilizados

na ação docente são equiparáveis pois nenhum é mais superior que outro. Em termos gerais especialistas em matéria de competência são consensuais no reconhecimento de que a competência não se limita a um simples conjunto de conhecimentos teóricos e empíricos que são detidos por um indivíduo (Fleury e Fleury, 200, p. 4). Em outras palavras, de forma nenhuma a competência do indivíduo é vista como um estado, e se reduz a um conhecimento ou *know how*”. Um aspeto fundamental a reter, e, que é sugerido por Consolo e Porto (2011, p. 1), é o facto de a competência envolver um compromisso social, ético e político. E, segundo os autores, toda a competência é normalmente influenciada por, entre outros fatores, diferentes experiências e vivências dos seus detentores.

A competência que se propõe no presente estudo insere-se na aprendizagem do Inglês como língua estrangeira. Para o efeito, uma competência em língua estrangeira pressupõe o domínio das quatro macrocapacidades linguísticas, nomeadamente, a compreensão, a leitura, a escrita e a fala. A competência requerida na aprendizagem de língua estrangeira é de natureza comunicativa, àquela que fora desenvolvida por Hymes (1972), em protesto da competência linguística sugerida por Chomsky, considerando-a de insuficiente.

Matias (2005, p. 1), defende que, qualquer competência é desenvolvida através de atividade prática, aplicação de conhecimentos a situações diversificadas e realizando algo concreto. Segundo o autor, pretende-se do graduado competente que seja alguém que “saiba (adquirir conhecimentos), saiba fazer (adquirir capacidades), e saiba ser (adquirir atitudes corretas) ”. Importa referir que esta visão encontra-se refletida no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MEC e INDE, 2007, p. 22), no que concerne o perfil do graduado do ESG ao se afirmar que:

o perfil do graduado corresponde ao conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, atitudes e valores que se espera que o graduado tenha desenvolvido, nos domínios do saber, saber ser, saber estar e saber fazer.

O domínio das habilidades acima referenciadas no âmbito do ensino de uma língua concorrem para uma competência denominada por comunicativa. Uma Competência comunicativa de falante de língua estrangeira pressupõe que o indivíduo consiga comunicar-se oralmente ou por escrito em diferentes situações de uso real da língua através de variadas formas, como por exemplo, emissão de convites, pedidos, recusas entre outros. Espera-se ainda de falante de língua estrangeira que ostenta competência comunicativa a capacidade de, não só, transmitir informações a outrem, mas também, poder realizar ações, agir e atuar “sobre o interlocutor em

uma dada situação de comunicação (Bernabé, 2009, p. 1). De forma mais simplificada, a competência comunicativa subentende todas as competências seguintes: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

Na perspectiva moçambicana a competência na língua Inglesa do graduado do ESG não se distancia dos parâmetros aqui estabelecidos. A competência comunicativa é vista como vital, pois, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) (2008, p.7), não só reconhece a comunicação como algo que “constitui uma das competências chave num mundo globalizado”, como também, atribui responsabilidade aos professores de “assegurar que alunos se expressem com clareza e que saibam adequar o seu discurso às diferentes situações de comunicação”. É nesta perspectiva que esta investigação visa compreender **as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Inglês em sala de aula, a percepção dos professores e alunos sobre o ensino da língua inglesa LE e suas relações com vista à promoção da competência comunicativa e compreender o real nível de competência comunicativa atingido** pelos graduados no final do ciclo, comparando-a com o preconizado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Deste modo, para melhor compreensão, passamos a discutir em seguida a competência comunicativa sob o ponto de vista do seu desenvolvimento histórico e conceptual no ensino de língua.

De referir que, o termo competência comunicativa aliado à aprendizagem da L2 ou LE ganhou pertinência na segunda metade do século XX e o uso do termo tem variado sem que no entanto as pessoas que o utilizam tenham consciência sobre o assunto. Segundo Munby (1978), a razão do uso diferenciado do termo explica-se pelo facto dos diversos autores adaptarem a competência a seus próprios propósitos ou a seu campo de atuação até ao ponto de se distanciarem na perspectiva originária que Chomsky concebeu.

Competência para Chomsky resume-se apenas no conhecimento da língua. Este conhecimento da língua proposto por Chomsky circunscrevia-se estritamente nos aspetos linguísticos o que criou bases para várias pesquisas e críticas nesta matéria de competência até que Hymes (1972) aparece com o termo comunicativa.

Um dos primeiros críticos na matéria de competência na língua foi o antropólogo Hymes (1972), ao constatar que, apesar do conhecimento linguístico ser relevante, por si só, não era suficiente para designar alguém de competente comunicativo em L2 e muito menos na LE. Na

óptica de Hymes, para qualificar alguém de competente comunicativo numa língua é preciso que para além do conhecimento linguístico, o indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere (Silva, 2004, p. 8). Hymes (1972), passa a acrescentar na dicotomia de competência de Chomsky a componente comunicativa tornando assim clara a necessidade de dar relevância ao uso da língua.

A partir do pressuposto de que “pessoas diferentes têm comandos diferentes sobre a sua língua”, em desafio de Chomsky, Hymes (1972), desenvolve o termo competência comunicativa o que galvanizou muitos estudos e contributos por parte de vários autores com maior destaque para Savinon (1972), Canale e Swain (1980), Freire (1989), Windowson (1978) entre outros. A competência comunicativa proposta por Hymes (1972) é vista como a que apresenta um sentido mais inclusivo, pois ela engloba, segundo Santos (2004), o conjunto inteiro de conhecimentos, nomeadamente, linguísticos, sociolinguístico, discursivos e estratégicos.

Stern (1987), aparece com uma nova designação, “proficiência” ao aliar a competência à aprendizagem de línguas quer seja ela L2 ou LE no contexto de sala de aulas. Por sua vez, Taylor (1988) na tentativa de harmonizar a conceitualização sugere que a competência comunicativa devia se designar por proficiência comunicativa porque, desta maneira, remediaria a confusão que se gera ao não se separar os aspetos de estados e aqueles que são meramente processos. Uma vez isto aceite, a proficiência designaria “a capacidade de usar a competência e por sua vez o desempenho teria a ver com o que é feito quando a proficiência é demonstrada. Taylor conclui que enquanto competência se trata de um conceito estático, a proficiência por sua vez é um termo relativo por admitir níveis.

Depois de arrolarmos as várias propostas que concorrem para a definição da competência reservamo-nos a apresentar aquela que está mais ligada ao nosso estudo, ao adotar a definição avançada por Silva que é “conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo e desempenho. Desempenho, assim, seria o conhecimento que compreende regras gramaticais, regras contextuais, ou pragmáticas na criação do discurso apropriado, coeso e coerente. Inclui ainda as noções de conhecimento do mundo e de competência na óptica de Chomsky e componentes afectivos. Desta forma ficam salvaguardados contribuições de vários autores, como é o caso de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990); Almeida citado por Silva (2004). Em seguida vamos apresentar os elementos constituintes da competência comunicativa.

Com aprofundamento da temática da competência comunicativa concluiu-se que esta é constituída por um conjunto de quatro tipos de competência, nomeadamente, competência gramatical, competência sociológica, competência discursiva e a competência estratégica, (Santos, 2001; Silva; 2004; Pretto, 2011; Roque, 2005).

A competência gramatical, que igualmente se denomina por competência linguística, compreende o conjunto de conhecimentos que o falante de uma língua possui da sua estrutura gramatical e inclui habilidades lexicais, fonológicas, sintáticas, semânticas entre outras. Ou seja, trata-se da capacidade demonstrada por um falante para adaptar as formas linguísticas ao contexto social. Por sua vez, a competência sociolinguística compreende o nível de capacidade que o falante de uma língua possui de adequar as formas linguísticas ao contexto social a fim de concretizar o propósito comunicativo. Para o efeito, o falante deve conhecer as regras sociais que norteiam o uso da língua segundo a idade do seu interlocutor, relação existente entre ambos entre outros.

Quanto à Competência discursiva, esta compreende a capacidade que o falante tem de formular ideias complexas de forma coesa e coerente num todo significativo através do uso de elementos linguísticos apropriados. Espera-se que o discurso a ser proferido pelo falante tenha princípio, meio e fim. E, por último, temos a competência estratégica. Esta competência compreende a capacidade que o falante de uma língua considerado competente tem de colmatar ruídos que possam ocorrer durante a interação. O falante competente deve ser capaz de recorrer a diversos recursos sejam verbais ou não verbais para remediar os ruídos por ele identificados de forma que a mensagem chegue ao destinatário (s). Com a competência estratégica o falante competente está em condições de remediar as imperfeições que possam eventualmente ocorrer durante a sua locução.

Assim, importa referir que a competência comunicativa não se resume apenas ao domínio e emprego de regras gramaticais de forma apropriada como também é indispensável o conhecimento de regras do falar, reconhecer a realidade social, as relações existentes com as outras pessoas assim como o tipo de linguagem a usar em situações concretas sem no entanto descartar a capacidade de interpretar tanto expressões escritas quanto faladas no contexto onde são produzidas (Roque, 2005). Naturalmente, para o aluno atingir a competência comunicativa não só depende do seu esforço pessoal, como também é necessário que o professor adote determinadas estratégias que promovam o desenvolvimento das competências linguísticas

permitindo assim que o graduado seja capaz de escrever, falar e compreender na língua-alvo. A seguir vamos desenvolver a questão das capacidades linguísticas.

2.2 Competências linguísticas

competências linguísticas são as capacidades básicas que as pessoas desenvolvem no seu relacionamento com as outras permitindo-lhes agir socialmente através da língua. Essas capacidades são, leitura, compreensão, escrita e fala que a escola tem a responsabilidade de promover ao nível mais alto possível porque condiciona o desenvolvimento pessoal e crescimento profissional do indivíduo no mundo globalizado em que vivemos. No presente trabalho optamos pela designação de *competências linguísticas* ao invés de capacidades linguísticas que também são conhecidas.

Em Moçambique após a conclusão do ensino básico obrigatório, o maior número de alunos prossegue com os seus estudos ao nível do ensino secundário geral. Este novo subsistema de ensino tem a responsabilidade de preparar os alunos para o Ensino Superior para o prosseguimento de estudos ou para o mercado de trabalho. Quer para o prosseguimento de estudos quanto para o mercado de trabalho o ensino secundário tem a responsabilidade de garantir a realização integral do graduado do ensino geral e aquisição de conhecimentos de forma a saber ser, saber estar e saber fazer. Nesta formação integral o graduado do ensino secundário deve demonstrar macrocapacidades de *reading, writing, listening, speaking* (ou seja, leitura, escrita, compreensão e fala, respetivamente), na língua inglesa e conseqüentemente possuir a competência comunicativa na língua-alvo. Seja qual for a opção ou direção que o graduado eventualmente seguir a competência comunicativa do Inglês é crucial para o seu sucesso e prosperidade na vida académica ou profissional.

Para que o aluno tenha as competências linguísticas acima referenciadas é importante que elas sejam promovidas e desenvolvidas pelo professor ao nível da sala de aulas e de forma sistemática. Para o efeito, o desenvolvimento destas competências deve ter em conta os resultados esperados que foram delineados para o fim do ciclo e, estar em consonância com o uso real da língua pois, isto constitui um dos pressupostos dominante nas teorias modernas de ensino de LE, como a abordagem comunicativa. Com as novas abordagens sobre o ensino da língua, a competência numa língua estrangeira não se resume apenas ao domínio da estrutura linguística, como fora inicialmente sugerido por Chomsky (1959; Richards and Rogers, 1986;

Littlewood, 1981). De igual modo, a mudança em métodos de ensino ao longo dos anos refletiu no reconhecimento da mudança no tipo de proficiência que a sociedade e os aprendizes da língua-alvo necessitam. Por exemplo, hoje, a preferência pela proficiência oral ao invés da proficiência de leitura e de compreensão como o objetivo central da língua estrangeira constitui um dado adquirido. Estas mudanças na prática têm implicações diversas e foram influenciando a teoria sobre línguas e o modo de aprendizagem delas (Richards e Rodgers, 1986, p.1).

Quanto à mudança da teoria sobre língua e natureza da proficiência linguística, Richards e Rodgers (1986) apresentam três categorias de perspectivas. E estas foram aparecendo e influenciando gradualmente as metodologias e técnicas de ensino de línguas, incluindo o da língua estrangeira. Trata-se de perspectiva estrutural, perspectiva funcional e a perspectiva de interação.

A perspectiva estrutural, que igualmente é a mais tradicional na sua acepção considera a aprendizagem de uma língua como sendo o domínio das regras gramaticais, isto é, uma competência linguística. Como consequência, segundo Galvão (2011, p.59), ironicamente diz que “a força da Gramática Tradicional manifestava-se e ainda se manifesta na convicção de que ensinar Português, por exemplo, confunde-se com ensinar Gramática” sob argumento de que com o domínio de Gramática, escreve-se e lê-se melhor. Os programas de ensino alinhados com esta visão são aqueles que estão organizados com base na estrutura linguística.

A perspectiva funcional, por seu turno, tem como pressuposto que a língua é um veículo para expressar-se um significado funcional e enfatiza a semântica e a dimensão comunicativa. Para aqueles que se associam com esta perspectiva a organização dos programas de ensino é de acordo com as diversas funções que a língua pode expressar, e não com base nos elementos gramaticais como acontece com a visão anterior.

E, por último, a perspectiva de interação ou interracional. Esta considera a língua como sendo um veículo para satisfação de relações interpessoais e de execução de transações sociais entre indivíduos. Neste sentido, a língua passa a ser um instrumento de estabelecimento e manutenção de relações sociais. O ensino de línguas nesta perspectiva pode não estar especificado ou, se for, fica organizado por modelos interracionais.

Importa referir que estas três teorias ou perspectivas (estrutural, funcional e interracional) estabelecem um quadro teórico que proporciona motivação para um determinado método, mas que, por se só, torna-se insuficiente. Para se contornar, precisa ser complementado pelas teorias

sobre aprendizagem da língua (Richards e Rodgers, 1989, p. 17). É de salientar que enquanto algumas teorias sobre a natureza da língua constituem a base para o estabelecimento de uma metodologia de ensino, há igualmente metodologias que provêm da teoria da aprendizagem da língua, tal como sugere Richards e Rodgers (1986, p. 18).

Although specific theories of the nature of language may provide the basis for a particular teaching method, other methods derive primarily from a theory of language learning. (Richards e Rodgers. 1989, p. 18)

Ao longo da história de ensino de línguas várias foram as metodologias propostas na tentativa de desvendar o segredo para proporcionar uma aprendizagem efetiva da L2 ou LE. Cada proposta avançada enquadra-se numa das três teorias ou perspectivas apresentadas no parágrafo anterior e que foram determinadas pela análise e visão que os proponentes têm em relação a noção de língua e como o sucesso do processo de ensino-aprendizagem podem ser alcançado. É óbvio que as estratégias de ensino foram sempre afetadas ao querer adequar aos objetivos do curso e às competências esperadas do aluno, no final do percurso de L2 ou LE. De referir que as metodologias que foram sendo propostas ao longo do ensino da L2 ou LE não ficaram isentas de receber feedback em forma de crítica ou sugestões o que permitiu que elas fossem melhoradas no seu máximo possível e de acordo com as necessidades, exigência e a dinâmica da sociedade.

Capítulo 3: Estratégias de Ensino do Inglês como Língua Estrangeira

3.1 Estratégias de Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: abordagens e métodos em revista

Para melhor entendimento da matéria de abordagens de ensino de língua, particularmente L2 e/ou LE vamos, de forma breve, apresentar seu historial e integração no sistema de ensino e os seus respectivos pressupostos que as caracteriza. Isto não significa que o aparecimento de uma nova abordagem implicava, necessariamente, o desaparecimento total da anterior. O que acontecia, e que ainda acontece, é a coexistência das abordagens, razão pela qual, hoje, encontramos, apesar de forma esporádica, contextos em que vigora a mais antiga abordagem, a da Gramática e da Tradução. Desta forma poder-se-á compreender os grandes avanços alcançados na história de ensino de línguas e perspetivar os desafios que ainda se tem para o futuro.

Para começar, importa referir que a terminologia que adotamos para este âmbito é a de *abordagem* ao invés de *método*, não porque sejam necessariamente sinónimos, mas, pelo facto de ser a mais abrangente ao englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem (Leffa, 1988). Quanto ao método, este, tem um campo bastante restrito e lida com as normas de aplicação dos pressupostos, como é o caso, por exemplo, das regras para seleção, ordenação, apresentação de elementos linguísticos.

A história de abordagem de ensino de língua estrangeira começa com a da Gramática e da Tradução na época do renascimento com interesse pelas culturas grega e latina. A abordagem caracteriza-se pela ênfase na forma escrita, pouca atenção atribuída aos aspetos de pronúncia e, o domínio da oralidade da língua alvo por parte do professor não era crucial (Richards & Rodgers, 1986 e Leffa, 1988). Segundo estes autores, o mais importante nesta abordagem é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras da língua-alvo com todas as respetivas exceções. O objetivo final da Gramática e Tradução era levar o aluno a apreciação da cultura e a literatura da nova língua. Para a prossecução deste objetivo acreditava-se que o aluno adquiriria um conhecimento mais profundo da sua própria língua materna e desenvolveria a sua inteligência e capacidade de raciocínio (Leffa, 1988; Howatt, 1984).

Seguida a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) surge a Abordagem Direta (AD) que é tão antiga quanto a AGT. Esta nova abordagem, contrariamente à primeira teve muitos defensores resultantes do sucesso alcançado na sua aplicação, chegando até a ser “batizado de

método científico” (Leffa, 1988, p. 5). A nova abordagem tem como princípio fundamental aprender-se a L2 através da L2 e nunca se recorrer a língua materna na sala de aula justificando-se que, desta forma, vai permitir que o aluno aprenda a “pensar na língua” alvo.

De referir que a ênfase da AD centra-se na língua oral, não se opondo contudo, a introdução da escrita na fase inicial. E, para a promoção da oralidade recorria-se ao uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura. Foi esta abordagem, na história de ensino de línguas, passou pela primeira vez a integrar as quatro capacidades linguísticas, designadamente, escutar, falar, ler e escrever (Leffa, 1988). Um aspeto importante é que, a estrutura gramatical e os aspetos culturais na AD são ensinados de forma indutiva e a técnica de repetição torna-se indispensável. Contudo, em determinadas ocasiões os professores acabavam recorrendo a AGT para suprir dificuldades encontradas na AD, segundo (Richards e Rodgers (1986).

Com o fim do “mandato” da Abordagem Directa seguiu-se a Abordagem Audiolingual (AAL) que surge durante a 2ª Guerra Mundial como estratégia para responder a necessidade de falantes que fossem fluentes em várias Línguas Estrangeira. Esta nova abordagem defende uma série de premissas tais como: língua é fala e não escrita; língua é um conjunto de hábitos; ensine a língua não sobre a língua; as línguas são diferentes. Estas premissas tiveram implicações pedagógicas, como é óbvio, na sala de aula de Língua Estrangeira. Em termos de capacidades linguísticas, o ouvir e falar passam a gozar de prioridade relativamente ler e escrever (Richards & Rogers, 1986). Para o efeito, recorre-se aos falantes nativos e gravações destes falantes para garantir perfeição na pronúncia e, como consequência, laboratório de línguas tornam-se autêntico recurso audiovisual para a abordagem. O modelo behaviourista de Skinner que considera língua como hábito condicionado baseado no processo mecânico de estímulo e como resposta ganha campo dando suporte na aprendizagem de L2. O *input* na sala de aula exige-se que fosse gradual e apresentado, um a um, para evitar que o aluno cometesse erro durante a aprendizagem. Para se contornar o erro, os exercícios de repetição constituíam uma obrigatoriedade até se atingir a automatização do conteúdo. Em contrapartida, toda a resposta certa do aluno deveria ser reforçada imediatamente pelo professor (Leffa, 1988). Nesta abordagem há ênfase na forma, em detrimento do significado e, como consequência, os alunos acabavam automatizando frases que não entendiam. O humanismo e o cognitivismo que na altura dominavam na psicologia e que repudiava a fragmentação da aprendizagem e do automatismo criou condições para se desacreditar esta abordagem que inicialmente teve muito sucesso.

Face à contestação da AAL entra-se num período de transição onde passa a vigorar o ecleticismo que consiste no uso de várias práticas provenientes das diversas abordagens e que são consideradas positivas. Mas, porque as medidas adotadas não atingiam o grau de abordagem devido a ausência dos pressupostos teóricos que são determinantes foram chamados de métodos. Assim, surgiu Sugestologia de Lozanov que enfatizava os fatores psicológicos do ambiente físico que, na sua ótica, são cruciais para uma boa aprendizagem. Neste contexto, a aprendizagem da língua alvo devia decorrer num ambiente mais confortável possível de forma a reduzir-se a ansiedade e inibição (Richards & Rodgers, 1986; Leffa, 1988). Tratou-se de um método que assumiu o ensino das quatro capacidades linguísticas em simultâneo principalmente através de diálogos longos lidos pelo professor com entoação diversificada.

O outro método da fase de transição é o de Curran – aprendizagem por aconselhamento. Trata-se de uma aprendizagem centrada no aluno e consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas (Leffa, 1988). Com o auxílio de um gravador o aluno pratica exercícios de repetição ao nível da frase antes de começar a produzir suas próprias. No final de cada sessão criava-se um espaço para discussão que incluía análise das reações pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem da língua.

Em seguida surgiu o Método Silencioso cujo proponente foi Caleb Gattegno (1972) e consistia fundamentalmente no ensino de cartões coloridas e tinha como premissas: a aprendizagem é facilitada se o aluno descobre ou cria ao invés de se recordar e repetir o que se pretende ser aprendido; Aprendizagem é facilitada se for acompanhada ou mediada por objetos físicos; e, aprendizagem é facilitada se envolver solução de problemas baseados em materiais ou conteúdos a serem aprendidos. O professor permanece calado na maior parte do tempo e pressupõe-se que o aluno vai adquirindo a língua-alvo à medida que vai manipulando os bastões e consultando o gráfico (Richards e Rodgers, 1986; Leffa, 1988).

Por sua vez, James Asher, desenvolveu o método que o designou de Resposta Física Total que consistia basicamente na aprendizagem de língua através de comandos emitidos pelo professor de forma gradual e executados pelo aluno. A premissa deste método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la, pelo que, a prática oral só começa quando o aluno estiver interessado.

Após o período de transição surge a Abordagem Natural cuja premissa básica é que o aluno deve receber um *input* linguístico quase total compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala é assumida como algo que vai imergir naturalmente e sem a

pressão do professor. Esta visão tem como base a teoria de Krashen relativa ao Modelo do Monitor ou Modelo do *input*.

Por último, vamos apresentar a Abordagem Comunicativa (AC) que enfatiza a semântica da língua, descrita de forma fragmentada, contrariamente ao audioligualismo que no ensino da língua se concentrava somente no código. Alguns especialistas como Wilkins (1976) impulsionou a nova abordagem através de apresentação de taxionomias como tentativa de classificação sistemática das noções e funções mas que ainda continua sendo conclusivo. Na AC ênfase está na comunicação e nas formas linguísticas que são ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa. Para o efeito, o uso de material autêntico ou real e o uso de situações reais consideram-se cruciais. Em relação as quatro macrocapacidades linguísticas há que salientar que não existe ordem de preferência, do mesmo jeito que, o uso da língua materna na sala de aula não sofre nenhuma restrição. A AC defende rigorosamente a aprendizagem centrada no aluno quer em termos de conteúdo quer das técnicas em uso na sala de aula, com um papel exclusivo de orientador para o professor. No entanto, o aspeto afetivo é visto como essencial porque é a partir dele que o professor mostra sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação destes e até acatar sugestões (Richards & Rodgers, 1986; Leffa, 1988; Lightbown & Spada, 1999). A Abordagem Comunicativa tenta incorporar todos os aspetos que o uso real da língua apresenta para garantir o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes da L2 ou a LE. Apesar deste todo esforço a adoção desta abordagem, caso concreto de Moçambique, ainda não constitui solução da falta de competência comunicativa, particularmente no Ensino Secundário Geral Público. Daí a necessidade de procurar a base do problema, pois segundo Leffa (1988, p. 25) admite que “Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”.

Assim, é com vista na competência comunicativa, que Littlewood (1981), igualmente denomina por *communicative ability*, ou seja, capacidade comunicativa que nos interessa compreender de que forma as macrocapacidades linguísticas de *listening, writing, reading e speaking* são promovidas e desenvolvidas com vista ao alcance do objetivo de atingir a competência comunicativa proposta até o final do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral. Littlewood (1981) reafirma que nada existe de novo, o objetivo final de aprendizagem de uma língua estrangeira consiste em alguém ter capacidade comunicativa, quando diz:

There is nothing new, of course, about the basic idea that communicative ability is the goal of foreign language learning .(Littlewood, 1981, p10).

O professor de língua estrangeira que tem por objetivo promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas, quer ao nível de sala de aulas, quer fora dela, é importante que esteja consciente da insuficiência da competência linguística que já se provou ser necessária para uma comunicação efetiva, mas fundamentalmente deve promover a competência comunicativa que constitui o único objetivo central da aprendizagem. Em relação a este aspeto Harmer (1991, p. 34), advoga que não existe nenhuma necessidade para um ensino formal como, por exemplo, ensino da gramática. O professor deve simplesmente envolver os alunos em atividades comunicativas onde eles sentem a necessidade e obrigatoriedade de utilizar a língua-alvo. Deste modo, quando maior for o envolvimento do aluno em atividades comunicativas melhor será a sua segurança no uso da língua.

3.2 Abordagem Comunicativa no Ensino da Língua Estrangeira

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 como 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 *per se* quando 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, sociolinguística, discursiva e estratégica cujas descrições aparecem neste capítulo.

A partir da experiência que se tem sobre a aquisição da primeira língua onde esta é adquirida de forma natural, existe tendência de fazer com que L2 e a LE sejam aprendidas da mesma

forma. Contudo, o facto dos aprendizes da L2 e LE não poderem estar desinibidos tal como quando se aprende a L1 e com a agravante do medo de errar, torna a aprendizagem diferente do processo da aquisição.

No que concerne a teoria de aprendizagem na abordagem comunicativa, Richards e Rodgers (1986, p.71), reconhece que pouco foi avançado se tomarmos 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, que são:

- i. *Princípio de comunicação*: as atividades que envolvem 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 aluno sustenta o processo de aprendizagem;

Consequentemente as atividades ou tarefas para a sala de aulas são seleccionadas na perspetiva de quão os alunos 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 promoção da segunda língua, mas não necessariamente o processo de aquisição da língua (Richards e Rodgers, 1986, p.72).

A competência comunicativa constitui o objetivo final do ensino de língua estrangeira a atingir através de envolvimento dos alunos em atividades práticas, idênticas àquelas que ocorrem em contextos reais de uso da língua-alvo. A competência linguística é promovida de forma implícita semelhante o que ocorre na aquisição da L1. A abordagem comunicativa identifica quatro domínios que tornam o aprendiz de L2 e LE competente comunicativo (Littlewood, 1981, 6):

- i. O aluno deve atingir o nível mais alto possível de competência linguística. Isto significa que o aluno deve desenvolver capacidades de manipular o sistema linguístico onde o usa de forma flexível e espontânea para exprimir a sua mensagem;

- ii. O aluno deve ser capaz de distinguir a estrutura linguística que domina como parte da competência linguística com as funções comunicativas que estas expressam;
- iii. O aluno deve desenvolver capacidades e estratégias no uso da língua para exprimir significados de forma efetiva em contextos concretos;
- iv. O aluno deve estar consciente sobre o significado social da estrutura gramatical, sendo capaz de usar a linguagem apropriada e evitando expressões ofensivas.

Diante destes domínios e tendo em conta a relevância que o Inglês como língua estrangeira tem para o Moçambique é importante que percebamos até que ponto os graduados do Ensino Secundário Geral manifestam a competência comunicativa nesta língua-alvo. Com este estudo podemos compreender os aspetos que influenciam a tomada de decisão sobre as atividades que os professores utilizam e, qual é a perceção dos alunos em relação a essas atividades e o ensino da língua inglesa em geral.

O conceito “comunicativo” tem merecido muito interesse por parte de vários linguistas e especialistas com maiores focos sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Os estudos em volta do movimento trouxe uma nova visão sobre aprendizagem da língua ao concluir que conhecer uma língua não se resume apenas pelo domínio da sua estrutura linguística (gramática e vocabulário), como também, é essencial a função comunicativa por ela manifestada no ato de comunicação com outrém (Littlewood:1981, p. 10). Face aos resultados de alguns estudos (Littlewood, 1981; Lightbown & Spada, 1999) passou-se a recomendar aos professores da língua estrangeira a desenvolver estratégias e oportunidades que possam integrar a estrutura da língua com funções comunicativas dentro de contexto aparentemente real, pois a manipulação da estrutura linguística per se, provou-se não ter importância no ensino da língua estrangeira.

Na ótica do Littlewood (1981), para se considerar alguém como possuidor da competência comunicativa é fundamental que reúna os seguintes domínios: competência linguística, uso da estrutura linguística de acordo com a função comunicativa; capacidade de desenvolver habilidades e estratégias no uso da língua para transmitir mensagem de forma efetiva em contextos reais; e existência no indivíduo de consciência plena do significado social da estrutura linguística a usar. A partir destes pressupostos e tomando em consideração que o Inglês em

Moçambique desempenha um papel muito preponderante para vários domínios de desenvolvimento, gostaríamos a partir deste estudo identificar e compreender as atividades que o professor usa e perceber em que medida a competência comunicativa preconizada é alcançada.

No entanto, é possível encontrar na literatura sobre competências outras categorias de competência ligadas a educação, como é o caso da competência implícita do professor. A competência implícita, segundo Almeida e Filho (1993) é a categoria onde as percepções se integram, e é marcada por características intuitivas, ou melhor, um acumular de intuições, crenças e experiências resultantes da formação do professor “está baseada nas intuições, crenças e experiências anteriores adquiridas pelo professor durante seu processo de formação”. A competência implícita considera-se ser a mais básica de professor, desprovida de teoria e que “corresponde à maneira como os professores ensinam a partir das suas crenças”. Até porque essas crenças, na nossa opinião, podem ter sido adquiridas quando aluno e que a formação não tenha tido uma força suficiente de eliminá-la. Pelo que, neste estudo interessa identificar essas intuições ou percepções que ditam os professores ensinar como ensinam.

O facto do professor em determinadas situações ter que tomar determinadas decisões, estimulou que determinados estudos fossem feitos. Entre vários estudos a que destacar o de Almeida e Filho (2006), estudo incontornável nesta matéria. No seu estudo, Almeida e Filho (1993) sugere um modelo teórico constituído por cinco competências que assistem o professor no seu processo de tomada de decisão ao nível da sala de aulas, particularmente no ensino de línguas. Essas competências são as seguintes: a competência implícita; a competência teórica; a competência aplicada; a competência profissional; e a competência linguístico comunicativa.

Quanto às outras competências do modelo teórico de Almeida e Filho se caracterizam em: (i) competência teórica que se refere ao recurso à literatura da área para explicar a prática pedagógica do professor (UNESP, 2012, p. 28). (ii) a competência aplicada igualmente denominada por sub competência teórica e que consiste no ensinar numa perspectiva consciente, ou seja, age segundo fundamentos teóricos estabelecidos. (iii) competência profissional, que se refere ao sentido de responsabilidade e de dignidade que o ser professor representa na sociedade e, (iv) por último, a competência linguístico-comunicativa que é aquela que se refere à capacidade de atuar em situações de uso da língua-alvo. Assim, foi elaborado um questionário que permitiu a recolha de dados relativos as percepções ou crenças que os professores de Inglês têm em relação ao ensino desta língua estrangeira.

3.3 Atividades comunicativas

A partir da percepção de que o objetivo final da aprendizagem da língua estrangeira é a comunicação urge a necessidade de este processo começar na sala de aulas (Littlewood, 1981; Harmer, 1991). Para o efeito, sugere-se que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira se desenvolva a partir de atividades comunicativas sob orientação do professor. As atividades comunicativas têm como sua base de origem a abordagem comunicativa que enfatiza o ensino de língua estrangeira com vista o uso real da língua. Harmer (1991) considera atividades comunicativas àquelas em que o aluno fica envolvido e que criam o desejo de comunicar e têm algum objetivo a atingir em vista. Para Harmer (1991, p.50), uma atividade comunicativa deve conter seis pressupostos básicos, designadamente:

- i) Cria desejo para comunicação
- ii) Pretende atingir um objetivo ao comunicar
- iii) Centra-se no conteúdo e não na estrutura linguística
- iv) Dispõe de variedade linguística
- v) Não existe intervenção por parte do professor
- vi) Não existe controlo sobre o material de aprendizagem.

Na opinião de Littlewood (1981, p.17) as atividades comunicativas tem uma gama de vantagem pois elas proporcionam um treinamento global porque pode envolver várias capacidades, promove motivação para aprendizagem da língua, proporciona uma aprendizagem natural aos alunos e cria situações que promovem a aprendizagem. Constam do leque de atividades comunicativas as seguintes: (i) debates, procura de consenso, seguir instruções, falando sobre si mesmo, solução de problemas, simulações e *role play*, troca de cartas, feitura de artigos jornalísticos, projetos, escrever artigos ou publicidades, jogos comunicativos, entre outras.

3.4 Estratégia versus Estratégias de ensino

Historicamente o termo estratégia estava restrito ao campo militar e muito concretamente no planeamento de ações a serem levadas a cabo nas guerras, segundo Petrucci e Batiston (2006), mas que atualmente o termo é empregue em diversas áreas como da educação, desporto e no ambiente empresarial. No ramo educacional o termo ganhou muito interesse de estudo

especificamente nas didáticas porque formalmente passou a ser elemento constitutivo do processo educativo, fundamentalmente para propiciar a aprendizagem dos alunos. O interesse pela estratégia no ensino resulta da necessidade do professor encantar e promover interesse pelo saber no aluno, tal como Petrucci e Batiston (2006, p. 263), recomendam:

O professor precisa de promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno seja alcançado.

Nestes termos, podemos entender que o autor utiliza o termo estratégia para se referir aos meios utilizados pelo professor no processo de ensino, com o intuito de alcançar os objetivos preconizados. Por sua vez, Anastasiou e Alves (2004), afirma que estratégias visam a consecução dos objetivos e para o efeito, é crucial que os intervenientes, ou seja, professor e os alunos devem conhecer, de forma clara, os resultados que pretendem atingir.

Por sua vez, Vieira e Vieira (2005), referindo-se trabalhos de Clarke e Biddle (1993), Lamas (2000) e Nisbet e Shucksmith (1987) consideram o termo estratégia, de forma genérica, como sendo “sequências integradas de procedimentos, ações, atividades ou passos escolhidos com um claro determinado propósito”. Cruz (1989) e Heinttschel (1986), olham estratégias de ensino como uma “organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino” que sob orientação do professor os alunos realizam determinadas aprendizagens num determinado período. Existe uma clareza da existência de plano de ação para responder determinado propósito através do uso de meios adequados que conduzam ao alcance desse objetivo num espaço de tempo definido, e isto é da responsabilidade do professor. Para o efeito, segundo Roldão (2010) e Martins (2011), é preciso responder no ato da concepção o seguinte: Como atingir a Competência A? Como organizar a ação e porquê? Para quê? Para quem? Respondidas essas questões seguir-se-á a outra etapa para identificar os meios, atividades e tarefas a desenvolver, definir a sequência.

A resposta destas questões e outras não pode ser considerada simples e muito menos mecânica, porque envolve conhecimento profundo dos objetivos que se pretendem, conhecimento das características do conteúdo, dos alunos e suas experiências assim como as variáveis ambientais para tomada de decisão mais concertada e adequada. Petrucci e Batiston (2006, p. 263) fazendo alusão a estreita ligação entre “estratégia” e o “ensino” afirma:

Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa

promover a curiosidade, a segurança, e a criatividade para que o objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado (Petrucci e Batiston, 2006)

Hyman (1987) entende que estratégias consistem num plano cuidadosamente preparado que compreende procedimentos, atividades e ações sequenciados cuja finalidade é atingir um determinado fim. Na perspectiva educacional, as estratégias de ensino compreenderia uma organização de atividades sequenciadas a serem desenvolvidas para um determinado objetivo num intervalo de tempo determinado, Cruz (1989).

Na ótica de Roldão (2009), o conceito de estratégias esteve durante muito tempo, anos 1970 associado à teorias behaviouristas do currículo e desenvolvimento curricular pelo que é-lhe conferido um carácter técnico. Mas que atualmente se exige a necessidade central de outra operacionalização teórica, técnico-didática que se consubstancia na estratégia. Roldão chama atenção a grande necessidade de: (a) apoiar o trabalho dos professores explicitando-lhes com a maior clareza possível dos resultados da aprendizagem de que se espera dos alunos 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 conceptual:

A estratégia enquanto concepção 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.

Esta visão de Roldão (2009) sobre o conceito de estratégia é igualmente partilhada por certos autores como, por exemplo, Anastasiou e Alves (2004) e Bocchi et al (1996) em dimensões diferentes. Enquanto o primeiro dá maior primazia à necessidade de clareza sobre os objetivos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem para o professor e alunos, os segundos, Bocchi et al (1996) olham para o papel do professor. O professor é responsável pelas suas opções no processo e deve ser crítico diante das problemáticas do futuro. Do professor é exigido sua “participação ativa na formação e construção do programa de ensino do qual faz parte.” Assim, estas duas dimensões no seu conjunto compõem a conceptualização de estratégias proposta por Roldão, o que vale concluir que para o sucesso de um processo de aprendizagem

estes dois aspetos devem ser vistos como aspetos que se complementam entre si na sua operacionalização.

Quanto à tipologia das estratégias, estas podem ser de diversos tipos e natureza. De acordo com Roldão (2009), para consecução de uma meta poderá eventualmente recorrer-se a vários tipos dependendo da complexidade das metas a atingir. Segundo Stacciarrini e Esperidião (1999, p.60), algumas tentativas de inovação nas estratégias de ensino decorrem mais “pela visão e compromisso do próprio educador ou de grupo deles que defendem um ensino crítico e libertador do que pela estrutura, política educacional ou do perfil profissional que a instituição pretende formar.” Assim, um domínio integral sobre os objetivos de ensino que se pretendem por parte dos intervenientes (professor e alunos) e com postura reflexiva pode contribuir para identificação, inovação e criação de estratégias mais adequadas para o alcance de objetivos específicos.

A partir desta aceção somos sugeridos que para o ensino do Inglês como Língua Estrangeira é crucial que queiram os professores queiram os alunos devem de antemão conhecer de forma clara os objetivos pelos quais se propõem atingir no final do ensino secundário de forma que, o professor face aos resultados possa delinear estratégias que possam garantir os resultados propostos. De igual modo, é importante que o professor participe de forma ativa nas ações de planificação, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem através de seleção de técnicas e/ ou instrumentos adequados e apropriados às metas estabelecidas. A partir das estratégias delineadas o professor desenvolve no aluno capacidades linguísticas diversas que com vários treinos este passa a praticar de forma automática passando a fazer parte da sua pessoa e exercendo naturalmente e de acordo com as normas socioculturais.

3.5 Estratégia de ensino e o papel do professor

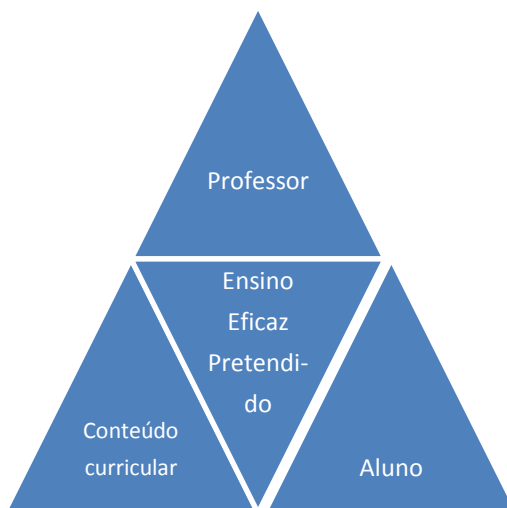
O sucesso de uma aprendizagem presume-se que é resultante de um bom ensino. Ensinar, *per se*, Roldão (2010, p. 55), considera tratar-se de “uma ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros”. Segundo a autora, ensinar é uma ação estratégica na medida em que o professor assume a responsabilidade na concepção, planificação, desenvolvimento didático até a regulação e avaliação do conteúdo aprendido. Neste processo, a intenção do professor é de “encontrar a *melhor e mais eficaz via*” para os seus alunos. Nesta perspetiva, Roldão (2010, p. 57), considera estratégia de ensino como sendo “a estratégia enquanto concepção global de uma ação, organização com vista à eficácia”. No

processo de operacionalização do ensino como ação estratégica três dimensões entram em destaque, nomeadamente, o professor, o conteúdo curricular e o aluno ou aprendiz.

Na dimensão do professor a ação estratégica leva o professor a refletir sobre si próprio na ótica de pessoa responsável pelo conhecimento que se pretenda ser aprendido pelo aluno pois, o seu bom entendimento sobre os objetivos que se preconizam vai permitir a tomada de decisões estratégicas mais acertadas e adequadas. Quanto à dimensão do conteúdo curricular, o foco do professor prende-se com a organização e as atividades de ensino a integrar; no que concerne a dimensão do aluno, sujeito principal da aprendizagem, a preocupação do professor é o conhecimento profundo daquele de forma que haja um ensino de sucesso pretendido. De referir que essas dimensões ocorrem num sistema integrado e de interdependência (figura 1) Esta visão é igualmente partilhada por Mazzioni (2013, p. 96), ao afirmar que:

“a habilidade do professor em identificar ... e escolher os processos de ensinagem que melhor se adapte as características dos alunos com os quais trabalha e que considere as características dos conteúdos em discussão, poderá fazê-lo mais bem sucedido no seu ofício de educar”.

Figura 1: Dimensões de ação estratégica de ensino



Fonte: Elaboração própria

Para Petrucci e Batiston (2006) estratégias de ensino refere-se aos “meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino” segundo as atividades e os resultados preconizados. Por sua vez, apontam a necessidade dos professores Anastasiou e Alves (2004) e alunos terem o domínio sobre os objetivos do ensino, pois, na sua ótica, “as estratégias visam o cumprimento de objetivos” e recomendam a integração destes no programa do curso.

3.5.1 Tipos de estratégias

A questão de tipologia nas estratégias de ensino é bastante complexa e sensível. É complexa na medida em que existem várias percepções sobre essa matéria o que sugere a realização de estudos mais profundos e minuciosos de forma a não deixar dúvidas substanciais. Devido a complexidade das estratégias não será para breve a existência de uma tipologia uniforme da mesma sorte que outros especialistas consideram a categorização de irrelevante. Vieira e Vieira (2005) Martins (2011, p. 11), considera a complexidade existente nas estratégias uma “forma de conferir inteligibilidade à área”. No entanto, tem havido esforços de alguns especialistas em categorizar as estratégias usando determinados critérios. A título ilustrativo encontramos Ribeiro e Ribeiro (1989), sugerindo duas categorias gerais: indutiva e dedutiva, segundo o critério de Modelos cognitivos ou de processamento de informação à luz dos modelos de ensino e aprendizagem a que se associam. A estratégia indutiva, neste caso, consiste no professor solicitar aos alunos observar e analisar dados ou exemplos para depois conceber o conceito; Por seu turno, na estratégia dedutiva, o professor apresenta o conceito ou generalização e o professor solicita aos alunos a clarificar os termos utilizados para definir o conceito (Martins, 2011).

No quadro 3 abaixo estão apresentadas estratégias de ensino, segundo Mazzioni (2013), Anastasiou e Alves (2004), e Petrucci e Batiston (2006). No entanto, na ótica de Marion e Marion (2006), estes são metodologias de ensino. Por seu turno, Roldão na sua obra “Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor” estes são tipos de atividades que são desenvolvidas ao nível da sala de aula. Vieira e Vieira (2005) aborda outras designações que são atribuídas à estratégia como, abordagens para Wilen e Clegg (1986) e técnica para Young e Glenn (1981) e até se chega a designar-se por tática e habilidades. A partir destes elementos assumimos a opinião de Roldão (2010) ao desvalorizar a tipologia de estratégias que alguns autores apresentam, ao afirmar que “diversos autores têm produzido tipologias de estratégias, dando conta de que nem sempre é atribuído ao termo o mesmo significado, sendo diferentes também as aproximações a outros conceitos”. Para o presente estudo adotamos a perspectiva de Roldão (2010) segundo a qual “estratégia é acção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. No entanto, assumindo o quadro 3 abaixo como sendo de atividades de sala de aula que possam ser integradas na realização de uma aprendizagem à luz da abordagem comunicativa reserva-se perceber como o professor faz uso para uma concepção estratégica com vista ao desenvolvimento da

competência comunicativa dos alunos do Ensino Secundário Geral Público em Nampula – Moçambique e com que base ele toma tal decisão.

Quadro 3: Quadro de estratégias/atividades de ensino

Actividades de ensino		
Aula expositiva dialogada	Estudo de texto	Seminário
Solução de problemas	Dramatização	Portifólio
Ensino individualizado	Estudo de caso	Resolução de problemas
Ensino em pequenos grupos	Estudo do meio	Resolução de exercícios
Exposições, excursões e visitas	Júri simulado	Ensino e pesquisa
Discussão e debate	Painel	Palestra

Fonte: Mazzioni (2013, p. 98)

A tomada de decisão sobre o uso de uma ou outra estratégia de ensino por parte do professor é, em princípio, determinada pelos objetivos que pretende atingir tendo em vista a natureza de alunos cujo ensino se destina. Contudo, esta decisão pode ser influenciada pelas crenças ou outros aspetos que este profissional tem em relação a sua perceção sobre o ensino de língua estrangeira numa situação concreta. Neste sentido, passamos a caracterizar o conceito de “crença” e explicar como as crenças podem influenciar no ensino de uma língua estrangeira tanto para o professor assim como para o aluno.

3.6 Crenças e perceções do professor e dos alunos quanto ao Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira

No que concerne às crenças, importa referir que consultadas várias obras sobre esta temática, conclui-se que apesar de existir vários estudos sobre “crenças” a sua conceitualização não é uniforme. Mulik (2008), por exemplo, opta por uma visão simplista e popular ao conceber crenças como “opiniões que alunos e professores têm sobre o processo de ensino - aprendizagem”. Por seu turno, Barcelos (2006) avalia as crenças como “construções da realidade, maneiras de perceber o mundo e seus fenómenos”. Para Silva (2005, p. 78) “crenças seriam um acervo vivo de realidades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas,

(re) construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo” e podem influenciar outros.

Por exemplo, tanto os professores quanto os alunos do Ensino Secundário Geral Público tem cada um sua percepção ou crença sobre a forma mais eficaz de ensino ou de aprendizagem do Inglês. Essa percepção tanto pode influenciar as estratégias de ensino a serem adotadas por parte do professor, tanto pode influenciar a manifestação do aluno na sala de aula. Isto porque, segundo Madeira (2008, p. 50) as crenças “servem em última instância como fator organizador e definidor na escolha e preparação das tarefas” por parte do professor neste caso. Aliás, Pajares (1992), afirma que as crenças não atuam apenas sobre o ensino porque elas constituem uma natureza humana. Esta visão resulta, segundo o autor, da suposição de que as crenças “são os melhores indicadores das decisões” que os homens vão tomando ao longo das suas vidas.

Face a estes estudos concluímos que as crenças podem ter efeito na opção estratégica do professor ao ponto de constituírem a sua “cultura de ensinar”, tal como sugere (Kudriess, 2005). Concordamos igualmente que, as crenças, segundo Horwitz (1988), podem ser desmistificadas e criar-se uma consciência sobre elas, desde que se exerça uma cultura de auto-reflexão por parte do professor. Na opinião de Mulik (2008, p. 4) “se o professor reflete sobre suas crenças e suas ações, provavelmente fará com que os seus alunos reflitam sobre o que pode ajudar ou atrapalhar o aprendizado de LE”.

Em suma, compreender a percepção ou crenças dos professores do Ensino Secundário Geral e dos seus alunos é bastante relevante porque nos ajudará a compreender os fatores que contribuem ou influenciam para o sucesso e/ou fracasso do ensino de Inglês nas escolas. Pelo que, neste estudo, não só, vamos poder identificar as atividades de ensino que os professores utilizam frequentemente, como também, vamos poder compreender os fatores que influenciam na tomada de decisão sobre elas. Há consciência plena da difícil tarefa de investigar crenças de professores pelo facto de elas, segundo Garbuio (2006), serem instáveis, porque quando o professor se depara com novas situações de ensino e novas informações, novas crenças são criadas passando assim a fazer parte do repertório do professor.

Quanto às percepções dos professores e alunos há que realçar que para este estudo se torna indispensável pelo facto do sucesso de ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira passar, necessariamente, pela interpretação harmoniosa dos seus intervenientes, designadamente, a do professor e a do aluno. Isto deve-se ao facto do comportamento das pessoas se basear na interpretação que fazem da realidade e não na realidade em si. Pois, a

percepção do mundo varia de indivíduo para indivíduo e cada um percebe um objeto ou situação de acordo com os aspectos que têm especial importância para si próprio. Barcelo (2006) citado por Oliveira (2007, p.153) admite que a percepção que os alunos possuem sobre o que é ensinar ou o papel do professor influencia sobremaneira na abordagem de aprender dos alunos. Um estudo feito por Clark e Peterson (1990), conclui existir uma relação recíproca entre domínios de pensamento e a atividade do docente e, recomenda:

“Para a compreensão da realidade ou situação educativa, tarefa complexa e multidimensional, deve-se observar, não apenas o que é diretamente visível, as ações, mas igualmente, os seus pensamentos, as suas concepções, significações e atribuições, bem como as suas tentativas de clarificação e justificação”.

Assim, o estudo da percepção dos professores e dos alunos face ao ensino e aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira é de extrema importância porque, cada um destes intervenientes pode ter visão diferente, o que efetivamente vai influenciar na decisão do professor, comportamento do aluno e até culminar com a inviabilização do alcance dos objetivos preconizados pelo currículo escolar. Para uma pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira é recomendável, segundo Freeman e Richards (1996), que se estenda ao professor, pois, só sabendo o que este faz, como faz e, como ele aprende é possível ter melhor entendimento sobre o ensino de língua. Por outras palavras, segundo o autor, “para compreender o ensino é preciso entender como os professores interpretam seus mundos”.

Em matéria da percepção, um estudo feito por Freeman sobre o professor de LE, identifica três categorias de tendências a avaliar pelo ponto de vista do pesquisador e o grau de contribuição do professor-pesquisado, que são: visão comportamental, visão cognitiva e visão interpretativista.

A visão comportamental é aquela que focaliza o comportamento do professor dentro da sala de aula e centra-se fundamentalmente no produto e não no processo de aprendizagem *per se*. Esta tendência é vista como compartimentarizada do ensino separada do próprio professor e distanciada do contexto onde ocorre o ensino. Por sua vez, a visão cognitiva focaliza os processos mentais do professor integrando suas percepções, suas crenças, seu raciocínio, seu conhecimento dando assim forma ao seu comportamento e às suas ações na prática quotidiana. Importa referir que estudos feitos nestes moldes tendem, não só, apurar o que efetivamente ocorre na sala de aula, como também, o que os professores pensam na realização de atividades específicas. De salientar que o nosso estudo sobre a percepção do professor enquadra-se nesta visão, pois temos interesse de, não só, identificar as estratégias e atividades de ensino usadas

pelos professores no ensino da língua inglesa, como também, temos um interesse especial em apurar o que os professores pensam ao tomarem uma determinada decisão no ato do planejamento assim como durante o decorrer da aula. Face a esta múltipla ação desta tendência, Freeman (1996) citado por Mattos (2002, p.113) “ressalta que essas pesquisas tentam relacionar o que os professores pensam antes de dar aula (*pre-active decisions*) com o que eles pensam ao dar essa aula (*interactive decisions*).

Quanto a visão interpretativista, vista como uma tendência pouco explorada, focaliza compreender “como os professores interpretam a sua própria prática em relação ao contexto específico em que estão atuando” (Mattos, 2002, p.114). Na ótica de Freeman (1996), os professores estão permanentemente envolvidos na interpretação do seu mundo que inclui, o assunto que ensinam, o contexto da sala de aula e os alunos com que trabalham. Neste contexto, é importante que, para qualquer pesquisa relativa ao ensino de língua estrangeira a voz dos participantes (professor e alunos) esteja sempre presente no centro do estudo. Esta visão é igualmente comungada por Shavelson e Stern (1981) ao afirmar que “os comportamentos dos professores são largamente influenciados pelos seus pensamentos ou cognições”. Aliás, Clark e Peterson (1990), consideram o pensamento e ação como estruturas independentes, “mas interligadas, que se vão modificando mutuamente”.

Estudos sobre a matéria de percepção referem que toda a percepção sofre influência quer de fatores externos quer de fatores internos. Os fatores externos são aqueles que proveem do próprio meio ambiente enquanto os internos são aqueles cuja sua origem é do próprio organismo e, incluem a motivação e a experiência. Em termos concretos, a falta de motivação no aluno aprendiz da língua inglesa pode inviabilizar sua aprendizagem se, o professor não proporcionar um grau de interesse pela língua alvo e por sua cultura que deem valor ao estudo, no que tange à necessidade futura. Assim, a partir deste estudo pretendemos compreender dos professores da língua inglesa e dos alunos do ESGP o seu entendimento relativo a importância de se aprender o inglês, o status da disciplina de Inglês, as condições de ensino e de aprendizagem do Inglês como língua estrangeira e as condições ideais para que o ensino do Inglês ocorra de forma efetiva.

Assim, queremos compreender no final do estudo se existe ou não influência das crenças e percepções do professor sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Perceber igualmente se a eleição das atividades tem a ver com o alcance da competência comunicativa face aos objetivos preconizados.

Parte II: Estudo Empírico

Capítulo 4: Enquadramento metodológico

4.1 Objetivos e natureza do estudo

O presente estudo recorreu à uma metodologia mista de recolha e tratamento de dados onde integra as abordagens qualitativa e quantitativa. Contudo, importa referir que o estudo é predominantemente qualitativo ou naturalista (Sampieri et al, 2006, p.11). A pesquisa qualitativa tem como características, entre outras várias, a obtenção de dados descritivos a partir do contacto directo do investigador com os fenómenos ou a partir do local da sua ocorrência (Vilelas, 2009; Sampieri et al). De acordo com os autores, na pesquisa qualitativa, o ambiente natural constitui a fonte direta para recolha de dados e o pesquisador desempenha um papel muito fundamental no processo. 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 ser mais interpretativa; (3) na pesquisa qualitativa há mais preocupação pelo processo do que pelo produto; (4) os investigadores qualitativos tendem analisar os dados indutivamente; (5) o significado é da importância vital na abordagem qualitativa; e, (5) o pesquisador desenvolve conceitos, ideias, a partir de padrões encontrados nos dados. Importa salientar que optamos para este estudo o uso da abordagem qualitativa porque ela proporciona oportunidade de conhecer, descrever, explicar e interpretar os fenómenos e, por causa desta vantagem, ela tem sido concorrida para estudos sobre a educação (Martins, 2009, p.29; Gil, 2010, p.28). Esta abordagem permite igualmente que os dados possam ser colhidos em diversas etapas da pesquisa e interação com os sujeitos. O estudo recorreu igualmente à pesquisa quantitativa onde com recurso estatístico foi possível tornar mais ilucidativa a ocorrência dos fenómenos pesquisados.

Este estudo sobre a competência comunicativa no ensino do Inglês como língua estrangeira decorreu em duas escolas secundárias da província de Nampula que estão a graduar estudantes com 12ª classe pelo menos há 5 anos. Trata-se da Escola Secundária do Distrito de Nacala-Porto e do Distrito de Muecate. A opção por estas escolas fundamenta-se por seguinte: A primeira localiza-se numa cidade portuária e aeroportuária internacionais onde existe várias instituições e organizações internacionais para além da existência de muitos de estrangeiros que vivem e trabalham nesta cidade. A possibilidade de uso do Inglês nesta cidade pode ser maior dada a necessidade e importância desta o que eventualmente pode gerar motivação aos alunos do ensino secundário local. Muecate, em contrapartida, é um distrito rural com poucas e escassas oportunidades de uso do Inglês fora da sala de aulas. Desta forma podemos aferir se a opção por determinados tipos de atividades de ensino pelo professor sofre alguma influência ou pressão em relação ao interesse do aluno e/ ou o contexto local. Quanto a opção em trabalhar com duas escolas prende-se com o facto de permitir colheita de informação a partir de um campo mais vasto e diferenciado que possibilite a identificação de elementos comuns e/ ou divergentes.

Em ambas as escolas tivemos como sujeitos de investigação os alunos dos cursos diurnos da 8ª à 12ª classes e seus respetivos professores de Inglês. Em cada escola foram observadas aulas de cinco (5) turmas correspondente a cinco (5) classes (8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª) ao longo de uma semana letiva. Importa aqui realçar que, por conveniência, ao nível da 12ª classe foram assistidas duas turmas para verificar possível diferença entre alunos que seguem ramos de engenharia ou medicina e os do ramo das ciências sociais onde alguns podem eventualmente seguir curso de línguas (Inglês, por exemplo) no Ensino Superior, o que não foi constatado. Assim, no conjunto das duas escolas, a urbana e rural que integram o estudo foram observadas 41 aulas. As aulas foram observadas no terceiro trimestre letivo do ensino secundário (Setembro – Outubro), pois, acreditamos que neste período já existe uma familiarização suficiente e conhecimento mútuo aceitável entre o professor e os alunos e, mesmo entre estes últimos, volvidos dois trimestres de trabalho e convivência mútua. A grelha de observação foi concebida para observar e registar em cada três minutos e, in loco, todas as atividades de ensino ministrados pelo professor durante a aula.

Através do inquérito por questionário foi inquirido um total de 408 alunos, numa média de 35 alunos por turma/ classe. Os alunos inquiridos foram os que, sendo provenientes das turmas cujas aulas foram observadas, estiveram presentes no dia marcado para responder ao questionário. Importa referir que o questionário foi ministrado na última quinzena do mês de

Outubro e do trimestre letivo de 2015 e abrangiu 8.5% do universo de quatro mil e oitocentos alunos do curso diurno do ESG.

Em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores cujas aulas foram observadas. Esta entrevista constituiu uma oportunidade para o investigador perceber a percepção, reflexão e desafios que os professores têm em relação ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique e sua possível influência na atividade docente. Para além dos professores de Inglês foram igualmente entrevistados quatro delegados de disciplina, sendo um para cada ciclo nas duas escolas. De referir ainda que o Delegado de Disciplina, normalmente, é um dos professores da disciplina com larga experiência de ensino e com a capacidade de coordenar todas as atividades do grupo. Por coincidência, os Delegados de disciplina neste estudo fazem igualmente parte do grupo de professores entrevistados.

No mês de Dezembro, e depois da realização dos exames finais, foi ministrado um teste de competência comunicativa há dezasseis alunos aprovados da 12ª classe. O teste tinha como objetivo aferir o nível de competência comunicativa dos graduados da 12ª classe nas diferentes macrocapacidades designadamente, escrita, fala, compreensão oral e leitura (*writing, speaking, writing, understanding and reading*, respectivamente). Os alunos submetidos ao teste de competência comunicativa pertencem ao grupo da 12ª classe cujas aulas foram observadas ao longo do terceiro trimestre e que não tenham frequentado nenhum curso de Inglês adicional ou particular. Para avaliação da oralidade uma amostra dos alunos que concluíram a 12ª classe com sucesso foi submetida à tarefas que estimulam a aplicação e observação da competência estratégica através de uso da linguagem não verbal durante a sua realização.

Por último, foi igualmente utilizada a técnica de análise documental focalizada na análise das avaliações formativas e sumativas ministradas pelos professores durante o ano letivo de 2015. Com esta técnica pretendíamos verificar, não só, a existência de equilíbrio ou desfasamento entre as capacidades linguísticas no sistema avaliativo. Com este uso de multiplicidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados, julgamos ter contribuído para uma maior fiabilidade e consistência na informação obtida através da triangulação de dados.

As técnicas de recolha de dados propostas para este estudo visam proporcionar informação para responder as questões de pesquisa e alcance dos objetivos preconizados. Para começar a técnica de observação visa identificar as atividades de ensino usados pelos professores em resposta da questão, “quais as estratégias/ atividades que os professores usam no ensino da língua inglesa? A técnica de teste ministrado aos graduados visa identificar as competências manifestadas pelos graduados do Ensino secundário Geral Público em resposta da questão, “que competências os alunos manifestam no final do Ensino Secundário?”. O inquérito aos alunos e as entrevistas aos professores respondem duas questões fundamentais, a perceção dos alunos e do professor em relação as estratégias/ atividades de ensino usados na sala de aulas e os resultados do ensino da língua inglesa no Ensino Secundário Geral Público quanto a competências adquiridas. Ainda oferece identificar as macrocapacidades linguísticas priorizadas na sala de aula e suas possíveis razões. E as questões de pesquisa para esses objetivos são: Quais as perceções do professor e dos alunos sobre a relação entre atividades de ensino e competência comunicativa? e, quais as habilidades linguísticas mais valorizadas na sala de aula? Por último temos a técnica de análise documental que visa responder a questão, Que macrocapacidades linguística são mais valorizadas no processo avaliativo escolar.

4.2 Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados e constituição do nosso *corpus* de análise, privilegiamos o uso de vários instrumentos de investigação para garantir qualidade e fiabilidade da informação colhida. Para o efeito, recorreremos à observação, ao questionário, à entrevista semiestruturada e à análise documental para obtermos informação capaz de nos ajudar a responder às questões de investigação previamente estabelecidas, tal como ilustra o quadro 4, que se segue:

Quadro 4: Quadro de instrumentos de recolha de dados

Focos da recolha de informação, a partir das questões de investigação	Sujeitos da investigação	Instrumento / técnica de recolha de dados	Contexto/ Abrangência
estratégias de ensino	10 Professorres	Observação	41 Aulas

Análise da percepção sobre o ensino do Inglês no ESG	alunos da 8 ^a à 12 ^a classe	Questionário	408 Alunos
Análise da percepção sobre o ensino do inglês no ESG	Professores de Inglês	Entrevista semi-estruturada	10 Professores
Avaliação/análise do processo de Ensino do Inglês sob ponto de vista do Delegado de disciplina	4 Delegados da Disciplina de Inglês	Entrevista semi-estruturada	4 Delegados
Competências linguísticas e seu espaço na avaliação formativa e sumativa dos alunos	Professor	Análise documental (Testes e exames arquivados)	20 Testes 2 Exames finais
capacidades linguísticas e competências comunicativas	alunos aprovados da 12 ^a classe 2015	Teste avaliando a compreensão, leitura, escrita e fala	16 estudantes

Fonte: elaboração própria

4.2.1 Observação

Para observação de aulas adaptamos e aplicamos a grelha de Micallef (1998), apêndice I a partir da qual colhemos informação relativa às atividades de ensino ministradas e o nível de interação que o processo de ensino e aprendizagem caracterizou. Por outras palavras, a grelha de observação permitiu-nos vivenciar a natureza de atividades e procedimentos pedagógicos empregues pelo professor de forma a compreender a dinâmica que caracteriza o ensino de Inglês na escola e por professor. A técnica de observação nos permitiu ainda aferir as relações que se estabelecem entre os principais intervenientes (aluno - professor) e o ambiente que caracteriza a sala de aulas. E nesta perspectiva, Van Lier (1988) aconselha a todo investigador tentar apreender o significado dos acontecimentos da sala de aulas a partir dos próprios intervenientes do processo de ensino aprendizagem e, isso, pode ser feito fielmente dentro do próprio contexto. A técnica de observação, segundo Sampieri et al (2006, p. 276), possibilita estudar vários fenómenos como identificação de atitudes, comportamentos e, a partir do próprio contexto o investigador consegue perceber a relação dos sujeitos a partir das suas respostas.

De referir que foi com base nos objetivos do presente estudo aliado ao potencial da técnica de observação que assistimos às aulas para aferir os tipos de atividades privilegiados pelos

professores com o intuito de desenvolver a competência comunicativa e como eles refletem o uso comunicativo da língua inglesa em contextos reais que os alunos podem deparar fora da sala de aulas. Pelo que, nesta senda, analisamos a relação manifestada entre as atividades de ensino recorridas pelos professores e a competência comunicativa desenvolvida nos alunos onde em última análise a investigação ter nos proporcionado uma oportunidade de compreender as percepções dos professores e dos alunos relativas ao ensino de Inglês como língua estrangeira em Moçambique.

4.2.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi ministrado aos alunos cujas aulas/ turmas foram assistidas para melhor compreender o seu juízo relativo às atividades de ensino de Inglês, LE usados pelo professor e analisar o contexto em que o processo se desenrola. Pelo que, de acordo com 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. Ele foi preenchido pelos próprios informantes depois de pre-testagem (apêndice II) por um grupo com características idênticas ao dos reais sujeitos. A partir do questionário dos alunos obtivemos informação relativa a possibilidade de uso da língua-alvo fora do contexto escolar, as atividades e recursos disponíveis para aprendizagem do Inglês assim como as formas em que são avaliadas as suas aprendizagens. Colhemos igualmente informação relativa a percepção dos alunos em relação as atividades de ensino realizadas e como gostariam que o ensino de Inglês fosse conduzido pelo professor para facilitar a aprendizagem.

4.2.3 Entrevista Semi-estruturada aos professores

Este tipo de entrevista é um dos vários tipos da técnica de entrevista (Sampieri, 2006, p. 279). Esta técnica de recolha de dados foi direcionada aos professores de Inglês cujas aulas foram assistidas o que permitiu aprofundar algumas questões que eventualmente terão ocorrido durante as aulas. Pretendia-se com o instrumento 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 alunos segundo a sua perspectiva. A partir deste

instrumento aprofundamos a forma em que as competências linguísticas são desenvolvidas ao nível da sala de aulas do ponto de vista do professor e compreender a interação professor-alunos por um lado e, por outro lado, os resultados esperados versus os resultados realmente expressos ou atingidos. Especialistas na área de metodologia como Vilelas (2009, p.279) considera a entrevista como “forma específica de interação social que tem como objetivo recolher dados para uma investigação”. Assim, tratando-se de entrevista não estruturada ela é de extrema importância nos estudos exploratórios e descritivos por abordarem realidades pouco conhecidas por parte do investigador. Com este tipo de entrevista temos a oportunidade do contacto direto e imediato com questões relevantes aprofundando a significação dos fenómenos em estudo (Chizzotti, 1998).

4.2.4 Entrevista Semi-estruturada

Esta técnica foi igualmente utilizada para a entrevista dos quatro Delegados de disciplina de Inglês. Delegados são professores com larga experiência no ensino indicados pelo diretor da escola para liderar o grupo de professores que lecionam uma determinada disciplina constante no currículo. Assim, foi entrevistado um delegado por ciclo, isto é, um para o primeiro ciclo (8^a à 10 classes) e outro para o segundo ciclo (11^a à 12^a classes) nas duas escolas integradas na presente investigação.

4.2.5 Teste

No quadro dos instrumentos de recolha de dados para o presente estudo propusemo-nos integrar um teste de avaliação com a finalidade de apurar a competência comunicativa dos alunos da 12^a classe aprovados na disciplina de Inglês no Ensino Secundário Geral Público. Em Moçambique o aluno que conclui a 12^a classe termina o Ensino Secundário Geral, estando assim apto para ingressar no Ensino Superior ou integrar no mercado de trabalho. Para assegurar esta pretensão, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano tem vindo a desenvolver esforço nos últimos anos particularmente no que tange a reforma do sistema de avaliação no Ensino Secundário Geral.

A perspetiva comunicativa que adotamos para a avaliação da competência comunicativa dos alunos aprovados no ensino secundário geral na língua inglesa constitui uma das formas

inovadoras alcançadas na avaliação de línguas, cuja utilidade e relevância é demonstrada pelos trabalhos de pesquisa feitos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas nos últimos anos (Littlewood, 1981; Underhill, 1981; Bygate, 1987; Weir, 1990; Heaton, 1990; Lightbown and Spada, 1999; Conselho da Europa, 2001; Hughes, 2003).

De referir que, o teste para avaliação da competência comunicativa integra uma série de atividades que possam levar o aluno a ativar e aplicar os seus conhecimentos e capacidades em eventuais contextos de vida real com os quais ele possa vir a deparar-se. Esta perspetiva surge no intuito de que o professor desenvolve “uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”, segundo Branco et al (2011, p. 27). O uso do teste, neste contexto, estamos assumi-lo na perceção de Chapelle e Brindley (2010, p. 247) que definem a avaliação da língua como sendo um ato de recolha de informação e julgamento do conhecimento dos alunos sobre a língua e suas habilidades de uso.

Para a avaliação da língua, Nguyen e Le (2008, p. 37), 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 Mac Namara (2000) e Lê (2008, p. 37), testes de desempenho ou de performance avaliam conjuntamente as habilidades produtivas de linguagem (fala e escrita) e, de igual modo, tentam avaliar habilidades linguísticas no ato da comunicação. Para permitir que os alunos que aprendem língua, seja ela LE ou L2, a sua avaliação corresponda efetivamente ao seu conhecimento na língua e sua habilidade no uso dela em contextos da vida real foi estabelecido o *Communicative Language Testing*, ou seja, Avaliação Comunicativa da Língua como a mais apropriada. Fulcher e Davidson (2007) defendem que o sistema de avaliação comunicativa da língua, não só, visa avaliar o conhecimento dos alunos sobre a língua e como usá-lo (competência), como também, compreender até que ponto os alunos estão em condições de aplicar esse conhecimento nos contextos comunicativos da vida real (desempenho). Aliás, pesquisas na linguística aplicada sugerem maior cooperação entre as componentes de ensino e da avaliação e ambos devem refletir o uso normal da língua em contextos em que os avaliados estão sendo formados com a presença de todos os constrangimentos possíveis (Carrol, 1980; Morrow, 1981; Weir, 1990; Bachman, 1990). Nos últimos tempos ficou muito mais claro que a metodologia tradicional de avaliação fracassou pelo facto de não poder avaliar aspetos mais importantes do uso da língua e sendo assim, a avaliação comunicativa para além de ter características novas, ela apresenta

uma visão diferente em relação ao ensino e aprendizagem da língua. Por exemplo, hoje, reconhecesse-se que na vida real do uso da língua, uma pessoa fala somente quando tem certo propósito ou objetivo. E, reconhece-se ainda que, qualquer falante recorre a diversas fontes, entre as verbais e não verbais, no ato da negociação de significado. Deste modo, para adequar o uso real da língua no ensino, a avaliação comunicativa apresenta características específicas e que se regem por um conjunto de princípios a serem observados por quem a deseja adotar.

A título de exemplo, a elaboração da avaliação comunicativa da língua deve consistir no avaliador estabelecer a sua expectativa no que concerne ao alcance a ser atingido pelos avaliados no ato do uso da língua em contextos específicos. Phan (2008) sugere como princípio que todo critério de avaliação fosse estabelecido previamente ao que denominou por “*start from somewhere*” ou seja, inicie de algum ponto. Outro rol de princípios integra o “*concentrate on content*” que recomenda aos que elaboram a avaliação para não apenas prestarem atenção no tópico, como também, devem tomar em consideração os tipos de atividades a integrar. Nessa perspectiva, é importante que se considere a idade dos avaliados, nível de proficiência, interesses e necessidades. É importante ainda que os avaliadores estejam conscientes e seguros que os avaliados estão preparados para a avaliação e estão familiarizados com o formato do teste.

Quanto às características da avaliação comunicativa da língua, estas tomam como referência o uso da língua no dia-a-dia e no contexto real. Face a isso, Brown (2005, p. 21) sugere cinco características como essenciais para o desenho de uma avaliação comunicativa de língua. Fazem parte destas características o facto de que a língua é para uma comunicação genuína, ocorre em situações genuinamente autênticas, manifesta-se por imprevisibilidade na língua o que constitui um ato bastante normal. Nota-se ainda que no ato da comunicação ocorre uma produção criativa da fala e interação das capacidades linguísticas. Assim, tendo em conta que o objetivo da aprendizagem da língua é meramente para comunicação, faz para nós todo o sentido que do aluno seja avaliada a sua capacidade comunicativa, baseando-se numa comunicação genuína onde seus interesses e necessidades são observados. Weir (1990, p. 11) defende que as autenticidades das situações proporcionadas ajudam grandemente no incremento e alcance da comunicação genuína, caso contrário passa a ser um autêntico fracasso. Neste sentido, a avaliação comunicativa da língua tem como finalidade avaliar a capacidade do aluno em usar a língua em atividades / atos de comunicação e sua aplicação em contextos reais da vida que for a deparar.

Na visão de Phan (2008), toda a avaliação comunicativa que engloba as quatro macrocapacidades linguísticas (compreensão, fala, leitura e escrita) conclui-se que sua conceção foi feita a partir de uma base da competência comunicativa. Tal como nos referimos anteriormente, a competência comunicativa é constituída por competência linguística, competência socio-linguística, competência discursiva e competência estratégica. O domínio do modelo da competência comunicativa é necessário na medida em que ajuda na elaboração de testes comunicativos para línguas, na formulação de objetivos do teste e ainda toma em consideração os efeitos do teste para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Tendo em mente a necessidade de tornar a comunicação que ocorre na vida real presente no processo avaliativo da competência através da avaliação comunicativa da língua assegura-se pela integração ou adoção de tarefas comunicativas. Bygate et al (2001, p. 11) definem tarefa como sendo uma atividade que requer que os alunos usem a língua com vista o alcance ao objetivo. Para o efeito, não é imperioso que o aluno use a língua alvo corretamente (Skehan, 2001). Brown (2005), defende que a avaliação de desempenho e avaliação baseada em tarefas são as duas vias mais apropriadas para elaboração de testes comunicativos. A partir da avaliação da performance ou avaliação da língua baseada em tarefas propicia a possibilidade de se eliciar e avaliar as capacidades do aluno no processo de execução de determinada tarefa. Para o efeito, recomenda-se que o construtor do teste, o avaliado e o avaliador desenvolvam papéis mais ativos nas diversas fases da produção do teste onde os conteúdos linguísticos são especificados em termos de tarefas linguísticas e não em termos da complexidade linguísticas dos elementos constituintes (Moller, 1981; Alderson, 1981).

No entanto, entende-se que, para a implementação da avaliação comunicativa vários desafios devem ser postos à prova. Esses desafios inclui a identificação das necessidades dos alunos ou mesmo dos possíveis contextos em que eventualmente estarão envolvidos. Morrow (1981, p 40) defende que se de facto o objetivo da avaliação comunicativa é equiparar os tipos de tarefas que o avaliado estará envolvido no mundo real, o texto deve ter certo propósito e os aspetos da língua devem ser contextualizados. O autor recomenda ainda que a linguagem gerada nos testes deve ser analisada sob ponto de vista da sua autenticidade tal como acontece no uso real da língua. A garantia de bom desempenho nas tarefas do teste e conseqüentemente bom desempenho em situações da vida real ainda constitui desafio para os avaliadores. No entanto, reconhece-se que a formação dos professores em matéria de uso de avaliação comunicativa ainda continua a ser grande desafio, se efetivamente for o desejo de avaliar a competência comunicativa dos nossos alunos em língua inglesa.

Alenen et al (s/data) consideram que tarefas diferentes conduzem a licitação de desempenho diferente. Assim, numa perspectiva de aquisição da L2 não é recomendável o uso de uma única tarefa, pois, isso concorre à erros bastante sérios. Por isso, é importante sob o ponto de vista da avaliação da língua o uso diversificado de tarefas para permitir obtenção de informação válida e digna para generalização. Por outras palavras, é importante que as tarefas a serem integradas na avaliação comunicativa sejam várias para melhor se determinar a real capacidade do avaliado e que não dá espaço para sua contestação.

Em relação à avaliação baseada em tarefas comunicativas *per se*, importa realçar que tem como objetivo central medir a proficiência do aluno na língua inglesa na perspectiva de prognosticar com certa precisão a eficiência e eficácia com que este aluno possa realmente portar-se no “mundo real”, isto é, com que sucesso, por exemplo, o aluno possa interagir com outros falantes da língua inglesa. Pois, estudos nas áreas da sociolinguística, linguística e psicolinguística defendem que uma forma de ajudar os alunos a obter proficiência na língua é fazendo com que o ensino e a avaliação reflitam aquilo que constitui o uso real e comum da língua. E isto implica que os alunos devem ser expostos e avaliados em linguagem autêntica que é aquela que o falante nativo geraria e utilizaria em situações diferentes (Brown e Yule, 1983; Brown, 2005; Weir, 1990). Sob o ponto de vista da avaliação, recomenda-se que o aluno ou o avaliado seja submetido à tarefas que sejam comunicativamente aceitáveis onde ele vai demonstrar a sua capacidade comunicativa tendo em conta um dado contexto. Acredita-se que, com o uso de tarefas comunicativas pode estimular e encorajar os alunos a aprenderem e a empregar capacidades linguísticas e, conseqüentemente, poderão aplicar essas capacidades com maior facilidade (Harmer, 1991).

Com base nos pressupostos apresentados vamos submeter os alunos aprovados na disciplina de Inglês a um teste comunicativo baseado em tarefas que sejam de uso comum no mundo real. As tarefas que integram o teste tentam avaliar as quatro macrocapacidades linguísticas, (leitura, escrita, compreensão e fala) de forma integrada numa perspectiva multiforme. A perspectiva de um teste multiforme proporciona uma oportunidade ao avaliador a apreciar a capacidade comunicativa do avaliado nas diversas situações do uso da língua diferentemente de um teste de perspectiva uniforme. De referir que dos alunos que concluem o Ensino Secundário Geral em Moçambique se espera que sejam capazes de aplicar o Inglês em situações diversas de uso de língua com sucesso. Neste contexto, acreditamos que um teste com perspectiva multiforme seja o mais apropriado tendo em conta que, em geral, pessoas diferentes são boas em coisas diferentes (Underhill, 1987, p. 38). 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. Nestes termos estaremos a criar a possibilidade de assegurar a fiabilidade e a consistência dos resultados, bem como o equilíbrio nas tarefas que integram o teste.

Importa salientar que para a selecção das tarefas do teste foram considerados os aspetos que devem ser observados na produção de testes de perspectiva comunicativa no que tange aos tipos de tarefas a serem incorporados na avaliação do desempenho “real” do avaliado no uso da língua. Weir (1990, p.38), proponente e defensor da avaliação comunicativa da língua, sugere um conjunto de sete características a serem observadas no teste comunicativo. Grande parte dessas características, como por exemplo, contexto realístico, informação realística, interdisciplinaridade, constrangimento temporal, já foram igualmente sugeridos, apesar com diferentes terminologias, por outros autores, tais como Rivers (1987) e Littlewood (1992), que defendem o uso da língua como um meio de comunicação real. Assim, para permitir que os avaliados produzam enunciados num nível linguístico compatível com os objetivos da classe que frequentaram, prognosticamos as suas necessidades e interesses no processo de selecção das tarefas aquando do período de observação das aulas nas escolas.

Neste contexto, as tarefas a integrar no teste e que servirão de base para a ilicitação da competência comunicativa são incorporados no quadro de comunicação real onde se estimula o desejo, a necessidade e objetivo de se comunicar. A metodologia baseada na tarefa pressupõe proporcionar ao aluno avaliado a oportunidade de usar o conhecimento, capacidades e estratégias desenvolvidas no ensino e aprendizagem da língua como concordar, pedir opinião, extrair aspetos essenciais de uma mensagem oral ou escrita, descrever factos, entre outros.

No que concerne a escolha da tarefa *per se* como sendo um dos critérios a se observar no desenho da avaliação comunicativa consideramos relevante pelo facto dos alunos poderem estar ativamente envolvidos porque o assunto da tarefa pode lhes criar maior interesse. Apesar de este não ser o único critério para a selecção da tarefa, acredita-se que, o interesse e a satisfação criados pela tarefa desempenha um papel bastante grande na motivação e desempenho do avaliado (Ur, 1981). A tarefa deve ter alguma relação com os interesses do avaliado porque incrementa a qualidade da língua que o avaliado se espera que produza na tarefa. Para permitir que a avaliação do avaliado corresponda efetivamente a sua capacidade comunicativa na língua, as tarefas seleccionadas devem conter um nível de dificuldade apropriado tomando em conta sua maturidade, experiência e capacidade linguística. Ur (1981) e Nunan (1991) afirmam que, se as

tarefas estiverem num nível inapropriado da proficiência do avaliado (muito alto ou muito baixo) pode eventualmente vir a desencorajar ou desmotivar o aluno e, no caso concreto da avaliação, os resultados produzidos serão incorretos ou false osos.

Em relação à característica da autenticidade na avaliação comunicativa, esta refere-se ao nível de eficiência gramatical, fluência e à utilização apropriada da linguagem no contexto real de uso da língua, tal como ocorre nos falantes nativos da língua inglesa. O nativo, por exemplo, na oralidade cinge-se mais ao significado do que à utilização correta da gramática. Por isso, sendo assim, é importante que se dê ênfase ao significado na sala de aula ao invés de penalizarmos sistematicamente aos aprendentes da língua inglesa pelo facto destes produzirem frases que estejam gramaticalmente incorretas.

Por último, vamos nos debruçar sobre a característica da imprevisibilidade (impossibilidade de conhecer de antemão a estrutura linguística a ser usada ou competência a ser mobilizada pelo interlocutor para veicular a mensagem) que consiste na impossibilidade de se poder prever palavras ou expressões exatas a serem expressas pelo interlocutor. Este aspeto deve ser observado nas tarefas a serem realizadas pelos avaliados com o intuito de estes adequarem o seu comportamento à linguagem comunicativa. A exigência de uso de uma determinada estrutura gramatical ensinada na sala de aula distorce automaticamente a forma como a língua funciona no mundo real porque várias formas ou termos podem ser usados para responder um determinado propósito. Littlewood (1992) defende que não existe ligação direta entre estrutura gramatical e actos comunicativos:

4.3 Tarefas do teste e seus pressupostos

Ministramos um teste (tarefas I-IV) para avaliar os níveis de competência de comunicação oral e escrita nos alunos aprovados na 12ª classe do Ensino Secundário Geral. Para o efeito, os alunos foram avaliados a sua competência comunicativa que integra, a competência linguística ou gramatical, competência sociológica, competência discursiva e a competência estratégica (Littlewood, 1981; Richards and Rodgers, 1986). O teste ministrado aos alunos aprovados na 12ª classe do Ensino Secundário Geral, (apendice III), é composto por várias tarefas que se propõem aferir a competência comunicativa nas diversas capacidades linguísticas. Todas as tarefas aqui incorporadas são de potencial envolvimento do avaliado na vida real. Para a leitura foi usado um *cloze test* (tarefa 1) que avalia a compreensão geral do aluno e não necessariamente aspetos específicos contidos no texto (Heaton, 1990, p. 90). Um *Cloze test* consiste na remoção

ou delitagem de uma palavra de forma sistemática ao longo do texto independentemente da sua categoria. Segundo o autor, muitos especialistas defendem que um *cloze test* avalia a competência geral da língua e quando utilizado nesta perspetiva, o teste é bastante útil para a avaliação da proficiência linguística num espaço curto de tempo. A resposta do avaliado no *cloze test* pode ser considerada a palavra original ou qualquer outra, desde que seja aceitável para o contexto. Devido à natureza da tarefa proposta e por entendermos que o facto de o avaliado ter colocado a palavra certa no local certo significa o entendimento do texto, nesta tarefa. Pelo que, cada espaço corresponde a dez pontos e o candidato que tiver acertado tudo terá duzentos pontos o equivalente a vinte valores.

Para avaliação da capacidade de escrita os alunos foram solicitados a escrever uma carta. Tal como acontece na vida real, na carta existe uma mensagem rica em seu conteúdo e que é transmitida à um determinado destinatário com objetivo específico. Para o efeito, existe uma situação criada sob inspiração da vida real que serviu de estímulo para os alunos escreverem revelando seu potencial comunicativo através da escrita. Com esta tarefa cria-se oportunidade dos alunos demonstrarem suas capacidades para expressarem suas ideias, pensamentos ou opiniões e segundo Weigle (2002), pode-se apurar o nível de organização textual, apresentação de detalhes para fundamentação das suas ideias entre outros aspetos. Para pontuação desta tarefa foi estabelecido um critério analítico (apendice IV) onde diferentes aspetos da escrita foram analisados providenciando assim informação mais detalhada sobre a performance do aluno avaliado nesta capacidade linguística.

Para a interação oral foram usadas duas tarefas e ambas são atividades nas quais os alunos podem estar envolvidos no mundo real. Trata-se da descrição de uma imagem estática e outra dinâmica. A ordem de aplicação é determinada pelos níveis de comunicabilidade e complexidade da língua a ser gerada pelos avaliados. Por exemplo, segundo Underhill (1987) e Brown e Yule (1983) afirmam que as tarefas de natureza estática (como descrição de imagem) são mais simples de as descrever em relação há tarefas de natureza dinâmica como contar história ou de testemunha ocular.

Na descrição estática, tarefa 3, (apendice III) o avaliado-falante tem de descrever de forma mais eficiente e clara possível a figura que selecionou de um conjunto de cinco. Por sua vez, o avaliado ouvinte tem de identificar a figura que está sendo descrita num conjunto de cinco figuras semelhantes. Desta forma, quando mais eficiente o avaliado-falante for, maior é a possibilidade do avaliado-ouvinte identificar a figura em causa. Ambos intervenientes tentam

em desempenhar seus papéis eficazmente e eficientemente através da interdependência existente entre os dois e o que a tarefa em si exige.

Na tarefa 4, de testemunha ocular (tarefa 4 - apêndice III), pressupõe-se que o avaliado-falante é o único que presenciou o acidente que tem de descrever de forma coerente e clara. Por sua vez, o avaliado-ouvinte tem de representar de forma clara os movimentos das viaturas através de setas, até chegar à situação que causou o acidente. Enquanto o avaliado-falante tem uma série de imagens ilustrando como o acidente ocorreu, o ouvinte tem um mapa que ilustra o local do acidente e é neste mapa que, seguindo a descrição do falante, este ilustra o acidente.

Para a execução das tarefas são atribuídos papéis aos participantes, bem como o objetivo a atingir. Podemos observar que as tarefas estão contextualizadas e ocorre uma interação, o que torna as tarefas comunicativas. Podemos igualmente observar que se respeita o critério da imprevisibilidade da língua, pois, não se conhece de antemão a estrutura linguística a ser usada pelo interlocutor e muito menos o tipo de competência que vai ser mobilizada para veicular sua mensagem com maior clareza e sucesso.

4.4 Análise documental

Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos analisar as avaliações ministradas ao longo do ano letivo, designadamente os testes elaborados ao nível da escola, testes provinciais entre outros que são arquivados na escola. A partir da análise documental (apêndice V) foi possível aferir, não só, se as macrocapacidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão e fala) tem um tratamento igual ou desigual no processo avaliativo, como também, permitiu-nos identificar o tipo de exercícios/ atividades mais preferidos pelas diferentes entidades responsáveis pela elaboração avaliação das aprendizagens dos alunos. Face ao tratamento igual ou diferenciado urge a necessidade de perceber o porquê de privilegiar determinados exercícios em detrimento de outros no processo avaliativo. Esta análise foi fundamental porque acreditamos que isso, não só, pode ter alguma influência no professor ao optar por determinadas atividades de ensino na sala de aulas, como também, pode afetar a promoção e desenvolvimento das capacidades linguísticas e, conseqüentemente, ter implicações na competência comunicativa dos alunos. Para a finalidade de pesquisa, segundo Gil (2010, p.147), a análise documental não se restringe somente aos documentos escritos como também pode ser enquadrado “qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenómeno”. Assim, as 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 positivamente ou negativamente no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do Ensino Secundário Geral Público em Moçambique. Importa realçar que para além dos testes, não foi identificado outro instrumento usado para a avaliação das aprendizagens no Inglês.

4.5 Análise de conteúdo

A investigação efetiva em Ciências Sociais e humanas implica necessariamente um contacto direto com o meio onde ocorre o fenómeno e interpretá-lo dando significado fiel às perceções dos sujeitos. Para o efeito, o paradigma qualitativo ou interpretativo (Coutinho, 2015) tem prerrogativa de penetrar no seio dos sujeitos afim de colher suas interpretações e o investigador dar significado a elas. Na ótica de Creswell (2009) investigação qualitativa é uma forma de explorar e compreender o significado que pessoas ou grupo de pessoas dão à um problema social ou humano. Para se dar significado fiável aos depoimentos, ações e perceções dos sujeitos foi desenvolvida uma técnica denominada *análise de conteúdo* para poder dar rigor e crédito a investigação qualitativa tal como tem a investigação do paradigma quantitativo ou positivista baseada na experimentação e análise estatístico. Assim, *análise de conteúdo* segundo Lima e Pacheco (2006, p, 107) é conjunto de técnicas que o investigador pode fazer uso para tratamento de informação recolhida. Por seu turno Stemler (2001, p. 1), análise de conteúdo é a técnica sistemática e replicável usada para comprimir textos através de categorias estabelecidas e que observam determinadas regras de codificação. Lima e Pacheco (2006 P.108) entendem que a análise de conteúdo independentemente do seu construto, ela deve estar “sujeita a processos de validação interna do trabalho realizado e, se necessário, sujeitá-la a crítica ou mesmo à contestação dos resultados obtidos.

A categorização na análise de conteúdo é algo imprescindível e consiste na identificação e classificação de aspetos considerados pertinentes face aos objetivos do estudo. Esta operação pode ser realizada seguindo dois tipos de procedimentos, aberto ou fechado. Considera-se fechado, segundo Lima e Pacheco (2006), quando o analista possui categorias pré-concebidas e se ocupa apenas na classificação dos dados. E é procedimento aberto quando as categorias tem de emergir a partir do próprio material recolhido. No caso específico do presente estudo a análise de conteúdo foi aplicável quase em todas técnicas de colheita de dados designadamente,

na observação, no questionário, nas entrevistas e na análise documental. A análise de conteúdo dada a sua natureza constitui segundo Holsti (1968), uma metodologia de pesquisa multi-objectiva para investigar um vasto campo de problemas cuja base da sua informação é conteúdo escrito ou oral. De referir ainda que o procedimento recorrido foi o de procedimento fechado pois as categorias já tinham sido concebidas previamente tendo em vista o objeto do estudo.

4.6 Sujeitos da investigação e sua caracterização

A população investigada é constituída por professores de Inglês das escolas secundárias públicas e alunos desses mesmos professores do curso diurno. Dos professores pretende-se verificar através de grelha de observação (apendice I) as estratégias/ atividades de ensino realizadas e, por meio de uma entrevista semi-estruturada (apendice VI), compreender as percepções relativas a opção pelas estratégias/ atividades de ensino de Inglês no Ensino Secundário Geral Público.

Por seu turno, dos alunos pretende-se compreender a percepção destes em relação as atividades realizadas pelo professor na sala de aula e do ensino de Inglês de forma geral, na perspectiva da competência comunicativa atingida no final do segundo ciclo do Ensino Secundário Geral Público. Para este grupo de sujeitos, foi ministrado um inquérito por questionário (apendice VIII) para apurar as percepções. Parte dos sujeitos (alunos) que concluíram a 12^a classe com sucesso foram submetidos à um teste de avaliação de competências comunicativas (apendice III) na perspectiva do QECR para apurar as reais competências atingidas após a conclusão do Ensino Secundário Geral.

Depois da análise e sistematização dos dados dos sujeitos, determinamos, se existe convergência ou discrepância, entre as percepções dos professores e aquelas dos alunos. De igual modo determinamos em que medida as percepções dos sujeitos, as atividades de ensino e as estratégias dos professores influem ou não para o desenvolvimento das macrocapacidades linguísticas (falar, escrever, escutar e ler) dos alunos e da competência comunicativa dos alunos aprovados.

Entendemos que os resultados desta investigação trarão contributo de reflexão para futuras pesquisas em Linguística Aplicada, no ensino da Língua Estrangeira. Quanto ao nível da sala

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

Quanto à caracterização do professor, entendemos que conhecendo melhor as características do professor maior percepção ter-se-á sobre o nível de tomada de decisão sobre aspetos técnico-pedagógicos desse profissional. É nestes termos que pretendemos apurar aspetos ligados ao nível de formação, experiência profissional, idade, condições de trabalho entre outros. Isto porque direto ou indiretamente esses aspetos influem no desempenho do profissional na sala de aula e, ao fim e ao cabo, culminam na satisfação ou insatisfação dos alunos e da sociedade de uma forma geral.

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 aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso...”, pois, ele obedece determinados critérios. Por essa razão, Anastasiou e Alves (2003) define estratégia como sendo uma “arte de estruturar e aplicar capacidades e recursos disponíveis na conquista de determinados objetivos”. Por sua vez, Mazzioni (2013, p. 96), não só adverte a necessidade das estratégias de ensino utilizados pelo professor serem capazes de “sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos” com papel claro, como também, considera que as “condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho, as condições sociais dos alunos e os recursos disponíveis” serem fatores que podem interferir nos resultados esperados. É nesta perspetiva que é importante identificar e compreender a percepção do professor sobre as atividades/ estratégias de ensino que utiliza porque, segundo Mazzioni (2013, p. 95), a “maneira pela qual o professor planeja as atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos de sua plateia reaja com maior ou menor interesse e contribui no modo como a aula” decorre.

Em relação ao aluno, 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 aprendente. É nestes termos que pretendemos apurar o tipo do aluno que o 2º ciclo do Ensino Secundário Geral Público tem como aprendente da língua inglesa como língua estrangeira. Pelo que da mesma forma que é relevante compreender a percepção dos professores em relação as atividades de

ensino que adotam e implementam em sala de aula de Inglês como língua estrangeira, mais relevante ainda é compreender a percepção dessas mesmas estratégias de ensino sob ponto de vista dos alunos do Ensino Secundário Geral Público que são os principais destinatários. Nesta perspectiva, urge a necessidade de compreender quais das atividades/ estratégias de ensino utilizadas pelos professores, os alunos consideram ser as mais significativas e adequadas para a sua efetiva aprendizagem. Para o efeito, foi elaborado um questionário para fazer o levantamento das percepções destes sujeitos relativas as atividades que os professores de Inglês no Ensino Secundário Geral selecionam para as suas aulas.

O meio em que se desenrola o processo de ensino e aprendizagem é essencial apesar de não determinar a ocorrência da aprendizagem que é consequente do ensino. A caracterização do ambiente em que se desenrola o processo de ensino da língua inglesa para este estudo considera-se relevante na medida em que, apesar de não ser determinante, ele pode estimular ou inibir a aprendizagem, dependendo das condições e recursos existentes. No rol de fatores relevantes que podem influenciar negativamente a aprendizagem da língua estrangeira inclui, a superlotação, escassez de recursos didáticos e precárias condições das salas de aula. Isto porque se entende que, segundo Marzari e Badke (2013, p. 5), aprender uma língua estrangeira implica o aprendente ser capaz de falar, escutar, escrever e ler fazendo uso da língua. A ausência de uma destas capacidades linguísticas que acabamos de mencionar demonstra um claro défice no aprendente. 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 aprendente pelo sucesso ou fracasso. Nesta perspectiva, em nenhum momento a culpa pode recair na escola, ao se afirmar que:

A escola oferece “igualdade de oportunidades”, e o bom aproveitamento destas dependerá da aptidão, inteligência e talento de cada aluno... não seria a escola responsável pelo fracasso do aluno, pois 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)

Importa referir que no contexto moçambicano o estado tem a responsabilidade de garantir aquilo que constitui direito ao cidadão. E, assim, a educação é um dos direitos que está constitucionalmente protegido por lei, e nestes termos, em caso de fracasso há que se determinar o que efetivamente terá contribuído para tal resultado.

Capítulo 5: Tempos e procedimentos da Investigação

O presente estudo desenvolveu-se em quatro etapas:

- i. Revisão de literatura* constitui a primeira etapa do estudo. Esta foi de extrema importância porque nos permitiu compreender, não só, a natureza de um ensino de uma língua estrangeira, como também nos deu orientação sobre os diferentes aspetos a observar para melhor compreender a questão da competência comunicativa que procuramos nos alunos que concluem o Ensino Secundário Geral nas escolas públicas em Moçambique.
- ii. Recolha de dados.* Esta etapa iniciou com a identificação e/ ou produção de instrumentos de recolha de dados, testagem e respetiva administração junto dos sujeitos. A opção pelas técnicas de recolha de dados foi determinada pelo objetivo que o estudo persegue que é o de compreender o nível de competência comunicativa atingido na língua inglesa pelos alunos que concluem o segundo ciclo do ensino geral público.
- iii. Sistematização e análise dos dados.* Esta etapa foi caracterizada pela organização e interpretação da informação recolhida de forma que ela pudesse dar significado. Esta etapa é tão importante tal qual uma outra no processo de investigação pois, ter apenas os dados por si só nada contribuirá ao estudo, uma vez que não poderá responder o objetivo que se preconiza.
- iv. Redação.* Esta etapa foi fundamental na medida em que reporta todos aspetos relevantes do processo de investigação em consonância com a revisão de literatura. O facto de estar no fim não implica necessariamente que seja a última a ser desenvolvida porque se trata de um processo que começa muito cedo e ganha maior dinâmica e vigor na fase final do estudo.

Importa referir que no mês de Maio de 2015 iniciamos com os primeiros contactos com as duas escolas “A” e “B” através de cartas formais endereçadas aos respetivos Diretores. A designação das escolas obedeceu a ordem de precedência no estudo. No mês de Agosto tivemos encontros informais com os professores de Inglês de

cada escola onde explicitamos os objetivos do estudo assim como aspetos inerentes a qualquer processo de investigação desta natureza como é o caso de compromissos e garantias que devem ser estabelecidas. Neste encontro tivemos acesso aos horários dos professores a partir dos quais se estabelece a calendarização das diversas atividades subsequentes como observação de aulas, inquérito aos alunos, entrevista dos professores e delegados de disciplina e administração do teste de competência comunicativa aos alunos aprovados da 12^a classe, sem no entanto descartar-se a análise de enunciados dos testes ministrados ao longo do ano. Os professores neste encontro apresentaram as suas inquietações e receberam os devidos esclarecimentos em relação ao processo de recolha de dados e o papel a ser desempenhado por eles.

Em relação aos compromissos e garantias apresentados às direções das duas escolas (Apendice IX) e aos professores de Inglês destacamos os seguintes princípios éticos:

- *Garantia da confidencialidade através do uso do anonimato a todos participantes da investigação;*
- *Não interferência nos processos normais da escola de forma a mudar a cultura diária da escola;*
- *Apresentação à escola uma cópia do relatório final resultante do estudo;*
- *Respeito pelas decisões que forem tomadas pelos participantes em relação aos registos de informação como, por exemplo, não aceitar gravação;*
- *Uso exclusivo da informação colhida dos sujeitos para o estudo proposto;*
- *Assegurar que os participantes do estudo não sejam vítimas ou sofram danos de qualquer natureza que seja resultante da presente investigação;*
- *Não alteração de qualquer depoimento proferido pelos participante sou ou dado do estudo.*

Após a concertação e esclarecimentos sobre os moldes em que o processo de recolha de informação iria se incidir, identificamos em colaboração com os Delegados de Disciplina as turmas que seriam observadas e estabeleceu-se um calendário de forma que todos os intervenientes do processo tivessem conhecimento. De referir que, para a seleção das turmas cujas aulas foram observadas foi uma escolha por conveniência de forma que:

- i. Se observasse aulas de todas as classes que integram o ensino secundário geral (8^a – 12^a classes) do curso diurno;
- ii. Se observasse todas as aulas da semana de uma determinada turma/ classe;
- iii. Se observasse todas as classes ao longo da semana sem coincidências nem desperdício de tempo;
- iv. Se abrangesse diferentes professores de Inglês em situações em que um professor leciona mais que uma classe.

Em seguida, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos que caracterizaram a recolha de dados no presente estudo.

5.1 Observação de aulas

A observação de aulas decorreu entre 8 de Setembro e 2 de Outubro de 2015 nas turmas previamente seleccionadas. O investigador assistiu as aulas das turmas que compõem o *corpus* ao longo da semana. Isto permitiu um acompanhamento da evolução do tema em estudo umas vez que foi assistida uma sequência de aulas de acordo com o número de aulas prescritas no currículo. Nas situações em que, por alguma razão, o professor não completou o ciclo de aulas durante a semana, prosseguia-se, sempre que possível, semana seguinte. Foram observadas quarenta e uma aulas nas duas escolas o que proporcionou, na nossa opinião, informação suficiente para compreender o processo de ensino e aprendizagem ao nível de cada escola. Importa realçar que a decisão de assistir todas as classes prende-se pelo facto de compreendermos que o desenvolvimento da competência comunicativa não se reserva apenas no segundo e último ciclo do Ensino

Secundário Geral, mas sim, ao longo de todo o ensino secundário. O calendário de observação de aulas permitiu que todos os professores das duas escolas que lecionam o curso diurno fossem observados o que dá a possibilidade de comparar e analisar o ensino de Inglês ao longo de todo o percurso do ensino geral público. Posteriormente os dados foram analisados e interpretados através do Instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão, 2012) e que foi adaptado para o presente estudo (quadro 5). De referir que foram adicionadas novas categorias ao instrumento para acomodar situações que advieram da observação de aulas que inicialmente não tinham sido previstas no original, como pode ser observado a seguir.

Quadro 5: Instrumento de categorização de práticas de ensino

Categoria A . Tipo de trabalho	Operacionalização
A.1. Exposição pelo professor	<p>A.1.1.Apresentação de conteúdos</p> <p>A.1.2. Indicação/Instruções para tarefa A.1.3.Planeamento/objetivos da aula/atividade A.1.4. Síntese da aula</p> <p>A.1.5. Explicação de conceitos</p> <p>A.1.6 . Convite a dúvidas</p> <p>A.1.7. Inclusão de contributos de alunos</p>

<p>A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo</p>	<p>A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)</p> <p>A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto</p> <p>A.2.3. Uso das respostas a perguntas para</p>
<p>A.3. Realização de actividades pelos alunos individualmente</p>	<p>A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.3.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p> <p>A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p>
<p>A.4. Realização de actividades pelos alunos em grupo</p>	<p>A.4.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.4.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p>

	<p>A.4.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.4.4. Estudo de sínteses/textos/outros..</p> <p>A.4.5. Leitura de materiais para tarefas de selecção de ideias ou elementos, outros..</p> <p>A.4.6. Elaboração de textos/cálculos/materiais/cartazes/outros</p>
<p>A.5. Apresentação de trabalhos por Alunos</p>	<p>A.5.1. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos individualmente</p> <p>A.5.2. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos em grupo</p> <p>A.5.3. Dramatização</p> <p>A.5.4. Demonstração de factos ou situações.</p> <p>A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.</p>
<p>A.6. Organização de debates turma ou outro contexto</p>	<p>A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor</p> <p>A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/erros dos alunos</p> <p>A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio</p> <p>A.6.4. Estabelecimento de regras para o debate</p> <p>A.6.5. Estabelecimento de papéis</p> <p>A.6.6. Moderação do professor</p>

<p>A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências</p>	<p>A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor</p> <p>A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)</p> <p>A.7.3. Recurso a observação/experiências relativas à situação</p> <p>A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses explicativas/estratégias aos alunos</p>
--	--

	<p>A.7.5. Apresentação de formulação de hipóteses explicativas/estratégias pelo professor</p> <p>A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados</p> <p>A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor</p>
A.8. Leitura e/ou repetição oral de enunciados	<p>A.8.1 Leitura em voz alta pelo professor e repetição pelos alunos</p> <p>A.8.2. Leitura em côro de informação registada no quadro</p> <p>A.8.3 Leitura individual de informação registada no caderno do aluno</p>
A.9. Registo escrito de enunciados orais	A.9.1 Registo nos cadernos de informação/ textos ditados pelo professor
A.10. Feedback aos alunos	<p>A.10.1. Feedback oral individual</p> <p>A.10.2 Feedback escrito individual</p> <p>A.10.3 Feedback oral coletivo</p> <p>A.10.4. Feedback escrito coletivo.</p>
A.11. Tempo sem actividade efectiva de aprendizagem	A.11.1 Organização de grupos de trabalho/ controle de presença dos alunos

Fonte: Adaptação de Roldão (2012).

5.2 Inquérito por questionário

Nos dias 10 e 18 de Novembro de 2015 foi administrado um inquérito por questionário (Apendice VIII) à 408 alunos da 8^a – 12^a classe. Trata-se dos alunos cujas turmas foram observadas as aulas e que fazem parte integrante do *corpus* de estudo. Todos os alunos presentes no dia previamente estabelecido preencheram o inquérito. Os questionários foram distribuídos aos alunos pelo investigador com apoio do delegado de disciplina e professores de Inglês e foram preenchidos em simultâneo em cada turno. Isto é, as classes que estudam no período da manhã preencheram à mesma hora enquanto o investigador e colaboradores esperavam fora da sala. Terminado o preenchimento dos questionários os alunos iam depositando na caixa preparada para o efeito e que se encontrava junto da porta de saída da sala. Antes da distribuição dos questionários foi explicado o seu objetivo e assegurados os aspetos relativos a confidencialidade por parte do investigador e exortado a necessidade de um preenchimento responsável por parte dos inquiridos. O questionário apresenta questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas foram tratadas e compiladas numa planilha desenhada especificamente para esse efeito enquanto as questões abertas foram categorizadas segundo o seu constructo e posteriormente analisadas e interpretadas através da técnica de *análise de conteúdo* de forma a dar significado a interpretação dos sujeitos da pesquisa. De referir que o questionário foi respondido na última semana de aulas e a dez dias dos exames finais.

5.3 Entrevista semi-estruturada

A entrevista aos professores de Inglês e aos Delegados de Disciplina decorreram nas mesmas datas em que os alunos responderam o questionário, isto é, nos dias 10 e 18 nas escolas “A” e “B”, respetivamente. Os professores das turmas do período da manhã foram entrevistados no período da manhã enquanto os que lecionam a tarde foi logo após da recolha dos questionários dos alunos. Em ambas escolas as direções das escolas providenciaram uma sala específica de forma que tudo corresse sem sobressalto. Em cada escola os Delegados de disciplina foram entrevistados como professores e depois como delegados de disciplina. Assim, na escola “A” tivemos a participação de dois Delegados de Disciplina e seis professores. Na escola “B” foram igualmente dois Delegados de Disciplina e quatro professores de Inglês em virtude de um não ter se disponibilizado para o efeito enquanto as duas 12^a classes serem lecionados pelo mesmo

professor. As entrevistas foram gravadas em áudio com a anuência dos entrevistados e posteriormente transcritas para análise e interpretação. A análise das entrevistas foi através de *análise de conteúdo* cujas categorias foram previamente estabelecidas como também apuramos novas categorias resultantes da informação proveniente dos participantes das entrevistas. Com a entrevista semi-estruturada os sujeitos puderam exprimir o seu sentimento em relação o ensino de Inglês como língua estrangeira no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem como também exprimiram os desafios que existem para o alcance da competência comunicativa. Os entrevistados avançaram igualmente com algumas recomendações segundo a percepção de cada um. De referir que, uma entrevista semi-estruturada que utilizamos neste estudo permite o investigador ler e aprofundar as reações que o entrevistado manifesta.

5.4 Análise documental

O presente estudo recorreu igualmente à técnica de análise documental que consistiu na análise das avaliações administradas ao longo do ano letivo. Assim, constituíram como amostra duas avaliações de cada classe independentemente do trimestre letivo e os exames finais da 10^a e 12^a classe das duas épocas (exames da primeira e segunda épocas) referentes ao ano de 2015. Esta fonte de informação que é bastante rica propicia identificar as macrocapacidades linguísticas mais priorizadas no processo avaliativo e que tipo de atividades elas integram que conduzam ou não ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Os Delegados de Disciplina forneceram cópias das avaliações e quase todas estão constituídas por provas elaboradas pela escola e/ ou pela Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano através da Direção Pedagógica e são designadas por Prova Provincial. As provas provinciais têm a função de padronizar e garantir que todos os alunos atinjam as mesmas competências para além de familiarizar as escolas com o modelo de exame do final do ciclo. Não realizamos um estudo profundo das pautas finais mas fizemos uso das notas daqueles que realizaram o teste de competência comunicativa com o objetivo de comparar os resultados.

5.5 Teste de competência comunicativa

Recorremos ao teste da competência comunicativa para os alunos aprovados nos exames de Inglês em 2015. Trata-se dos alunos da 12^a classe provenientes das turmas observadas. O teste de competência comunicativa decorreu uma semana depois da afixação dos resultados dos exames finais. O teste foi realizado nos dias 22 e 29 de Dezembro de 2015 nas escolas “B” e “A” respetivamente. Realizaram o teste de competência comunicativa um total de dezasseis alunos sendo oito de cada escola. A mobilização dos alunos foi feita pelo professor e dependeu da disponibilidade dos sujeitos. Atendendo ao período de afixação dos resultados dos exames, grande parte dos alunos se encontra fora do distrito para passagem das festas do Natal e do Final do ano. E, até para alguns alunos os resultados são afixados enquanto estão fora do distrito e só voltam para a escola depois da quadra festiva para matricular, em caso de reprovação, ou requerer certificado de habilitação para fins diversos. Quanto à estrutura do teste temos a referir que ele apresenta quatro tarefas e visam avaliar de forma integrada as quatro macrocapacidades linguísticas de leitura, compreensão oral, fala e a escrita e o seu construto tomou em consideração a competência comunicativa a ser atingida pelo aluno que conclui o Ensino Secundário Geral e o uso real da língua inglesa. Por outras palavras, o teste teve como base se sua elaboração o perfil do “graduado” do ensino Secundário Geral e atividades que o aluno pode eventualmente deparar-se na vida real de uso da língua. Para o efeito, a competência comunicativa a ser avaliada íntegra a competência linguística ou gramatical, competência sociológica, competência discursiva e a competência estratégica. Nesse sentido, os parâmetros de correção do teste da competência comunicativa foram previamente definidos e integram dois avaliadores para garantir validade e fiabilidade dos resultados que advirem.

Parte III: Apresentação e análise de resultados

Capítulo 6: apresentação de dados por técnica de recolha de dados

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados colhidos técnica à técnica. Alguns resultados estão apresentados em forma de gráfico para melhor ilustrar e comparar os aspetos relevantes dentro do fenómeno que se pretende evidenciar. De referir que em algumas situações apresentamos os gráficos das duas escolas com o objetivo de comparar os resultados. Terminada a apresentação dos dados de cada instrumento de investigação no final interpretamos os resultados à luz das lentes teóricas estabelecidas na parte I do presente estudo.

6.1 Observação

Para melhor vivenciar o que acontece na sala de aulas foram observadas um total de quarenta e uma aulas ministradas por doze professores. A observação, não só, permitiu a identificação do tipo de atividades que os professores priorizam e levaram a cabo na sala de aulas, como também, observamos *in loco* as condições do processo de ensino-aprendizagem e as relações que se estabelecem entre os intervenientes. Para o efeito, foi utilizada uma grelha de observação previamente estabelecida, uma adaptação de Micallef (1998), apêndice I para melhor focalizar os aspetos que respondam as questões da investigação. Contudo, a grelha reserva espaço para anotação de qualquer aspeto que se considere relevante para o estudo. Assim, os quadros 6 e 7 que se seguem apresentam as sínteses das aulas observadas de cada professor com a sua respetiva duração. Em geral os professores pouco fazem uso do tempo disponível pese embora se reclame da insuficiência do tempo.

Quadro 6: Escola A - Quadro síntese das aulas observadas

Professor	Classe e aula observada	Duração efectivada observação	Tempo de atraso para aula	Alunos presentes	Data	Hora prevista para início
P1EA	8ª i	45 min	5 min	59	10.09.15	14:20
	8ª ii	36 min	5 min	19	15.09.15	14:55
	8ª iii	33 min	5 min	16	15:09:15	15:45
P2EA	9ª i	40 min	3 min	20	15.09.15	12:30
	9ª ii	36 min	0 min	26	15.09.15	13:20
	9ª iii	42 min	0 min	42	18.09.15	13:20
P3EA	10ª i	44 min	5 min	60	28.09.15	9:40
	10ª ii	46 min	0 min	60	02.10.15	8:40
P4EA	11ª i	45 min	0 min	55	09.09.15	7:10
	11ª ii	48min	10 min	58	09.09.15	7:50
	11ª iii	39 min	3 min	30	10.09.15	11:20
	11ª iv	27 min	20 min	51	14.09.15	7:00
	11ª v	45 min	5 min	52	14.09.15	7:50
P5EA	12ª Ai	45 min	4 min	51	10.9.15	7:50
	12ªAii	35 min	3 min	30	11.09.15	7:00
	12ªAiii	41 min	3 min	20	11.09.15	7:50
	12ªAiv	36 min	1 min	21	17.09.15	7:50
	12ªAv	39 min	5 min	34	18.05.15	7:50
P6EA	12ª Bi	37 min	1 min	40	09.09.15	11:20
	12ªB ii	33 min	5 min	20	11.09.15	7:00
	12ªB iii	24 min	15 min	30	11.09.15	7:45
	12ªB iv	30 min	10 min	24	14.09.15	8:40
	12ªB v	24 min	20 min	32	14.09.15	9:30

Fonte: Elaboração própria

Quadro 7: Escola B – Quadro síntese das aulas observadas

Professor	Classe e aula observada	Duração efetivada observação	Tempo de atraso para início da aula	Alunos presentes na aula	Data	Hora prevista para início
P1EB	8ª i	36 min	5 min	95	21.09.15	12:30
	8ª ii	Professor ausente	_____	-----	22.09.15	12:30
	8ª iii	Professor ausente	_____	-----	22.09.15	13:20
P2EB	9ª i	36 min	3 min	38	21.09.15	13:20
	9ª ii	39 min	5 min	34	22.09.15	16:00
	9ª iii	54 min	10 min	24	23.09.15	14:10
P3EB	10ª i	42 min	5 min	16	23.09.15	7:00
	10ª ii	45 min	0 min	28	24.09.15	8:40
P4EB	11ª i	Professor ausente	_____	-----	21.09.15	8:40
	11ª ii	Professor ausente	_____	-----	21.09.15	9:40
	11ª iii	39 min	5 min	24	23.09.15	10:30
	11ª iv	45 min	0 min	31	24.09.15	7:00
	11ª v	42 min	0 min	31	24.09.15	7:50
P5EB	12ªB i	45 min	0 min	30	21.09.15	8:40
	12ª Bii	39 min	5 min	32	21.09.15	9:40
	12ªB iii	45 min	0 min	24	23.09.15	8:40
	12ªB iv	42 min	3 min	15	24.09.15	9:40
	12ªBv	45 min	0 min	16	24.09.15	10:30
P6EB	12ªAi	39 min	15 min	21	21.09.15	7:00
	12ªAii	39 min	1 min	21	21.09.15	7:50
	12ªAiii	36 min	5 min	20	22.09.15	8:40
	12ªA iv	40 min	3 min	21	23.09.15	9:40
	12ªA v	Professor ausente	_____	-----	23.09.15	10:30

Fonte: elaboração própria

Nas sínteses das aulas observadas e nas fichas de observação de aulas podemos capitalizar dois aspetos importantes que, direta ou indiretamente, podem afetar negativamente o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Trata-se da duração da aula, que muitas vezes não atinge o tempo letivo preconizado, de quarenta e cinco minutos, resultante do atraso do professor. Este desperdício do tempo, é igualmente agravado por aquele em que não existe atividade efetiva de aprendizagem prevista na categoria A11.1 do Instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão, 2012) usada para a análise. A título de exemplo, podemos observar o professor P4EA, nas aulas (ii e iii); P5EA, na aula (v); P2EB, na aula (iii)

e P5EB, nas aulas (i, ii e iv) onde o uso efetivo do tempo chega a estar abaixo de 60%.

O segundo aspeto está ligado ao acesso ou uso do manual do aluno. De referir que apesar da sua inquestionável importância no processo de ensino e aprendizagem, nas quarenta e uma aulas observadas em nenhuma delas foi possível observar o seu uso. A partir do contacto direto com a realidade da sala de aulas constatamos ainda que, apesar do fenómeno de turmas numerosas, em certas turmas ser uma realidade, na prática verifica-se uma oscilação de alunos, particularmente na Escola Urbana o que em certa medida afeta a planificação do professor, tal como podemos observar nas turmas dos professores P1EA, P2EA, P4EA, P5EA, P6EA e P5EB. Ao nível da Escola B, o fenómeno de turma numerosa deperamos na 8ª classe, com noventa e cinco alunos. No entanto, apesar das turmas possuírem número razoável de alunos, pelo menos no terceiro trimestre, a forma de ensinar do professor não mudou e continua a usar o fenómeno “turma numerosa” como justificação da sua prática. Importa realçar, que apesar do número excessivo de alunos, não ocorrem fenómenos de indisciplina durante as aulas e o professor demonstra ter controle e autoridade.

Para efeitos de análise, foi criada uma planilha informática através do software Excel, que permitiu o registo e classificação de atividades de ensino baseada no instrumento de categorização de práticas de ensino de Roldão (2012), adaptado para a presente investigação (Quadro 5). A partir da planilha foi possível produzir gráficos, demonstrando a distribuição das diversas estratégias e atividades levadas a cabo em cada aula e por professor. Desta forma, foi possível identificar as estratégias e atividades priorizadas pelo professor na sala de aulas de língua inglesa nas duas escolas. Para análise optamos por identificar três atividades priorizadas por cada aula observada (quadros 8 e 9) a partir das quais procedemos uma análise mais cuidada em resposta à segunda questão de investigação – *Quais as estratégias de ensino que os professores usam no ensino da língua inglesa como língua estrangeira?*

Quadro 8: Escola A - Quadro das três principais atividades priorizadas pelos professores da Escola A por aula

Profesor	Aula	Actividade 1	Porcentagem	Actividade 2	Porcentagem	Actividade 3	Porcentagem
P1EA	A1i	A.2.3	30%	A.1.11	15%	A.1.10	15%
	A1ii	A.1.10	29%	A.8.1	14%	A.1.5	14%
	A1iii	A.1.10	37%	A.4.7	27%	A.11.1	18%
P2EA	A2i	A.1.10	46%	A.1.5	16%	A.5.1 & A.1.11	15%
	A2ii	A.3.7	41%	A.10.3	27%	A.1.10	23%
	A2iii	A.1.10	29%	A.8.1	22%	A.8.2	14%
P3EA	A3i	A.2.3	25%	A.8.2	17%	A.1.5	9%
	A3ii	A.5.1	17%	A.1.8	17%	A.10.3	11%
P4EA	A4i	A.1.10	20%	A.8.2	13%	A.8.3	13%
	A4ii	A.8.2	27%	A.1.10	27%	A.3.7	13%
	A4iii	A.1.10	28%	A.2.1	18%	A.11.1	13%
	A4iv	A.8.1	20%	A.8.2	20%	A.1.1	20%
	A4v	A.2.2	34%	A.4.6	22%	A.5.4	11%
P5EA	A5i	A.11.1	42%	A.8.3	21%	A.2.4	16%
	A5ii	A.6.8	46%	A.11.1	9%	A.1.1	9%
	A5iii	A.1.10	37%	A.3.7	27%	A.1.5	18%
	A.5iv	A.3.7	37%	A.10.3	27%	A.1.4	9%
	A5v	A.1.10	59%	A.10.4	25%	A.3.7	8%
P6EA	A6i	A.11.1	31%	A.2.2	15%	A.10.3	8%
	A6ii	A.1.10	40%	A.3.7	20%	A.1.2	20%
	A6iii	A.1.10	57%	A.3.7	29%	A.1.11	14%
	A6iv	A.1.5	34%	A.1.6	33%	A.10.3	33%
	A6v	A.1.10	45%	A.1.1	22%	A.1.6	11%

Fonte: elaboração própria

Com base no instrumento de categorização de práticas de ensino adaptado de Roldão (2012) e por questões de conveniência do estudo foram identificadas três atividades mais priorizadas por cada aula observada, a partir das quais procedemos a análise mais cuidada em resposta da

segunda questão de investigação – Quais atividades de ensino que os professores usam no ensino da língua inglesa como língua estrangeira?

Importa ainda referir que todas as atividades que decorreram nas quarenta e uma aulas foram sistematizadas e eleitas três que foram mais predominantes por professor e por aula.

6.1.1 As três principais atividade priorizadas por professor na Escola A

Nas três aulas observadas do P1EA constatamos que a atividade A.1.10 *Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos* foi a que mais se destacou, ao usar uma média de 27% do tempo de três aulas. O professor teve como sua segunda maior atividade a A.1.11 *Registo de informação no quadro com leitura em voz alta pelo professor e copiado pelos alunos*, com uma média de 11% do tempo correspondente a primeira e terceira aula. Para este professor apuramos como sua terceira maior atividade priorizada a A.2.3 *Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição* com uma média de 10% correspondente a primeira aula que ocupou 30% do tempo.

De referir que para além dessas três atividades apuradas como sendo as mais priorizadas de uma forma global, no rol das três atividades priorizadas pelo professor, por aula, apuramos ainda que o professor ocupou-se, com menor expressão, em: A.4.7 *Resposta a questões/ fichas*; A.1.5 *Explicação de conceitos* e A.8.1 *leitura em voz alta pelo professor e repetição pelos alunos*.

O P2EA priorizou na primeira e terceira aula a atividade A.1.10 (46% e 29%), respetivamente. Para a segunda aula o professor priorizou a atividade A.3.7 *Resposta a questões/ fichas* na ordem de 41%. De uma forma global a atividade A.1.10 continua a ser a mais priorizada por este professor, por desenvolve-la em 32% do tempo. No entanto, no rol das três atividades mais priorizadas, por aula, apuramos ainda a atividade A.10.3 *Feedback oral colectivo*, A.1.5 *Explicação de conceitos*, A.8.1 *Leitura em voz alta pelo professor e repetição pelos alunos*, A.5.1 *Leitura/ apresentação de trabalhos produzidos individualmente* e A.8.2 *Leitura em voz alta pelo professor e repetição pelos alunos*.

Analisadas as duas aulas do professor P3EA constatamos que ele priorizou as atividades A.2.3 *Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição* na ordem dos 25% e A.5.1 *Leitura/ apresentação de trabalhos produzidos individualmente* (17%) seguidas por A.8.1

Leitura em voz alta pelo professor e repetição pelos alunos (17%) e A.8.2 Leitura em coro de informação registada no quadro (17%). Neste rol de prioridades, recaíram para a terceira posição as atividades A.10.3 (11%) e A.1.5 (9%), respetivamente o Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos e a explicação de conceitos.

Por sua vez, o P4EA teve como primeiras atividades priorizadas a A.1.10 *Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos* em duas aulas com uma média de 24%. E, nas restantes três aulas o professor priorizou a A.2.2 *Perguntas para aferir a compreensão do exposto* (34%), A.8.2 *Leitura em coro de informação registada no quadro* (27%) e A.8.11 *Leitura em voz alta pelo professor e repetição pelos alunos* (20%). Na segunda maior prioridade foram apuradas a A.1.10 *Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos* (27%), A.4.6 *Elaboração de textos/ cálculos/ materiais/ cartazes* (22%), A.2.1 *Lançamento de questões sobre conhecimento prévio no início ou durante uma exposição* (18%) e A.8.2 *Leitura em coro de informação registada no quadro* com 20% e 17%. E, por último, foram apuradas para o terceiro plano de prioridade as atividades A.1.1 *Apresentação de conteúdos* (20%), A.3.7 *Resposta a questões/ fichas* e A.11.1 *Organização de grupos de trabalho/ controle de presença dos alunos* com 13% cada. Nesta prioridade do terceiro plano ocorreram igualmente as atividades de *Demonstração de factos ou situações* (A.5.4) e *Feedback oral colectivo* (A.10.3) na ordem de 11% cada.

Para as cinco aulas observadas do professor P5EA constatou-se que ao nível de cada aula foram priorizadas quatro atividades de primeiro plano, designadamente, A.1.10 *Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos* com 37% e 59%, A.6.8 *Registo de conclusões* com 46%, seguida de A.11.1 *Organização de grupos de trabalho/ controle de presença dos alunos* com 42% e A.3.7 *Resposta a questões/ fichas* com 37%, respetivamente. Para prioridade de segundo plano foram priorizadas as atividades A.3.7 *Resposta a questões/ fichas* e A.10.3 *Feedback oral colectivo* com 27% cada, seguidas p da A.10.4 *Feedback escrito colectivo* com 25%, A.8.3 *Leitura individual de informação registada no caderno do aluno* com 21% e A.11.1 *Organização de grupos de trabalho/ controle de presença dos alunos* com 9%. E, por último, recaíram para o terceiro plano de prioridade as atividades, A.1.5 *Explicação de conceitos* com 18%, A.2.4 *Pedido de contributos para sintetizar conceitos estudados* com 16%, A.1.1 *Apresentação de conceitos* e A.1.4 *Síntese da aula* com 9% cada e A.3.7 *Resposta a questões/ fichas* com 8%.

Por último, o P6EA priorizou para o primeiro plano a atividade A.1.10 *Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos* em três das cinco aulas por ele lecionadas, com 40%, 45% e 57%. Priorizou, ainda, para o primeiro plano, a atividade A.1.5 *Explicação de conceitos* com 34% e A.11.1 *Organização de grupos de trabalho/ controle de presença dos alunos* com 31%. Para o segundo plano foram priorizadas a A.1.6 *Convite a dúvidas* com 33%, A.3.7 *Resposta a questões/ fichas* com 20% e 29%, A.1.1 *Apresentação de conceitos* com 22% e A.2.2 *Perguntas para aferir a compreensão do exposto* com 15%. E, por último, para o terceiro plano de prioridade recaíram as atividades seguintes: A.10.3 *Feedback oral colectivo* com 33% e 8%, A.1.2 *Indicação/ instruções para tarefa* com 20%, A.1.5 *Explicação de conceitos* com 14% e A.1.6 *Convite a dúvidas* com 11%.

6.1.2 As três principais atividades priorizadas pelos professores da Escola B por aula

Quadro 9: Escola B – Quadro das três principais atividades priorizadas pelos professores da Escola B por aula

Escola B

Professor	Aula	Actividade 1	%	Actividade 2	%	Actividade 3	%
P1EB	B1i	A.1.1	40%	A.1.2	20%	A.1.3	20%
	B1ii	0	0	0	0	0	0
	B1iii	0	0	0	0	0	0
P2EB	B2i	A.2.2	25%	A.1.7	25%	A.3.7	13%
	B2ii	A.1.7	27%	A.1.2	20%	A.2.2	13%
	B2iii	A.2.1	50%	A.2.2	36%	A.1.2	13%
P3EB	B3i	A..1.10	23%	A.5.3	15%	A.1.2	15%
	B3ii	A.11.1	65%	A.1.2	4%	A.1.4	4%
P4EB	B4i	A..1.10	23%	A.1.5	23%	A.2.2	23%
	B4ii	A.5.1	27%	A.2.2	20%	A..1.10	13%
	B4iii	A.9.1	45%	A.1.6	22%	A.2.4	11%

P5EB	B5i	A.1.4	32%	A.1.10	31%	A.2.2	13%
	B5ii	A.1.10	44%	A.1.8	19%	A.1.1	13%
	B5iii	Repetido					
	A.5iv	A.1.10	46%	A.1.4	18%	A.1.1	9%
P6EB	A6i	A.1.10	59%	A.1.5	17%	A.2.2	8%
	A6ii	A..1.10	54%	A.1.8	31%	A.1.9	8%
	A6iii	A..1.10	55%	A.11.1	18%	A.1.8	18%
	A6iv	A..1.10	29%	A.11.1	35%	A.1.1	12%
	A6v	A..1.10	75%	A.1.1	9%	A.1.7	8%

Fonte: elaboração própria

Em relação a Escola B temos a referir que no geral, nove das dezoito aulas observadas, de um total de seis professores, têm a atividade A.1.10 *Registo silenciosa de informação no quadro e cópia pelos alunos* como prioridade do primeiro plano. Integram ainda na prioridade do primeiro plano a atividade A.1.1 *Apresentação de conceitos*; A.1.4 *Síntese da aula*; A.1.7 *Inclusão de contributos de alunos*; A.2.1 *Reconhecimento de questões sobre conhecimento prévio*; A.2.2 *Perguntas para aferir a compreensão do exposto*; A.5.1 *Leitura/ interpretação de trabalhos produzidos individualmente* e A.9.1 *Registo nos cadernos de informação/ textos ditados pelo Professor*. Para atividades do segundo plano de prioridade encontramos uma variedade de atividades priorizadas, com maior destaque para a atividade A.1.2 *Indicações/ instruções para tarefa* apurada em três aulas seguida por A.1.5 *Explicações de conceitos*, A.1.8 *Narrativa de situações/ descrição de tipos* A.2.2 *Perguntas para aferir a compreensão do exposto* e A.11.1 *Organização de grupos de trabalho/ controle de presenças dos alunos* registadas em duas aulas de igual número de professores. A prioridade de atividades para o segundo plano conta ainda com a A.1.1 *Apresentação de conteúdos*, A.1.4 *Síntese da aula*, A.1.6 *Convite a dúvidas*, A.1.7 *Inclusão de contributos de alunos* e A.5.3 *Dramatização*, esta última com 15% de tempo usado.

Para as prioridades do terceiro plano de atividades utilizadas pelos professores destacam-se a A.2.2 *Perguntas para aferir a compreensão do exposto* registado em quatro aulas em igual número de professores seguida por A.1.1 *Apresentação de conteúdos* registada em três aulas.

Embora com menor expressão, os professores ministraram ainda as atividades seguintes: A.1.3 *Planeamento de objetivos da aula/ atividade*, A.3.7 *Respostas a questões/fichas* e A.1.4 *Síntese da aula*.

De uma forma geral, não existe diferenças significativas entre as duas escolas no que tange as atividades levadas a cabo pelos professores de Inglês. De referir que a principal atividade de ensino identificada nas aulas observadas é o *Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos*, que chega a superar os 50% do tempo alocado à aula letiva. A título de exemplo, citamos o caso de, P6EA aula três (57%), P5EA aula cinco (59%), P6EB aula três (55%), P6EB aula um (59%). Em algumas situações a atividade em referência chega a atingir 75% do tempo letivo, como é o caso do P6EB, aula cinco.

O *Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos* apesar da sua popularidade no seio dos professores cujas aulas foram observadas, ela por si só não desenvolve a competência comunicativa na língua inglesa dos alunos pelo facto de não reunir as especificações de uma atividade comunicativa (Harmer, 1991). Por outro lado, essa atividade (*Registo silencioso de informação no quadro e cópia pelos alunos*), não chega a resolver o défice do manual do aluno, pelo que, na nossa opinião, há necessidade de se adotar uma outra estratégia de forma a rentabilizar-se o tempo letivo alocado para o ensino do Inglês.

Face a análise das três principais atividades priorizadas pelos professores de Inglês nas aulas observadas concluímos que todas elas se incidem fundamentalmente na categoria A.1 de *exposição pelo professor* (Roldão, 2012) ou categoria A.2 *Exposição/ explicação o professor combinado com diálogo* e A.11 que é o *tempo sem atividade efetiva de aprendizagem*. Na categoria A.3 *Realização de atividades pelos alunos individualmente* ocorre ocasionalmente e se limita apenas em resposta a questões/ fichas, o que, de certo modo, inibe uma aprendizagem autónoma que podia ser impulsionada através de outras formas de operacionalização da mesma categoria através de pesquisa orientada ou livre como outras formas de operacionalização da categoria.

De referir ainda que os aspetos que integram as categorias de A.4 à A.7 que podiam galvanizar e impulsionar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na língua inglesa através de atividades práticas são quase inexistente na sala de aulas, tal como ilustra o quadro 10 que se segue.

Quadro 10: Quadro síntese da operacionalização da categoria

Categoria	Escola		Total	
	A	B	Nº	%
A.1 Exposição pelo professor	27	35	62	50.8
A.2 Exposição/ explicação do professor combinada com diálogo	6	9	15	12.2
A.3 Realização de actividades pelos alunos individualmente	6	1	7	5.7
A.4 Realização de actividades pelos alunos em grupo	2	0	4	3.2
A.5 Apresentação de trabalhos por alunos	3	2	5	4
A.6 Organização de debates – turma ou outro contexto	1	0	1	0.8
A.7 Análise e discussão de situações/ observações ou experiências	0	0	0	0
A.8. Leitura e/ ou repetição oral de enunciados	10	0	10	8.1
A.9 Registo escrito de enunciados orais	0	1	1	0.8
A.10 Feedback aos alunos	6	1	7	5.7
A.11 Tempo sem actividade efectiva de aprendizagem	7	3	10	8.1
Total	68	52	122	

Fonte: elaboração própria

Nestes termos, o desenvolvimento da competência comunicativa de Inglês a partir das actividades priorizadas, designadamente, A.1.10 e A.11.1 pode estar longe de se alcançar em virtude dos alunos não estarem envolvidos em actividades práticas semelhantes àqueles que eventualmente poderão encontrar na vida real. Se assumirmos que a intenção do professor foi a de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, infelizmente os alunos não aprenderam o preconizado, na lógica do Hirst (1971) é que neste caso não ocorreu nenhum ensino e conseqüentemente não houve nenhuma aprendizagem.

6.2 Entrevista semi-estruturada para professores

A apresentação dos resultados da investigação obedece as categorias estabelecidas no guião de entrevista. Assim, a primeira parte consiste na análise do ensino do Inglês como língua estrangeira em Moçambique seguindo-se pela análise das percepções dos professores relativas a aprendizagem do Inglês no ensino secundário geral público. E, por fim, apresentam-se as

condições consideradas necessárias para a melhoria da competência comunicativa dos alunos em língua inglesa. Por razões meramente de designação, os professores da escola Urbana são identificados pela letra “A” enquanto os da Escola Rural pela “B”. Assim o primeiro entrevistado da Escola “A” ou Urbana é designado por P1EA ou seja, Professor 1 da escola “A”. O primeiro entrevistado da escola B ou Rural a sua designação é, P1EB. De referir que o número designa a ordem pela qual o professor foi entrevistado e a última letra é a designação da escola..

Em seguida, passamos a apresentar e discutir os resultados de cada pergunta inserida nas três áreas acima indicadas, tal como se pode observar. A primeira questão está ligada aos principais desafios que os professores se deparam actualmente enquanto docente de Inglês como Língua Estrangeira

No que concerne a leitura dos participantes da pesquisa sobre o ensino de Inglês em Moçambique vários aspectos foram arrolados, entre eles os desafios para aprendizagem e a aplicabilidade de teorias modernas no ensino de línguas.

Quanto aos desafios para aprendizagem do Inglês, 85,7% dos entrevistados apontam a falta de material como sendo principal. Isto observa-se nas duas escolas incluindo a urbana que, apesar de ter uma biblioteca clama pela necessidade de material de língua inglesa particularmente livros e manual do aluno. Isto pode ser fundamentado nos extractos de entrevista seguintes:

“[temos]... falta de material, falta de biblioteca...e essa motivação do próprio aluno” (P1EB);

“são necessários os materiais que o professor usa, material didático, material do aluno e do professor, uma vez que o professor é dado só o programa e não tem onde encontrar o material” (P3EB);

“... a biblioteca só tem um exemplar, um da 11ª e um da 12ª , [para]toda escola, [para]trezentos, não sei quatrocentos e tal estudantes, só falando do curso diurno ...” (P1EA).

Para além do material de aprendizagem do Inglês foram igualmente apontados como outros desafios, os seguintes: o meio rural em que está inserida a escola e a falta de conhecimento da importância do Inglês (P1EB); insuficiência de tempo (P1EA); turmas bastante numerosas (P2EA); conhecimentos pouco sólidos (P1EB e P1EA). A título de exemplo, apresentamos os seguintes excertos:

“... eles enfrentam dificuldades na própria língua mas incluindo o meio ambiente, o meio ambiente contribui na aprendizagem de uma língua...” (P1EA);

“...turmas muito populosas, em média cem alunos por turma, há turmas com cento e três...” (P2EA).

No que se refere à questão número dois, a qual pergunta sobre os aspetos que o professor toma consideração aquando da planificação de aulas, vários foram depoimentos apresentados e na sua maioria incidem sobre: a) a realidade do próprio aluno (P1EB, P2EB, P1EA, P2EA, P4EA); b) idade, material disponível e interesse dos alunos (P1EB, P2EB, P2EA, P3EA, P3PP3EA, P4EA). Estes dados são ilustrados nos excertos seguintes:

“ ... eu tomo em consideração o nível do aluno, as condições, as capacidades do próprio aluno, então eu tenho que fazer plano de aula a ter em conta esses aspectos” (P1EA).

“... tomo em consideração o nível de percepção dos meus alunos, significa que eu ao planificar a minha aula ... devo ter em conta o nível de conhecimento dos meus alunos, até que ponto essa matéria constitui um desafio para eles...” (P4EA).

“... a planificação, em princípio é guiada, nós temos um plano de actividades e isto, tem sido o nosso centro de partida...” (P2EA).

Sobre a terceira questão, referente o nível em que as aulas do professor preparam seus alunos para a utilização da língua inglesa em contexto real, observamos o seguinte: 100% dos participantes do estudo declaram suas aulas terem em vista a utilização da língua em contexto real. Contudo, cerca de 42,8% admitem ser grande desafio e difícil de se alcançar, apesar de se tratar de seu objectivo final. A seguir transcrevemos excertos que ilustram depoimentos de alguns professores entrevistados, tais como:

“Uso de Inglês para o contexto, esse é o meu objectivo, esse é meu desafio, só que na prática enfrentamos algumas dificuldades a ponto de conseguir nalguns momentos os desafios que eu pretendo”(P4EA).

“Sim. Surte alguns efeitos na medida em que, pelo menos, na turma para onde passo, um, dois ou três apesar de que é um número insignificante, mas pelo menos existem, poucos alunos que fazem demonstração de que esses, de facto, usam a língua no contexto real” (P1EB).

Nesta questão e em jeito de testemunho, os entrevistados apresentam como evidência a) uso de role-play; b) uso de actividades e contextos similares aqueles da vida real; c) recorrência à actividades de pares ou pequenos grupos, entre muitos outros.

Quanto a quarta questão referente aos critérios e métodos usados para a avaliação da aprendizagem do Inglês, cada entrevistado, apresentou sua versão o que nos faz acreditar existência de arbitrariedade nos *modus operandi* ao nível das escolas, tal como ilustram os excertos que se seguem:

“tenho elaborado e... de uma forma individual, mas quando eu descobrir que eles não têm resultados satisfatório, tenho criado trabalho em grupo ou um trabalho individual para substituir aquela avaliação que não tiveram resultados que eu desejaria” (P1EB).

“...essas avaliações até tenho baseado nos princípios da escola, tenho as avaliações escritas que é para conhecer o desenvolvimento” (P2EA).

“... tenho avaliado eles oralmente da maneira como eles se expressam”; Trabalho em grupo eu passo nos grupos para ver de facto se conseguem” (P4EA).

Como podemos observar, os critérios e métodos de avaliação não seguem nenhum formato que seja uniforme ou consensual entre os professores. Esta falta de modelo faz com que haja muita arbitrariedade na actuação dos professores onde até anulam o resultado de avaliação simplesmente pelo facto de não corresponder com a expectativa do avaliador.

Com relação a questão referente às macrocapacidades linguísticas priorizadas no processo de ensino e de avaliação observamos o seguinte: 66,6% dos professores da escola secundária Rural dão prioridade a escrita e a fala enquanto 71,5% dos entrevistados dão prioridade à fala. Quanto à escola secundária Urbana os resultados são os seguintes: 50% dos entrevistados apontam o *Reading e Speaking* como disciplinas prioritárias. Por seu turno, 25% dos entrevistados dão prioridade *Speaking* e o restante 25% indicam o *reading* como prioridade. De uma forma geral os dados revelam que o *Speaking* é dado maior prioridade seguido por *Reading*.

No que concerne a questão referente a falta de exame final de *listening* e de *Speaking* se tinham alguma influência nas estratégias de ensino, obtivemos o seguinte: cerca de 100 % dos professores da escola secundária Urbana acreditam existir influência na sua estratégias de ensino.. Por seu turno, 66,6% dos professores da escola secundária Rural acreditam não existência de qualquer influência na estratégia de ensinar. Nestes termos, podemos concluir

que, de certo modo, existe uma certa influência na estratégia de ensinar. Em jeito de evidência temos os seguintes excertos:

a) Excertos que ilustram existência de influência

”...Pode influenciar na medida em que ele [o aluno] não fica preocupado, porque sabe que não fica preocupado, porque sabe que não vai se avaliar”(P1EA).

“... para mim, é uma influência negativa, porque se o próprio aluno não consegue fazer uma auto-avaliação, seja o próprio professor não consegue fazer auto-avaliação ...o próprio professor não consegue medir, até quanto o aluno X ou Y tem essas competências” (P1EB).

“...influencia. Torna difícil no final do ciclo perceber exactamente qual é o nível dele, qual é a capacidade dele de fala e, em termo de escuta torna difícil”.

b) Excertos que indicam falta de influência

“de qualquer forma “não” porque ao longo das aulas eu avalio o meu aluno nas provas orais. Dizer que vai comprometer, não, de forma alguma” (P3EB).

Com relação a questão que procura saber se a teoria de “ensino centrado no aluno” era aplicável no contexto moçambicano e em particular na escola que leccionavam, cerca de 75,4% dos entrevistados acreditam ser aplicável de uma forma geral. Deste grupo de professores, 30,1% declaram tratar-se de um grande desafio apesar de acreditar ser aplicável. Por seu turno, 24,6% declinaram a possibilidade de funcionar nos seus contextos, tal como ilustram os extractos:

“ eu acho que ainda não estamos ai, não estamos nessa fase. ...nosso aluno é aquele que ainda tem défice de vocabulário de comunicação...”. (P3EB).

“ ...não, eu sinto que não. Ensino de Inglês centralizado no aluno,[para] este nosso aluno, me parece, não consegue assumir isto que lhe foi confiado”. (P2EA).

A partir dos dois excertos das entrevistas faz-nos acreditar que os professores não têm confiança dos seus alunos e usam o fraco nível de vocabulário para justificar o não uso da teoria em referência. De referir que a teoria pode ser aplicável para qualquer nível e que o mais importante é fazer com que o aluno seja o centro da aprendizagem, enquanto que, o professor passa a

desempenhar o papel de facilitador. Quando procuramos perceber das razões da falta de aplicação desta teoria no contexto local deparamos com as seguintes respostas:

“... é difícil por causa das capacidades do próprio aluno, competências do próprio aluno” (P1EB).

“ O professor tem conhecimento, tem noção de que a maneira de leccionar deve estar virada para o aluno, mas vai a sala de aula, ele tenta pôr os alunos a falar, mas os alunos têm défice, os alunos não têm atrevimento...” (P3EB).

Para o efeito, é importante referenciar que isto passa por certa persistência por parte do professor e mudança de atitude por parte do aluno. E isto, não tem nada a haver com a aplicação desta teoria no subsistema anterior apesar que isso facilitaria no ensino secundário como tentam justificar alguns dos entrevistados quando afirmam “... isto, ...não pode ser feito no nível secundário, deve começar no nível primário” (P1EB).

Quanto a questão de existência de uma meta percentual de aprovação exigida pela escola, apenas um professor da escola Rural, o (P2EB), declarou desconhecer deste facto. Assim, 85,7% dos professores entrevistados têm conhecimento embora nenhum deles tenha visto algum documento que faça referência disso. A verdade, segundo um dos entrevistados, “... temos recebido muita pressão por parte dos nossos pedagógicos, temos que agilizar de uma ou de outra forma de modos que na nossa pauta tenha percentagem elevada” (P3EB). Em relação a possível influência desta exigência no processo de ensino e aprendizagem do Inglês como língua estrangeira todos foram unânimes ao afirmar que tinham. Quanto a natureza de influência na sua maioria declararam ser negativa como podemos observar nos excertos que se seguem:

“...chega um momento em que alguns não tenham boas competências voce como professor so pode acrescentar o numero da percentagem positiva enquanto o aluno não tem essas competências”(P1EB).

“... assim, desse jeito, anula a força e motivação do professor a trabalhar, o professor pode dizer que trabalhar ou não trabalhar nós podemos fabricar as notas, pois estamos ai andando” (P3EB);

”... aqui não há profissionalismo, aqui, não há pedagogia é dessa forma porque isso é manipular, se é manipular não custa nada, manipula-se chega-se a 100% acabou, melhor professor...” (P1EA)

“... essas exigências de 80%, 85% acaba criando um impacto negativo, pensamos que, entre aspas, a graduar pessoas, alunos, do final de 80% mas quando na prática é 40%, futuramente 40% não irá revelar aquilo que são as habilidades de aprendizagem ...”(P4EA).

Como podemos observar nos excertos acima apresentados, o impacto da exigência percentual de aprovação por parte dos gestores das escolas cria uma insatisfação, desmotivação e espírito de revolta para além de inculcar falta de profissionalismo no seio destes profissionais. Contudo, apenas um professor interpretou a exigência percentual de forma diferente dos restantes ao encará-la como forma de fazer com que “o professor venha fazer o melhor para que abrange essa percentagem que acabou dizendo” (P3EA). Por outras palavras, com base da exigência emanada pela escola o professor tem a obrigação de utilizar todos os meios possíveis de forma honesta, responsável e profissional para atingir a meta estabelecida. Mas, como alguns afirmaram, os professores aceitam adulterar os resultados como forma de garantir seu vínculo contratual com o Estado embora as competências comunicativas previstas no currículo não são atingidas pelos graduados.

6.3 Percepções sobre a aprendizagem do Inglês no ensino secundário moçambicano

Quanto a percepção dos professores entrevistados se seria possível um aluno do ESG em Moçambique desenvolver a competência comunicativa na língua inglesa prevista no currículo sem se recorrer ao ensino particular ou ao estrangeiro. Importa referir que todos (100%) concordaram ser possível e alguns deles observaram que eles próprios foram exemplo disso. Contudo, os sujeitos da pesquisa admitem que isso só seria possível sob condicionalismo de algumas reformas, designadamente, o sistema de avaliação, investimento em material didáctico e formação/ capacitação de professores, tal como podemos observar:

“... sim acredito, o que está a faltar são os incentivos. Eu acredito que o ensino pode ter este, os alunos podem aprender sem recorrer o ensino privado ou no estrangeiro, tudo porque, basta haver motivação, basta haver material, então uma boa capacitação do professor, e um bom acompanhamento do aluno por parte do professor. Nós podemos produzir, de facto, um aluno com capacidades, numa escola pública sem precisar de ir para privada”(P4EA).

“... de alguma forma a escola pública é bem capaz [porque] tem toda capacidade, tem toda ferramenta necessária para fazer o estudante do ensino secundário da escola pública usar a língua, a comunicar-se na língua inglesa”(P2EA).

“...mas agora é difícil por causa dessa política de avaliação, que o estado implementou, torna difícil. Mas como estamos a falar da actualidade, é difícil ...” (P1EB).

“Acredito, sim ... usaria minha própria pessoa como exemplo, eu ... tive o Inglês na 8ª classe, até 10ª classe eu já tinha, já falava o Inglês, escrevia, com erros mas um Inglês aceitável, até na 12ª classe ...” (P3EB).

Assim, podemos concluir que é possível o alcance da competência comunicativa prevista no currículo desde que se observem as condições de trabalho e capacitação de professores sem, necessariamente, recorrer ao ensino particular. Contudo, a componente de interesse pela aprendizagem por parte do aluno é essencial, pelo que, houve necessidade de revisita-la, como podemos ver em seguida.

No que concerne a questão relativa a caracterização de interesse pela aprendizagem do Inglês no ensino secundário geral, 66,6% dos professores da Escola Rural afirmaram seus alunos apresentarem muito interesse, contra 33,4% que afirma não demonstrarem interesse. Em relação a Escola Urbana, esta visão é repartida entre os dois grupos. Por outras palavras, 50% dos entrevistados afirmam existir interesse e 50% não. Na tentativa de apurar as causas da falta de interesse deparamos com os seguintes trechos de resposta que passamos a transcrever:

“... eu não sei se é por ser zona rural, não tem nenhum livro, não faz nenhum esforço em casa, o professor deixa trabalho, não fazem. Uma coisa que se repete muitas vezes, até tira a responsabilidade e autoridade do professor” (P3EB)

“... eu diria numa sala onde eu passo, apenas 5 é que me respondem, é que me agradam, me fazem sentir que eu estou a trabalhar, 5 só. Isso não é suficiente numa turma de 60 pessoas” (P3EB).

: “... alunos não se mostram preocupados, não se mostram interessados mesmo que fazem o nível médio que eles deviam ficar muito preocupados em aprender, muito interessados em aprender, e... sobretudo aqui na minha escola ... “...talvez é por influência cultural? Fico sem perceber” (P4EA).

Em resposta da questão relativa ao nível de interesse pela aprendizagem do Inglês por parte dos alunos ambas escolas demonstram existir considerável falta de interesse. No entanto, há tendência de imputar a culpa a natureza da cultura dos alunos algo que na nossa opinião necessitaria de uma investigação mais específica para sua compreensão. Por outro lado, a falta de material de apoio e a arbitrariedade no sistema avaliativo ligado à determinação percentual de aprovação pode eventualmente estar a contribuir para fraca motivação dos alunos. De igual modo, o facto dos professores não encorajarem ensino centrado no aluno pode retrair a

participação activa dos alunos na sala de aulas e conseqüentemente isso se faz reflectir no desempenho no dia-dia dos alunos.

Com relação às capacidades linguísticas em que os alunos do ensino secundário enfrentam maiores dificuldades, os resultados obtidos dos professores, sujeitos desta investigação, revelaram que a escrita e a fala ocupam o primeiro lugar com 66,7%, a escuta com 25 % e a leitura com 8,3%. Coincidentemente as três capacidades linguísticas eleitas como as que os alunos do ensino secundário enfrentam maiores dificuldades não são avaliadas no final do ciclo. Estamos a nos referir do *writing, speaking* and *listening*. Quando questionamos aos professores se o facto de determinadas macrocapacidades não serem avaliadas no final do ciclo tinham ou não influência no desenvolvimento da competência comunicativa e o resultado foi o seguinte: os 100% dos professores entrevistados concordam existir influência negativa no seio dos alunos secundários o que pode ser observado nos extractos seguintes:

“... de uma ou de outra forma influencia porque ele por saber que não é avaliado essas habilidades ele não fica interessado, acha que é uma coisa já apagada...” (P1EA);

“... influencia porque o professor não consegue saber e até espaço, o próprio estudante também pode se criar preguiça porque quando ele sabe que vai ter essa avaliação, tem tendência de ler e para poder melhorar a capacidade dele...” (P3EA);

“... ele sabe de que eu não terei prova oral, ele pode não ficar preocupado. Eu não terei prova oral para dizer que vou ser avaliado da maneira que eu falo...” (P4EA)

“... Penso eu se essas habilidades fossem avaliadas no final do ciclo poderia motivar mais uma vez, porque existe outras motivações que podem ser desenvolvidas na escola...” (P3EB).

Quando solicitados os professores a propor medidas que garantam o alcance de competências comunicativa preconizada no currículo do ESGP foram avançados alguns aspectos que foram categorizados em níveis político, organizacional e prática docente. Com relação ao nível político os entrevistados propuseram a necessidade de se rever a política educacional particularmente o sistema de avaliação dos alunos, a formação de professores e criação de condições para investimento das escolas em termos de apetrechamento em material e equipamento. Os entrevistados acreditam existir uma grande necessidade de capacitar as pessoas ao operar mudança no sistema educacional e isso faz parte no envolvimento de quem

tem o dever de implementar essas mesmas mudanças, como podemos observar nos excertos de P1EA e P2EA abaixo.

“ ... uma inovação precisa haver uma capacitação para as pessoas ficarem inteiradas naquela matéria que está a vir, agora houve arranjo, não há capacitação, pode trazer matérias possíveis, agora usem este, mas não há capacitação para o professor para uso daquilo...” (P1EA).

“ se a política definida para a educação, não fosse para enterrar a criança moçambicana,... parece que agrada alguns dos nossos dirigentes quando sabem que em moçambique ninguém mais está a despertar, quando os filhos dos nossos dirigentes parece que não estudam na escola pública em Moçambique”(P2EA).

No contexto organizacional os professores propõem o estabelecimento de salas fixas para permitir que o professor crie e mantenha um ambiente atraente e específico para língua inglesa, redução de número de alunos por turma, criação de círculos de interesse ou clubes de Inglês ao nível da escola de forma a elevar o nível de motivação e de interesse dos alunos, como podemos observar no excerto que se segue:

“... primeiro, o ministério deve assistir em termos de material, ... deve fornecer material às instituições de ensino, diversos materiais para a prática de todas as habilidades, ... poderia promover algumas aulas extras que poderiam haver clubes de ensino [e diríamos] ao alunos interessados estão aqui clubes, em que os professores eram escalados nos diferentes sábados” (P4EA).

E, quanto ao nível da prática docente a proposta recaiu sobre a necessidade dos professores serem capacitados de forma sistemática e criação de mecanismos em que os profissionais possam reflectir sobre a sua prática e partilham suas experiências. Para o efeito, é importante que os responsáveis pelos grupos de disciplina tenham criatividade e iniciativas para além da competência profissional e de liderança que a tarefa exige.

“... para não criar dificuldades, para ser mais fácil organizar-se um workshop, eu penso que também uma vez a outra, pode existir. Mas os próprios professores podiam criar grupos que podiam se encontra para poderem ter troca de experiencias, nem que seja para professores da mesma escola” (P1EA).

“...o professor individualmente deve se preocupar consigo próprio no sentido de ... ser dinâmico”...“...deve se informar, se treinar, procurar conhecimento sólidos para que ele possa dar as aulas de tal modo que garanta a comunicação” (P4EA).

Em geral, as respostas das entrevistas nos levam a concluir que o ensino da língua inglesa no ESGP em Moçambique é relevante e pertinente, mas que o seu sucesso está condicionado a grandes desafios. Constatamos que pelo facto dos professores entrevistados terem tido uma formação básica e muitos deles terem posteriormente obtido o grau de licenciatura estão esclarecidos sobre os aspectos essenciais, pelo menos de forma teórica” a tomar em consideração na planificação de aulas. Há concepção dos professores da zona rural que a fraca motivação de seus alunos seja resultante da influência cultural. Esta visão compreendemos pelo facto dos alunos locais não poderem observar a relevância e aplicação da língua alvo. Assim, os alunos quase não transferem o conhecimento adquirido na sala de aulas para um contexto real apesar do professor ter isso como seu objectivo. Também observamos que os critérios de avaliação estão ao critério de cada professor e, os resultados dessa avaliação não são fiáveis uma prática, os professores através dos seus depoimentos, concluímos existir um nível bastante alto de insatisfação gerado no seio dos professores.

Foi igualmente possível apurar que a falta de avaliação de algumas macrocapacidades no final do ciclo têm grande influência no processo de ensino e de avaliação na escola e afectam sobremaneira no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos que terminam o ciclo. Apuramos ainda que a teoria que visa um ensino centrado no aluno, para alguns professores, seu sucesso está dependente da sua aplicação no nível primário e o nível de conhecimento dos alunos. Esta visão desencoraja em certa medida a autonomia de aprendizagem que os alunos devem desenvolver ao nível da escola.

No entanto, todos sujeitos de forma unânime concordam que o ensino secundário geral público em Moçambique assim como as suas escolas podem desenvolver competência comunicativa dos seus alunos sem necessariamente ter que recorrer ao ensino particular ou ao estrangeiro. Os sujeitos evidenciam este aspecto recorrendo sua própria experiência antes de se tornarem professores. Apesar destes sujeitos acreditarem nisso, consideram essencial a criação de condições de ordem material e de formação/ capacitação regular dos professores particularmente quando há introdução de novas práticas no processo de ensino.

Os sujeitos apontaram existir maiores dificuldades nas habilidades da escrita, fala e compreensão e coincidentemente estas não são avaliadas no final do ciclo. De igual modo, os sujeitos declaram existência de relação causa – efeito entre a falta de avaliação destas habilidades e seu fraco impacto no desenvolvimento da competência comunicativa dos graduados do ensino secundário geral. Contudo, alguns sujeitos apontam avaliarem essas habilidades ao longo do ano lectivo mas que os alunos conhecendo de antemão que no final do ciclo não serão avaliados e seus resultados serão alterados para poderem aprovar acabam não dando a devida importância ao que ocorre na sala de aulas. Assim, concluímos que a percepção que se tem sobre as habilidades linguísticas omitidas na avaliação final do ciclo são avaliadas na sala de aulas acabam não surtindo efeito por causa de outras vicissitudes que são integradas no sistema fora do previsto, como é o caso da exigência da meta percentual de aprovação que não está legalmente prevista.

Face aos aspectos evidenciados nestes resultados todos eles concorrem para uma reflexão com vista a melhorar a prática docente e alcance do ensino de sucesso. Da análise feita aos depoimentos dos sujeitos conclui-se estarem na perspectiva de Mazzioni (2013) quando considera essencial no processo de ensino e aprendizagem as condições estruturais dos estabelecimentos de ensino, as condições de trabalho, as condições sociais dos alunos sem no entanto ter que descartar os recursos disponíveis para a realização do ensino porque todos eles têm certa influência para o alcance de um ensino que se considere de significativo.

Diante do facto em que os alunos não podem ser responsáveis pela sua própria aprendizagem contraria aquilo que Scheffler (1965) considera de direito do aluno respeitar a integridade intelectual e a capacidade para julgar de forma autónoma dentro do processo de ensino e aprendizagem. E isto é observável quando o professor considera inadequado o ensino centrado no aluno na aprendizagem de Inglês no ensino secundário sob alegação de fraco nível de conhecimento da língua. Tendo em conta que os resultados das avaliações carecem de fiabilidade e validade (QECR, 2001; Weir, 1990) e suas causas estão adjacentes a atuação dos gestores das escolas, torna muito difícil determinar com exactidão a real competência comunicativa dos alunos o que eventualmente pode conduzir à uma decisão inapropriada sobre eles.

6.3.1 Entrevista semi-estruturada para Delegados de Disciplina

No rol da colheita de dados para aferir o nível da competência comunicativa dos alunos que concluem o ESG2 e compreender as percepções dos gestores do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira foi ministrada entrevista semi-estruturada a quatro Delegados de Disciplina (apêndice VII) das escolas integradas no presente estudo. Esta técnica não só abre espaço para responderem as questões previamente formuladas, como também cria a possibilidade de aprofundar aspetos que advém da conversa entre o investigador e o sujeito. A entrevista começa por indagar aos sujeitos sobre sua percepção sobre a função de Delegado de Disciplina (DD) de Inglês que desempenham, tendo respondido nos seguintes termos:

6.3.2 As principais atribuições como Delegado de disciplina de Inglês?

Quando questionados os Delegados de Disciplina (DD) sobre as suas principais atribuições na função que desempenham, estes evocaram diversas atividades entre as quais a coordenação ao nível do grupo, organização da pasta de disciplina para além da ação de planificação, supervisão assim como prestar apoio aos demais colegas.

“coordenar as actividades do grupo” (DEAIC)
“coordenar as actividades do processo de ensino e aprendizagem da escola em particular na disciplina de Inglês”
(DEBIC);

Segundo os entrevistados, faz ainda parte das atribuições do DD a planificação das atividades letivas e a organização de todo o processo de ensino e aprendizagem, tal como fazem referência os sujeitos seguintes:

“... fazemos organização de alguns documentos atinentes a própria disciplina” **(DEBIC);**

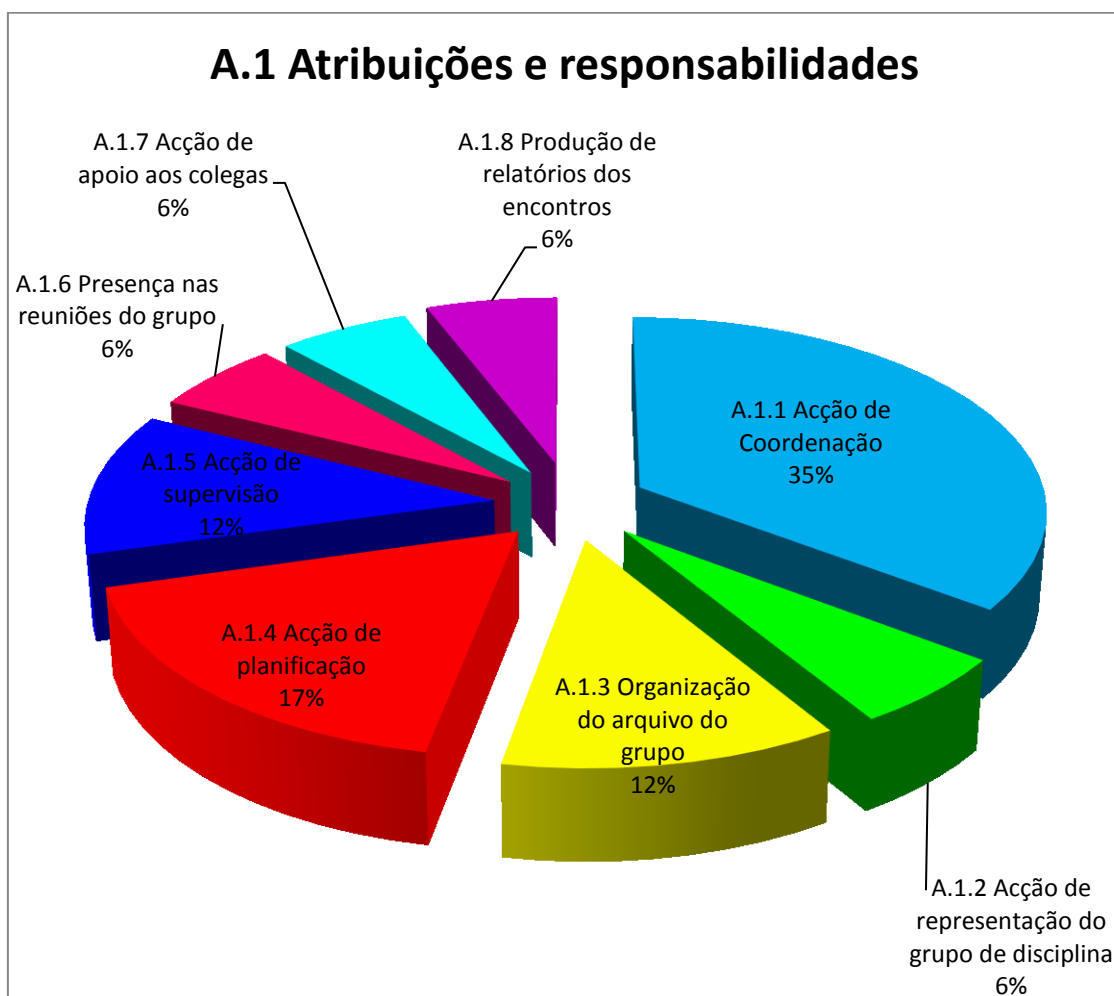
“Planificar as actividades para o semestre, trimestre e quinzenais”
(DEAIC);

“... marcar encontros para elaboração de prova” (DEAIC);

”criação das dosificações, planos de aulas e outras, ter reuniões com os professores que fazem parte da disciplina... as dosificações podem ser quinzenais, mensais ou podem ser trimestrais.”(DEBIIIC);

O gráfico 1 ilustra as diversas perceções sobre as atribuições referenciadas pelos Delegados de Disciplina de Inglês. Denotamos que algumas tarefas chaves como a de supervisão (12%) e planificação (35%) foram menos referenciadas pelos DD. A componente de apoio aos colegas (6%) que consideramos crucial para o processo de ensino e aprendizagem foi menos evocada pelos Delegados.

Gráfico 1 : Atribuições e responsabilidades dos Delegados de Disciplina



6.3.3 Principais sucessos alcançados na sua atividade como delegado

No que concerne aos sucessos alcançados pelos DD no desempenho da sua função destacam-se: a elevada taxa de aprovação dos alunos; boa coordenação nas atividades; e o cumprimento das orientações emanadas pelas entidades superiores. Consideram ainda constituir sucesso o facto de se considerarem legíveis a função que desenvolvem assim como a partilha de experiência que se verifica e a melhoria do ensino ao nível da escola.

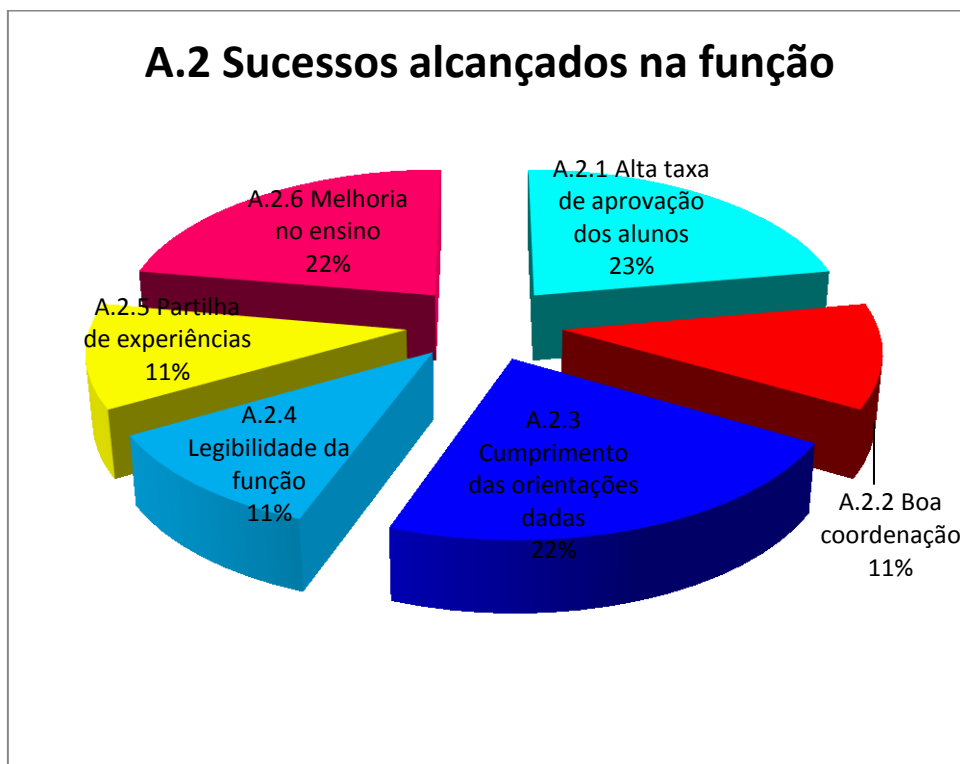
“os resultados que os alunos apresentam nos exames da primeira época,... são plausíveis segundo o pedagógico ” (DEAIC);

“ ... sou compatível para essa função”(DEAIC);

...” eles conseguem levar as minhas experiências e eu consigo levar as experiências dos meus colegas... (DEAIC);

“no meu grupo de disciplina, a maioria dos meus colegas conseguem transmitir, conseguem dar as aulas de uma boa maneira” (DEAIC)

Grafico 2: Sucessos alcançados na função de delegado de disciplina



O gráfico 2 representa a distribuição percentual dos sucessos alcançados pelos DD no desempenho das suas funções.

Apesar dos sucessos alcançados no desempenho das funções, os Delegados de Disciplina ainda enfrentam grandes desafios dentro das suas atividades. Estes quando inquiridos apresentaram como sendo seus desafios atuais, a continuação da elevação da taxa de aprovação nas suas escolas, criação de coesão e responsabilidade ao nível do grupo de disciplina e consolidar as experiências já ganhas ao longo dos anos. Os excertos abaixo ilustram os depoimentos dos DD.

“... sempre dar o meu máximo para apresentar melhores os resultados”(DEAIC);

“uma das questões que ficou por resolver ,é ... união dentro do grupo” (DEAIC);

“tem me dificultado apresentar alguns dados que o sector pedagógico precisa, que é depois da assistências das aulas” (DEAIC);

“preciso mais de colaboração com os colegas (...) pode haver um plano e os colegas não saberem, não aparecerem, colaboração é um grande desafio ...” (DEBIC);

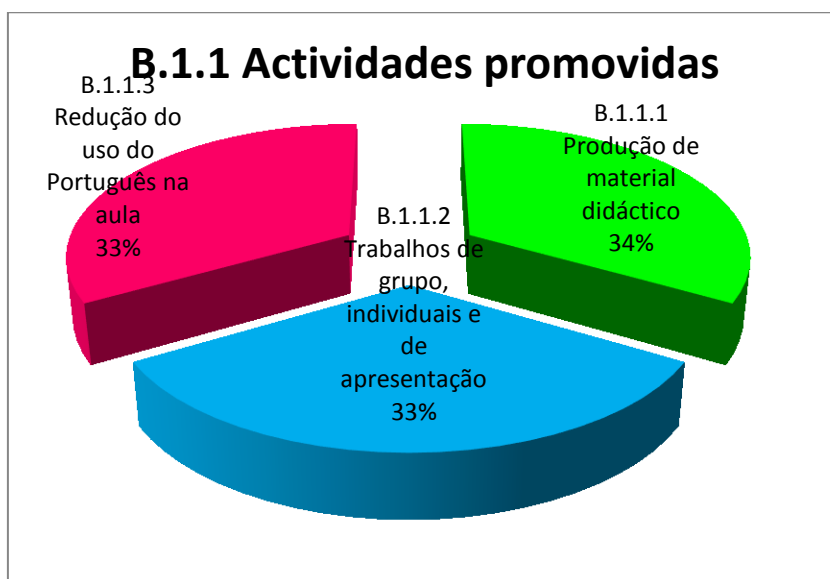
“... mais encontros com os colegas, discussões com os colegas em torno de ensino e aprendizagem, mais partilha de experiencias com os colegas” (DEAIC)

6.3.4 O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique

1. Quais são as principais atividades que o grupo de disciplina desenvolve para promover a competência comunicativa dos alunos na língua Inglesa?

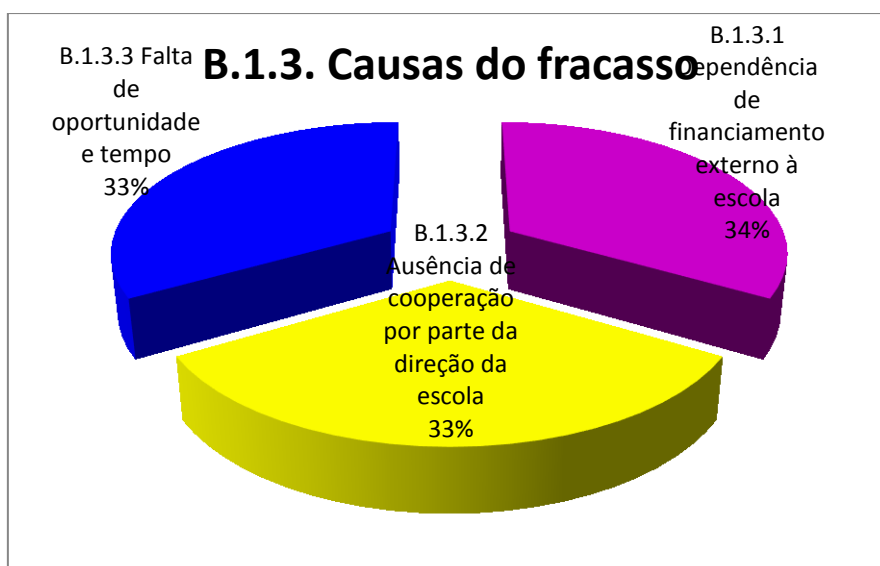
Quando os DD questionados sobre as atividades que desenvolvem para a promoção da competência comunicativa os entrevistados identificaram a “produção de material didático (34%), organização e trabalhos de grupo, individuais e de apresentação (33%) e troca de experiências entre turmas (33%).

Gráfico 3: Actividades promovidas pelos Delegados de Disciplina



Como DD têm empreendido muito esforço de forma que as actividades que desenvolvem sejam de sucessos. Contudo, nem sempre os DD conseguem alcançar os objectivos preconizados, o que quer dizer que, em algumas circunstâncias colhem fracassos cujas as causas são diversas. Entre outros factores, os fracassos deve-se à dependência de financiamento externo, ausência de cooperação por parte da Direcção da escola e a falta de oportunidade e tempo. Em termos percentuais podemos nos referir no gráfico que se segue:

Gráfico 4: Causas do fracasso dos Delegados de disciplina



6.3.5 Aspectos que tomam os professores de Inglês em consideração no processo de planificação de aulas para seus alunos

Quando os DD foram questionados sobre os aspetos que tomam em consideração no acto da planificação das aulas, indicaram (i) a localização da escola (15%), (ii) aspectos de natureza cultural (15%) e os restantes caíram na mesma pontuação de (14%).

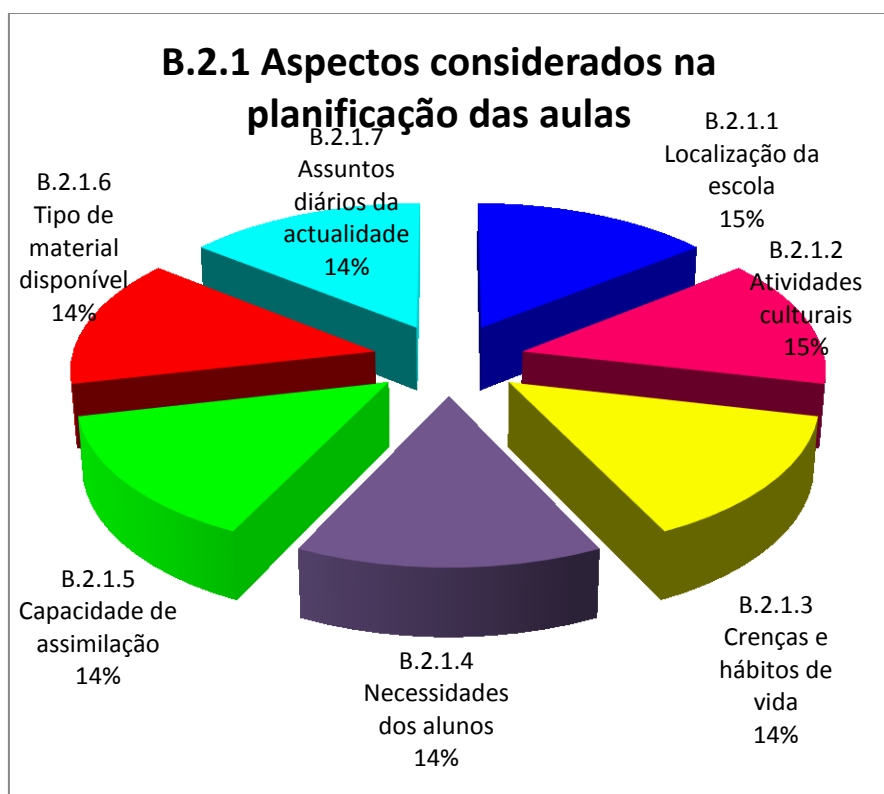
“Primeiro, reparamos na localização da nossa escola (...),(DEAIC);.

“... o tipo de pessoa daqui na escola e reparamos a vida diária dos alunos” (...)(DEAIC);.

“... planificam as aulas de acordo com as necessidades dos alunos” ”(DEAIC);

“dando em conta os aspectos diários da sociedade...” (DEBIC);.

Grafico 5: Aspectos considerados na planificação das aulas



6.3.6 Ensino de inglês versus seu uso no contexto real

Os entrevistados face a questão afirmam o objetivo central é fazer com que os alunos sejam capazes de utilizar o Inglês no contexto real. Contudo, isto não acontece devido a ausência de atividades promotoras da competência comunicativa porque os professores, a dada altura, centram-se na preparação dos exames finais. Isto agrava-se ainda pelo facto de não existir clareza sobre os programas de ensino.

“nós temos que preparar os alunos para usar a língua lá fora, mas eles preferem preparar os alunos para fazer o exame abandonando o uso da língua fora da escola, lá na sociedade” (DEAIC);

“se eu preparar muito bem eles a dominar a língua para lá fora, terão dificuldades nos exames” (DEAIC);

“ a questão é de alguns conteúdos como aparecem no programa de ensino” (DEBIC);

Quando inquiridos sobre as actividades que recorrem para promoção do uso do Inglês fora da sala de aulas os sujeitos apontaram diálogos, debates, *role-play* e trabalhos de grupo, pese embora isto contraste com a informação dos alunos e o que foi observado na sala de aulas.

“para usar aquela língua lá fora, estou a referir de diálogos, debates, *role-play* ... com muita frequência usamos essas actividades assim, diálogos, debates em grupo” (DEAIC);

“...falo de trabalhos em grupo, e mais métodos que eles utilizam, para alcançar os seus objectivos” (DEAIC);

6.3.7 Avaliação da aprendizagem na disciplina de Inglês: instrumentos e critérios

Segundo os entrevistados, os instrumentos de avaliação consistem fundamentalmente em testes escritos, provas orais, preparação para os exames e trabalhos em grupo. Em termos de prioridade tem-se dado maior primazia aos testes escritos por força da política do próprio Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Eis os depoimentos dos delegados,

“nós a primeira prova tem sido escrita (...) e a 3ª deve ser escrita” **(DEAIC)**

“... testes escrito, como eu dizia podemos fazer oral...” **(DEAIC);;**

“os professores acabam priorizando a escrita muito mais, por causa da política do próprio ministério” **(DEBIC);**

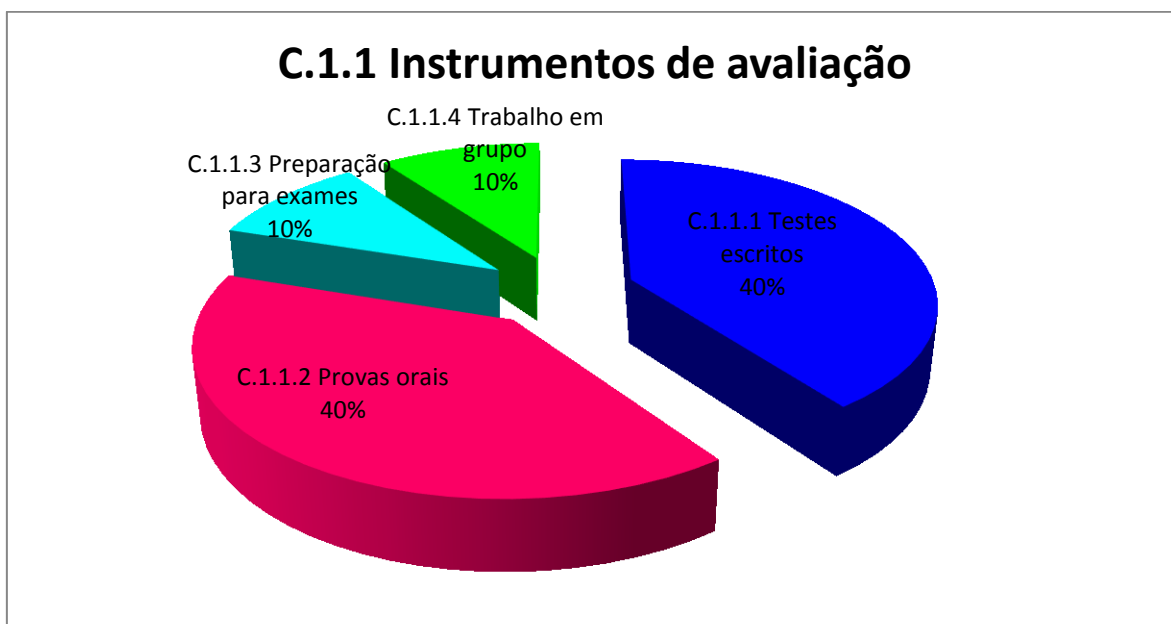
“...também costumamos a dar avaliações escritas (...) **(DEBIC);**

Em termos de distribuição dos instrumentos de avaliação apresentamos no gráfico 6, a frequência da sua aplicação. Face os resultados que se apresentam o trabalho em grupo ocupa 10% e as avaliações através de testes escritos têm a mesma frequência como as provas orais que é de 40% cada.

As avaliações escritas obedecem um determinado padrão e são constituídas normalmente por secções, designadamente, texto com perguntas de compreensão, gramática, uso da língua e composição.

“ ... tem sido por 4 secções, 1º lá tem o texto que tem 5 questões simples, 2º tem a parte gramatical que é de nº 6 a nº 15 cuja cada numero ai é múltipla escolha e tem algum texto que agente improvisa e que os estudantes preenchem com algumas palavras em falta e no fim que é ultima secção é a parte da composição onde eles devem escrever aproximadamente 150 palavras de composição se for teste escrito” **(DEAIC).**

Grafico 6: Instrumentos de avaliação das aprendizagens



6.3.8 Macrocapacidades linguísticas priorizadas na avaliação

Os entrevistados afirmam fazer uso de todas as macrocapacidades linguísticas de *Reading, Speaking, Listening* e *Writing*. Eles entendem que durante as aulas fazem integração de todas elas, pese embora no final a ênfase recaia na fala e compreensão. Assume-se igualmente que a escrita é a habilidade linguística mais dominante entre todas.

“entre essas capacidades nós usamos todas elas, mas damos mais ênfase o (*Speaking e listening*)” (DEAIC).

“quando esta a dar sua aula está a usar uma integração, das quadro capacidades mas em contra partida há-de ver de que duas capacidades não vão ser avaliadas” (DEAIC);

“... mas o *writing* é que é mais dominante (DEBIC);

6.3.9 Implicações das macrocompetências não avaliadas no ensino de Inglês

Cerca de 80% dos entrevistados acreditam que existe um impacto negativo o facto de algumas competências linguísticas não serem avaliadas no final do ciclo. E admitem que isso de certo modo influencie na sua estratégia de ensino. Contudo, 20% dos

entrevistados não têm máxima certeza se isso tem algum impacto mas que admite trazer algum defeito no aluno.

Face aos depoimentos dos entrevistados conclui-se existência de impacto negativo quer para o aluno quer para o professor uma vez que acaba não conhecendo no concreto as competências atingidas pelo aluno que termina o Ensino Secundário Geral.

“Bom, penso que influencia”. (DEAIC);

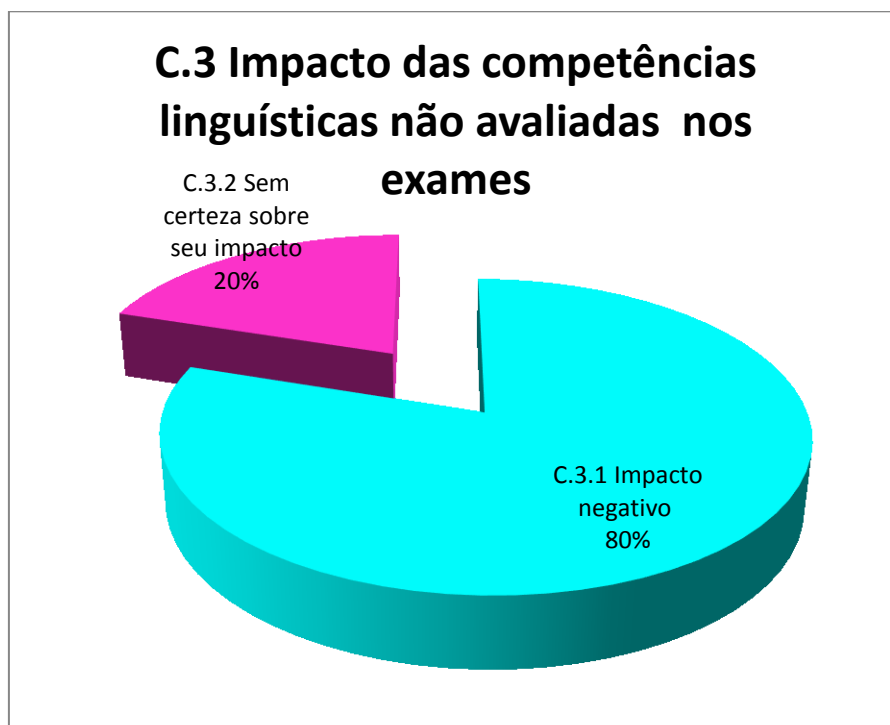
“... então até certo ponto, se o professor aqui não [for]ser profissional, pode trazer a preguiça e não se dedicar nessas duas habilidades (...) [ao longo do ano no futuro]” (DEAIC);

“Sim, isso influencia bastante...” (DEBIC).

“...”... chega um momento em que o próprio professor não consegue saber quantos alunos tem essas competências...” (DEBIC)

“pode não influenciar de uma grande maneira, mas nalguma parte cria um defeito” (DEBIC);

Gráfico 7: Impacto das competências não avaliadas nos exames



6.3.10 Professores de Inglês e a formação em exercício

No que concerne a capacitação ou formação em exercício de professores, os entrevistados afirmam existir capacitações esporádica e transversais. Na opinião dos entrevistados a ausência de capacitação leva os professores a recorrer metodologias obsoletas o que inviabiliza o alcance dos objectivos preconizados no ensino de línguas. Assim sendo, há impacto negativo e como resultado não se alcança a competência comunicativa prevista no currículo nas escolas do Ensino Secundário Geral.

“ao nível do grupo não recebemos nenhuma capacitação assim de forma rotineira, mas ao nível da escola temos tido algumas capacitações, isoladamente no grupo de disciplina não temos, não” (DEAIC).

“ são poucas as capacitações, ao nível da escola. Não há seminário, praticamente só esses pequenos encontros de planificação conjunta de aulas” (DEAIC);

“...não há nenhuma medida, desde que eu cheguei aqui nunca vi a se levar um grupo de professor para uma formação ou uma capacitação” (DEBIC)

O impacto que a formação (ou a sua falta) tem no desempenho dos professores de Inglês

Quanto ao impacto da ausência de capacitação ou formação, os entrevistados foram unânimes em afirmar que é negativo na medida em que os professores não têm segurança e muito menos sabem explicar porque fazem o que fazem. E isso tem grandes implicações uma vez que, os professores tem ainda a responsabilidade de formar o homem do amanhã. Em seguida constam alguns excertos de entrevista de alguns dos Delegados de Disciplina entrevistados.

“a falta dessas formações faz com que os professores usem métodos já ultrapassados, ou fiquem colados num único método” (DE AIC).

“...[Os professores]viram autoritário, autónomos ai na sala não conseguem deixar alunos discutirem ai falta alguma informação no professor como dar esse tipo de actividades, isso cria um impacto aquele negativo” (DEAIC).

“o professor não fica actualizado, primeiro e, tem cada vez mais fracas capacidades” **(DEAIC)**;

“... é negativo, quando há falta de capacitações, falta de seminários (...) **(DEAIC)**;

“... há impactos negativos se eu tenho que ter um homem para formar, outro homem (...) o impacto é sempre negativo” **(DEBIC)**;

“É naturalmente negativo” **(DEBIC)**;

6.3.11 Graduados do ESG e competência Comunicativa em Língua Inglesa

Procuramos saber dos Delegados de Disciplina se os alunos que concluem o ESG atingiam a competência comunicativa prevista no currículo escolar. Por unanimidade os DD afirmaram que não atingiam pese embora terminem o último ciclo com sucesso. Uns ainda chegam a afirmar que o máximo que atingem são 25% do previsto, como podemos observar nos excertos a seguir:

“...[Dos] 100%, conseguimos ver apenas 25%, isso mostra que não” **(DEAIC)**.

“Nem 50% não atinge” **(DEAIC)**;

“...eles não atingem, se formos a reparar a percentagem suficiente eles não atingem” **(DEBIC)**.

“muitas vezes temos uma percentagem muito boa de 40%, 50%” **(DEBIC)**;

Quando procuramos saber sobre as principais causas da falta do alcance da competência comunicativa obtivemos várias razões entre as quais, o facto de se estudar/ ensinar apenas para os exames, ineficácia da acção do professor na sala de aulas, percurso escolar defeituoso, ineficiência do sistema avaliativo, exigência de metas não realistas pelas autoridades da escolares para além do facto das pessoas por natureza serem diferentes.

“para eles [os alunos] a preocupação é estudar a língua inglesa e dominar os conteúdos dos exames” **(DEAIC)**.

“...também outra parte dos professores não prepara os alunos para usarem a língua, prepara para dominar os conteúdos do exame” **(DEAIC)**.

“maior parte dos professores, então faz com que não se atinja os objectivos traçados”. **(DEAIC)**.

“...é uma questão inicial em que ele acabou somando níveis sem atingir competências” (DEBIC).

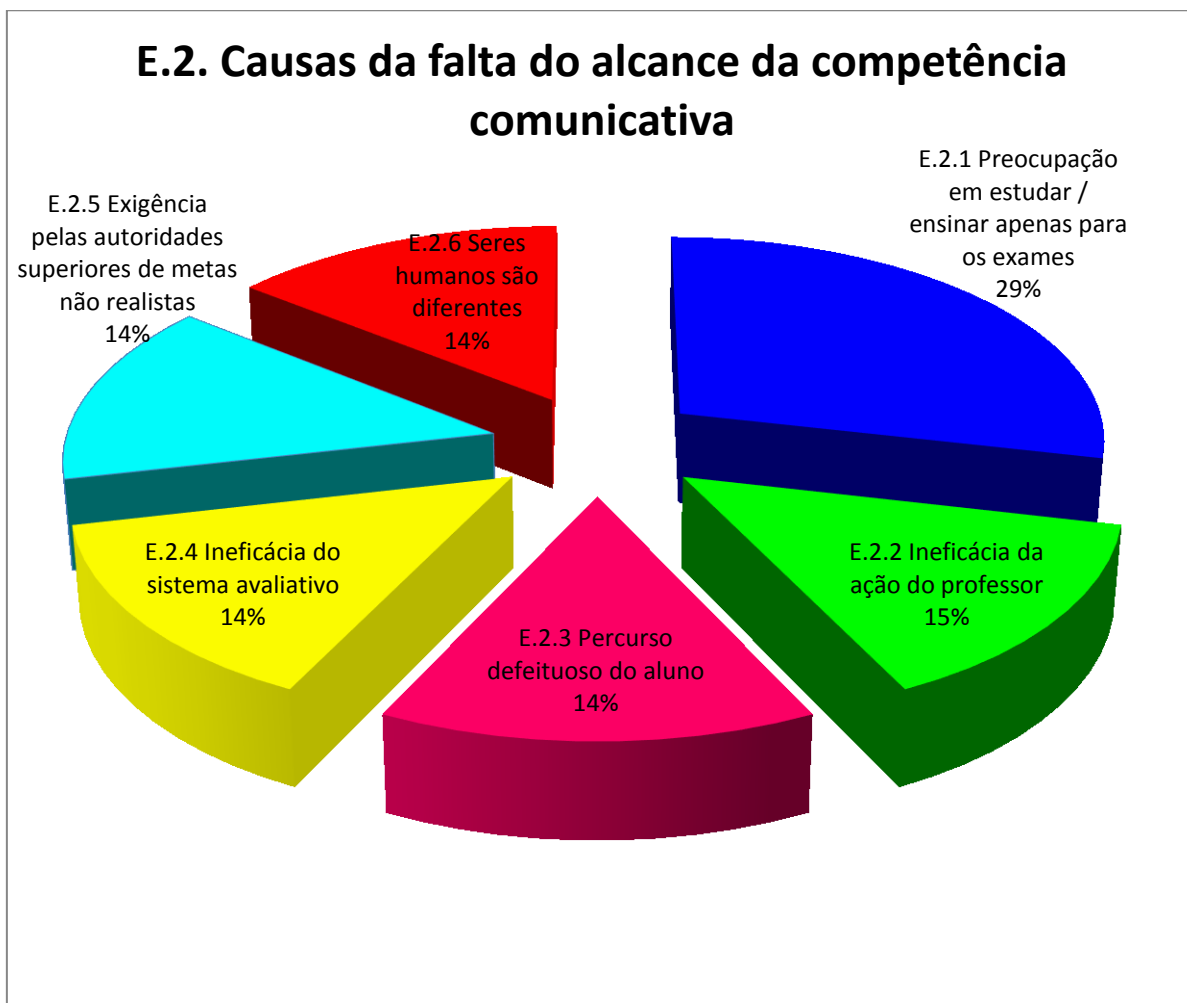
“... parece que existe políticas que você não pode chumbar por causa de uma disciplina” (DEBIC).

“olha, é preciso dizer a verdade como dizia no princípio, nós se não fossemos pedido percentagem alta, e com condições não favoráveis de ensino, com turmas numerosas etc., etc. na realidade nós poderíamos ter 40%, 30 %”(DEAHC);

“é difícil, nós somos, seremos humanos não é possível todos serem do mesmo nível”(DEBIC);

As causas evocadas para o **não alcance** da competência comunicativa concorrem para o insucesso de seguinte maneira:

Gráfico 8: Causas da falta do alcance da competência comunicativa

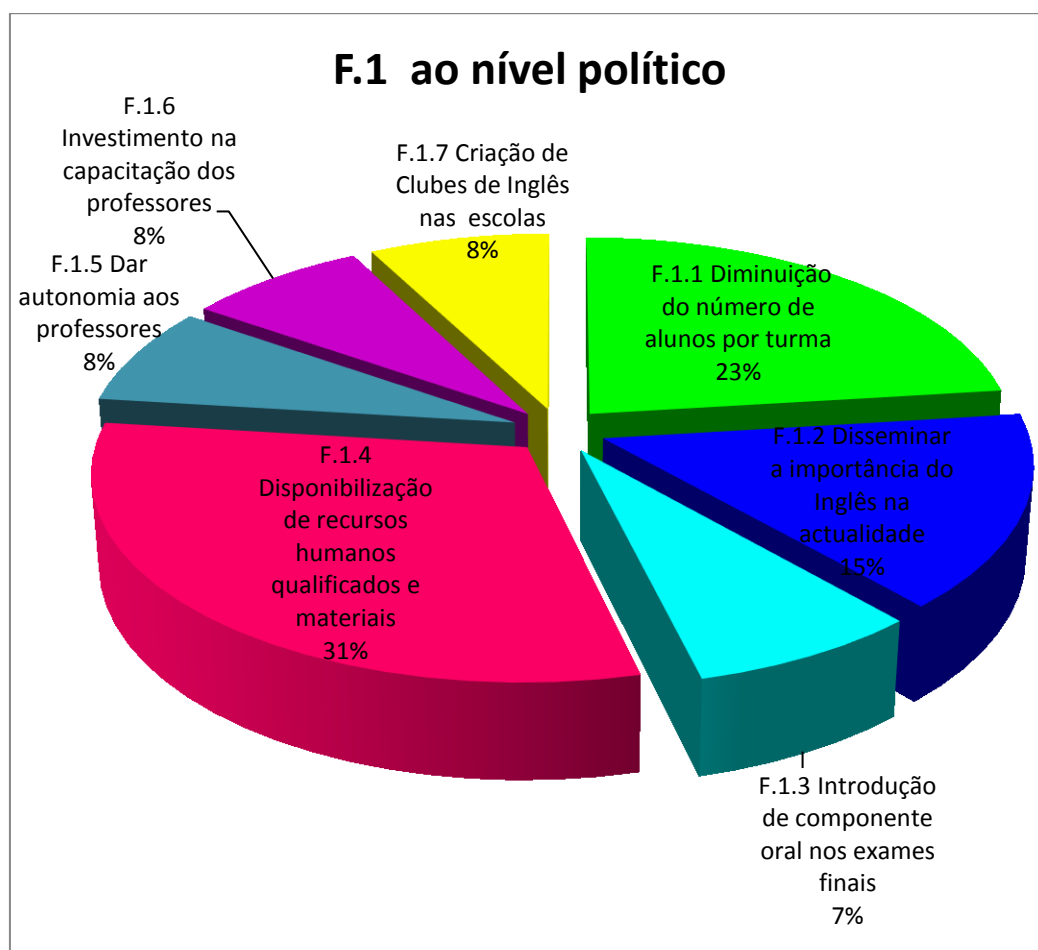


6.3.12 Sugestões para a melhoria da competência comunicativa dos alunos em Língua Inglesa

Sugestões ao nível político, para que o ensino de Inglês possa alcançar o nível de competência comunicativa preconizado para os graduados do Ensino Secundário Geral

Para inverter o cenário de insucesso e melhorar a competência comunicativa dos alunos em língua inglesa, os Delegados de Disciplina sugerem várias acções distribuídas em três níveis, designadamente, *político, organizacional da escola e da prática docente.*

Gráfico 9: Sugestões para melhoria do nível político



(i) *Nível político*

No que concerne ao nível político, os entrevistados sugerem a diminuição do número de alunos por turma, disseminação permanente da importância do Inglês na actualidade,

reintrodução de exames orais nos exames finais do ciclo e disponibilização de recursos humanos qualificados e materiais. Eles sugerem ainda estabelecimento de autonomia para os professores, investimento na capacitação dos professores e criação de Clubes de Inglês (*English clubs*) nas escolas. Suportam essas sugestões os extractos de entrevistas seguintes:

“... eu já trabalhei com uma turma de 70 era mais ou menos, agora 90 para 100 é meio complicado mesmo o professor minimize formando grupos não é fácil, mesmo os grupos ficam numerosos e muitos grupos”(DEAIC).

“[Acabar com as] ...turmas numerosas (...)”(DEAIC);

“consciencializar (...) toda a sociedade saber qual é a contribuição que tem a língua inglesa no momento actual, porque não podemos ver só o professor ser o ídolo do conhecimento, a sociedade, o próprio governo podia contribuir bastante” (DEBIC).

“...criar campanhas de educação da língua, toda a sociedade, e não só para aquele que esta na escola ...” (DEBIC).

“depois de exame escrito devem ser submetidos ao exame oral e durante o ano os professores devem avaliar essas todas habilidades aqui e se haver exame oral vai estimular o professor a atacar todas as habilidades de língua”(DEAIC);

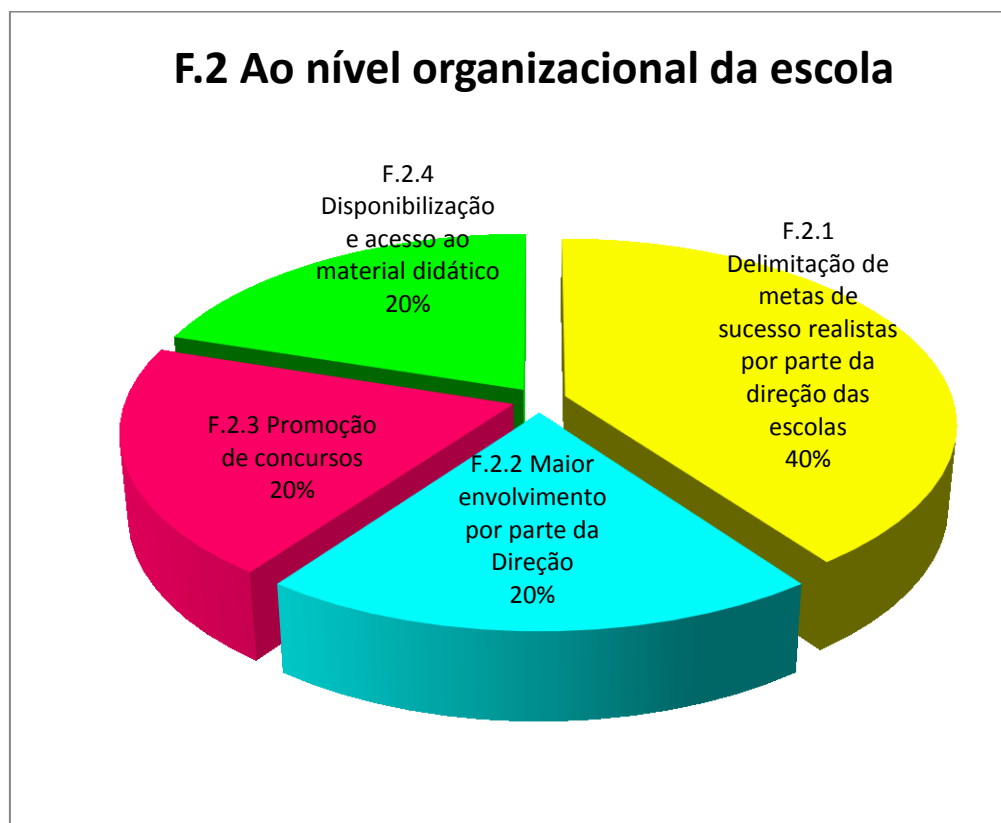
“não há livros, não há professores qualificados, não há outro material necessário para transmissão dos conhecimentos por parte dos professores” (DEAIC);

“... o nosso ministério devia deixar de exigir percentagens grandes quando sabe de facto que há algumas escolas que não tem condições, para o ensino da língua inglesa” (DEBIC),

“ter material disponível...” (DEBIC);

(i) *Nível organizacional da escola*

Gráfico 10: Sugestões para melhoria do nível organizacional da escola



Para este nível, os entrevistados sugerem: que a direcção da escola faça delimitação de metas de sucesso que sejam realísticas, haja maior envolvimento da direcção da escola nos assuntos relativos ao ensino do Inglês, a escola deve introduzir e promover concursos que possam estimular a participação dos alunos. Sugere-se ainda a disponibilização e acesso ao material didático e deve-se criar *English Clubs* para impulsionar a aprendizagem do Inglês. Para o efeito, temos as seguintes unidades de registo que serve de suporte a este nível organizacional.

“primeiro vou atacar a direcção que não pode exigir uma percentagem que não é real”(DEAIC);

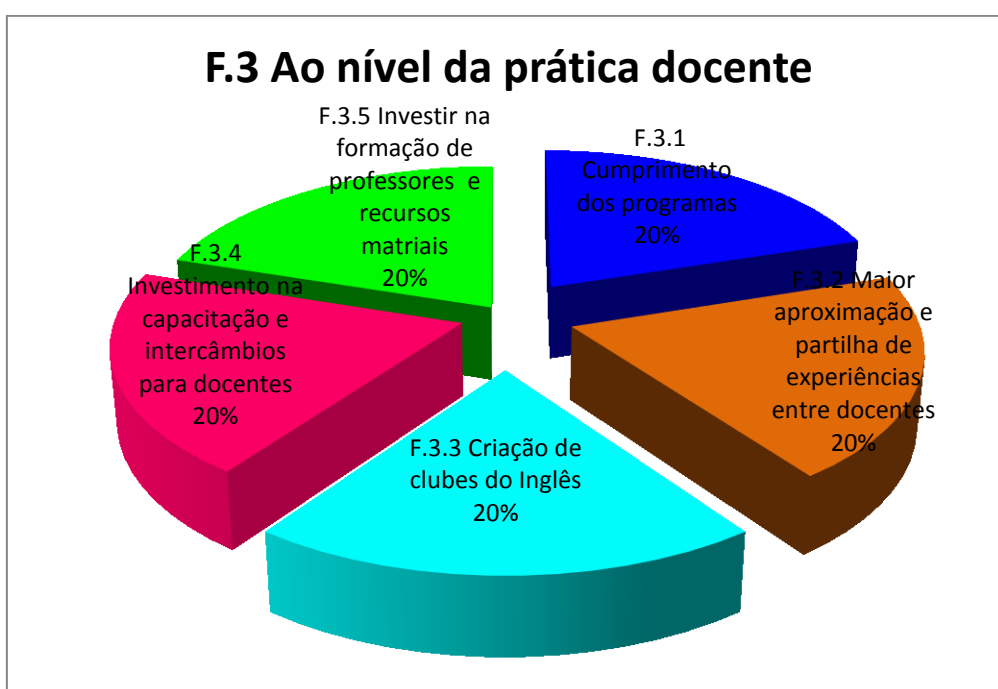
“nesta escola MELTA tinha que existir, só que para esse organização existir a direcção tem que participar. Eu vi essa organização o representante como sacrificava, e os outros não querem esse sacrificio, uma pessoa investir numa questão que devia ser investida pela escola”(DEAIC);

“escola tinha que criar para além das olimpíadas (...) outras actividades de leitura, fala, escrita que devia ser desenvolvidas” (DEBIC).

“Primeiro material (...) o aluno deve ter acesso ao livro, material didáctico, porque a língua precisa de material” (DEBIC).

(ii) *Nível das práticas docente*

Gráfico 11: Sugestões para melhoria do nível da prática docente



Quanto a este nível os delegados sugerem que haja cumprimento integral dos programas de ensino, haja maior aproximação e partilha de experiência entre docentes haja maior investimento para capacitação e intercâmbio entre docentes. Os Delgados sugerem ainda investimento na capacitação de professores e recursos materiais para que a competência comunicativa preconizada seja atingida.

“os professores devem trabalhar para cumprir com os programas de ensino”(DEAIC);

“Mais encontro entre colegas da mesma disciplina, mais discussões, dos conteúdos a ser leccionados, partilha de experiencias...” (DEAIC);

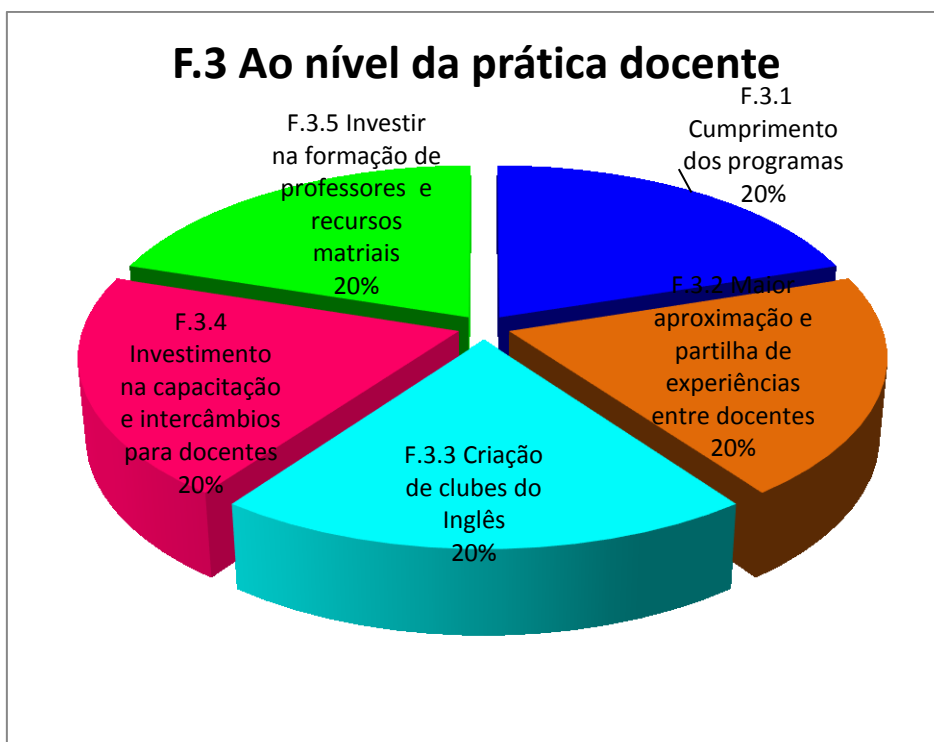
“Os professores devem criar núcleos de interesse ou unir um grupo”(DEAIC);

“...professor podia ser investido mais nessas capacitações, intercâmbios e mais...” (DEBIC).

“Ter professores formados, a formação de professores é indispensável, formar o professor e lhe dar material disponível” (DEBIC);

(iii) *Ao nível da prática docente*

Gráfico 12: Sugestões para melhoria para a prática docente



Por último, para o *nível da prática docente*, os entrevistados solicitados para tecerem algo que consideram relevante e que não tenha sido abordado durante a conversa, eles repisaram a necessidade de se estabelecer mecanismo de controle da fraude académica nos exames por julgarem ser cometida pela própria direcção da escola. Consideram ainda crucial a necessidade de revisão do regulamento de avaliação e muito em particular o critério de passagem de classe. E, não menos importante, foi realçado a necessidade de criação e investimento de clubes de Inglês para galvanizar e impulsionar o alcance da competência comunicativa dos que terminam O ESG Público em Moçambique. Esta perspectiva está ilustrada no gráfico acima.

Para terminr concluímos que os DD não dominam as principais responsabilidades da sua função. A tendência dos DD assumirem como suas atribuições o cumprimento das metas estabelecidas em termos percentuais sem observar as competências que devem ser desenvolvidas. Há igualmente percepção de que, se os alunos forem envolvidos em atividades comunicativas terão mau desempenho nos exames do final do ciclo. E, como alternativa, os professores optam ensinar simplesmente para os exames. E, desta forma é quase impossível o alcance da competência comunicativa prescrita uma vez que os alunos não são expostos à tarefas idênticas do uso real da língua e conseqüentemente disverdua a essência do ensino (Hirst, 1971; Roldão, 2010).

6.4 Inquérito por questionário

Em seguida passamos a apresentar dados relativos ao inquérito por questionário ministrado aos alunos. Os dados estão representados graficamente e depois é feita a análise. Em geral os gráficos estão expostos de forma a visualizar-se as diferenças entre as duas escolas. Aspectos comuns e específicos estão representados em gráficos comuns com formato *pie*. No final apresentaremos a leitura sob ponto de vista das lentes teóricas estabelecidas na parte I do presente documento.

6.4.1 Inquérito por questionário: distribuição dos inquiridos

Quadro 11: Distribuição dos inquiridos por classe

Classe Escola	ESG1			ESG2		Total
	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	
A. Urbana	48	55	30	49	53	235
B. Rural	45	31	45	20	32	173
Total/ classe	93	86	75	69	85	408
Total/ ciclo	254			154		
Total de inquiridos	408					

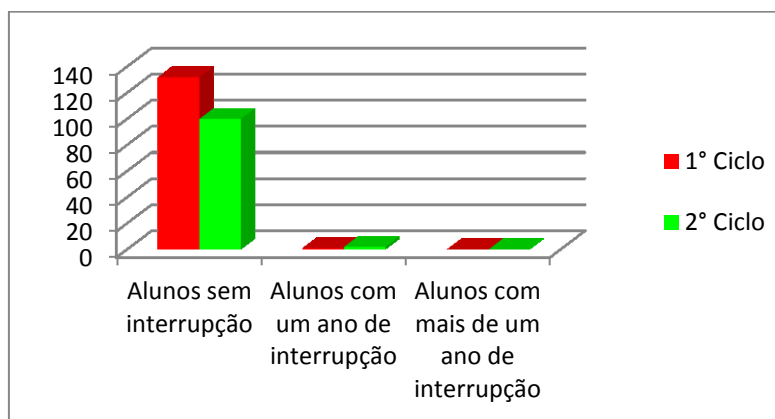
Fonte: elaboração própria

O quadro 12 demonstra a distribuição dos inquiridos das escolas por classe e ciclo.

6.4.2 Caracterização dos sujeitos as classes em que teve a disciplina de Língua Inglesa.

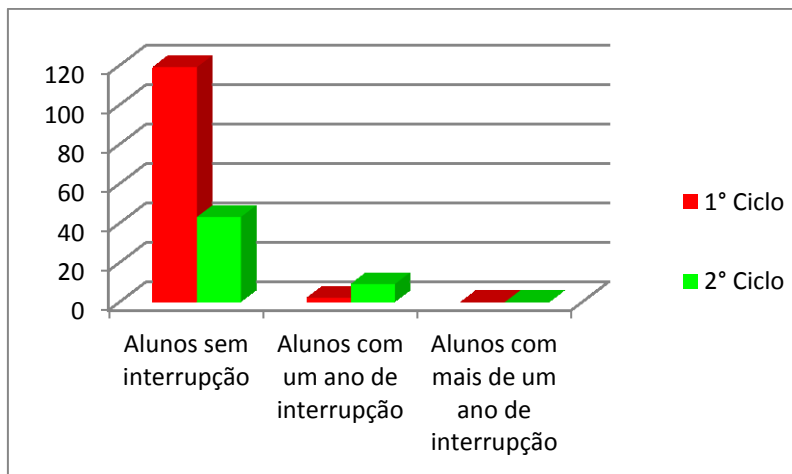
a.6^a b. 7^a c.8^a d.9^a e.10^a f.11^a g.12

Gráfico 13: Escola A - Nível de interrupção na aprendizagem da língua inglesa



Escola A

Gráfico 14: Escola B - Nível de interrupção na aprendizagem da língua inglesa



Escola B

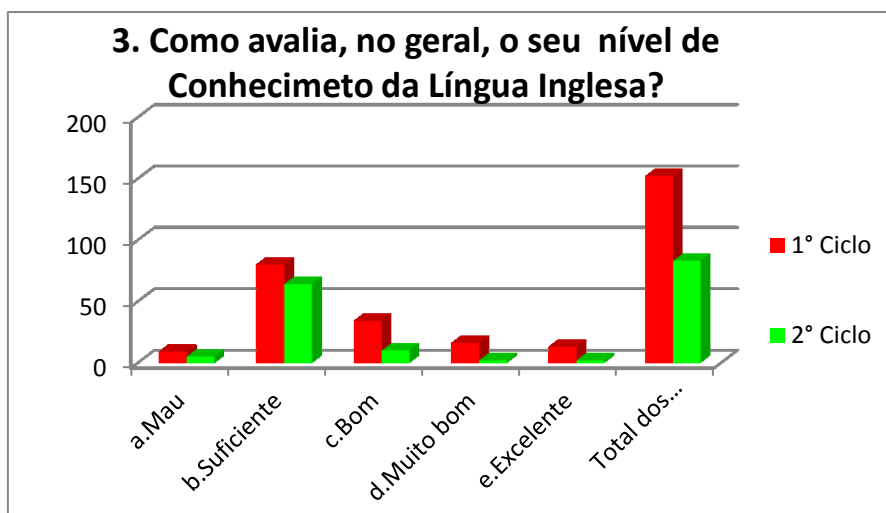
No que concerne à interrupção dos alunos ao longo do percurso do ensino secundário, constatamos que quase todos alunos da escola “A”, gráfico13, não tiveram interrupção de aprendizagem do Inglês. Contudo, um número quase insignificante do segundo ciclo tiveram interrupção de um ano lectivo. Quanto a escola “B”, gráfico 14, os resultados demonstram que um aluno do ESG1 teve interrupção de um ano enquanto no ESG2 cinco alunos tiveram interrupção de um ano de aprendizagem do Inglês. Face a estes resultados os alunos que tiveram a interrupção foi de um ano o que não pode constituir grande influência na competência

comunicativa uma vez que pode ser recuperável. O número de interrupção da escola “B” é relativamente alto porque tem havido pouco interesse em se trabalhar na zona rural devido a escassez de recursos e oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional quando comparado com as zonas urbanas.

Auto-avaliação dos alunos sobre o seu nível de conhecimento da língua inglesa

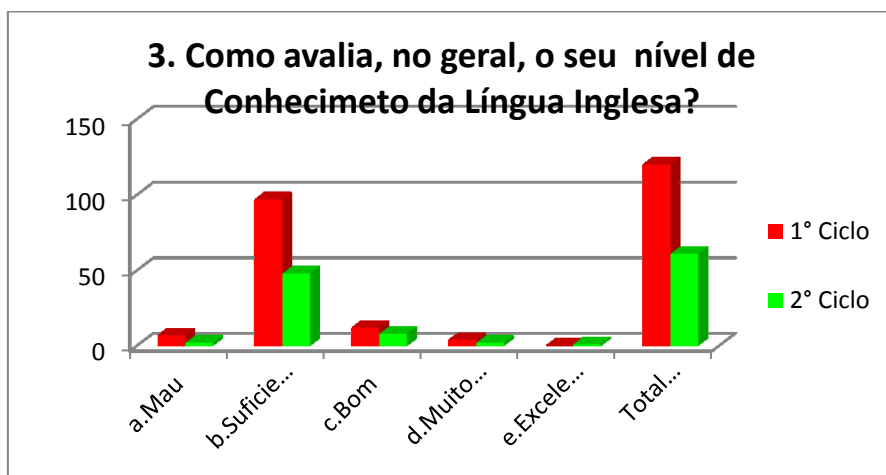
- a. Mau b. Suficiente c. Bom d. Muito Bom e. Excelente

Gráfico 15: Escola A - Auto avaliação do nível de conhecimento na língua inglesa



Escola A

Gráfico 16: Escola B - Auto avaliação do nível de conhecimento na língua inglesa

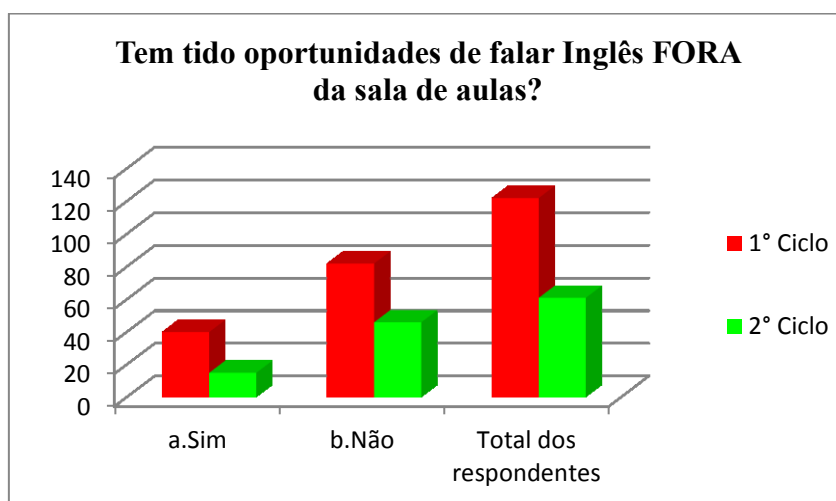


Escola B

Em relação a auto-avaliação do nível de conhecimento na língua inglesa que os inquiridos ostentam, em ambas escolas os resultados indicam que acima de 50% se avaliam suficiente. No entanto, na escola “A”, gráfico 15, regista-se uma ligeira vantagem sobre a Escola “B” por declararem muito bom e excelente. Contudo, em ambas escolas registo de alunos que consideram seu nível de conhecimento da língua inglesa de mau. Em termos de comparação das duas escolas podemos concluir que não existe diferença assinalável entre a urbana e a rural.

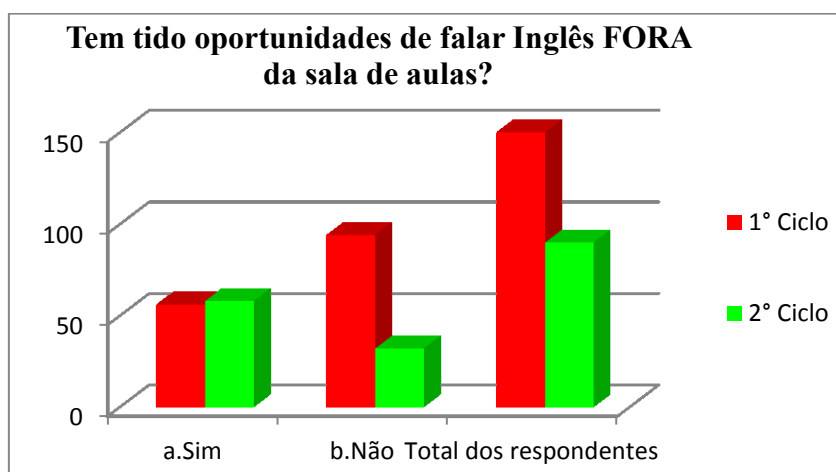
6.4.3 Aplicação da Língua Inglesa em contexto exterior à sala de aula

Gráfico 17: Escola A – Oportunidade de falar Inglês fora da sala de aulas



Escola A

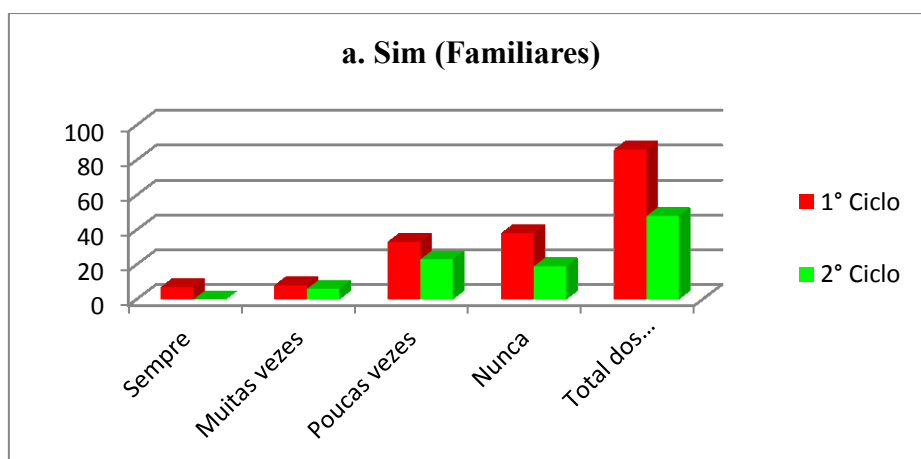
Gráfico 18: Escola B – Oportunidade de falar Inglês fora da sala de aulas



Escola B

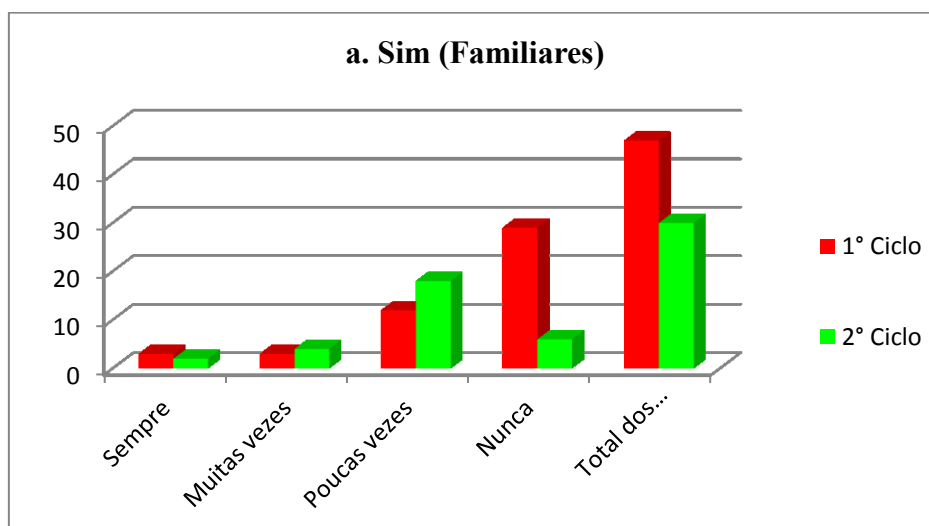
Cerca de 70% dos alunos do ESG1 de cada escola em estudo afirmam não ter oportunidade de utilizar a língua inglesa fora da sala de aulas. Quanto ao ESG2, 67,3% dos alunos da escola urbana, gráfico 17, contra 19,2% da Escola Rural, gráfico 18, afirmam ter oportunidade de praticar o Inglês fora da escola. Assim, podemos afirmar com alguma firmeza neste caso concreto que, o meio envolvente dá possibilidade da prática da língua embora isto não tenha tido muita influência nos alunos do ESG1. Esta oportunidade da possibilidade de fazer uso da língua fora da escola aparenta estar a ser descoberta e/ ou explorada pelos alunos quando frequentam o ESG2 o que é demasiado tarde.

Gráfico 19 : Escola B – Possibilidade de falar Inglês com familiares



Escola A

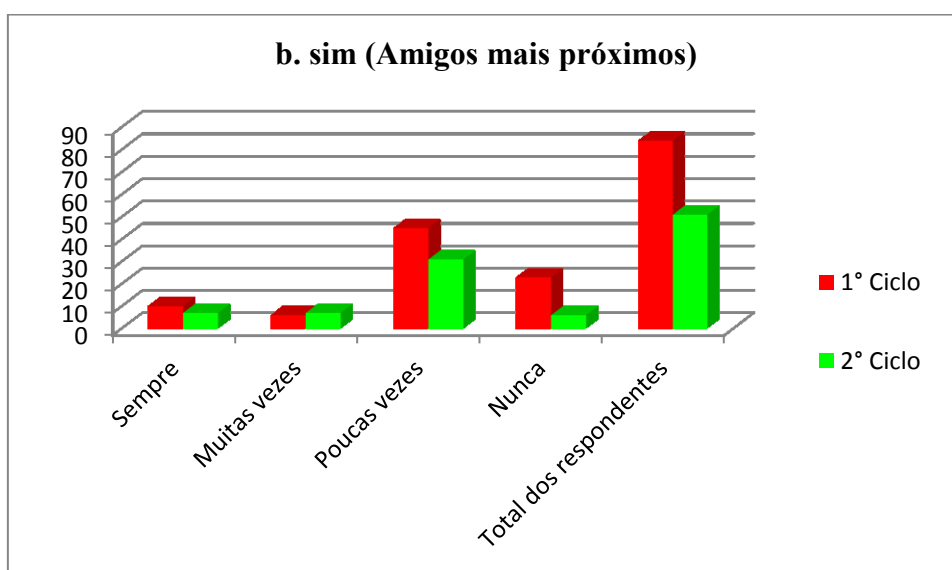
Gráfico 20 : Escola B – Possibilidade de falar Inglês com familiares



Escola B

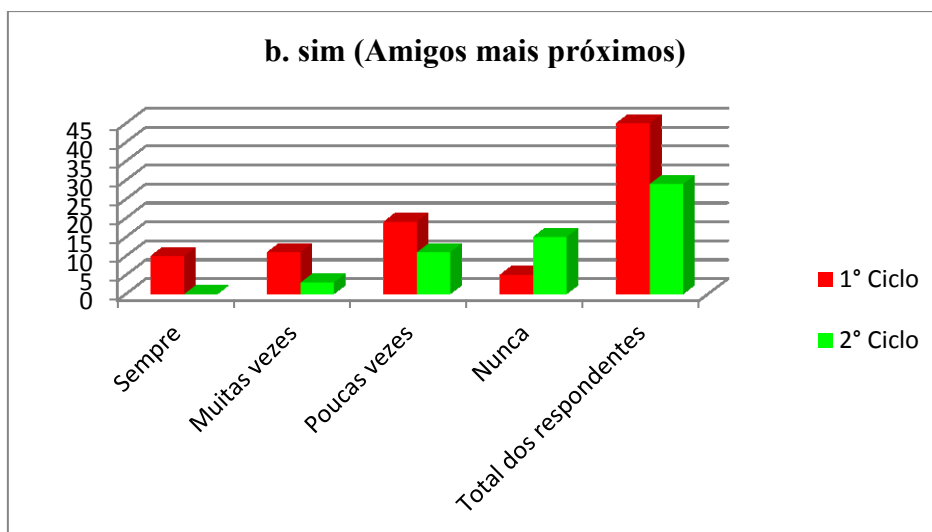
Na escola “A”, gráfico 19, dos 85 alunos do ESG1 que afirmaram ter oportunidade de praticar a língua inglesa fora da sala de aulas, 36,4% declaram usar poucas vezes com familiares e 44,7% afirmam nunca ter usado. Esta situação é equivalente a dos sujeitos da escola “B”, gráfico 20 onde dos 45 alunos 26,1% usam poucas vezes com familiares e 71,4% declaram nunca ter usado.

Gráfico 21: Escola A – Possibilidade de falar Inglês com amigos mais próximos



Escola

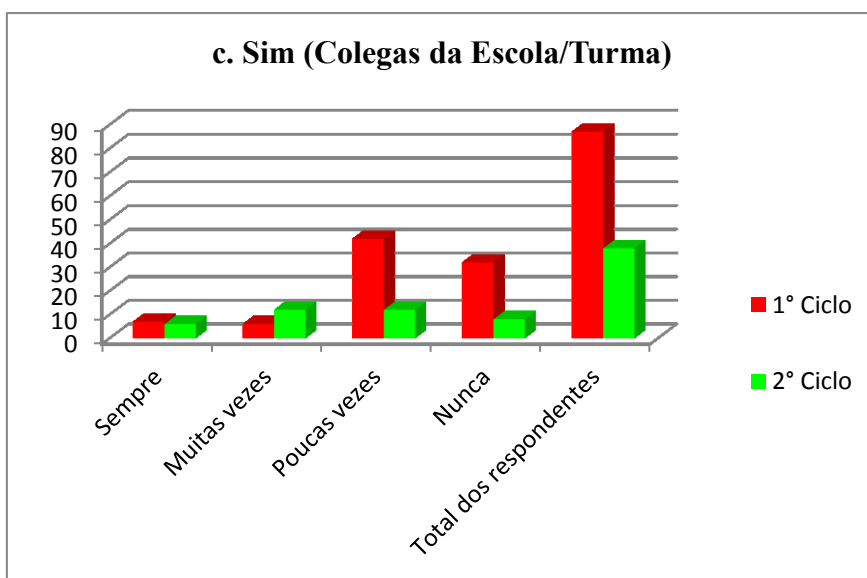
Gráfico 22: Escola B – Possibilidade de falar Inglês com amigos mais próximos



Escola B

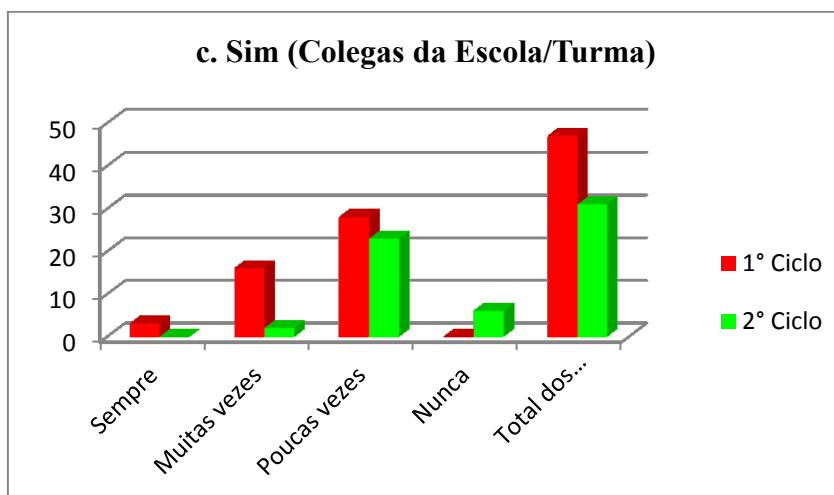
O gráfico 21 ilustra que na escola “A” 55,2% e 63,6% dos alunos do ESG1 e ESG2, respectivamente, afirmam utilizar a língua inglesa poucas vezes com amigos mais próximos. Em contrapartida, 29,4% dos alunos do ESG1 e 9% do ESG2 declaram nunca terem utilizado a língua inglesa com amigos mais próximos. Por seu turno, a escola “B”, gráfico 22, ilustra que dos 45 alunos do ESG1 que afirmaram utilizar o Inglês fora da sala de aulas, 40% e 35,7% do ESG1 e ESG2, respectivamente usam-na poucas vezes.

Gráfico 23: Escola A – Possibilidade de falar Inglês com colegas da escola/ turma



Escola A

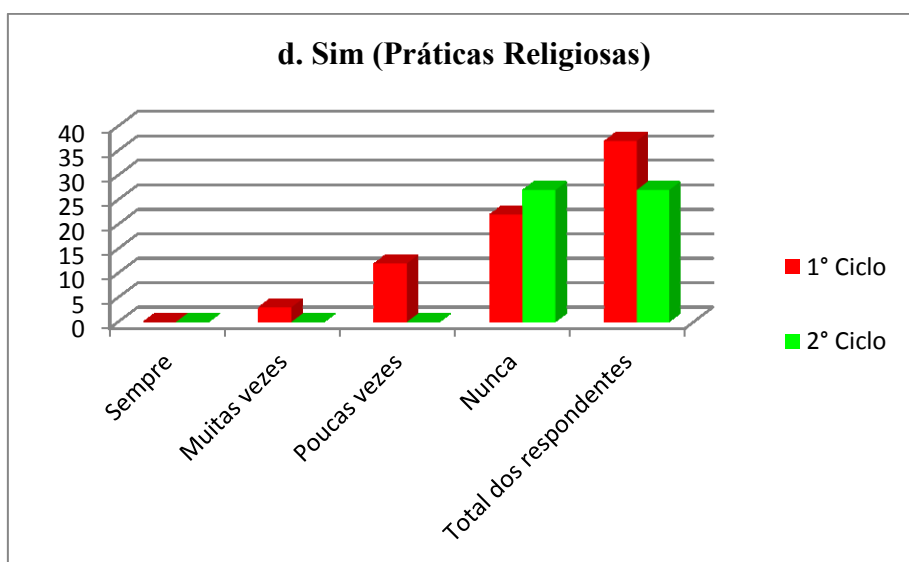
Gráfico 24: Escola B – Possibilidade de falar Inglês com colegas da escola/ turma



Escola B

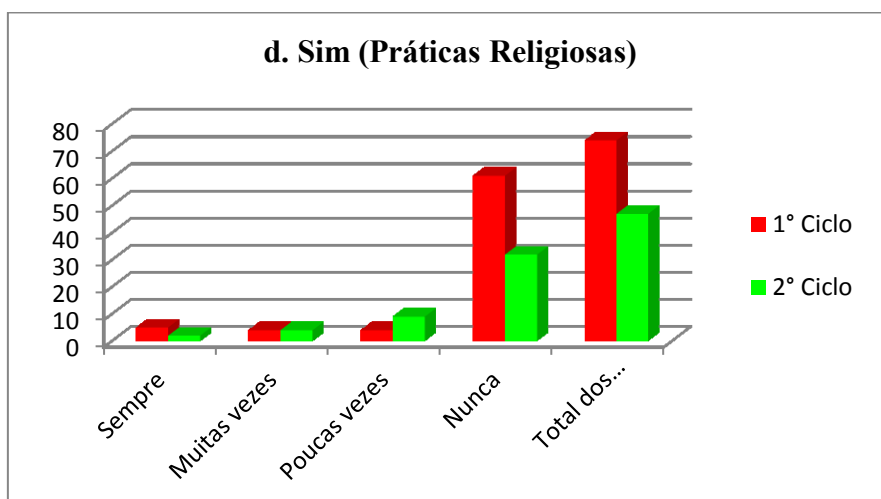
De uma forma geral o uso da língua inglesa com colegas de turma ou da escola é bastante deficiente pois, em ambas escolas ele ocorre na dimensão de “poucas vezes”. A título de exemplo, na escola “A”, gráfico 23, ao nível do ESG1 dos oitenta e cinco respondentes, 47% usam poucas vezes com colegas e 35% nunca o fizeram. Na escola “B”, gráfico 24, a situação é semelhante quando 71.7% dos alunos admitem usar a língua inglesa poucas vezes no ESG1. Ao nível do ESG2 os resultados não diferem do ESG1 e regista-se um índice relativamente alto de alunos que afirmam nunca ter utilizado a língua-alvo com colegas.

Gráfico 25: Escola A – Possibilidade de falar Inglês para prática religiosa



Escola A

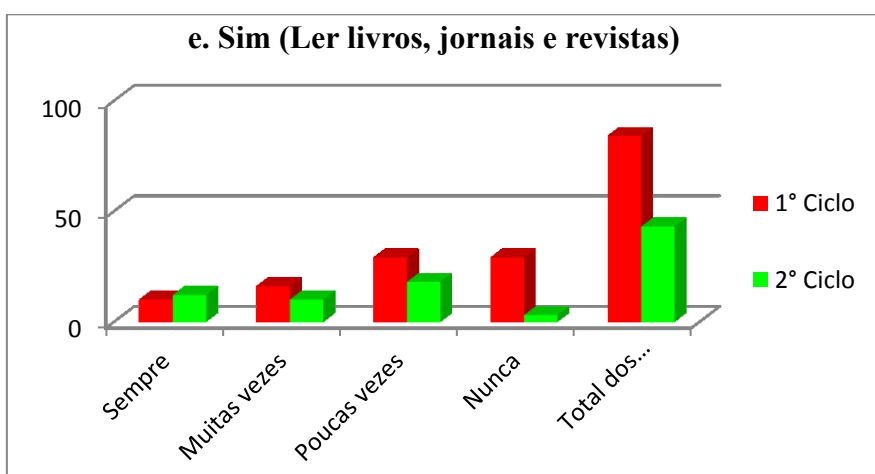
Gráfico 26: Escola B – Possibilidade de falar Inglês para prática religiosa



Escola B

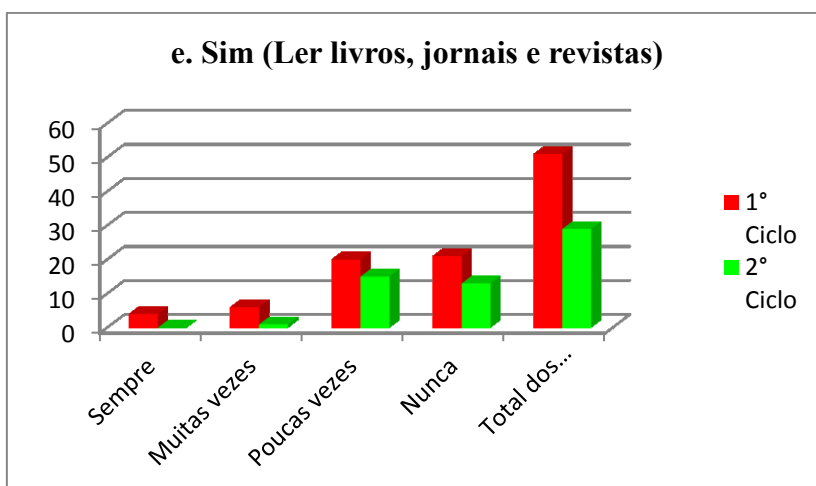
Em relação ao uso do Inglês para prática religiosa, cerca de 84.5% do ESG1 e 66.6% ESG2 dos inquiridos da Escola Urbana, gráfico 25, afirmam nunca terem utilizado para esse fim. Contudo, nesta escola cerca de 6% dos inquiridos admitem usá-la nas dimensões de *poucas vezes*, *muitas vezes* e *sempre* nos dois ciclos. Quanto a Escola Rural, gráfico 26, cerca de 8.3% e 30.5% dos alunos do ESG1 inquiridos usam o Inglês muitas vezes e poucas vezes, respectivamente. No entanto, não há registo de nenhum aluno do ESG2 que utiliza a língua alvo para fins religiosos. De uma forma geral o grosso dos inquiridos são os que nunca usam o Inglês para prática religiosa que é de 72.2% e 100% no ESG1 e ESG2, respectivamente.

Gráfico 27: Escola A – Possibilidade de ler livros, jornais e revistas



Escola A

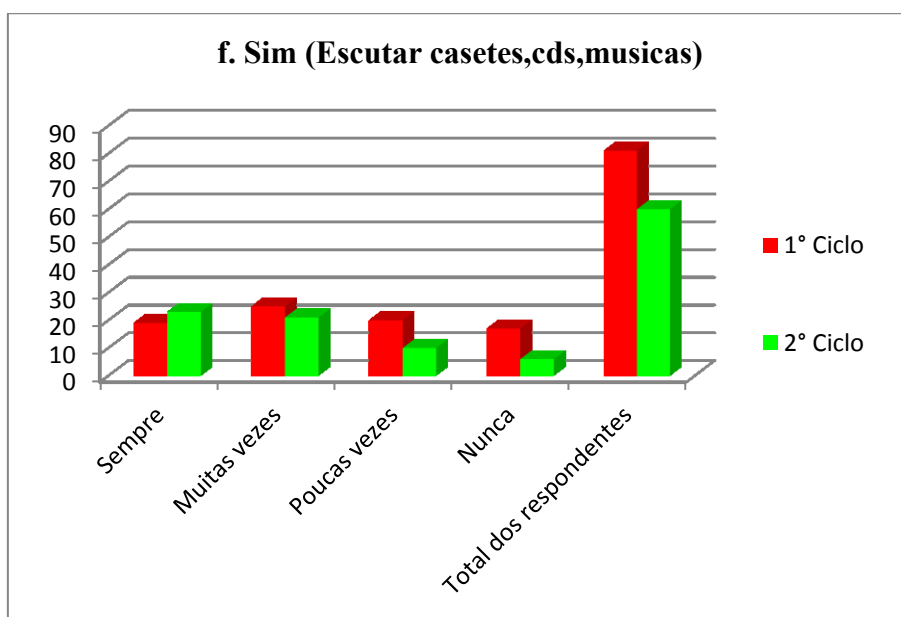
Gráfico 28: Escola B – Possibilidade de ler livros, jornais e revistas



Escola B

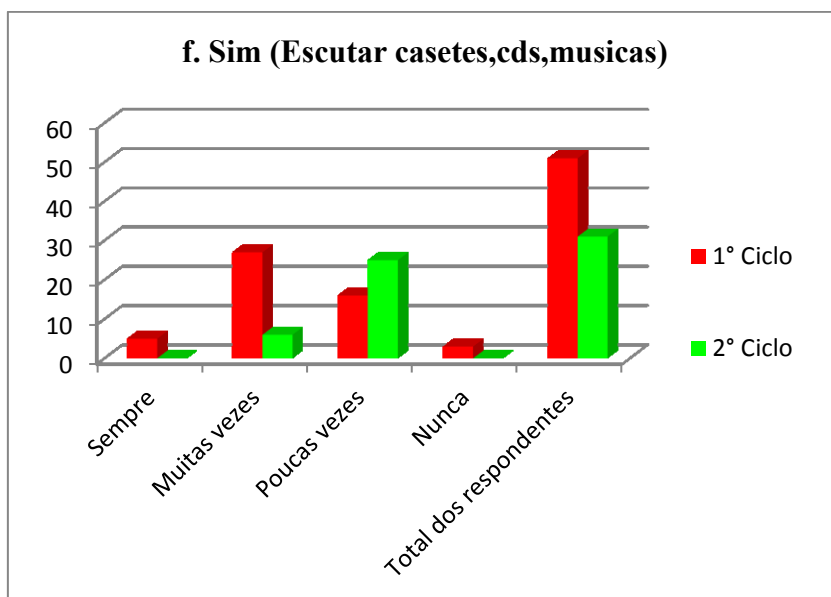
No que concerne a leitura de livros, jornais e revistas em língua inglesa, o gráfico 28, ilustra não ser prática nas duas escolas embora com maior incidência na Escola Rural. Na Escola Urbana, gráfico 27, os alunos que têm a prática desses materiais estão abaixo de vinte alunos por ciclo o que representa ausência da cultura de leitura nas duas escolas.

Gráfico 29: Escola A – Possibilidade de escutar cassetes, CDs e música



Escola A

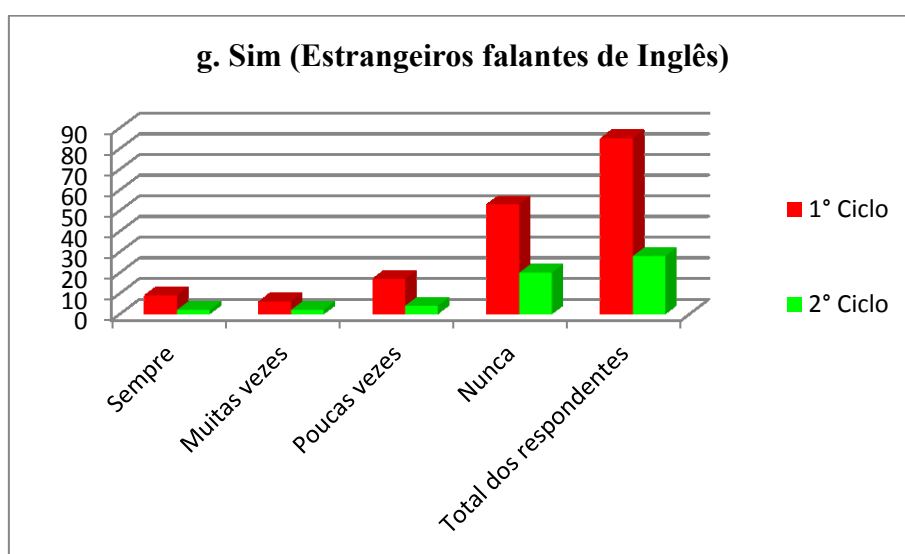
Gráfico 30: Escola A – Possibilidade de escutar cassetes, CDs e música



Escola B

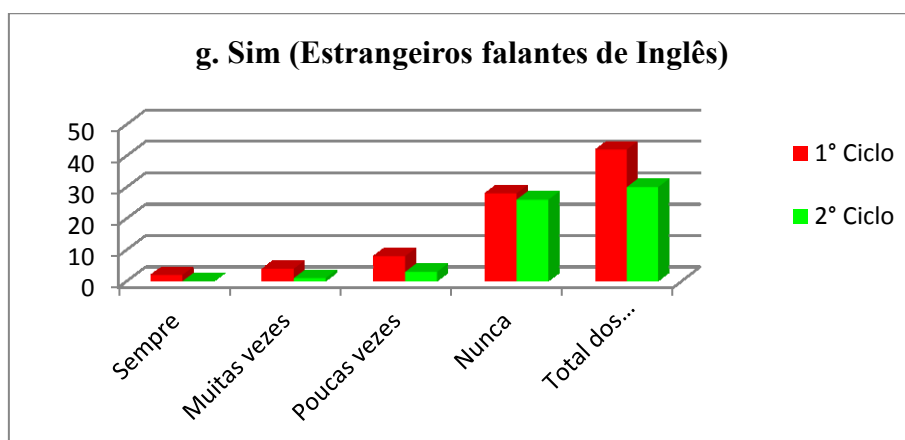
O uso de material audiovisual em língua inglesa por parte dos alunos fora da sala de aulas denota-se na Escola Urbana, gráfico 29, um equilíbrio nos moldes de frequência de “sempre” e “muitas vezes” nos dois ciclos do ESG. Contudo, cerca de 20% do ESG1 e 3.3% ESG2 dos inquiridos declaram nunca ter utilizado. Por sua vez, na Escola Rural, gráfico 30, apenas 10% dos inquiridos afirmam utilizar material audiovisual na frequência de muitas vezes enquanto na frequência de poucas vezes é de 56% e 80% para o ESG1 e ESG2, respectivamente.

Gráfico 31: Escola A - Possibilidade de falar Inglês com estrangeiros



Escola A

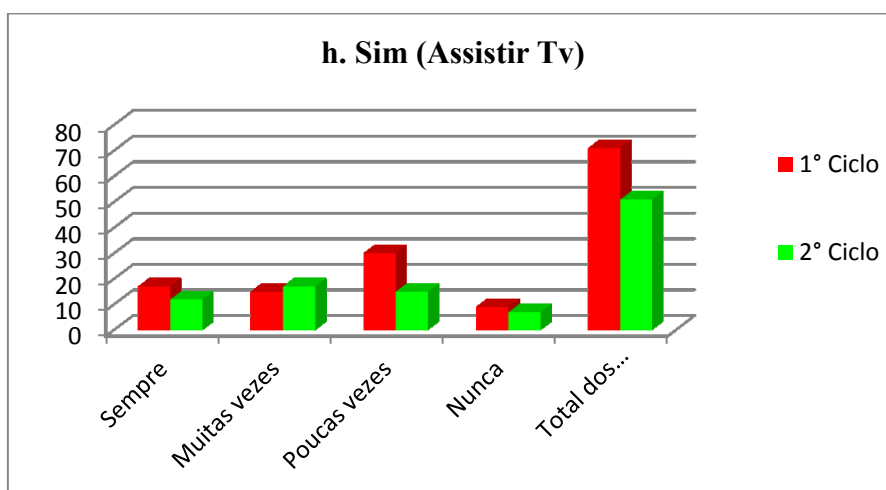
Gráfico 32: Escola B – Possibilidade de falar Inglês com estrangeiros



Escola B

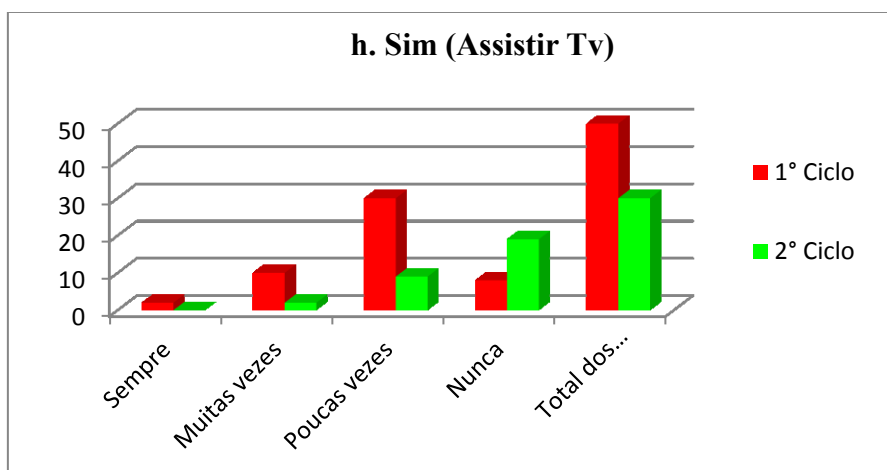
Quanto ao uso da língua inglesa para estrangeiros, o gráfico 31, indica que menos de dez alunos respondentes usam sempre e muitas vezes ao nível do ESG1. Quanto ao ESG2 os resultados indicam que apenas dois usam-na muitas vezes e sempre. Cerca de 81.7% e 72% dos inquiridos do ESG1 e ESG2, respectivamente declaram nunca ter usado o Inglês para falantes estrangeiros. Na Escola Rural, gráfico 32, por seu turno, os resultados dos inquiridos indicam que 65.8% e 86.2% do ESG1 e ESG2, respectivamente nunca usaram a língua inglesa para contacto com estrangeiros. Contudo, os inquiridos do ESG1 apresentam alguma vantagem relativamente o ESG2 no que tange os moldes de frequência de “poucas vezes”, “muitas vezes” e “sempre” no contacto com estrangeiros.

Gráfico 33: Escola A – Possibilidade de assistir Televisão



Escola A

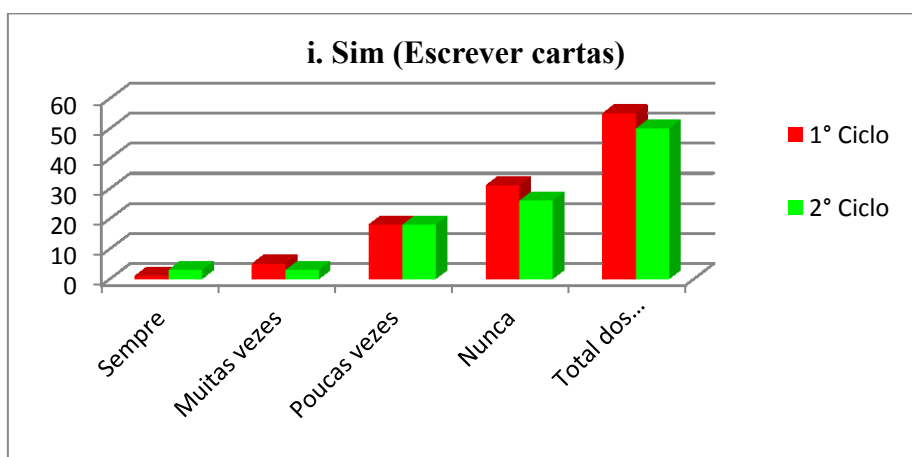
Gráfico 34: Escola B – Possibilidade de assistir Televisão



Escola B

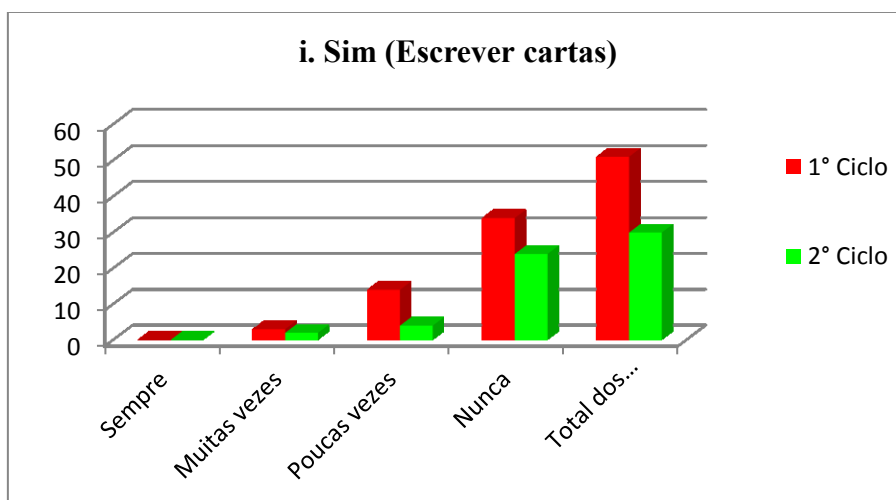
Quanto a possibilidade de assistir Televisão, os resultados dos inquiridos da Escola Urbana, gráfico 33, indicam existência de equilíbrio nas diferentes dimensões de “Sempre”, “Muitas vezes e Poucas vezes”. No entanto, existe número significativo de inquiridos que nunca tiveram acesso, que estão na ordem de 11.4% e 10% no ESG1 e ESG2, respectivamente. Em relação a Escola Rural, gráfico 34, os resultados indicam que, ao nível do ESG1, apresenta maior exposição da televisão comparativamente aos alunos do ESG2. Na frequência “poucas vezes”, por exemplo, os resultados dos inquiridos do ESG1 indicam que 49.1% têm acesso a Televisão contra 44.8 do ESG2. E, em relação aos que nunca tiveram acesso a televisão, os resultados indicam que 62% do ESG2 nunca tiveram acesso contra 14.2% do ESG1.

Gráfico 35: Escola A - Possibilidade de escrever cartas



Escola A

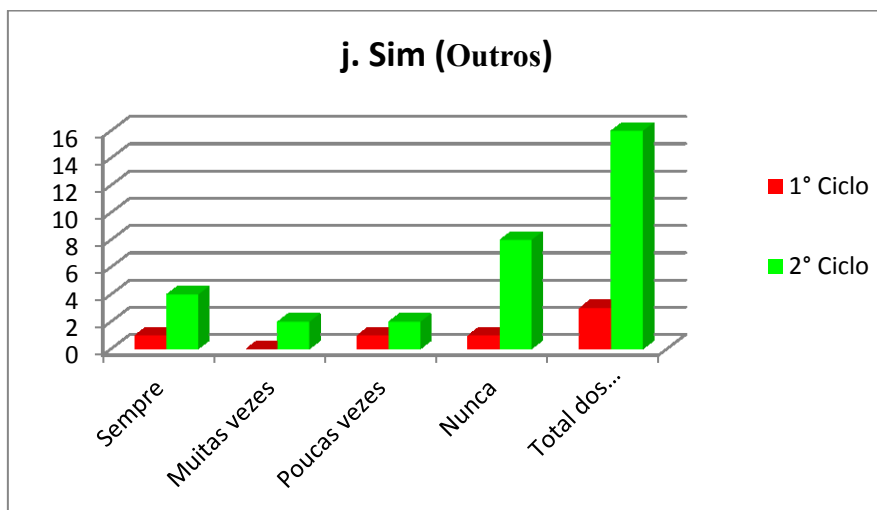
Gráfico 36: Escola B – Possibilidade de escrever cartas



Escola B

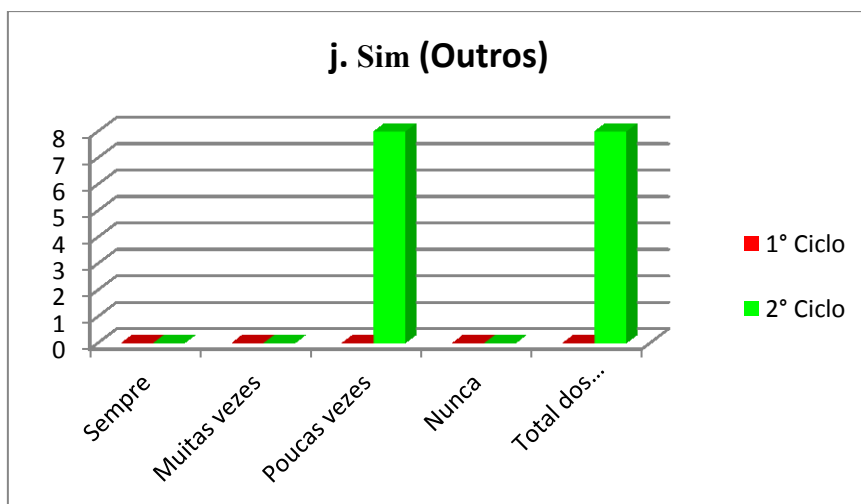
O uso da língua inglesa para escrita de cartas os resultados indicam que em ambas escolas, gráficos 35 e 36, cerca de 50% nunca o fez. No entanto, na Escola “A” cerca 34.6% do ESG1 e 75.8% do ESG2 tiveram a possibilidade de usar a língua-alvo. Quanto a escola “B”, os resultados indicam que apenas 24% do ESG1 e 6.8% do ESG2 utilizaram a língua inglesa para escrita de cartas.

Gráfico 37: Escola A – Outras possibilidades de usar a língua inglesa



Escola A

Gráfico 38: Escola B – Outras possibilidades de usar a língua inglesa

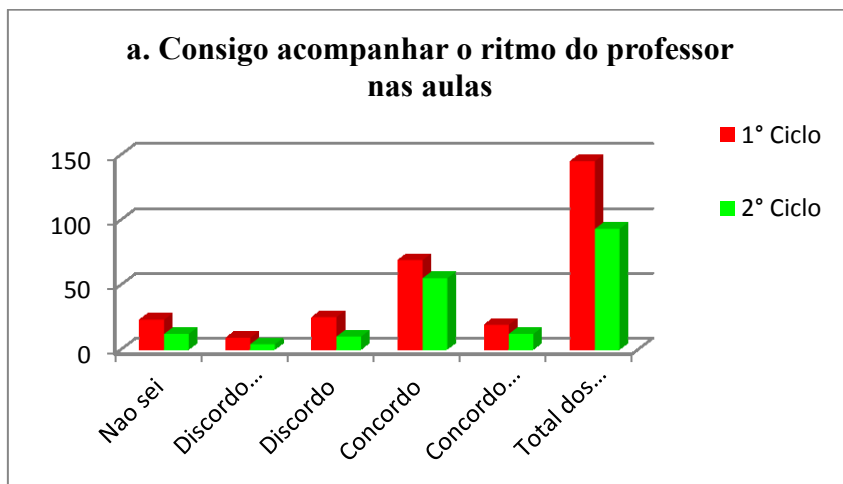


Escola B

No que concerne a outras circunstâncias em que a língua inglesa é utilizada evocadas, gráficos 37 e 38, é o uso do tradutor no telefone celular, uso do celular e do computador.

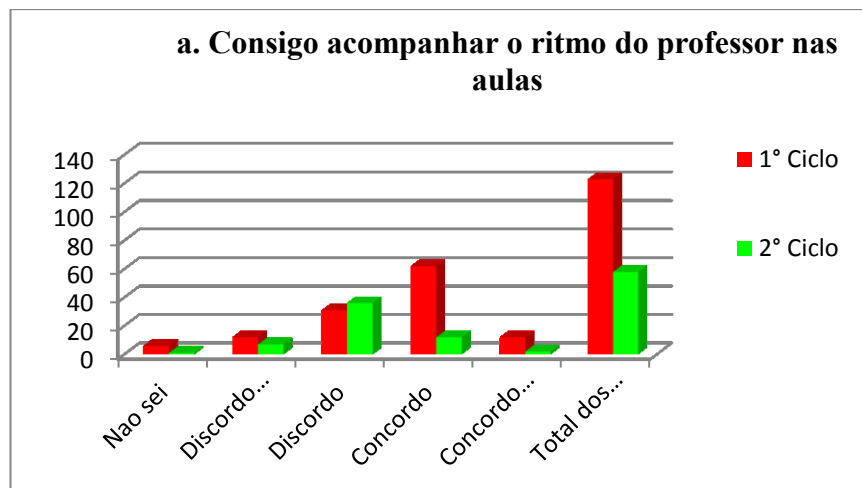
6.4.4 Percepção sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na escola

Gráfico 39: Escola A – Poder de conseguir acompanhar o ritmo do professor nas aulas



Escola A

Gráfico 40: Escola B – Poder de conseguir acompanhar o ritmo do professor nas aulas

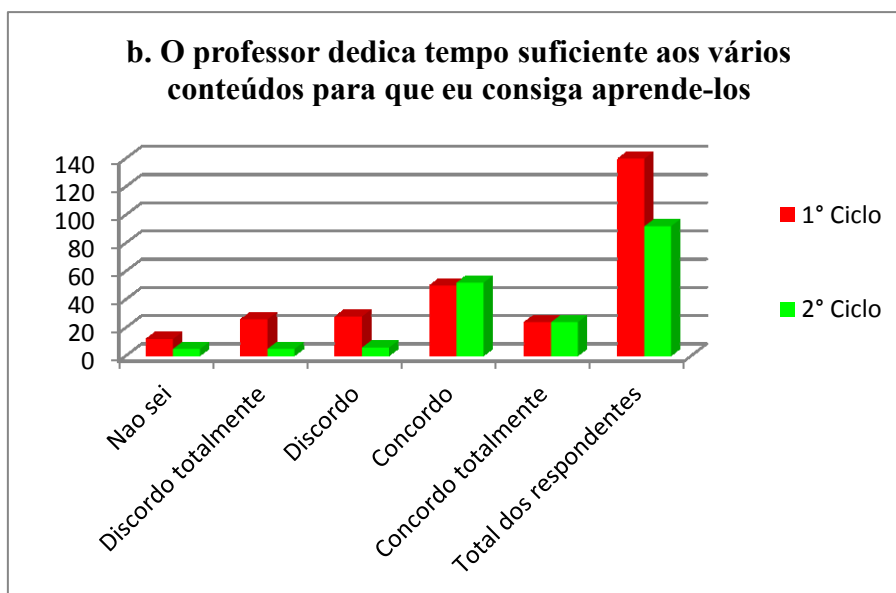


Escola B

Quando questionados se conseguiam acompanhar o ritmo do professor nas aulas, mais de 50% dos inquiridos do ESG1 das duas escolas responderam positivamente. Contudo, abaixo de vinte alunos em cada ciclo nas duas escolas, gráficos 39 e 40, responderam que concordavam totalmente com a afirmação. No entanto, na Escola Urbana, gráfico 39, vinte alunos do ESG1 e dez do ESG2 demonstraram incerteza se conseguiam acompanhar ou não. Na Escola Rural,

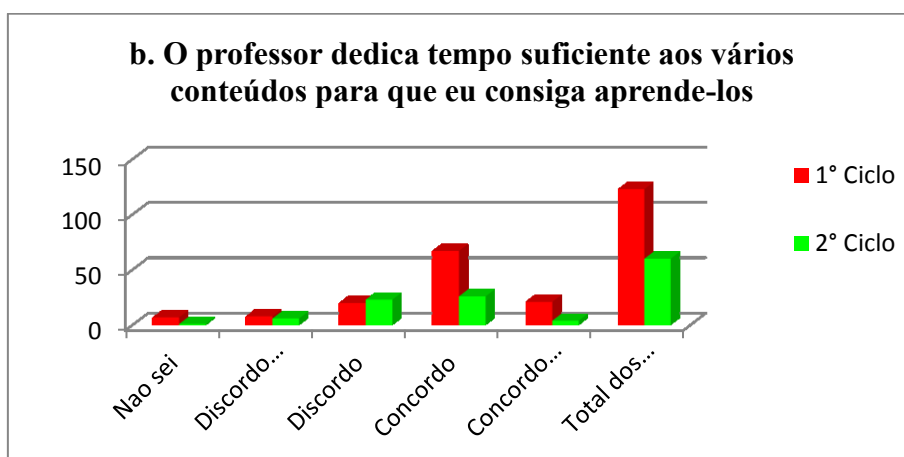
gráfico 40, cerca 38% do ESG1 e 50% do ESG2 inquiridos discordaram com a afirmação. O número de inquiridos que concordaram totalmente com a afirmação é bastante insignificante, particularmente no ESG2 da Escola Rural.

Gráfico 41: Escola A – Dedicção suficiente do professor aos conteúdos de aprendizagem



Escola A

Gráfico 42: Escola A – Dedicção suficiente do professor aos conteúdos de aprendizagem

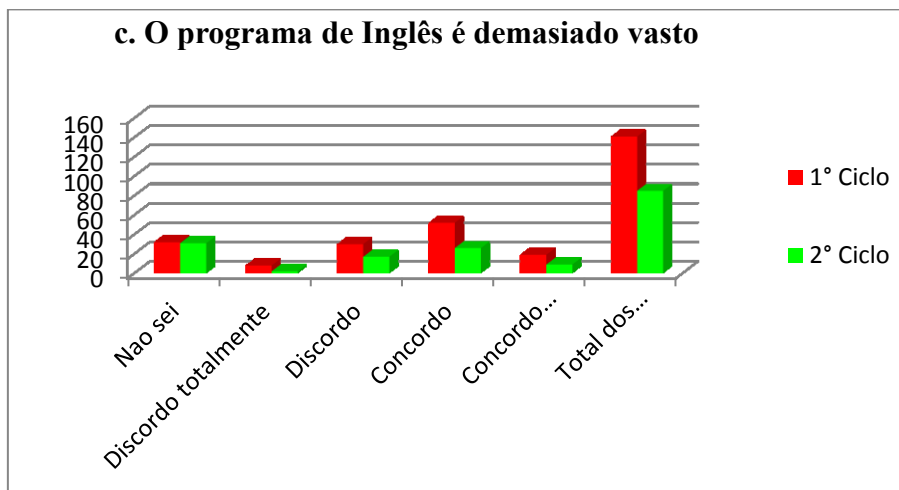


Escola B

Quanto à percepção dos inquiridos em relação ao tempo que lhes é dedicado pelo professor, na Escola Urbana, gráfico 41, oitenta dos cento e trinta e nove alunos do ESG1 entre os que apenas concordam e os que concordam totalmente responderam positivamente. Por seu turno, na

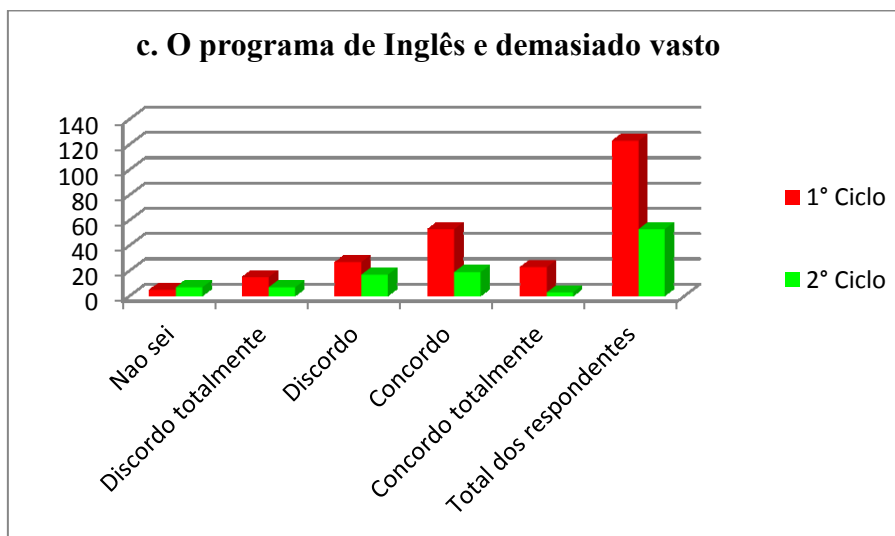
Escola Rural, gráfico 42, oitenta inquiridos dos cento e vinte do ESG1 também responderam positivamente. Na Escola Urbana um número significativo do ESG1 não concordam plenamente com a afirmação o que equivale dizer que cerca de 50% dos alunos desse nível não comungam com a afirmação.

Gráfico 43: Escola A – Percepção de que o programa de Inglês é demasiado vasto



Escola A

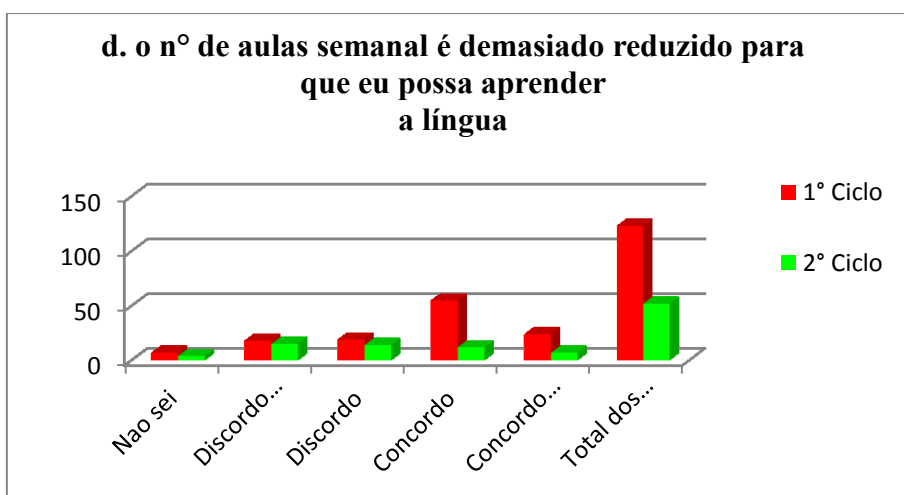
Gráfico 44: Escola B - A – Percepção de que o programa de Inglês é demasiado vasto



Escola B

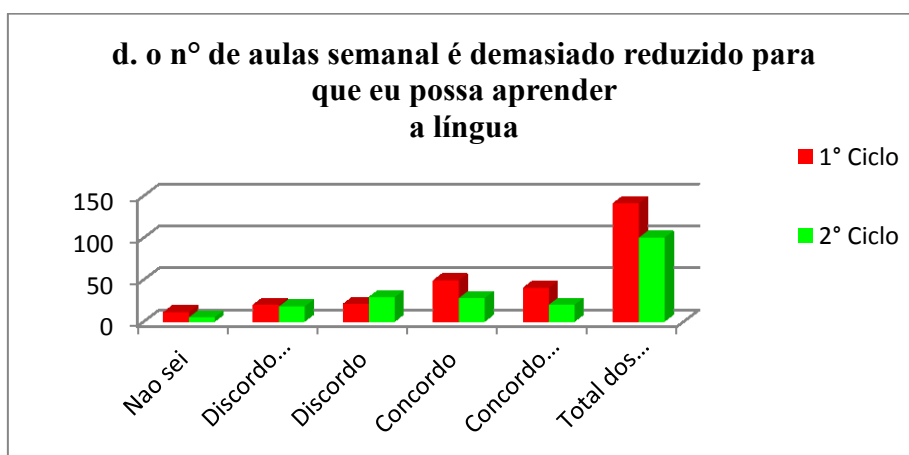
O ESG1 considera que o programa de Inglês é demasiado vasto. Contudo, cerca de quarenta inquiridos, o correspondente a 31.6% da Escola Urbana, gráfico 43, nos dois ciclos não tem informação sobre esta matéria. Contudo, quarenta e dois inquiridos do ESG1 o correspondente a 30,2% e nove inquiridos do ESG2 o equivalente a 6.4% dos cento e trinta e nove da Escola Urbana concordam com a existência de tempo demasiado vasto para aprendizagem do Inglês. Esta percepção é semelhante a da escola Rural, gráfico 44, ao indicar que cinquenta alunos do ESG1 o correspondente a 41,6% e dezoito, o equivalente a 15% dos cento e vinte inquiridos do ESG2.

Gráfico 45: Percepção do número semanal de aulas ser demasiado vasto



Escola A

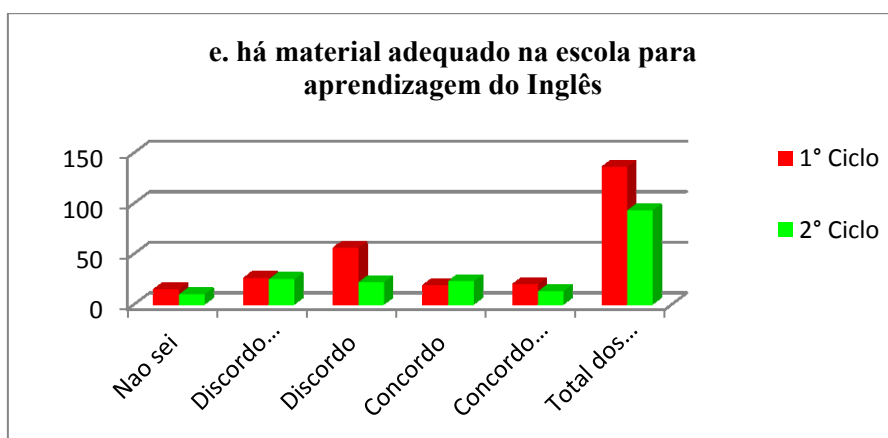
Gráfico 46: Percepção do número semanal de aulas ser demasiado vasto



Escola B

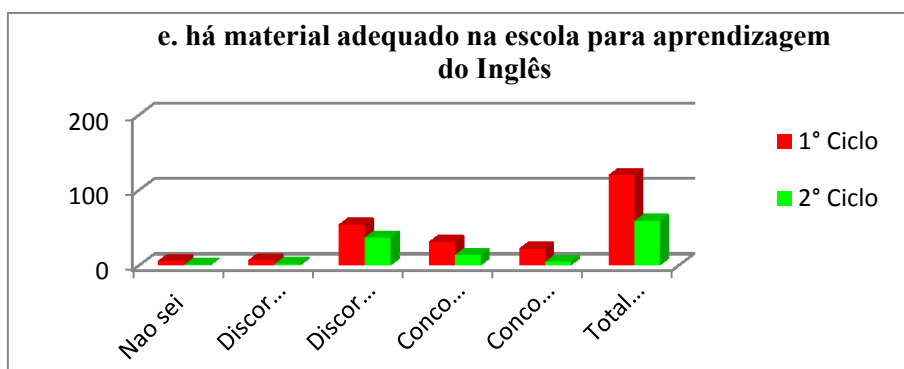
Quanto à questão “o número de aulas semanal é demasiado reduzido para que eu possa aprender Inglês” os resultados indicam que na Escola Urbana, gráfico 45, trinta e oito respondentes dos cento e trinta e nove do ESG1 o equivalente a 27.3% e quarenta do ESG2 o correspondente a 36.6% discordam com a afirmação. Por outro lado, na Escola Rural, gráfico 46, trinta e sete inquiridos do ESG1 correspondente a 26.6% dos cento e trinta e nove concordam com a afirmação. De igual modo, ao nível do ESG2 dos noventa e nove inquiridos, trinta e cinco o equivalente a 35.3% concordam o facto do tempo de aprendizagem ser demasiadamente reduzido para a aprendizagem.

Gráfico 47: Escola A - Percepção de existência de material na escola para aprendizagm aprendizagem do Inglês



Escola A

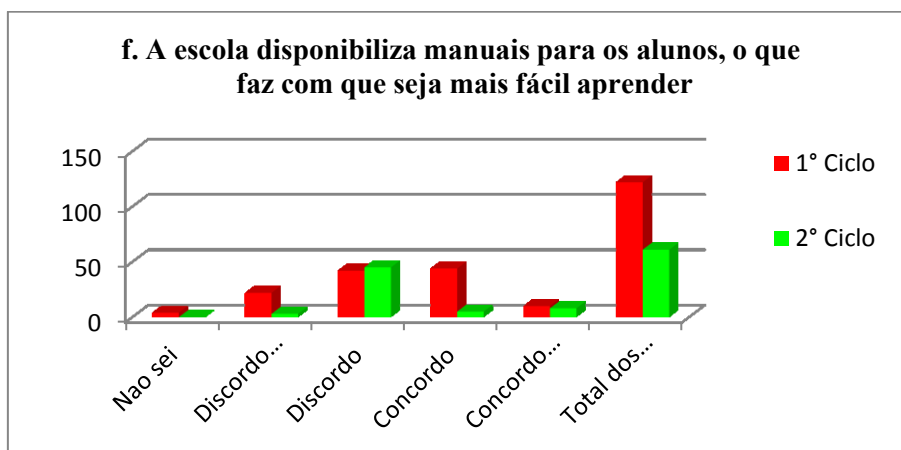
Gráfico 48: Escola B - Percepção de existência de material na escola para aprendizagem do Inglês



Escola B

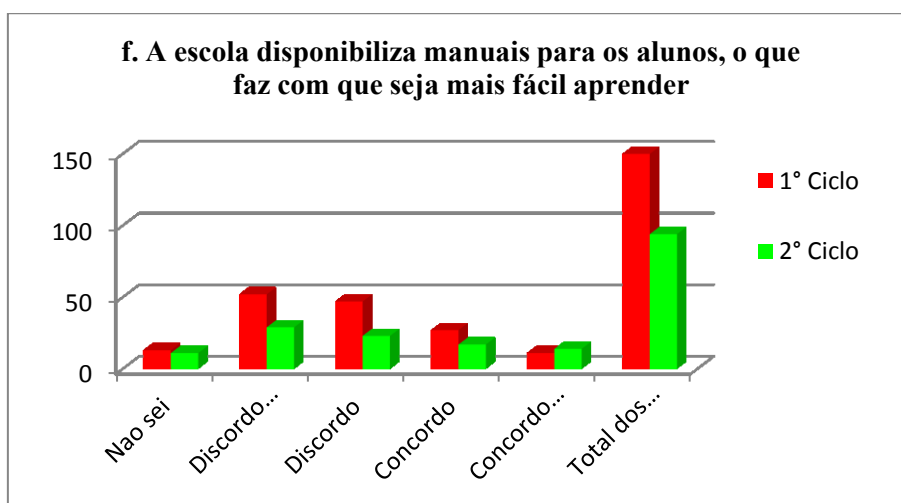
De uma forma geral os resultados dos gráficos 47 e 48, indicam que em ambas escolas se denota falta de material adequado para a aprendizagem do Inglês. Dos cento e trinta e nove inquiridos do ESG1 na Escola Urbana, dez (7.1%) afirmam não ter informação, vinte e um (15.1%) discordam totalmente e cinquenta e oito (41.1%) discordam com a afirmação. Em relação ao ESG2 desta mesma escola dos noventa inquiridos, cinco (5.5%) afirmam não ter informação, vinte e um (23.3%) discordam totalmente e vinte (22.2%) discordam com a existência de material adequado à aprendizagem do Inglês. Em relação a Escola Rural, gráfico 48, dos cento e dezanove inquiridos do ESG1, um (1.5%) afirma não ter informação, um (1.5%) discorda totalmente e cinquenta e seis (47%) discorda. Ainda nesta escola, o nível do ESG2 de um total de cinquenta e nove inquiridos, um (1.6%) não tem informação, um (1.6%) discorda totalmente e trinta e oito (64.4%) discorda haver material adequado para o ensino do Inglês como língua estrangeira.

Gráfico 49: Escola A – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem



Escola A

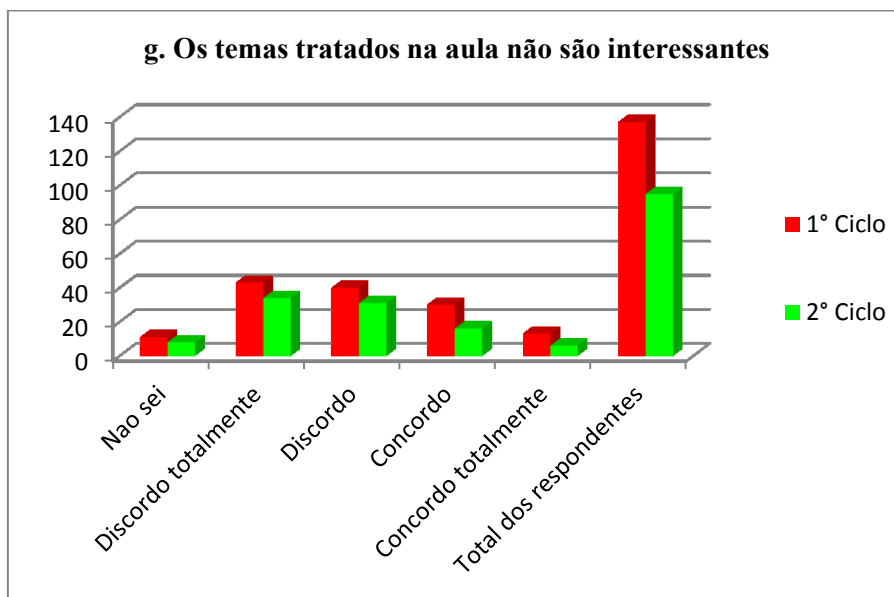
Gráfico 50: Escola B – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem



Escola B

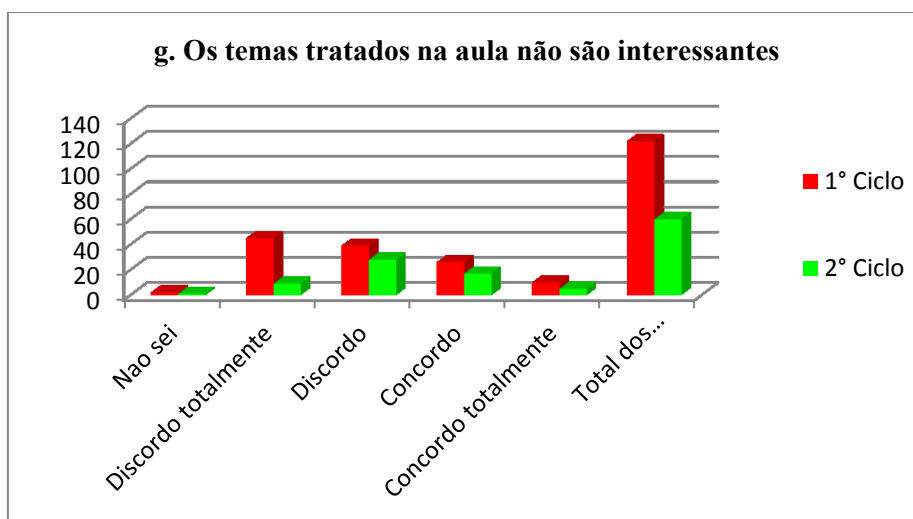
Quanto à afirmação que “a escola disponibilizava manuais para os alunos, o que faz com que seja fácil aprender” os resultados tendem demonstrar o contrário. Em ambas escolas, Urbana e Rural, gráficos 49 e 50, os inquiridos revelam o desconhecimento sobre tal facto ou um total desacordo sobre a existência de tal disponibilização de manuais feita pela escola.

Gráfico 51: Escola A – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem



Escola A

Gráfico 52: Escola B – disponibilização de manuais para facilitar a aprendizagem

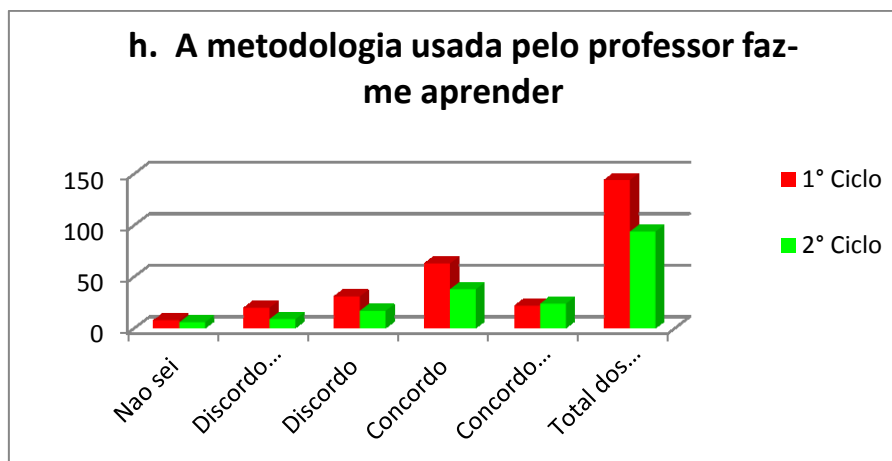


Escola B

Os inquiridos questionados a se debruçarem sobre a afirmação “ os temas tratados na aula não são interessantes” os resultados das duas escolas demonstram o contrário. Por outras palavras, os resultados tendem indicar que os temas tratados na aula são interessantes. Na escola Urbana,

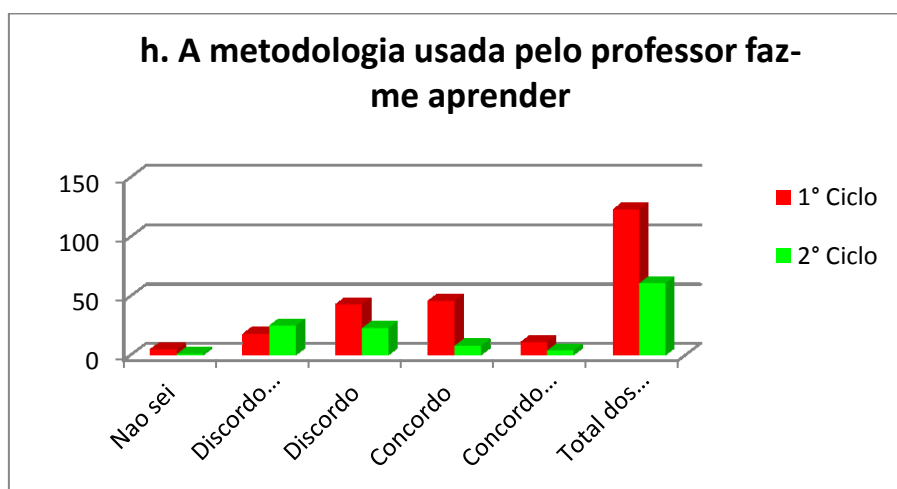
gráfico 51, tende demonstrar maior firmeza ao apresentar equilíbrio entre as dimensões de frequência “discordo totalmente” e “discordo” comparativamente à escola Rural.

Gráfico 53: Escola A - A metodologia usada pelo professora faz aprender



Escola A

Gráfico 54: Escola B - A metodologia usada pelo professor faz aprender



Escola B

Os inquiridos quando solicitados a se pronunciarem sobre a metodologia do professor as duas escolas apresentam resultados opostos. Enquanto na Escola Urbana, gráfico 53, dos duzentos inquiridos do ESG1, sessenta (26,0%) concordam e vinte (8,6%) concordam totalmente que a metodologia usada faz-lhes aprender. Na escola B, gráfico 54, quarenta e um (34,1%) concordam e oito (6,6%) concordam totalmente. Enquanto na Escola Urbana os dois ciclos

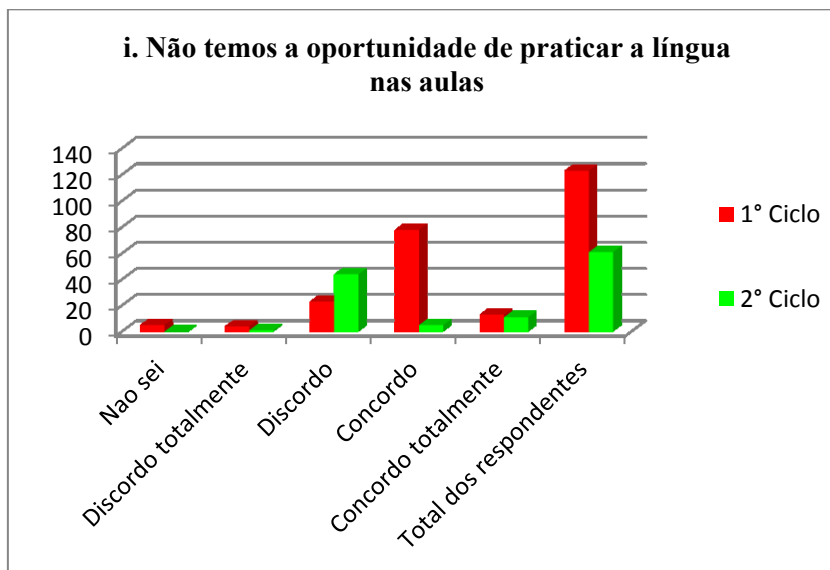
concordam que a metodologia usada faz-lhes aprender, na Escola Rural os resultados tendem indicar que a metodologia usada não o faz.

Gráfico 55: Escola A - Não existe oportunidade para praticar a língua nas aulas



Escola A

Gráfico 56: Escola B - Não existe oportunidade para praticar a língua inglesa

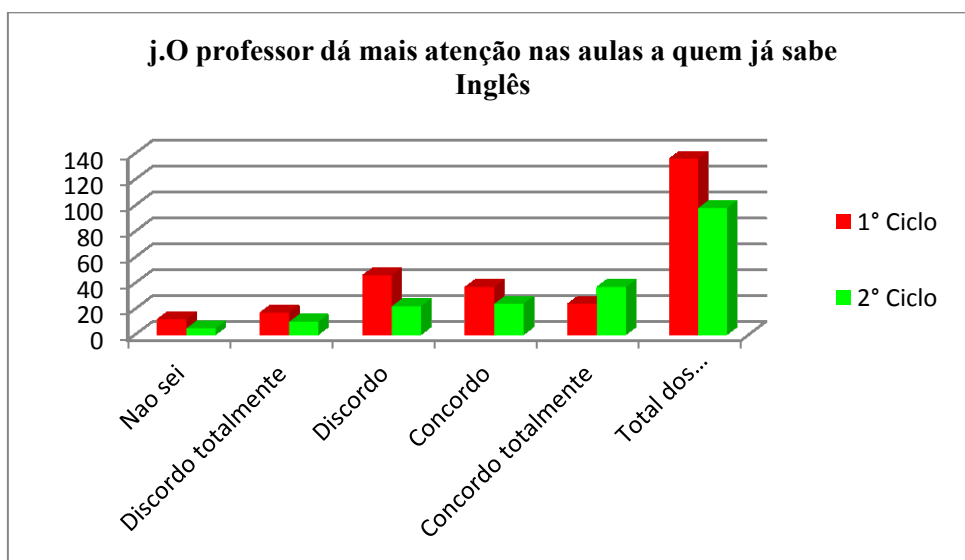


Escola B

Os resultados das duas escola tendem indicar que os inquiridos não têm oportunidade de praticar a língua na sala de aulas. Assim, na Escola A, gráfico 55, dos cento e trinta e nove inquiridos

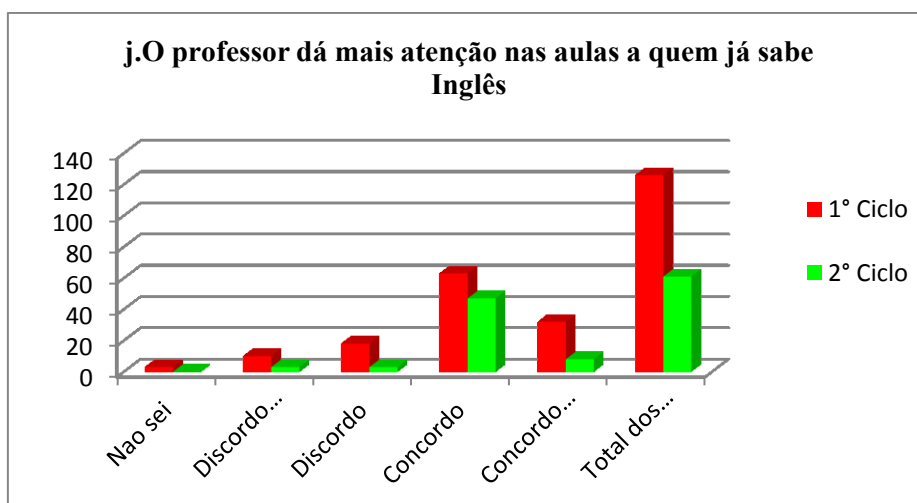
do ESG1, cinco (3,5%) não têm informação, vinte e um (15.1%) discordam totalmente e quarenta e um (29.4%) discordam existir oportunidade para praticar a língua nas aulas. Na escola Rural, gráfico 56, dos cento e vinte inquiridos do ESG1, dois (1.6%) não sabem se lhes é dada oportunidade ou não, um (0.8%) discorda totalmente e setenta e oito (65%) não concordam que haja oportunidade da prática oral na sala de aulas.

Gráfico 57: Escola A - Percepção de que o professor dá mais atenção a quem já sabe Inglês



Escola A

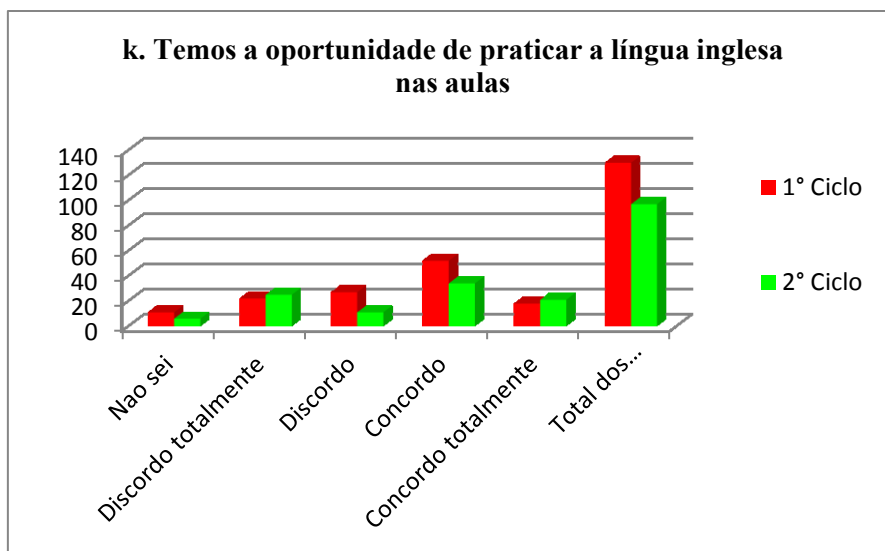
Gráfico 58: Escola B - Percepção de que o professor dá mais atenção a quem já sabe Inglês



Escola B

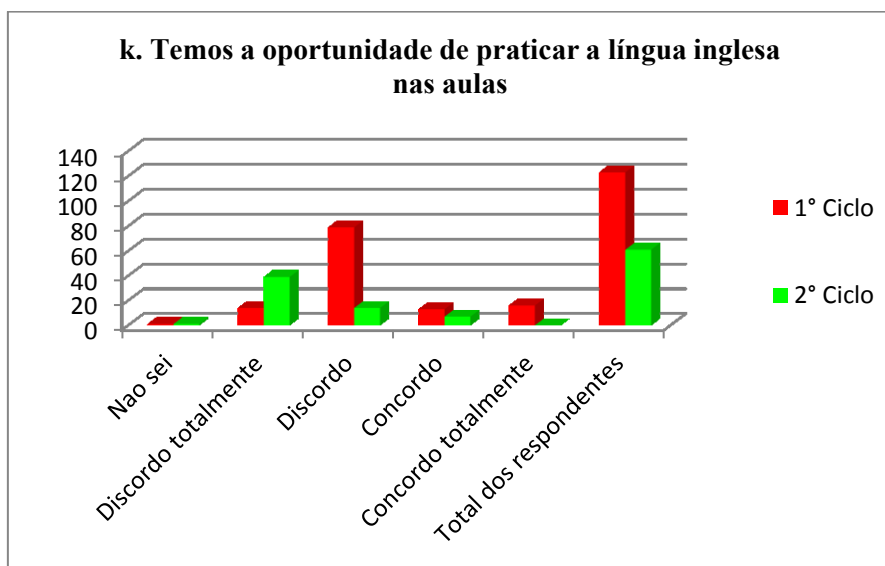
Os resultados dos inquiridos das duas escolas, gráficos 57 e 58, ilustram a concordância dos sujeitos em relação a afirmação de que o professor dá mais atenção nas aulas a quem já sabe Inglês. Isto ocorre nos dois ciclos do Ensino secundário Geral.

Gráfico 59: Escola A – Temos oportunidade de praticar a língua inglesa



Escola A

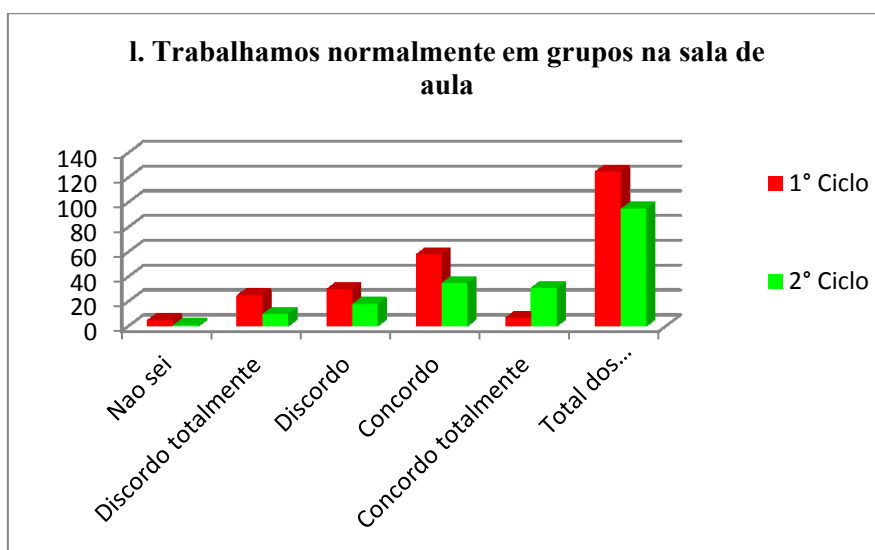
Gráfico 60: Escola A - Percepção de que há oportunidade de praticar Inglês na aula



Escola B

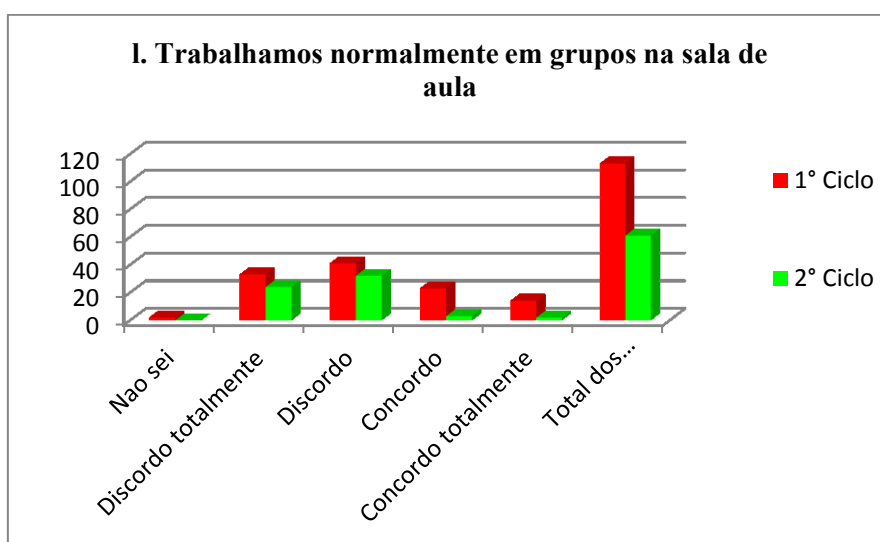
Enquanto na Escola Urbana, gráfico 59, os resultados demonstram a tendência dos inquiridos é de concordar com a afirmação de que “temos a oportunidade de praticar a língua inglesa na sala de aulas, na Escola Rural, gráfico 60, demonstra-se claramente discordância de existência de tal oportunidade para os alunos.

Gráfico 61: Escola A - Trabalhamos normalmente em grupos



Escola A

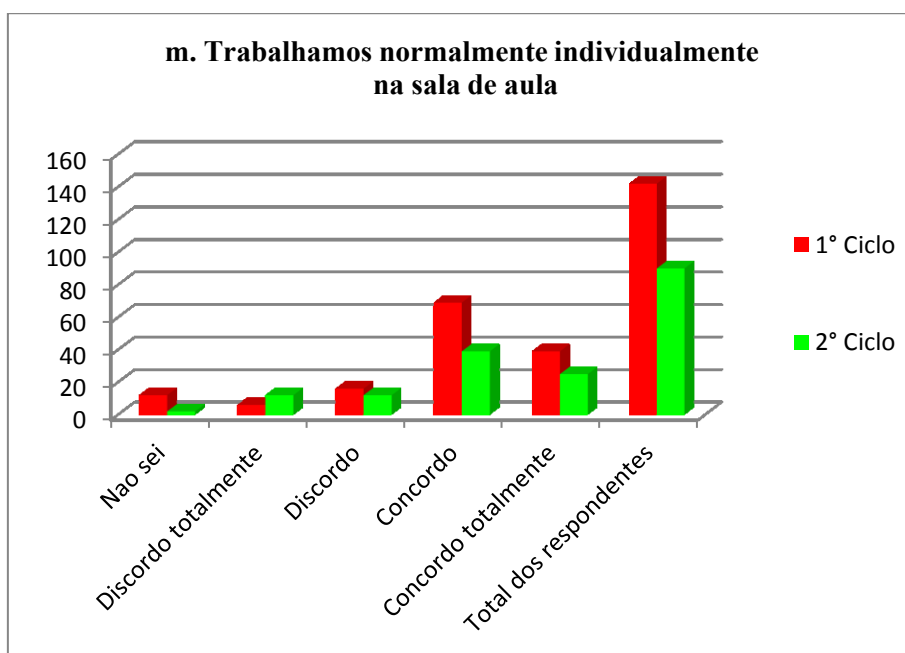
Gráfico 62: Escola B – Trabalhamos normalmente em grupos na sala de aulas



Escola B

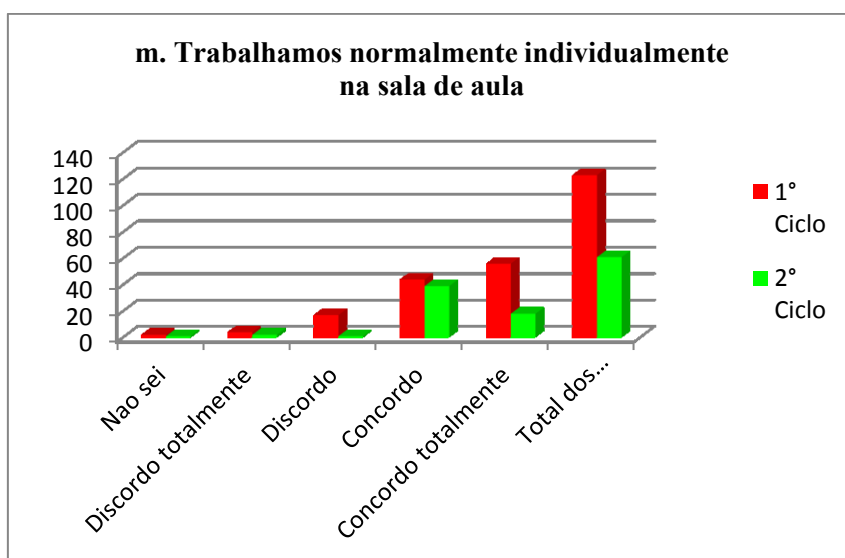
Face a afirmação “Trabalhamos normalmente em grupo na sala de aulas” os inquiridos da escola “A”, gráfico 61, concordam na sua maioria particularmente os do ESG2. Contrariamente desta escola, os inquiridos da escola “B”, gráfico 62, discordam com a afirmação ao nível dos dois ciclos.

Gráfico 63: Escola A – Trabalhamos normalmente individualmente na sala de aula



Escola A

Gráfico 64: Escola B – Trabalhamos normalmente individualmente na sala de aula



Escola B

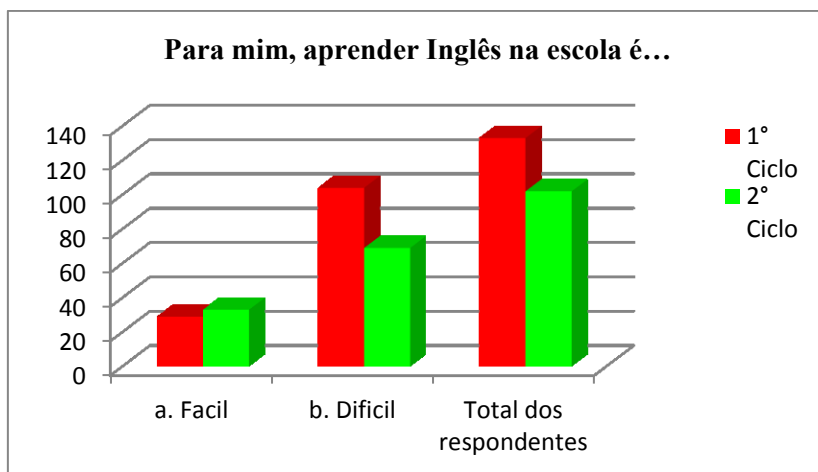
Os inquiridos quando foram confrontados com a afirmação “Trabalhamos normalmente individualmente na sala de aula” todos os ciclos de ambas escolas concordaram plenamente com ela. Contudo, a escola “A”, gráfico 63, embora tenham inicialmente concordado com o trabalho grupal, agora a concordar com o trabalho individual.

6. Complete a frase, assinalando com um círculo a resposta que vai de encontro à sua opinião:

Para mim, aprender Inglês na escola é...

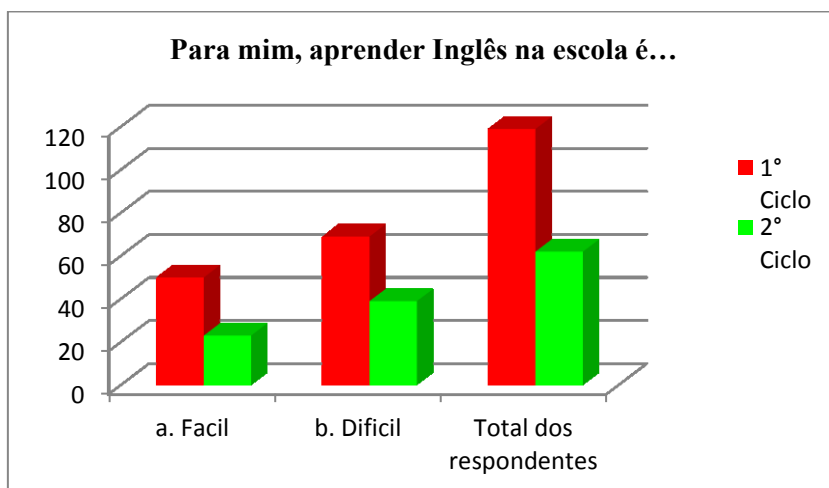
a. Fácil ou b. Difícil

Gráfico 65: Escola A – Aprender Inglês é Fácil/ Difícil



Escola A

Gráfico 66: Escola B – aprender Inglês é Fácil/ Difícil

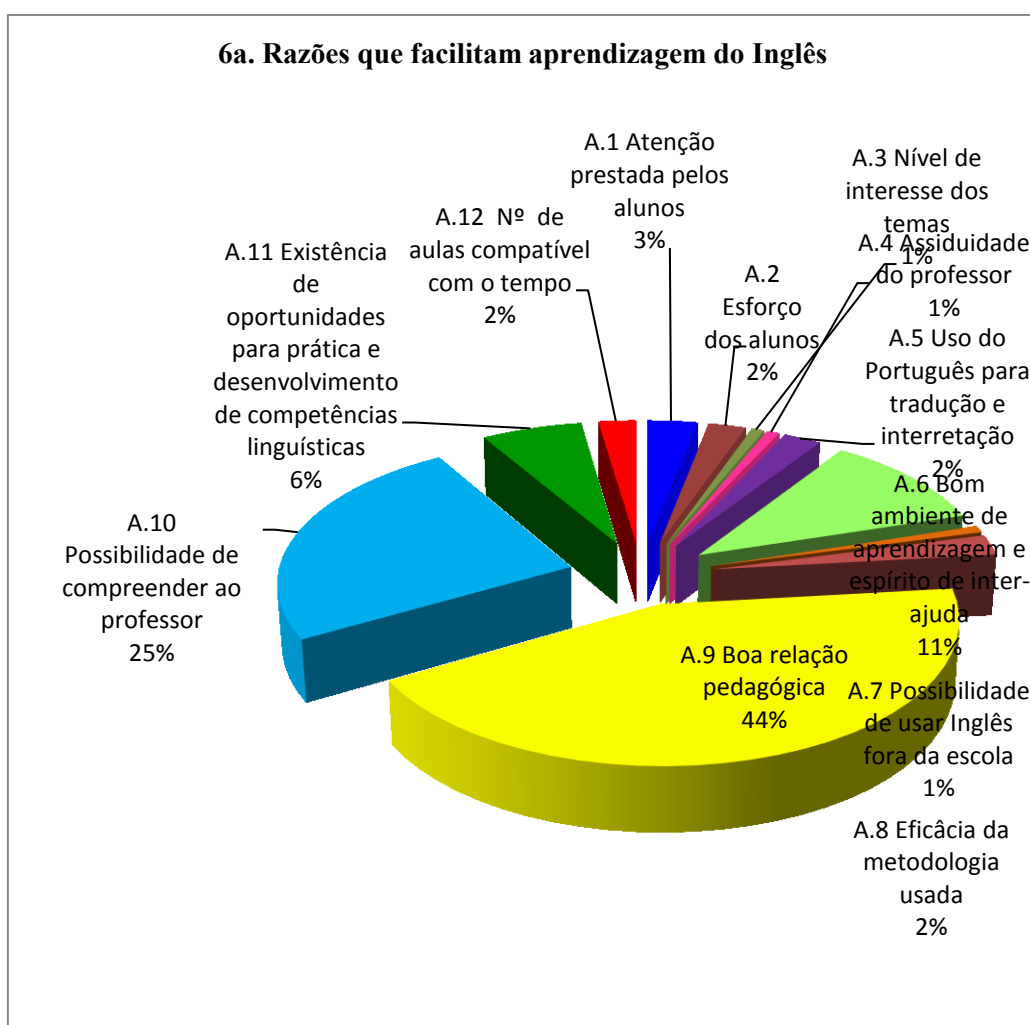


Escola B

Os inquiridos de ambas escolas (Urbana e Rural) têm na sua maioria a percepção de que a aprendizagem do Inglês é difícil. Ao nível da escola “A”, gráfico 65, dos cento e trinta e cinco respondentes do ESG1, cem (74.0%) e ao nível do ESG2, dos noventa e nove respondentes, sessenta e cinco (65.6%) igualmente concordaram com a afirmação. Esta tendência é semelhante à escola “B”, gráfico 66.

6.4.4 Razões que facilitam aprendizagem do Inglês

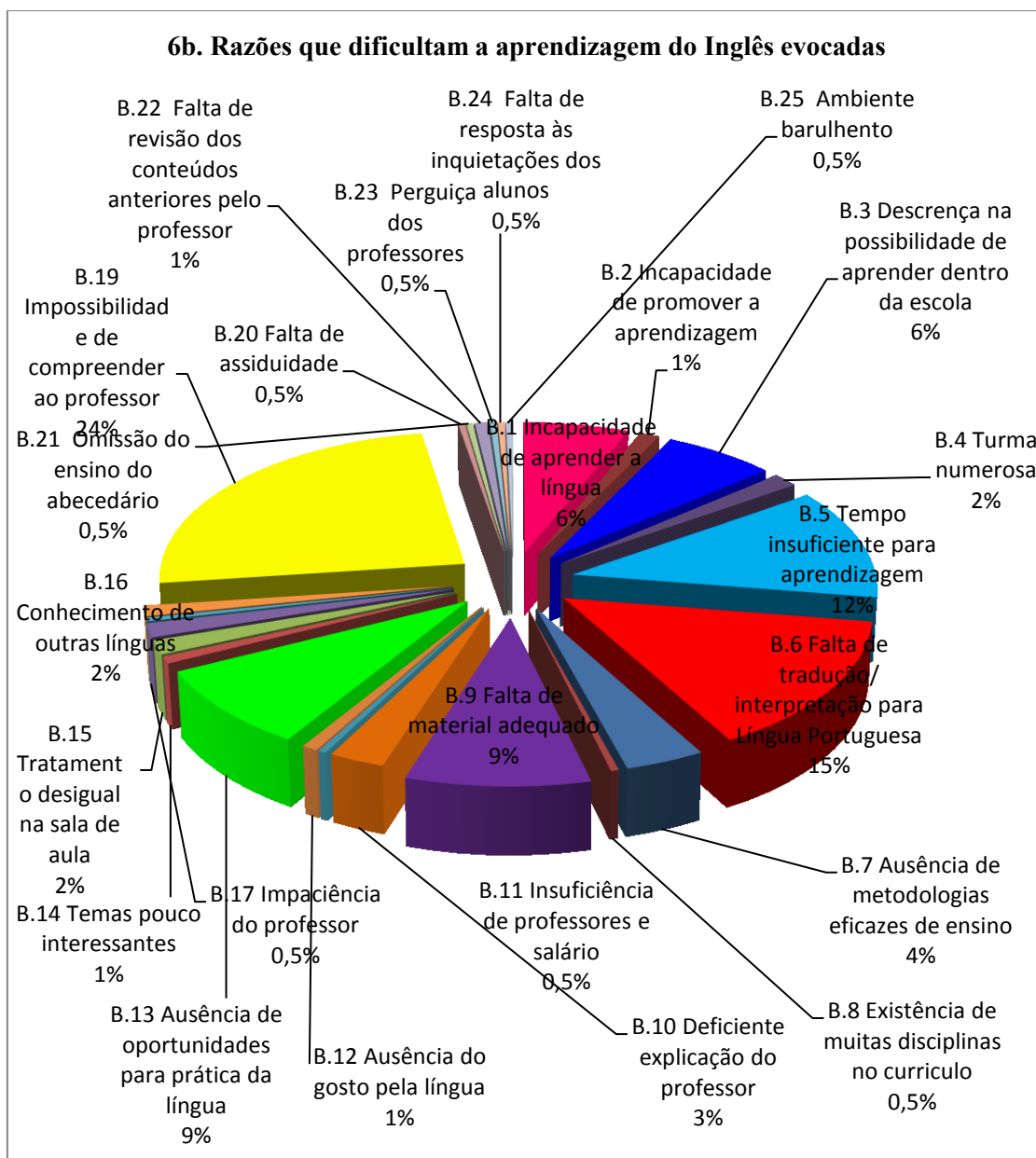
Gráfico 67: Razões que facilitam a aprendizagem do Inglês



Este gráfico 67 apresenta resultados das duas escolas, a Urbana e Rural. Assim, quando questionados os sujeitos sobre as razões que facilitam a aprendizagem do Inglês, as duas escolas elegeram “Boa relação pedagógica”(44%) seguida por “Possibilidade de compreender o professor” (25%). Os inquiridos têm como a terceira principal razão que facilita a aprendizagem do Inglês o “Bom ambiente de aprendizagem e espírito de inter-ajuda” com cerca de 11%.

6.4.6 Razões que dificultam a aprendizagem do Inglês na escola

Gráfico 68: Razões que dificultam a aprendizagem do Inglês



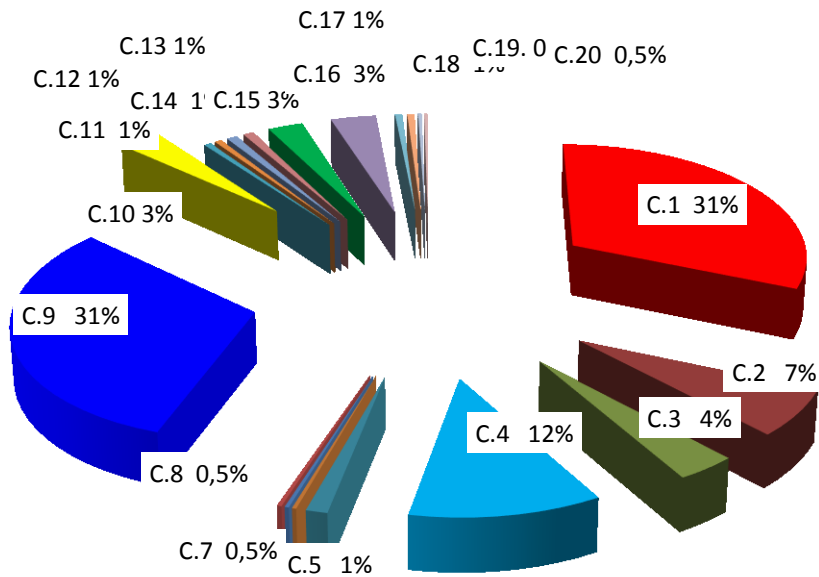
Por seu turno, os inquiridos das duas escolas (Urbana e Rural) que consideram a aprendizagem do Inglês como difícil apresentam como principais razões, segundo o gráfico 68, o seguinte:

- (i) Impossibilidade de compreender o professor na sala de aulas (24%)
- (ii) Falta de tradução/ interpretação dos conteúdos para língua portuguesa (15%); e

- (iii) Tempo insuficiente para aprendizagem do Inglês (12%).

Gráfico 69: Ações a serem realizadas pelos professores para facilitar

C. Ações a realizar pelo professor para tornar a aprendizagem do Inglês mais fácil

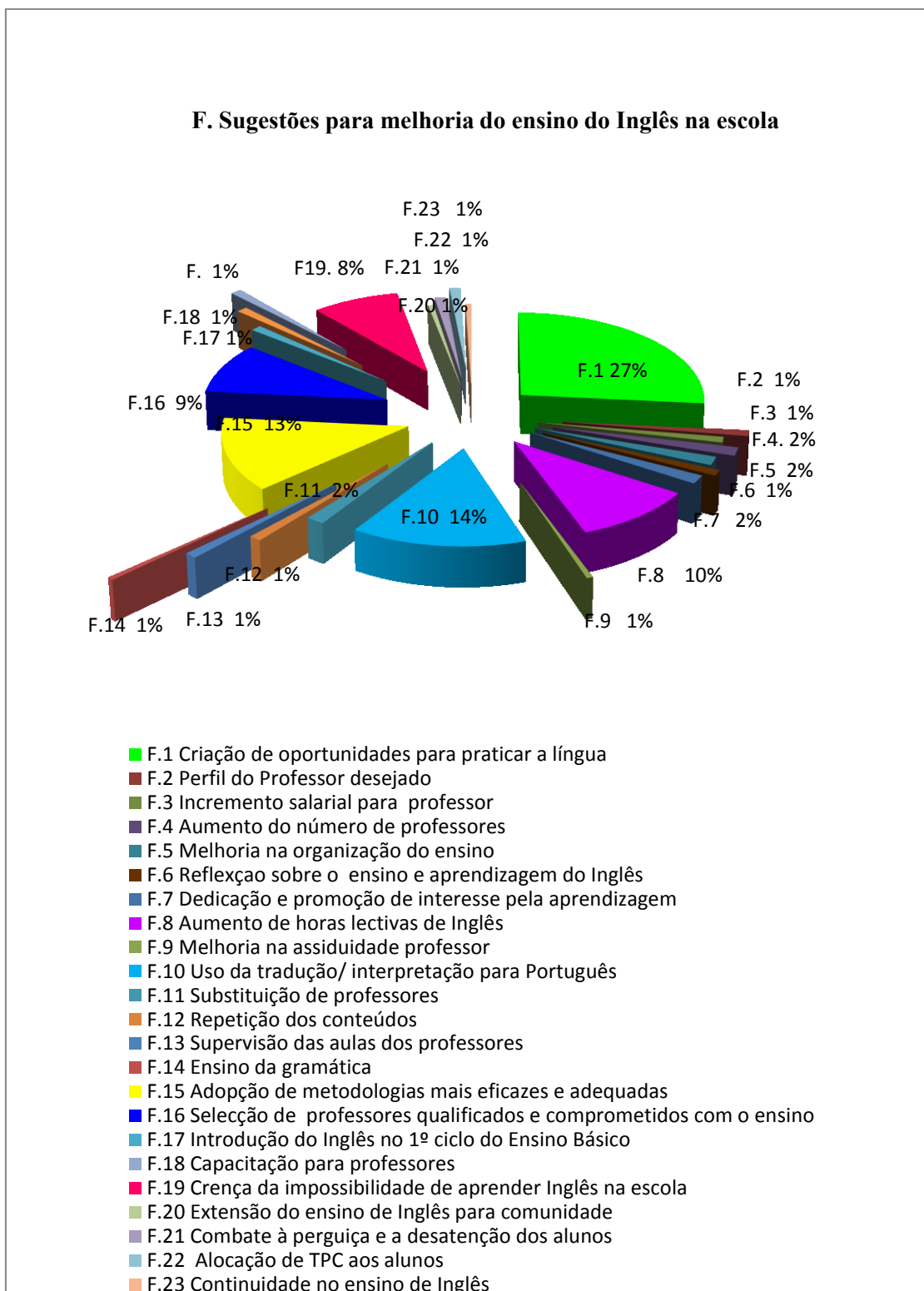


- C.1 Uso de traduções e interpretação dos conteúdos para português
- C.2 Criação de oportunidades para prática da língua
- C.3 Prestação de apoio adequado aos alunos
- C.4 Disponibilização de material de aprendizagem
- C.5 Atenção especial aos alunos fracos
- C.6 Aluno empreender esforço
- C.7 Ensino de Inglês sem outras disciplinas
- C.8 Melhoria na pontualidade do professor
- C.9 Adopção de metodologias mais eficazes
- C.10 Professor ser atencioso e dar explicação clara
- C.11 Inclusão de novos conteúdos
- C.12 Mais actividades de repetição e leitura individual
- C.13 Professor incentivar e encorajar a aprendizagem
- C.14 Uso sistemático do Inglês na aula
- C.15 Aumento de carga horária lectiva semanal
- C.16 Melhoria na assiduidade do professor
- C.17 Introdução ao ensino de abecedário
- C.18 Eliminação da perguiça nos professores
- C.19 Impulsionar estudo em grupos
- C.20 Falta de apoio e vulnerabilidade dos pais

De referir que estes dados resultam das sugestões dos inquiridos das duas escolas (Urbana e Rural) e é a partir delas que extraímos as três principais razões evocadas sobre a dificuldade de aprendizagem do Inglês. Contudo, existem muitas outras razões, tal como ilustra o gráfico acima, de extrema importância e que por causa de espaço não fomos aos detalhes.

6.4.7 Sugestões para o professor tornar mais fácil a aprendizagem no Inglês fazer para tornar mais fácil a aprendizagem do Inglês?

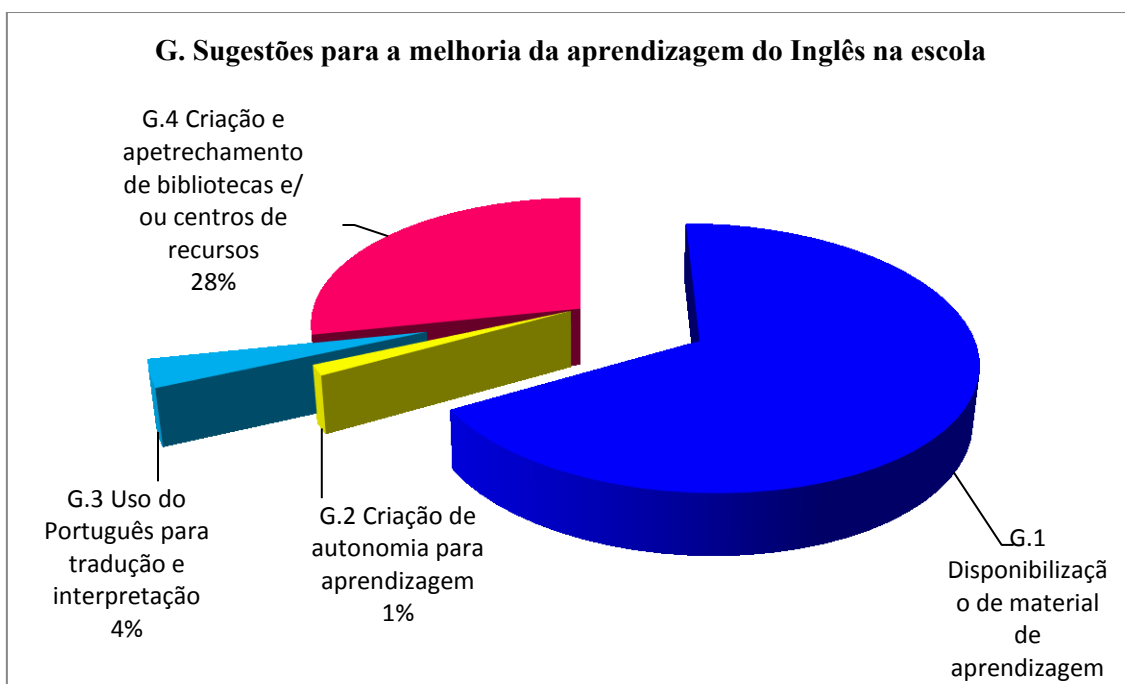
Gráfico 690: Escolas A & B - Sugestões para melhoria do ensino de Inglês na escola



Escolas A & B

Por uma questão opcional decidimos apresentar a resposta separando sugestões para melhoria do ensino do Inglês das sugestões para aprendizagem. Assim, para o ensino encontramos uma lista quase indeterminada de sugestões mais que importa referenciar as três mais evidenciadas, que são, (i) criação de oportunidades para praticar a língua (27%); (ii) Uso da tradução/ interpretação para o Português (14%), e (iii) adoção de metodologias mais eficazes e adequadas; Vide o gráfico 70.

Gráfico71: Sugestões para a melhoria da aprendizagem do Inglês na escola



Escolas A & B

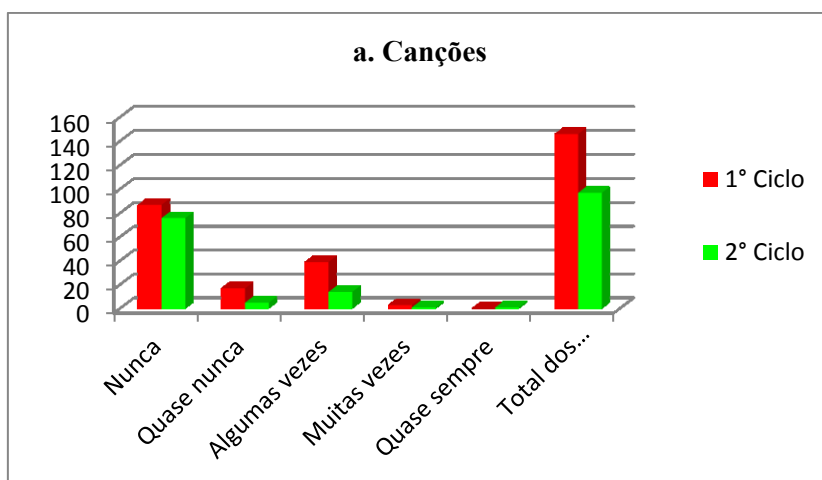
Quando os inquiridos foram confrontados com esta questão sobre o que deve ser feito pelo professor para tornar a aprendizagem do Inglês mais fácil apurou-se como principais sugestões (i) a *adoção de metodologias mais eficazes* com 31%, seguida por (ii) o *Uso de tradução/ interpretação dos conteúdos para o Português* com a mesma percentagem de 31%. A terceira sugestão que adveio dos inquiridos é a (iii) *disponibilização de material de aprendizagem* com

12%. De referir que estas sugestões resultam das respostas de todos os inquiridos das duas escolas

6.4.8 Actividades e recursos para a aprendizagem do Inglês

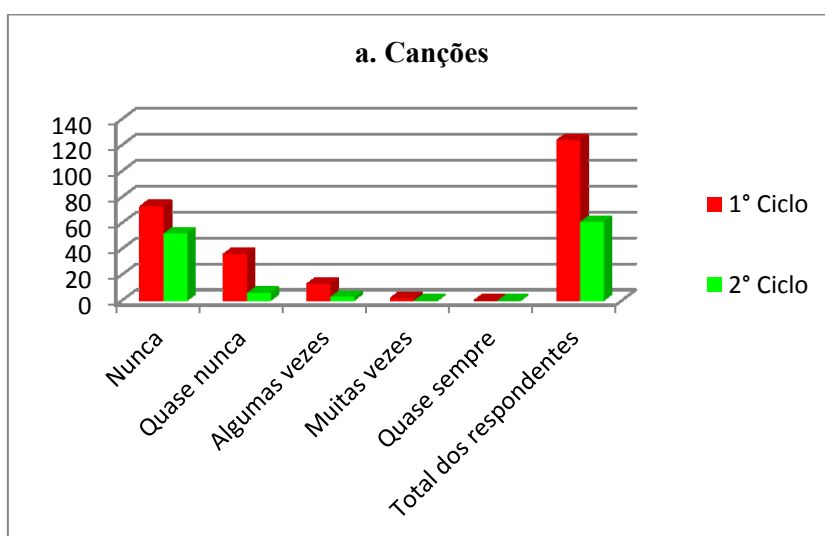
Frequência o (a) professor(a) de Inglês recorre às seguintes actividades/ recursos nas aulas: tendo como referência o presente ano lectivo.

Gráfico 70: Escola A- Uso de canções para a aprendizagem do Inglês



Escola A

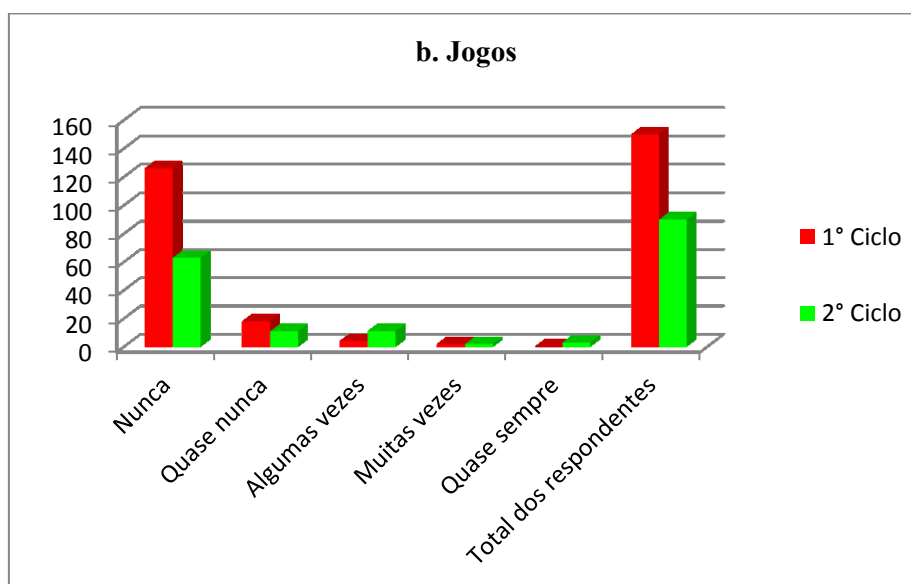
Gráfico 71: Escola B - Uso de canções para a aprendizagem do Inglês



Escola B

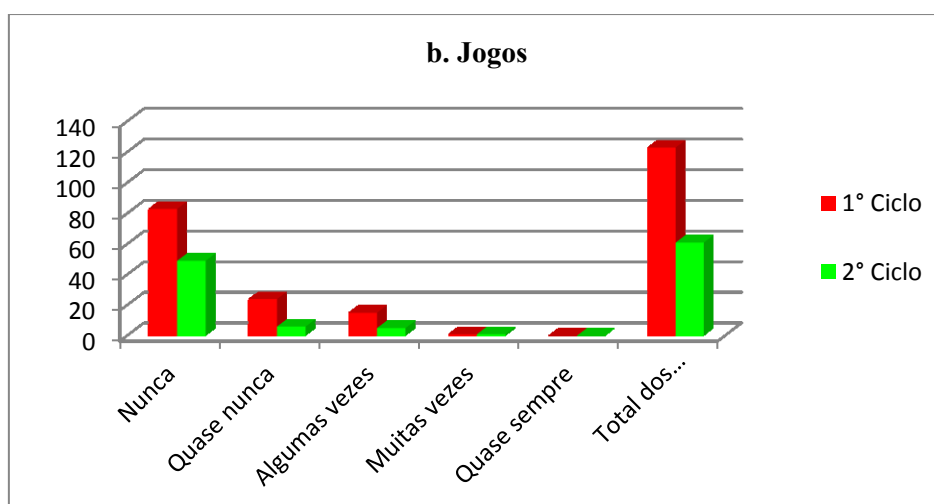
Em relação ao uso de canções na sala de aulas os resultados de ambas escolas, gráficos 71 e 72 indicam na sua maioria que os professores nunca as usam. Por exemplo, ao nível do ESG1 dos cento e quarenta e um respondentes, oitenta e cinco (60.2%) declararam não serem utilizados enquanto ao nível do ESG2, dos noventa e cinco respondentes, setenta e cinco (78.9%) igualmente afirmaram que nunca. Na Escola Urbana, ao nível do ESG1 dos cento e vinte respondentes, setenta (58.3%) e ao nível do ESG2 dos sessenta respondentes, cinquenta (83.3%) igualmente afirmam que nunca são usadas como actividade de ensino.

Gráfico 72: Escola A – Uso de jogos para a aprendizagem do Inglês



Escola A

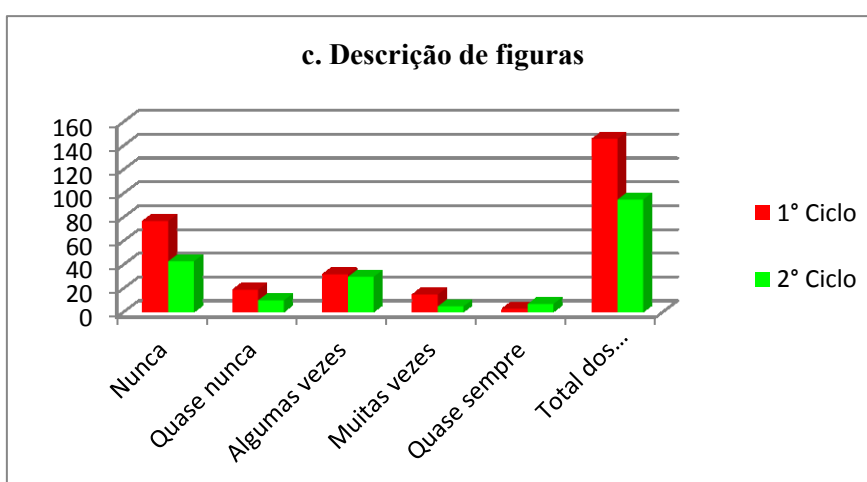
Gráfico 73: Escola B – Uso de jogos para a aprendizagem do Inglês



Escola B

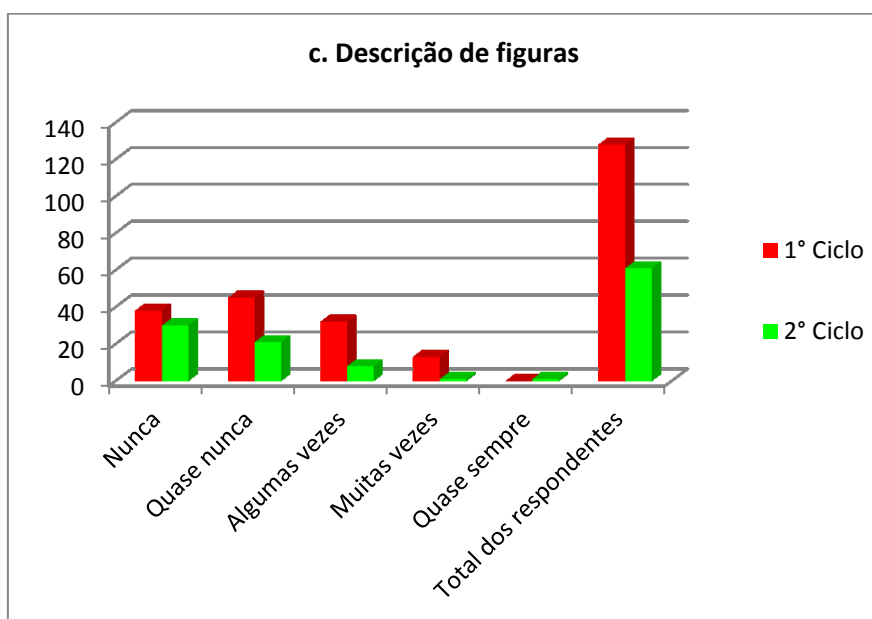
Quanto ao uso de jogos na sala de aulas como meio de promoção da competência comunicativa os resultados dos respondentes indicam que, no geral, eles nunca foram usados. Isto é visível nas duas escolas, gráficos 73 e 74 e nos dois ciclos do Ensino Secundário geral. Contudo, na dimensão de algumas vezes e de forma tímida parece estar a ocorrer.

Gráfico 74: Escola A – Uso da descrição de figuras para a aprendizagem do Inglês



Escola A

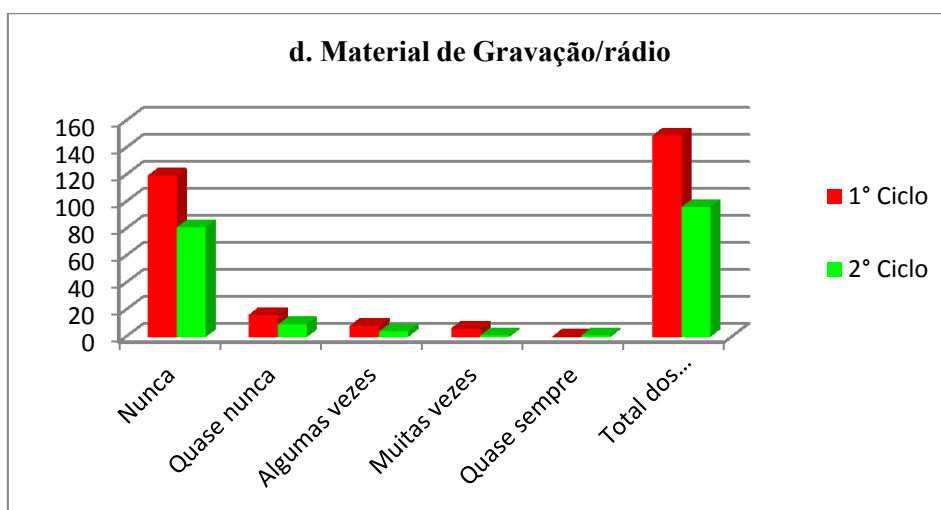
Gráfico 75: Uso da descrição de figura para a aprendizagem do Inglês



Escola B

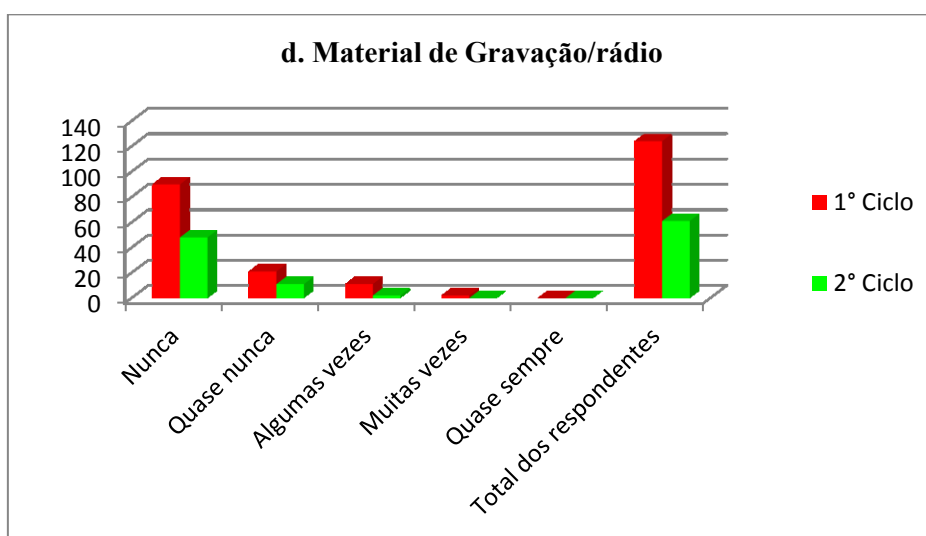
A recorrência a descrição de figuras como meio de promoção da competência comunicativa não constitui uma prática habitual tal como indicam os gráficos 75 e 76 onde o maior peso recai na opção “nunca” em ambas escolas. Contudo, ao nível da Escola Urbana pode se observar que existe alguma prática embora não muito significativa comparado com a Escola Rural.

Gráfico 76: Escola A – Uso de material de gravação/ rádio para a aprendizagem do Inglês



Escola A

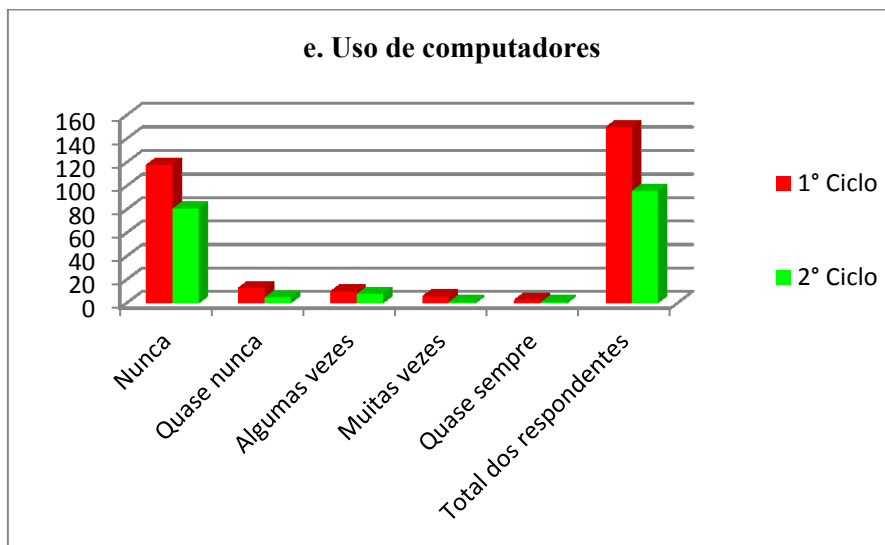
Gráfico 77: Escola B -Uso de material de gravação/ rádio para a aprendizagem do Inglês



Escola B

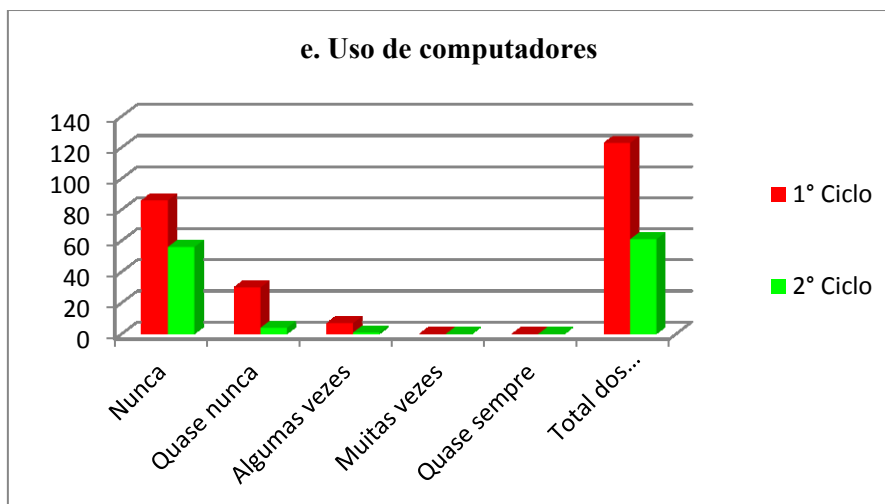
Questionados os inquiridos se seus professores utilizavam material de gravação ou rádio para aprendizagem do Inglês, os resultados revelam que isso nunca foi feito nas duas escolas. O gráficos 77 e 78 demonstra que 90% dos inquiridos da Escola Urbana e 75% da escola Rural, respectivamente, nunca se beneficiaram de ensino da língua alvo onde tenha havido uso desses meios.

Gráfico 78: Escola A – Uso de computadores para a aprendizagem do Inglês



Escola A

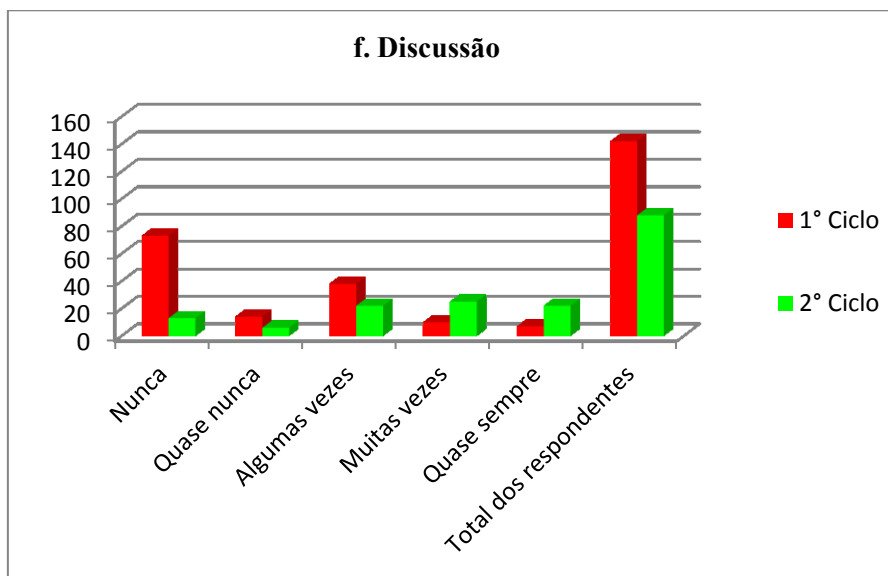
Gráfico 79: Escola B – Uso de computador para a aprendizagem do Inglês



Escola B

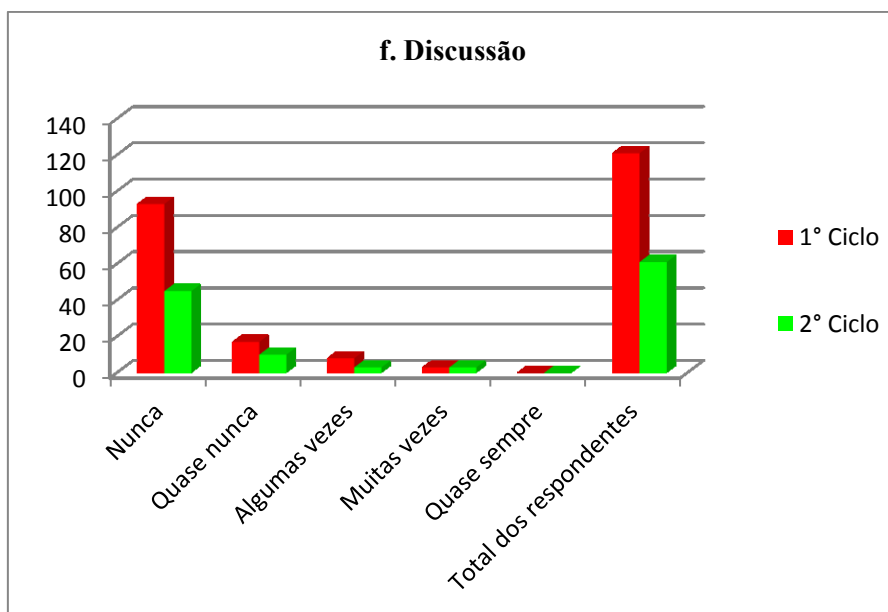
Os respondentes das Escolas Urbana e Rural afirmam seus professores não recorrem ao “uso de computadores” para aprendizagem do Inglês. Os gráficos,79 e 80 demonstram que cerca de mais 70% dos inquiridos nunca utilizaram computadores como meio de aprendizagem da língua inglesa.

Gráfico 80: Escola A – Uso da discussão para a aprendizagem do Inglês



Escola A

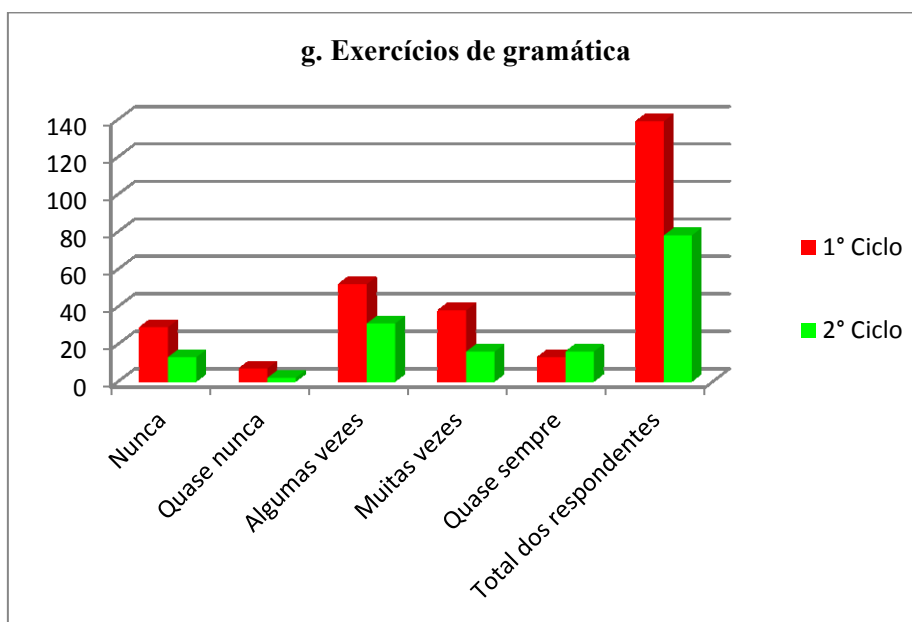
Gráfico 81: Escola B – Uso da discussão para a aprendizagem do inglês



Escola B

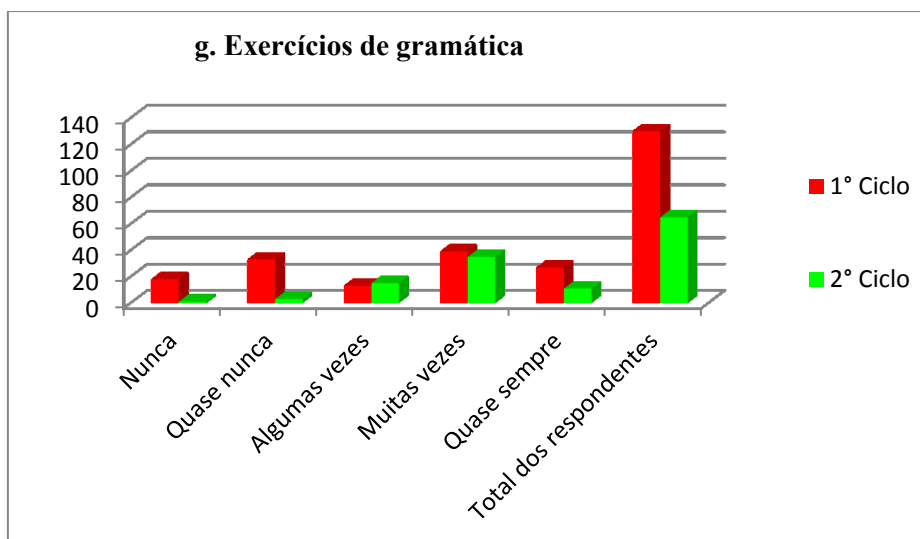
A discussão como actividade de ensino do Inglês como língua estrangeira é utilizada na Escola Urbana de forma sistemática contrariamente à Escola Rural. Na escola Urbana o uso da discussão é mais frequente no segundo ciclo do ESG. Quanto a Escola Rural o uso da discussão é quase inexistente, pois ela ocorre numa dimensão *quase nunca* pois com registo que varia entre 2% e 3%.

Gráfico 82: Escola A – Uso de exercícios de gramática para aprendizagem



Escola A

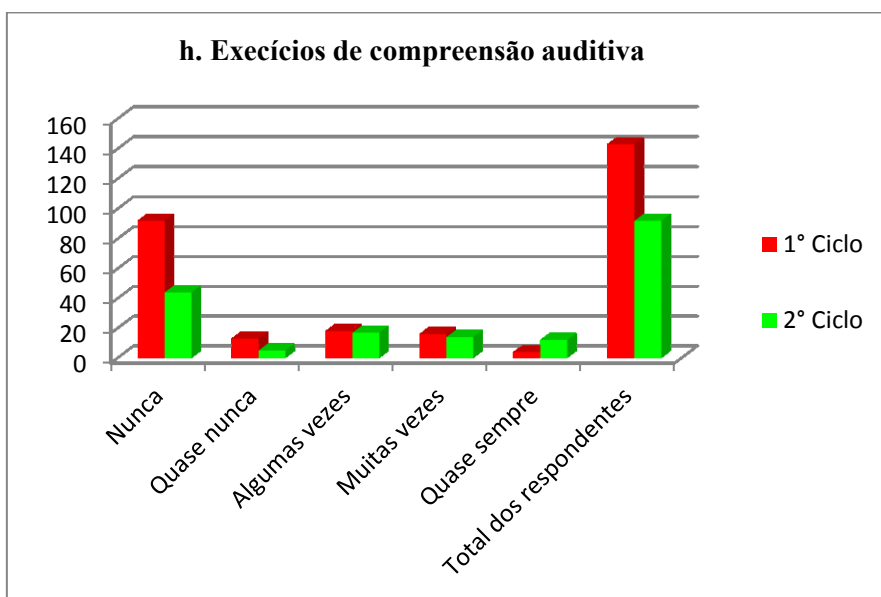
Gráfico 83: Escola B – Uso de exercícios de gramática para aprendizagem



Escola B

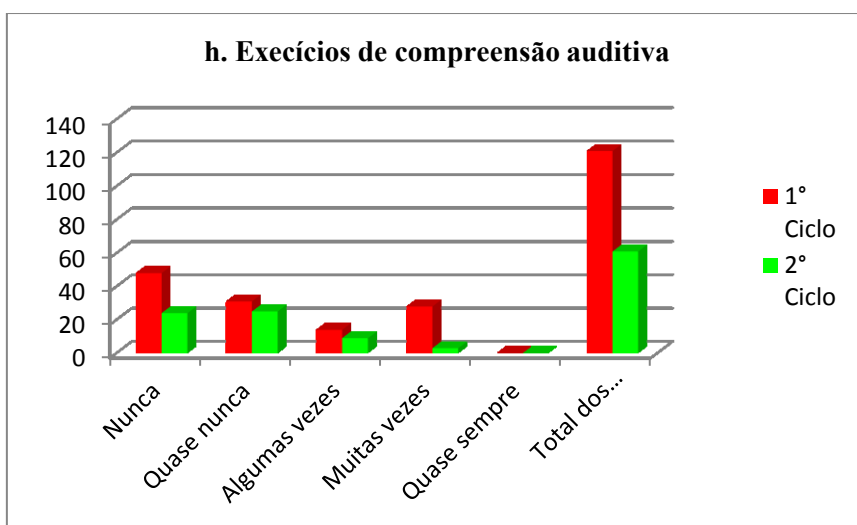
Os gráficos 83 e 84 ilustram o ensino da língua inglesa através do uso de exercícios de gramática nas duas escolas. Ao nível da Escola Urbana, gráfico 83, o uso de exercícios de gramática está na ordem de 71.9% no ESG1 contra 84.6% do ESG2. Na escola Rural, gráfico 84, por sua vez, o uso desses exercícios ronda nos 61.7% ao nível do ESG1 e 97% no ESG2, o que demonstra ser bastante predominante na sala de aulas.

Gráfico 84: Escola A – uso de exercícios de compreensão auditiva para aprendizagem



Escola A

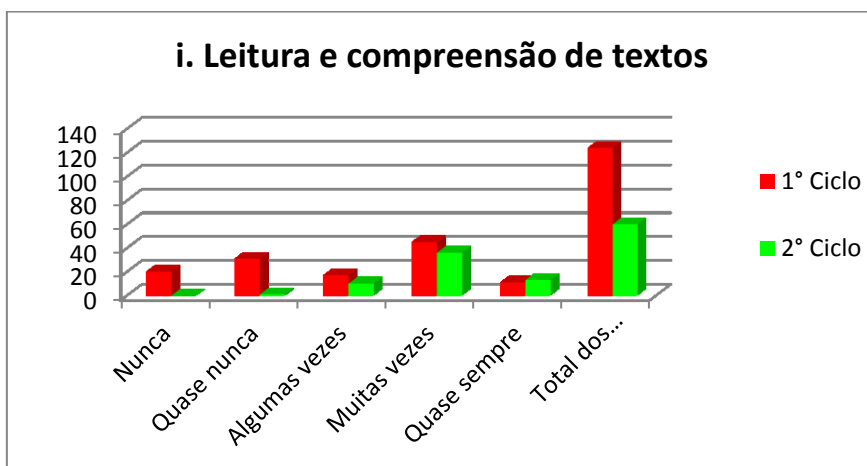
Gráfico 85: Escola B – Uso de exercícios de compreensão auditiva para aprendizagem



Escola B

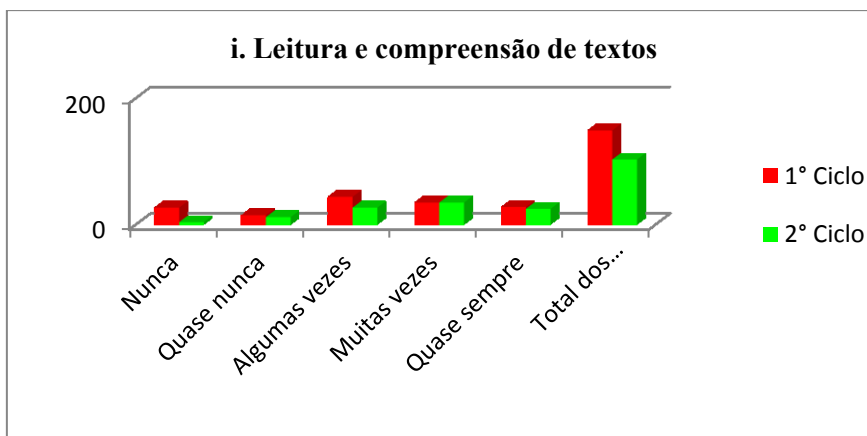
Apesar da maioria dos inquiridos indicarem nunca ou quase nunca o uso de “exercícios de compreensão auditiva” nas duas escolas, segundo os gráficos 85 e 86, é visível sua prática embora numa pequena dimensão. Por exemplo, na Escola Urbana, gráfico 85 os resultados indicam que dos cento e quarenta inquiridos do ESG1, 12.8% afirmam ser usado na dimensão de *algumas vezes*, 12.1% *muitas vezes* e 0.7% *quase sempre*. Ao nível do segundo ciclo, dos noventa inquiridos os resultados indicam que 20% afirmam serem usados *algumas vezes*, 17.7% *muitas vezes* e 11.1% *quase sempre*. Ao nível da Escola Rural, gráfico 86, os resultados não diferem tanto da Urbana embora seus dados sejam ainda mais baixos.

Gráfico 86: Escola A – Uso da leitura e compreensão de textos para aprendizagem



Escola A

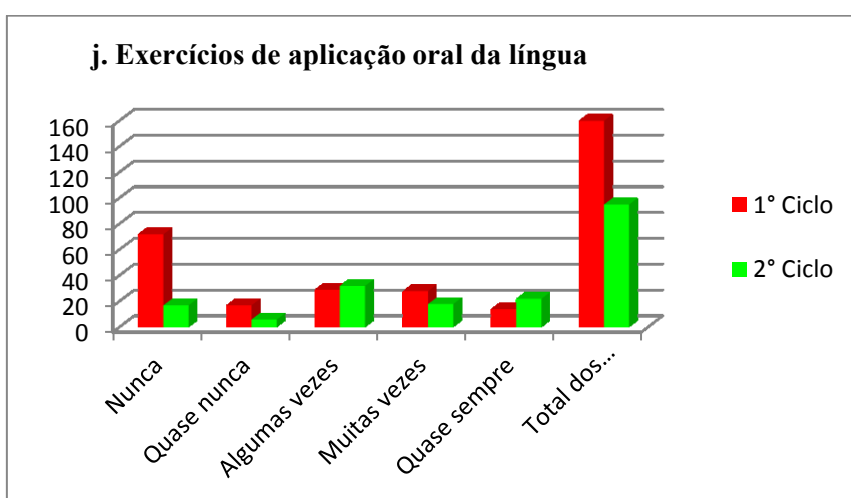
Gráfico 87: Escola B – Uso da leitura e compreensão de textos para aprendizagem



Escola B

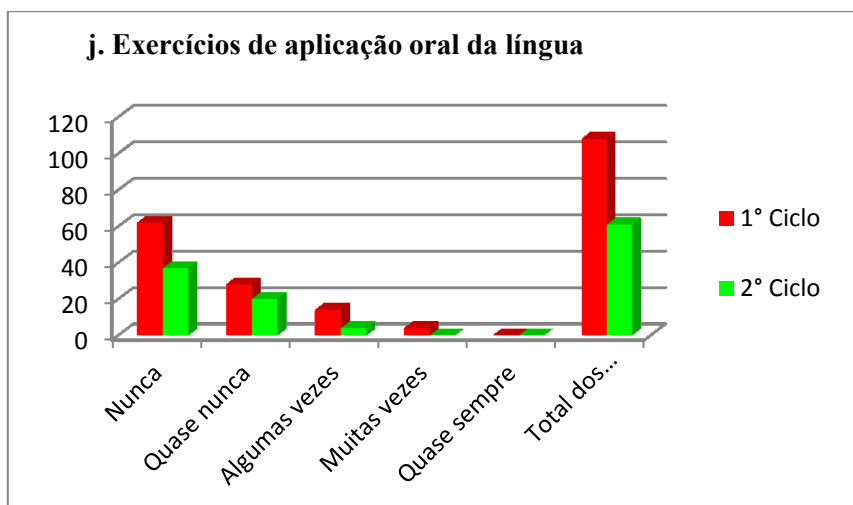
Quanto questionados os alunos sobre o uso da “Leitura e compreensão de textos “ na sala de aula os resultados das duas escolas (gráficos 87 e 88) indicam tratar-se de uma actividade que incide na frequência de “Muitas vezes” e “quase sempre” pelo facto de ser bastante predominante nas duas escolas. Na escola “A” e “B” o uso desta actividade é de 74.1% e 56%, ao nível do ESG1. Ao nível do segundo ciclo os resultados não diferem tanto aos do primeiro ciclo.

Gráfico 88: Escola A – Uso de exercícios de aplicação oral para aprendizagem



Escola A

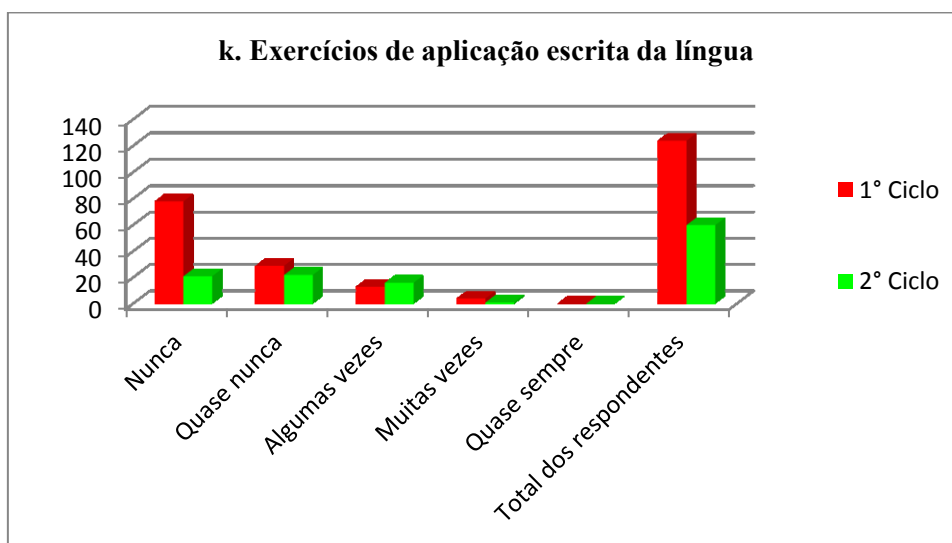
Gráfico 89: Escola B – Exercícios de aplicação oral da língua



Escola B

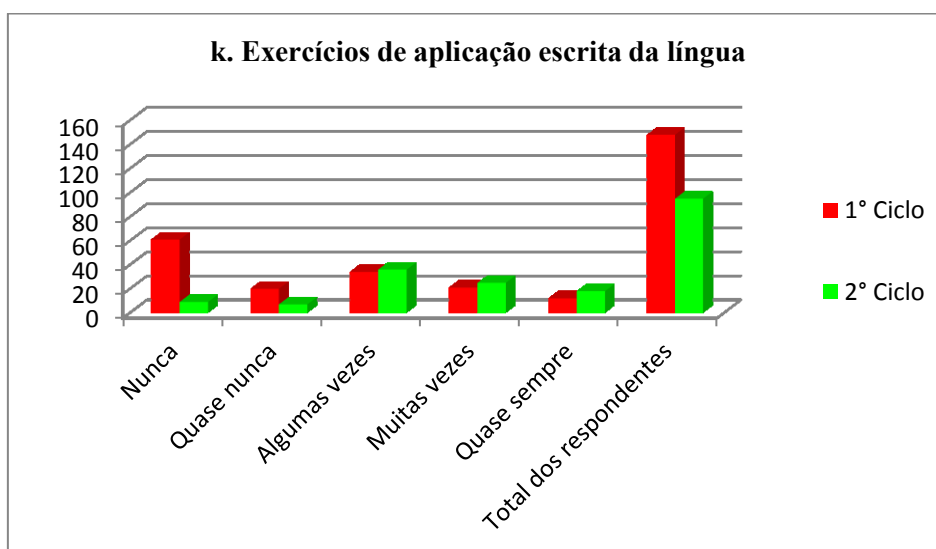
Quando questionados os inquiridos sobre o uso de “exercícios de aplicação oral da língua” na sala de aulas os resultados do ESG1 da escola “A” indicam que 48.2% dos cento e quarenta e cinco afirmam nunca terem sido submetidos. Na escola Rural, gráfico 90, os inquiridos quase todos afirmam que nunca ou quase nunca terem sido submetidos a esses exercícios. Nesta escola apenas cerca de 20% indicam que tiveram experiência com exercícios de prática oral.

Gráfico 90: Escola A - Exercícios de aplicação escrita da língua



Escola A

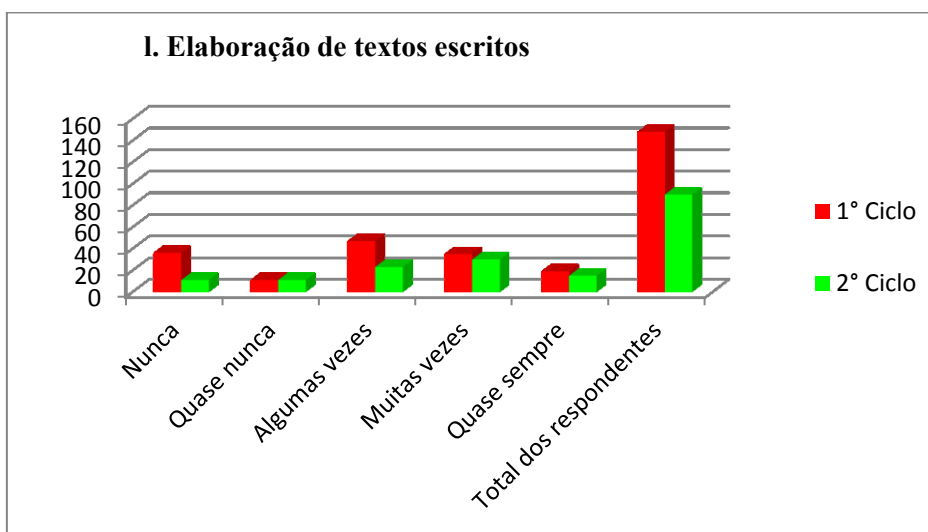
Gráfico 91: Escola B – Uso de exercícios de aplicação escrita da língua



Escola B

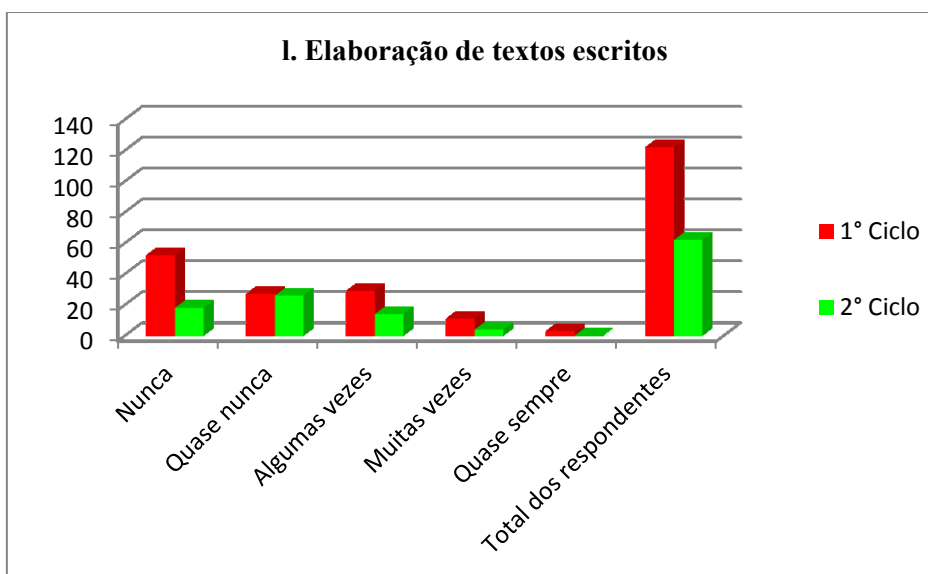
A Escola Urbana, segundo o gráfico 91, existe a aplicação de “exercícios de aplicação da escrita da língua” nas diversas dimensões nos dois ciclos. Contudo, nesta escola regista-se que 41.8% do ESG1 nunca tiveram acesso a esse tipo de exercícios. Em contrapartida, a maioria dos inquiridos admite que nunca ficaram submetidos a esse tipo de exercícios na sala de aulas. Apenas 8.3% dos inquiridos admitem ter sido submetidos aos exercícios de aplicação oral.

Gráfico 92: Escola A – Uso de elaboração de textos escritos para aprendizagem



Escola A

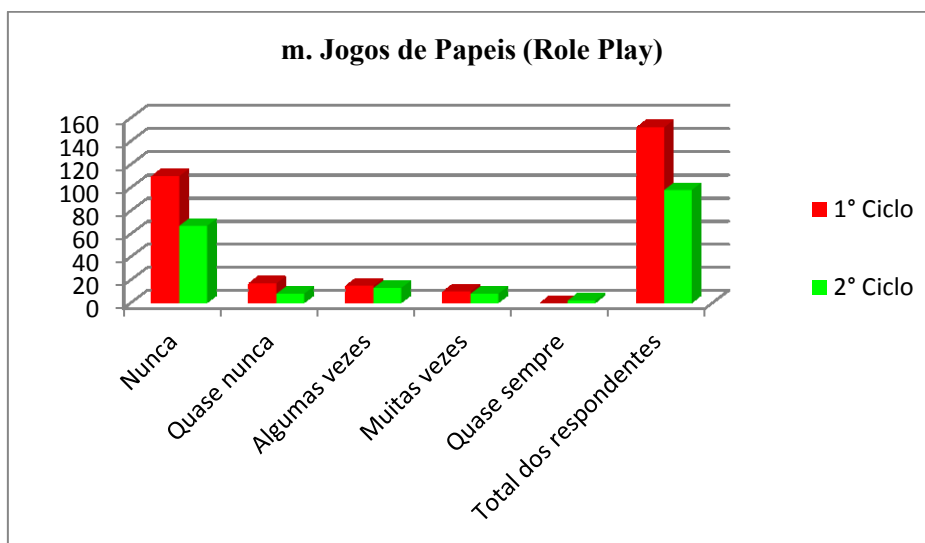
Gráfico 93: Escola B – Uso da elaboração de textos escrito



Escola B

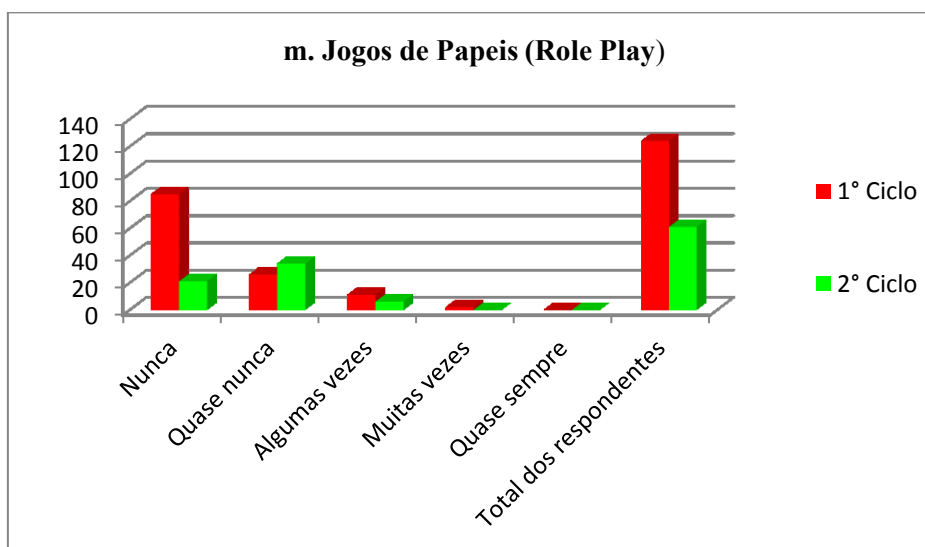
Os respondentes da questão relativa ao uso da actividade de “elaboração de textos escritos” representados nos gráficos 93 e 94 ilustram que é desenvolvida nas duas escolas mas com maior incidência na Escola Urbana onde um número significativo indica que ocorre muitas vezes ou quase sempre. Na escola Rural, gráfico 94, por exemplo, 60% dos respondentes declaram que *nunca* ou *quase nunca* experienciaram essa actividade. Ao nível da Escola Urbana, gráfico 93, os que declaram que “nunca” ou “quase nunca” usufruíram essa actividade atingem 34% no primeiro e 11.3% no segundo ciclos. Nestes termos, a escola “A” tende ter ganhar alguma vantagem em relação a “B”.

Gráfico 94: Escola A – Uso de jogo de papéis para aprendizagem



Escola A

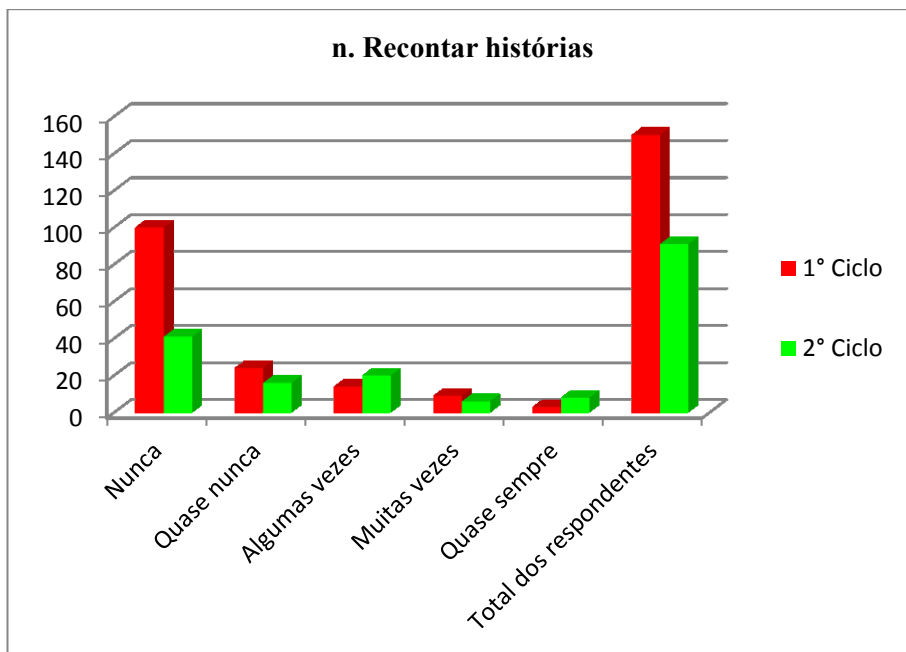
Gráfico 95: Escola B – Uso de jogo de papéis para aprendizagem



Escola B

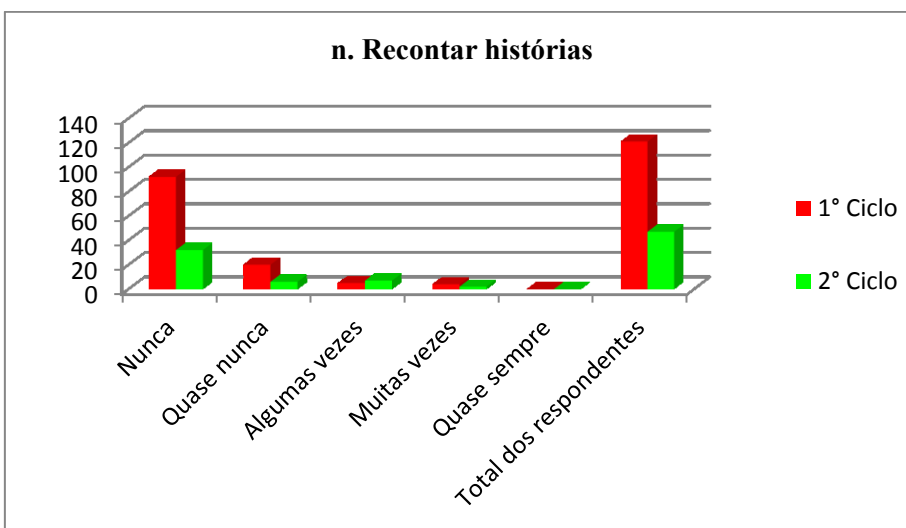
Os resultados dos inquiridos sobre o uso de “jogos de papéis” ou seja *role play* apresentados nos gráficos 95 e 96 indicam que cerca de 78% dos alunos da Escola Urbana e 66.6% dos da Escola Rural ambos ao nível do ESG1 nunca participaram nos exercício desse género. Quanto ao segundo ciclo a tendência é igual de não ser uma prática habitual na sala de aulas ao registar que quase todos declaram nunca ou quase nunca participar nessas actividades.

Gráfico 96: Escola A – Reconto de histórias para a aprendizagem



Escola A

Gráfico 97: Escola B – Reconto de histórias

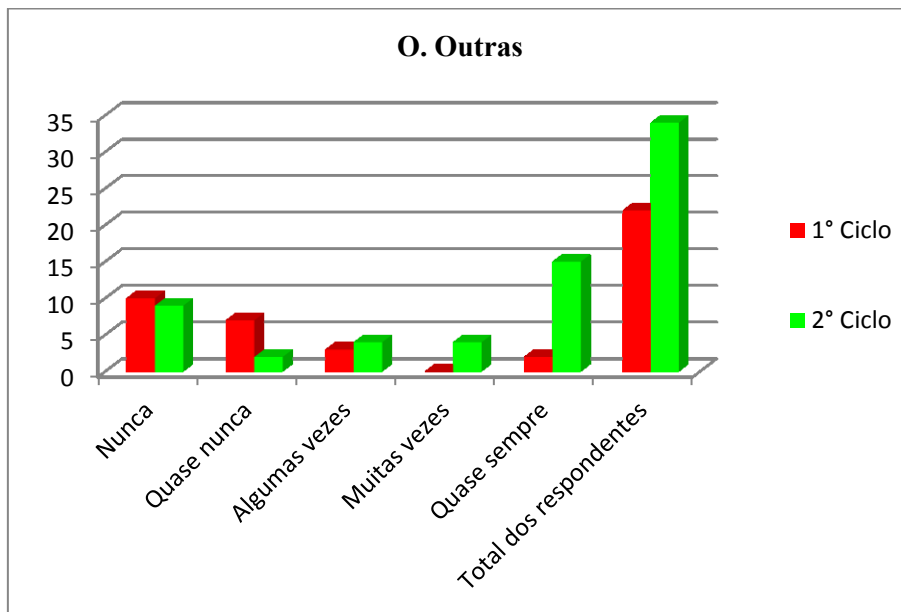


Escola B

Os gráficos 97 e 98 ilustram resultados referentes ao possível uso da actividade “Recontar histórias” na sala de aulas para a aprendizagem do Inglês. Analisados os resultados conclui-se que 70% dos inquiridos da Escola “A”, gráfico 97 e 98 indicam nunca ou quase nunca terem

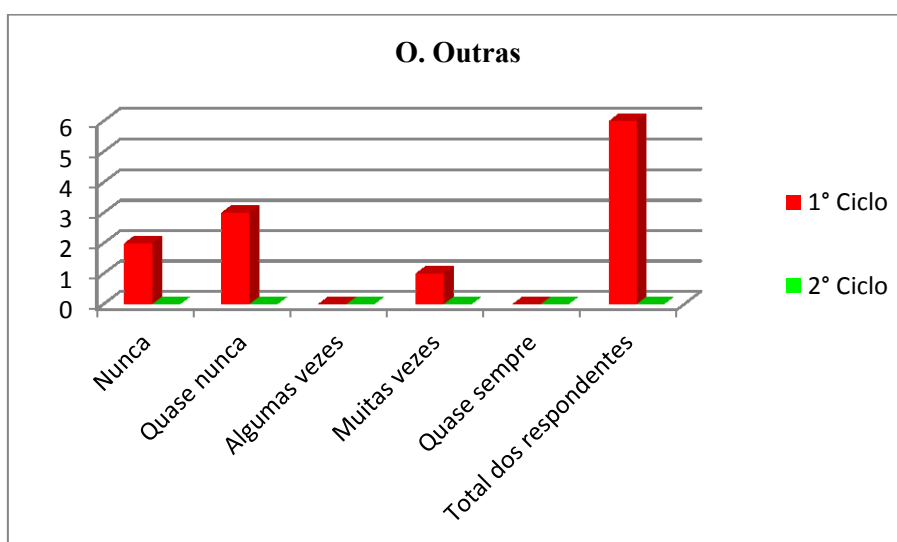
tido tal actividade na sala de aulas. Igual tendência ocorre na escola B ao se registrar que 75% dos inquiridos admitem *nunca* ou *quase nunca* ter sido envolvidos neste tipo de actividade.

Gráfico 98: Escola A – Uso de outras actividades para aprendizagem



Escola A

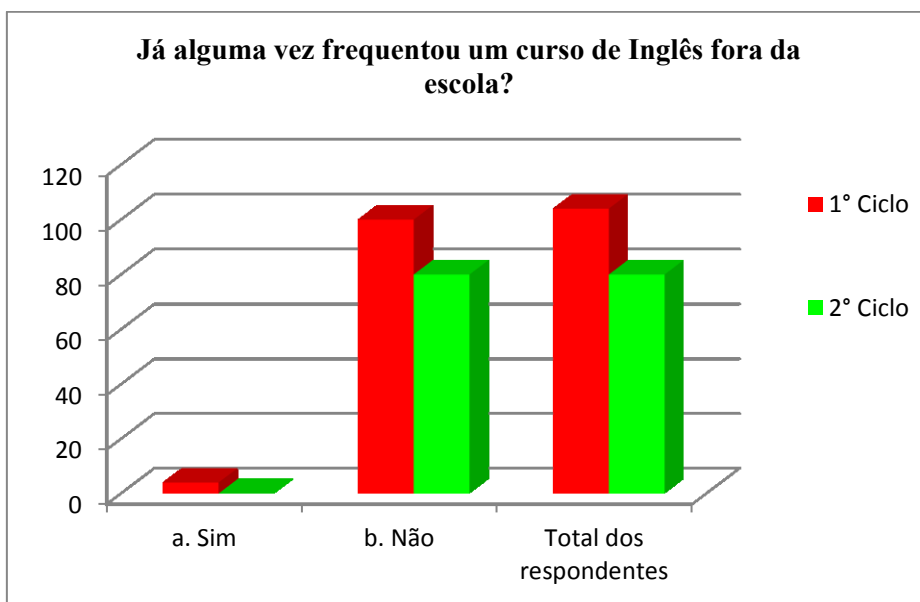
Gráfico 99: Escola B - Uso de outras actividades para aprendizagem



Escola B

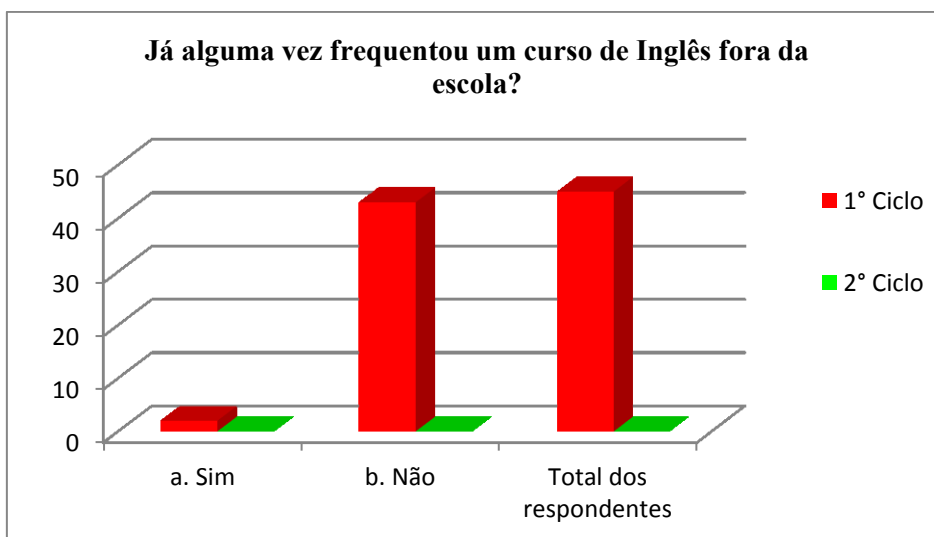
Muitos são aqueles que não indicaram a actividade específica. Contudo alguns mencionaram conversas na sala de aulas entre alunos e copiar textos para o caderno.

Gráfico 100: Escola A – Frequência de um curso de Inglês fora da escola



Escola A

Gráfico 101: Escola B – Frequência de um curso de Inglês fora da escola

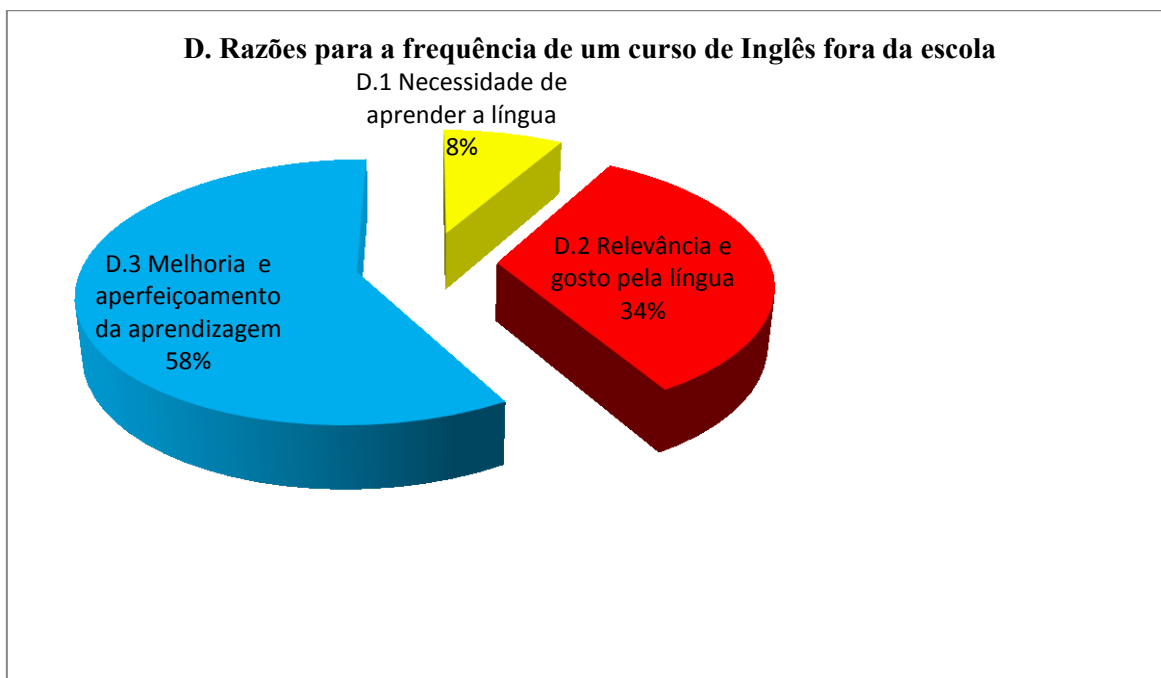


Escola B

Os respondentes quando questionados se alguma vez frequentaram um curso de Inglês fora da escola, 99% da Escola Urbana, gráfico 105, e 97.8% da Escola Rural gráfico 106, afirmaram que não, de acordo com os gráficos acima. Em nenhuma das escolas foi possível encontrar aluno do segundo ciclo que tenha frequentado curso fora da escola.

9.1 As razões que o levaram a frequentar um curso de Inglês fora da escola

Gráfico 102: Razões da frequência de um curso de Inglês fora da escola



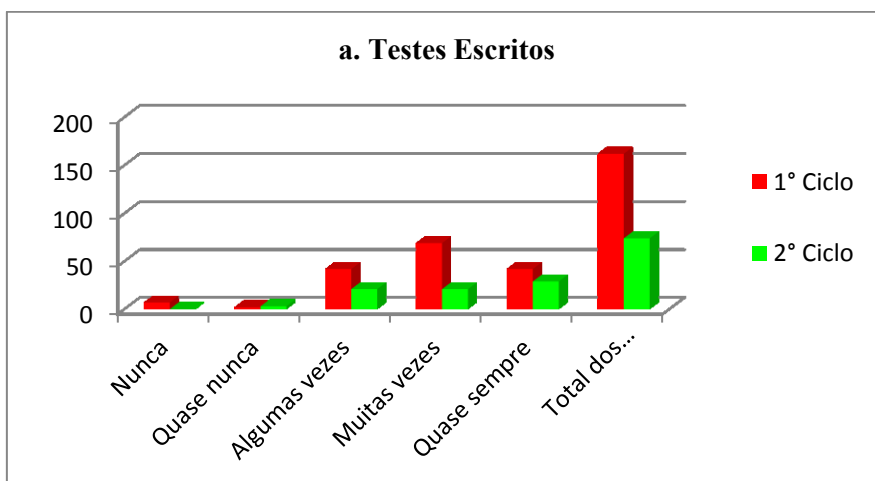
Escolas A&B

Quanto as razões evocadas pelos poucos alunos que frequentaram curso de Inglês fora da escola consta como principal a (i) *melhoria e aperfeiçoamento da aprendizagem* do Inglês com 58% e a segunda razão evocada é da (ii) *relevância e gosto pela língua* com 34%. Constitui a terceira razão da aprendizagem do Inglês fora da escola a simples (iii) *necessidade de aprender a língua* com 8%, segundo o gráfico 103.

6.4.10 Avaliação das aprendizagens na Língua Inglesa

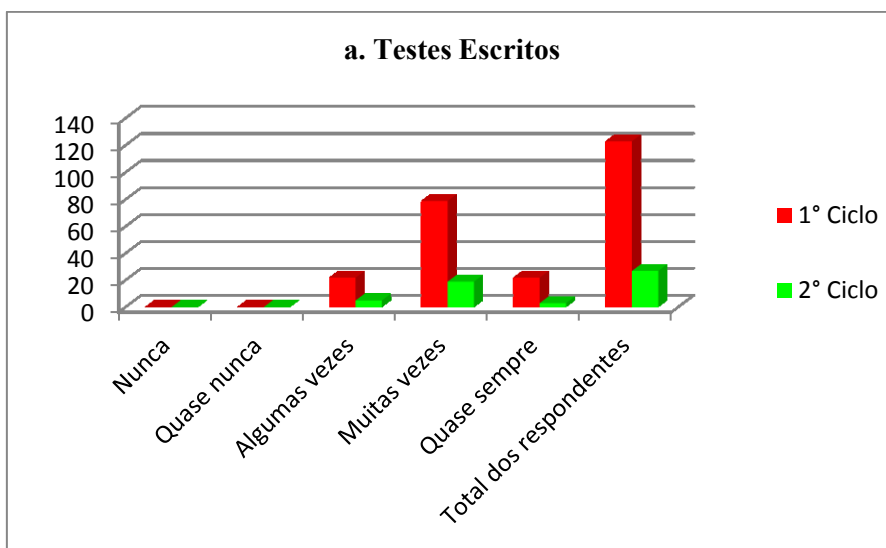
Frequência em que as aprendizagens são avaliadas pelos instrumentos seguintes (tendo como referência o ano lectivo de 2015):

Gráfico 103: Escola A – frequência da avaliação através de testes escritos



Escola A

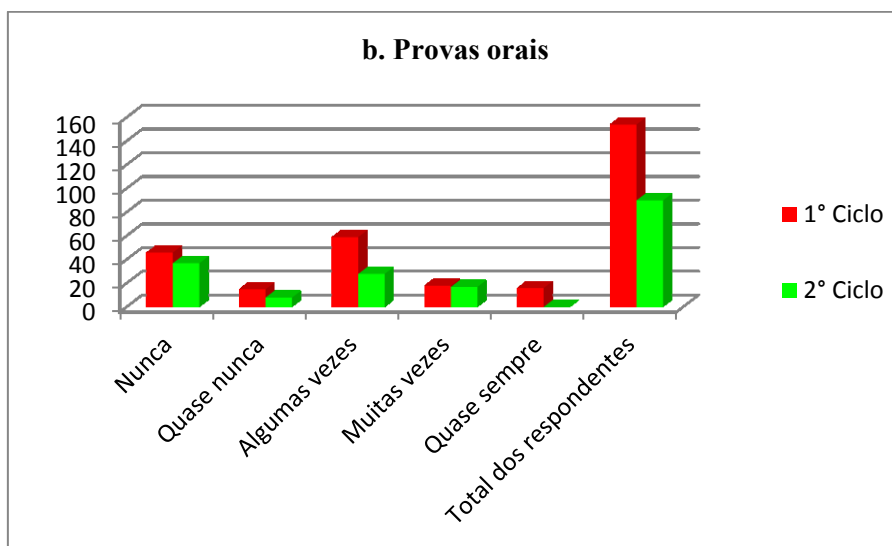
Gráfico 104: Escola B – Frequência da avaliação através de testes escritos



Escola B

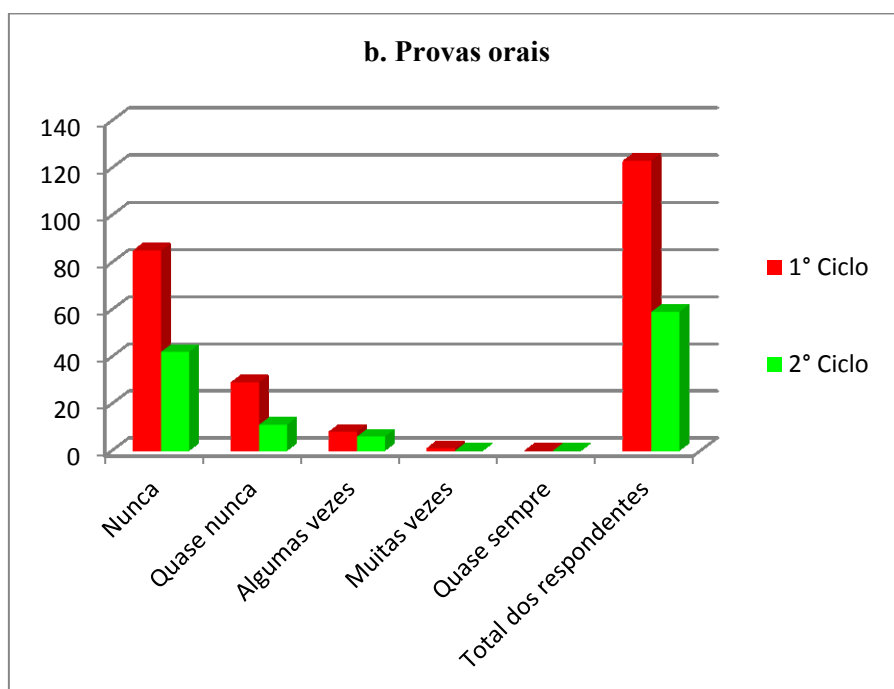
Segundo os gráficos 104 e 105, na Escola Urbana a avaliação através do “teste escrito” ocorre quase sempre numa média de 25% para o ESG1 e 31.4% para ESG2. Na categoria de “muitas vezes” a avaliação por teste escrito ao nível do ESG1 é de 40.6% contra 27.1% do ESG2. Na Escola Rural por sua vez, a avaliação por teste escrito ocorre muitas vezes nos dois ciclos e noutras dimensões de “muitas vezes” e quase sempre” regista-se

Gráfico 105: Escola A – Frequência da avaliação através de provas orais



Escola A

Gráfico 106: Escola B – frequência da avaliação através de provas orais

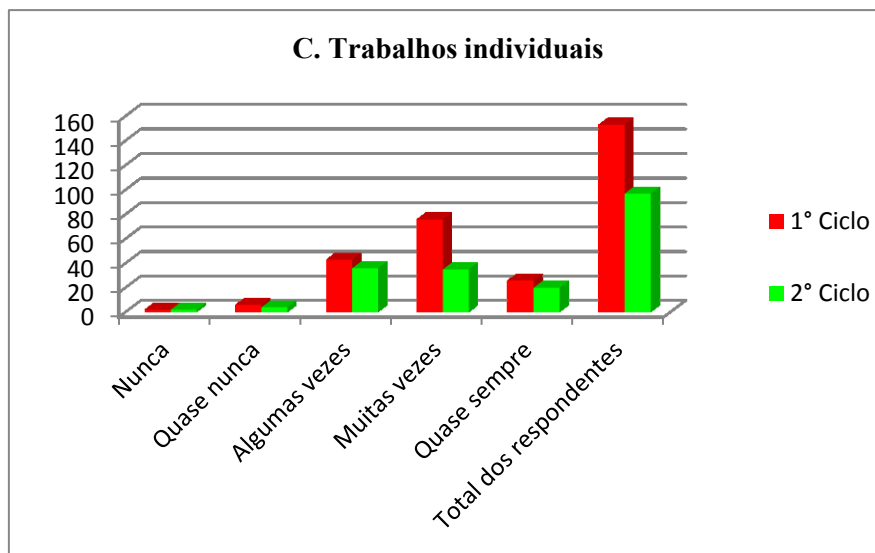


Escola B

Quanto ao uso das “Provas orais”, na Escola Urbana, gráfico 106, 28.9% e 42.2% dos respondentes do ESG1e ESG2, respectivamente, declaram nunca terem sido avaliados por este meio. Contudo, em ambos ciclos é visível nas dimensões “algumas vezes; muitas vezes;” Na dimensão “quase sempre” é aplicável somente no ESG1. Quanto a Escola Rural, gráfico 111,

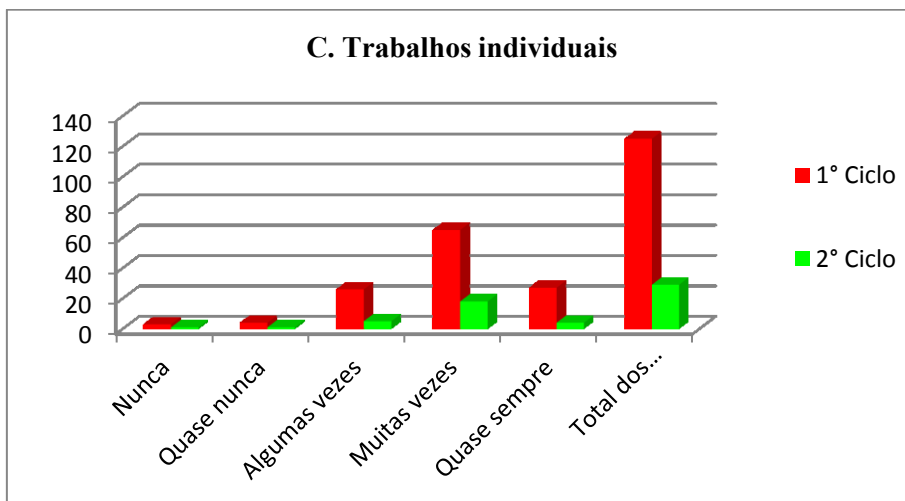
cerca de 66.6% do ESG1 e 68.9% do ESG2 afirmam nunca terem sido avaliados através de provas orais. De forma geral a Escola Urbana, gráfico 106, apresenta-se com alguma vantagem relativamente a Rural, gráfico 107, no que tange a avaliação através de provas orais.

Gráfico 107: Escola A – Frequência da avaliação através de Trabalhos individuais



Escola A

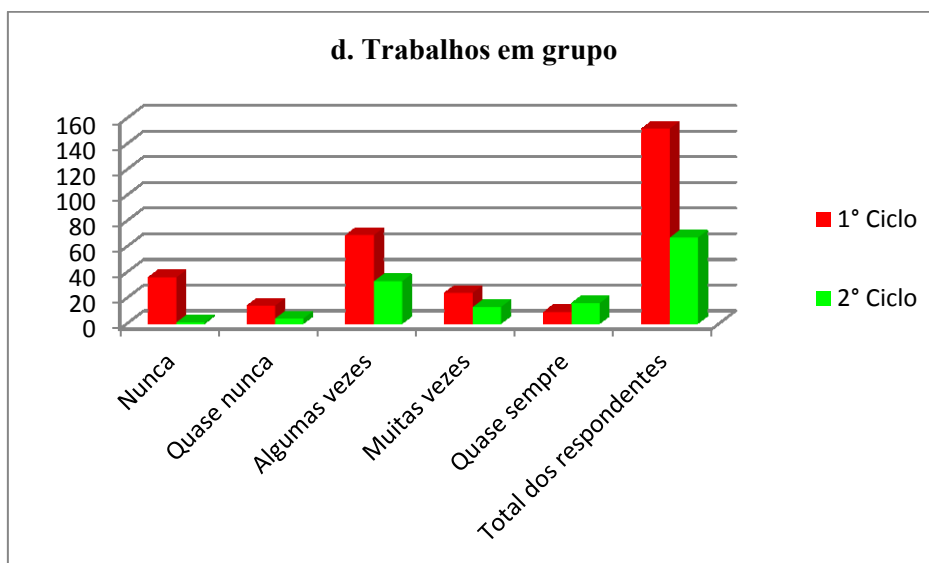
Gráfico 108: Escola B - Frequência da avaliação através de Trabalhos individuais



Escola B

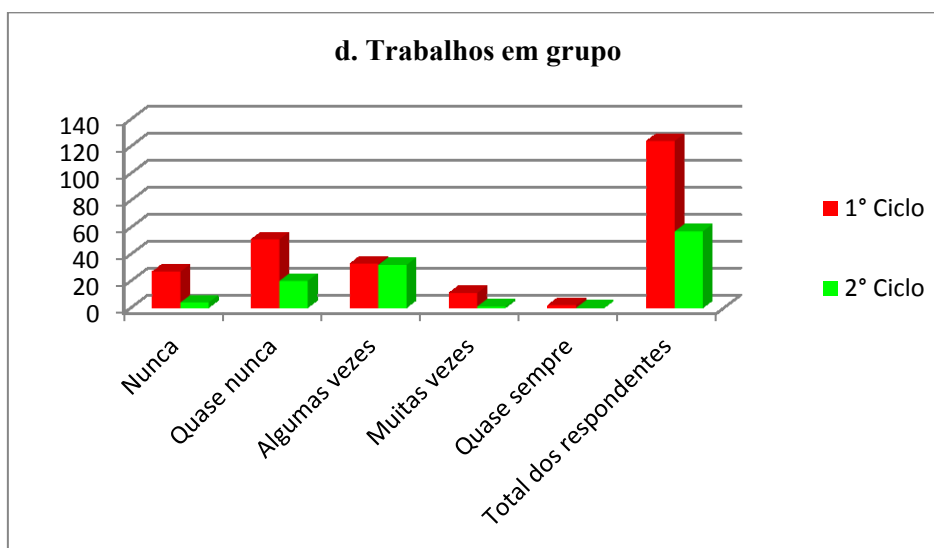
Em geral, a avaliação através de “trabalhos individuais” ocorre sequencialmente na dimensão de” muitas vezes”, “algumas vezes” e quase sempre nas duas escolas (gráficos 108 e 109) que constituem *corpus* da presente investigação.

Gráfico 109: Escola A - Frequência da avaliação através de Trabalhos de grupo



Escola A

Gráfico 110: Escola B - Frequência da avaliação através de Trabalhos de grupo



Escola B

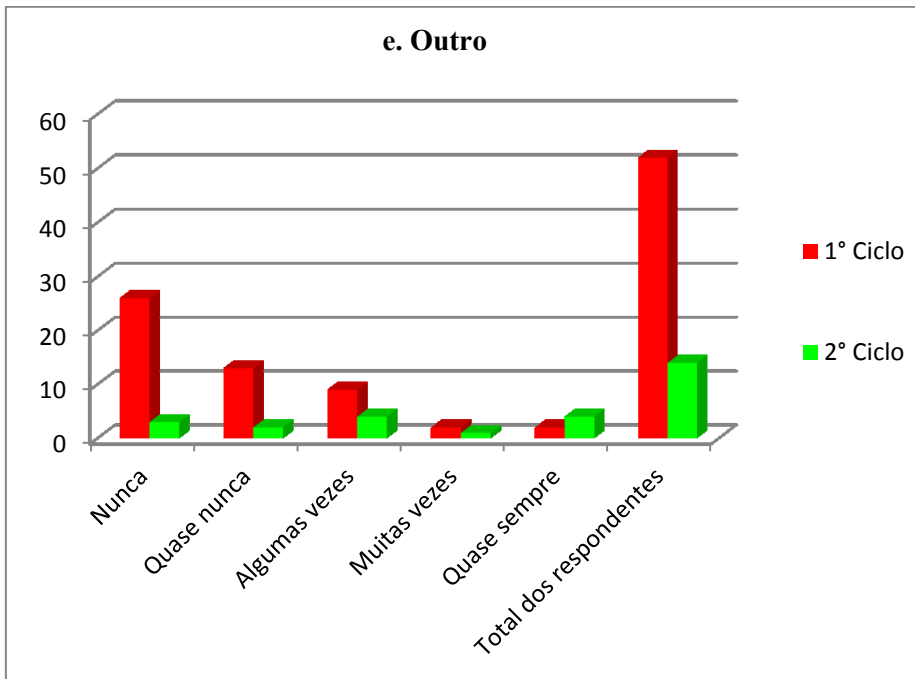
Os gráficos 110 e 111 ilustram o nível de uso do “trabalho em grupo” para avaliação das aprendizagens na língua inglesa. Os resultados indicam que este tipo de avaliação é em geral utilizado na dimensão de “algumas vezes” nas duas escolas e em ambos ciclos. Nesta dimensão, a Escola Urbana, gráfico 110, regista o uso na ordem de 44.8% no ESG1 e 56.4% no ESG2. No

entanto, cerca de 25.5% do ESG1 declararam nunca ter sido avaliado através de trabalho de grupo. Por seu turno, a Escola Rural apresenta o seguinte:

- (i) Ao nível do ESG1, 20.8% nunca foram avaliados; cerca de 43.3% quase nunca; e 25% algumas vezes.
- (ii) Ao nível do ESG2 da escola Rural temos como cenário, 3,4% nunca; 15,8% quase nunca; e, 25% algumas vezes.

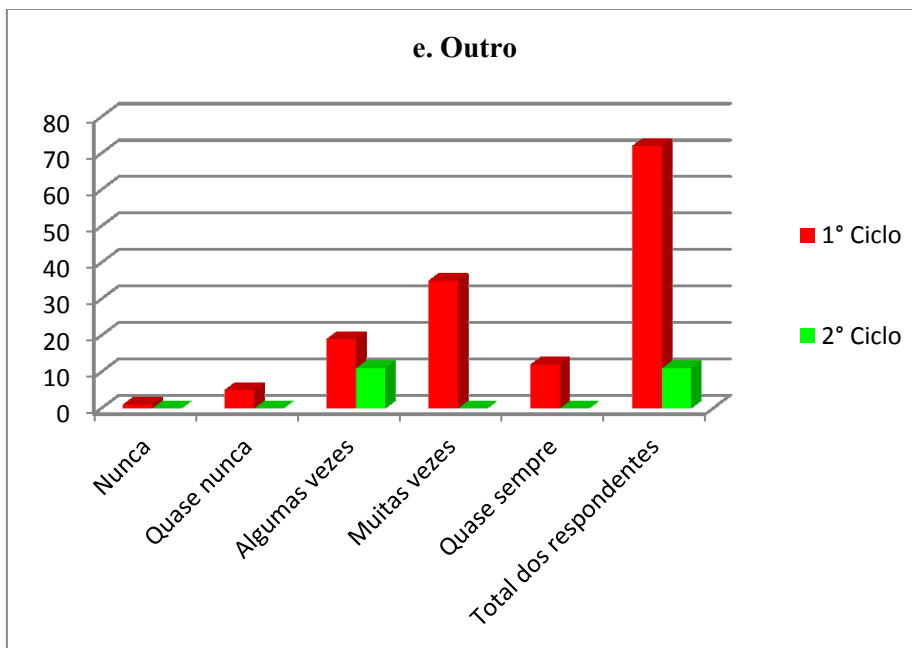
Desta forma, podemos concluir que há certa discrepância entre os dois ciclos dentro da Escola Rural, gráfico 111, tal como existe discrepância entre as duas escolas. Em geral, o uso deste tipo de avaliação tende estar mais patente nas diversas dimensões na Escola Urbana embora não em índices elevados.

Gráfico 111: Escola A – Frequência de outro instrumento de avaliação



Escola A

Gráfico 112: Escola A – Frequência de outro instrumento de avaliação

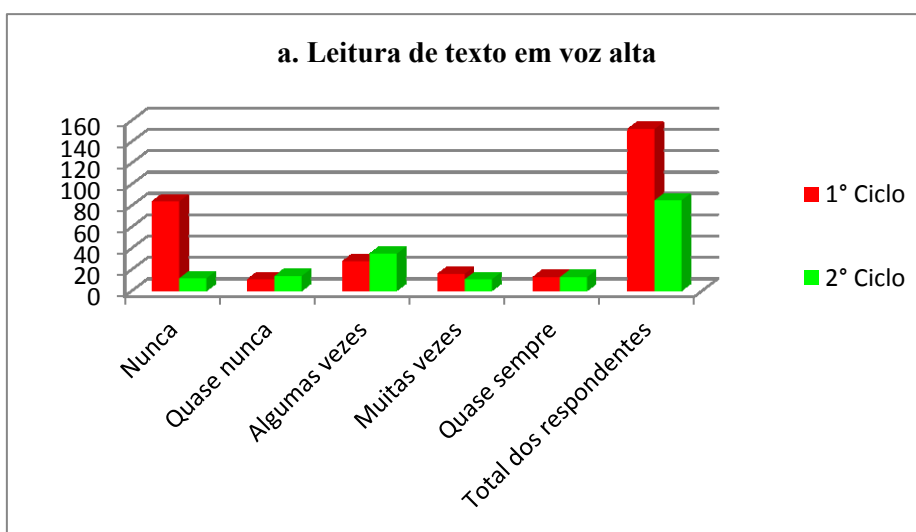


Escola B

Outras formas de avaliação evocadas pelos respondentes das duas escolas e ciclos inclui avaliação de cadernos do aluno, Ditados, Trabalhos Para Casa (TPC) e assiduidade do próprio aluno.

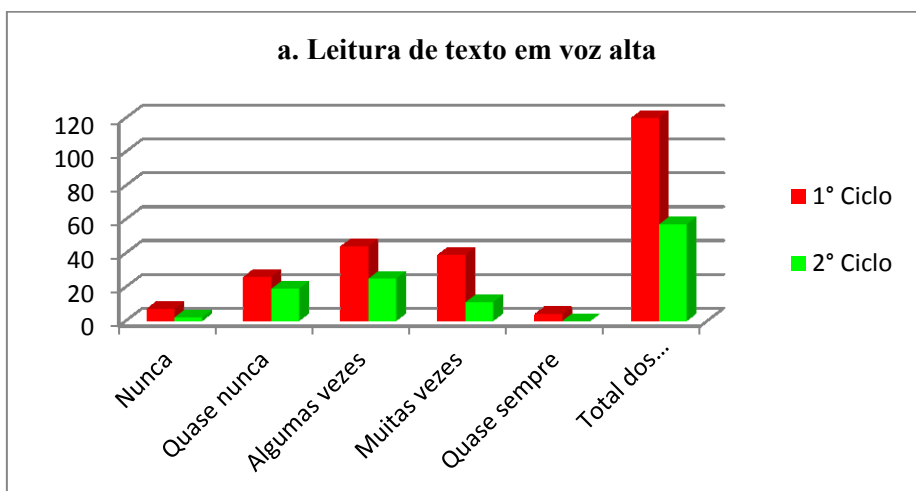
Frequência em que é avaliado pelas atividades seg (tendo como referência o presente ano lectivo 2015):

Gráfico 1134: Escola A – Frequência da avaliação através de leitura em voz alta



Escola A

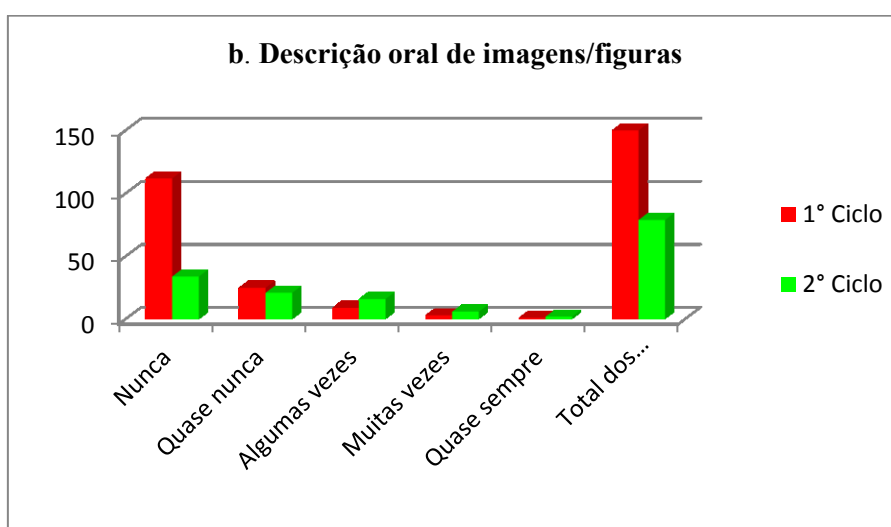
Gráfico 114: Escola B – Frequência da avaliação através de leitura em voz alta



Escola B

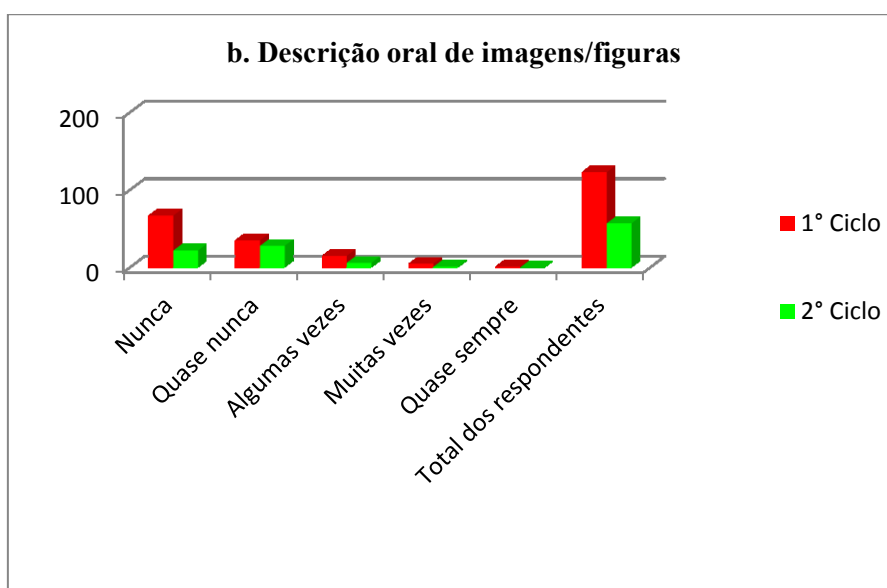
No que concerne ao uso da “Leitura de texto em voz alta” como forma de valiação da aprendizagem de Inglês, os resultados apurados, gráficos 114 e 115, indicam que se usa nas duas escolas principalmente na dimensão de “algumas vezes”. Segundo os resultados acima, esta forma de avaliação ocorre nas dimensões de “muitas vezes” e “quase sempre” na Escola Urbana, gráfico 114, enquanto na Escola Rural, gráfico 115, temos o “muitas vezes” e na “quase sempre” só abrange o ESG1.

Gráfico 115: Escola A – Frequência da avaliação através da descrição oral



Escola A

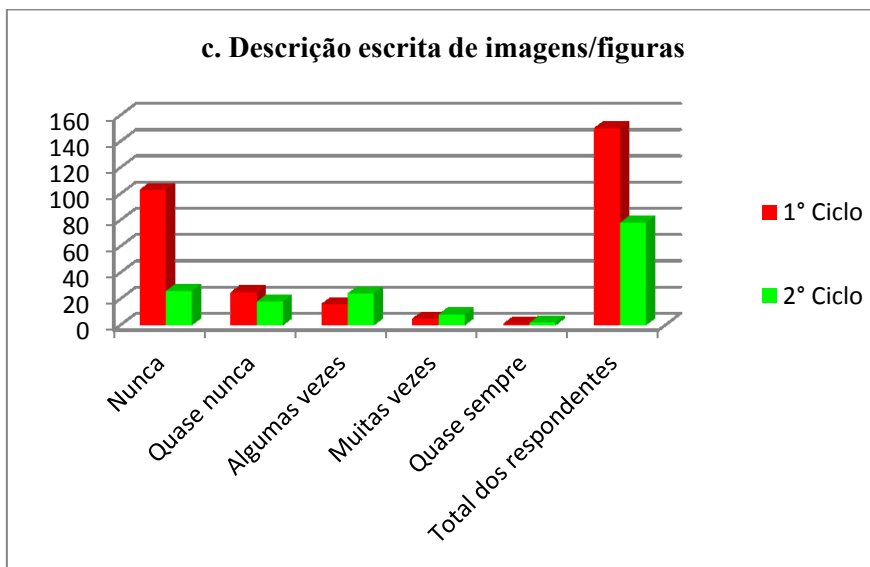
Gráfico 116: Escola B – Frequência da avaliação através da descrição oral



Escola B

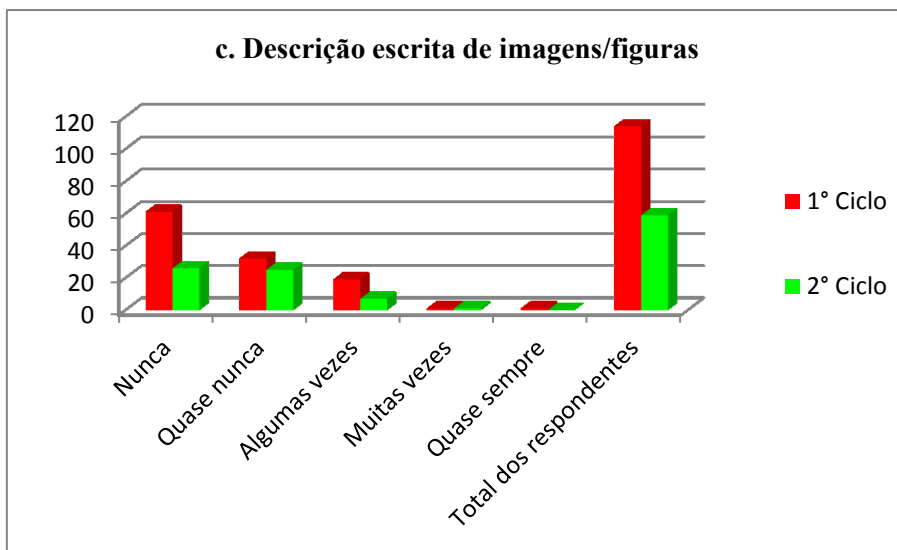
Questionados aos alunos sobre o uso e a frequência da “descrição oral de imagens/ figuras” para avaliação os dados constantes nos gráficos 116 e 117 indicam que em geral “nunca” ou “quase nunca” foi utilizado para o efeito. Contudo, pode se observar que se regista nas dimensões de “algumas vezes” e “muitas vezes” em percentagens bastante baixas pois elas se situam abaixo de vinte alunos por dimensão e ciclo.

Gráfico 117: Escola A – Frequência da avaliação através da descrição escrita



Escola A

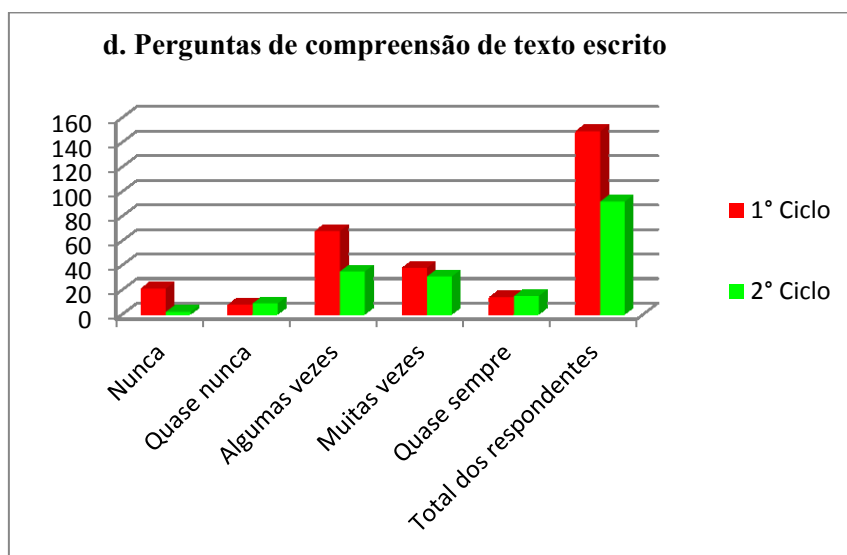
Gráfico 118: Escola A – Frequência da avaliação através da descrição escrita



Escola B

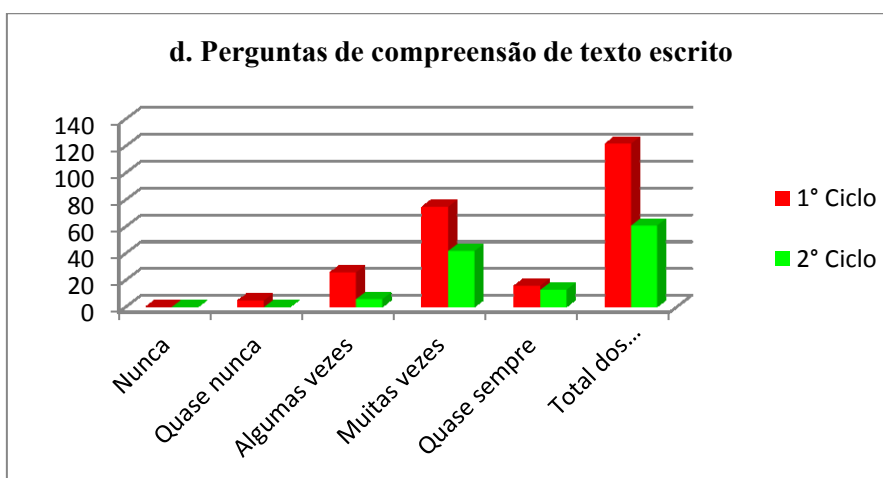
Analisando o uso da “descrição escrita de imagens/ figuras” para avaliação das aprendizagens os respondentes situam-se na sua maioria nas dimensões “nunca” e “quase nunca” nas duas escolas (A e B) e em ambos ciclos. Há algum registo da sua ocorrência nas dimensões de “algumas vezes” mas numa proporção que se situa igual ou abaixo de vinte alunos.

Gráfico 119: Escola A – Frequência da avaliação através de perguntas de compreensão de texto



Escola A

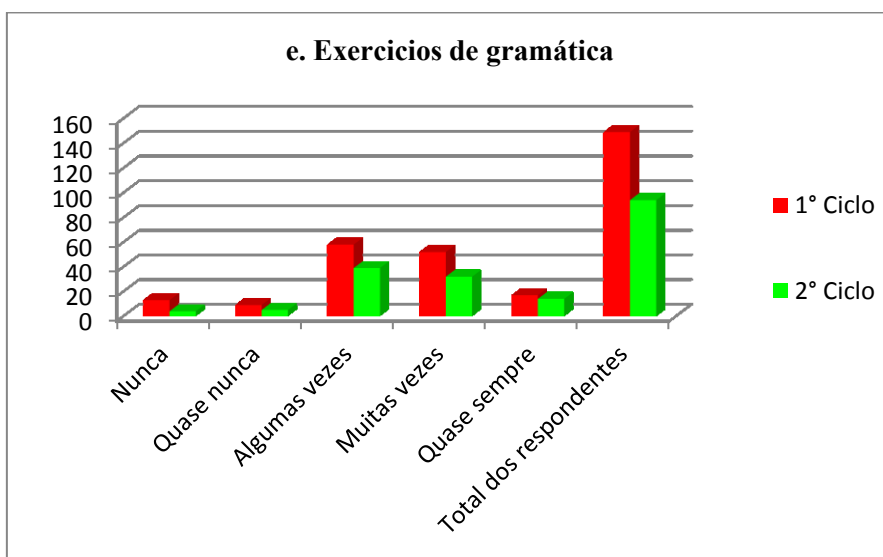
Gráfico 120: Escola B – Frequência da avaliação através de perguntas de compreensão de texto



Escola B

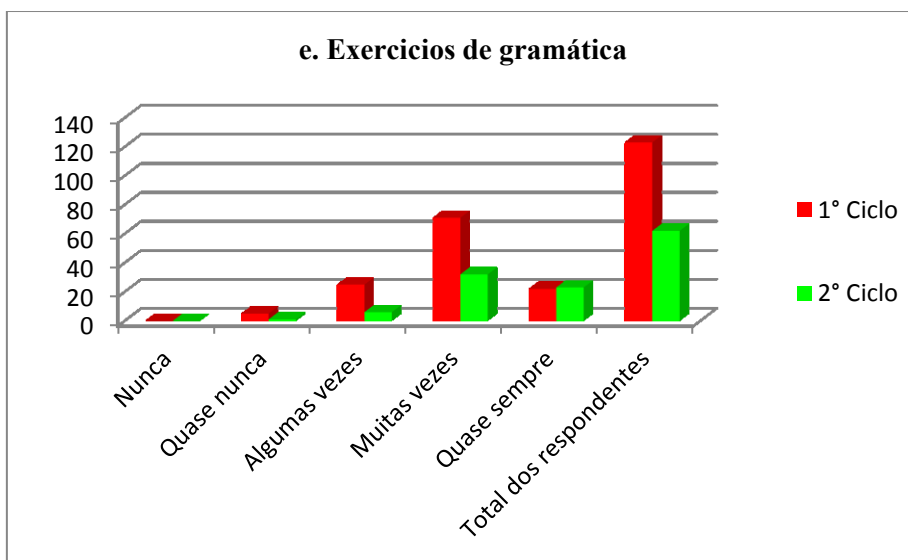
Em relação ao uso de “perguntas de compreensão de texto escrito” como técnica de avaliação de aprendizagem do Inglês, os resultados dos inquiridos indicam ser utilizada muitas vezes na escola Rural (gráfico 121) enquanto na escola Urbana (120) é predominantemente utilizada nas dimensões de “muitas vezes” e “algumas vezes”. Este tipo de exercícios pode igualmente ser observável na dimensão de “muitas vezes” em ambas escolas e em igual proporção.

Gráfico 121: Escola A – Frequência da avaliação através de exercícios de gramática



Escola A

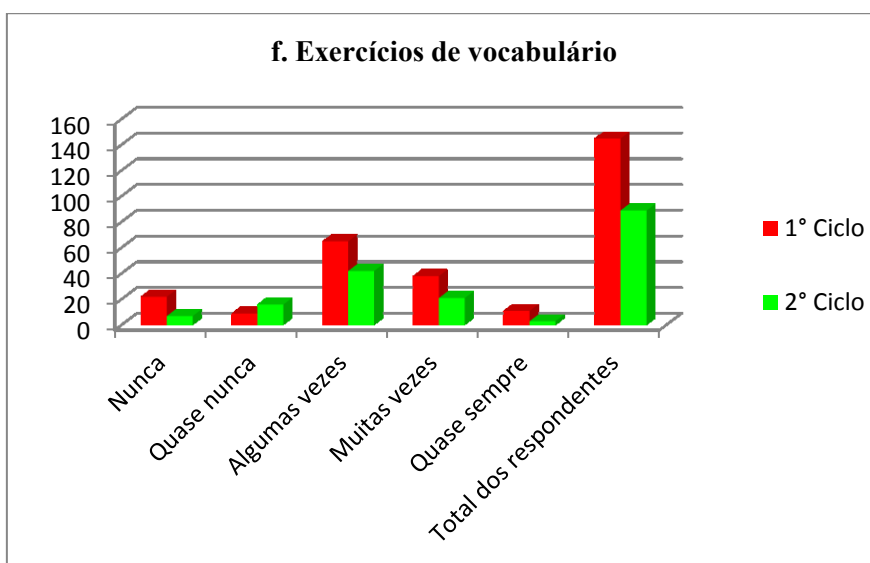
Gráfico 122: Escola A – Frequência da avaliação através de Exercícios de gramática



Escola B

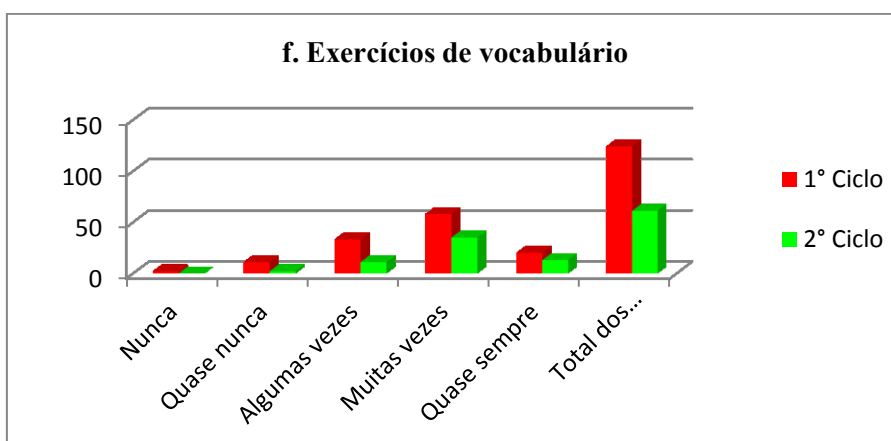
Pelos resultados ilustrados nos gráficos (122 e 123) podemos concluir que “exercícios de gramática” são bastante predominantes para avaliação da aprendizagem do Inglês ao observar-se que se incide fundamentalmente sobre as dimensões de “Muitas vezes”, “quase sempre” e “algumas vezes”. As primeiras dimensões dos gráficos são quase inexistentes.

Gráfico 123: Escola A - Frequência de avaliação através de Exercícios de vocabulário



Escola A

Gráfico 124: Escola B - Frequência de avaliação através de Exercícios de vocabulário

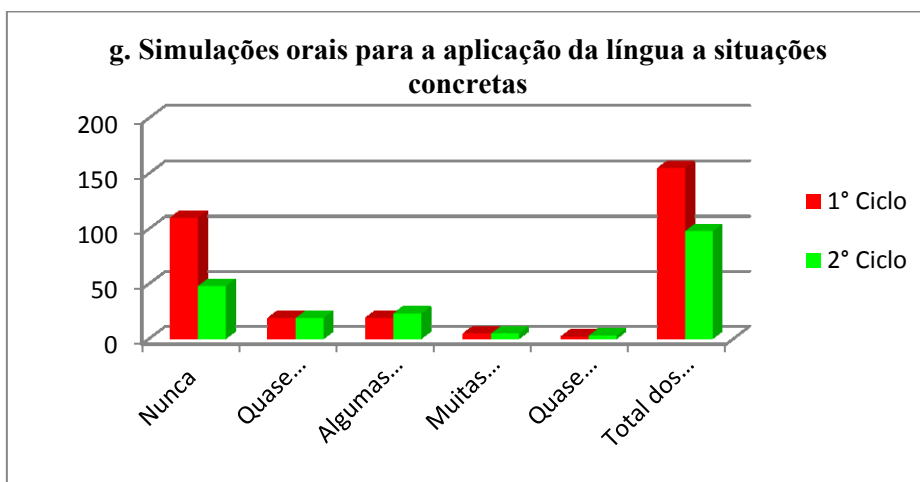


Escola B

A partir dos resultados ilustrados nos gráficos 124 e 125 podemos concluir que “exercícios de vocabulário” são frequentes na avaliação da aprendizagem dos inquiridos nas duas escolas. Na

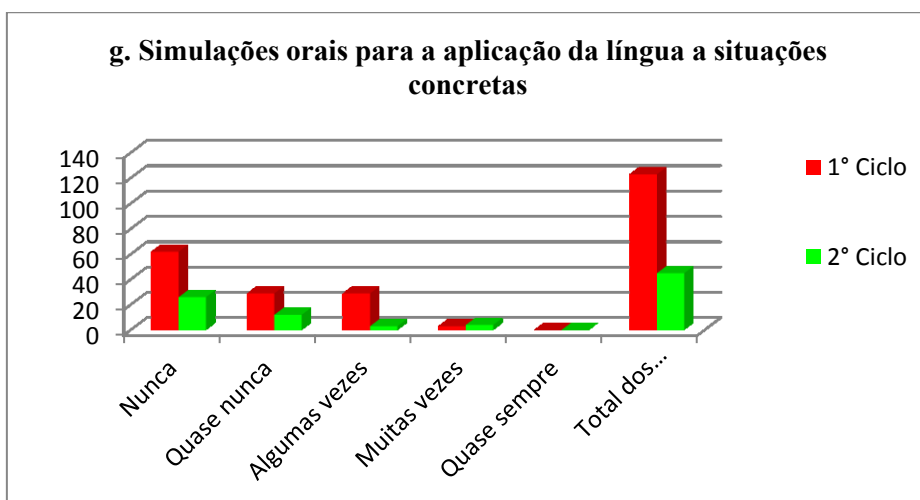
escola Urbana, gráfico 124, por exemplo, a dimensão “algumas vezes” regista uma média de 42.8% no ESG1 e 45.5% no ESG2. De igual modo na dimensão de “muitas vezes” tem um registo de 27.1% contra 22.7% do ESG2. Por seu turno, na Escola Rural, gráfico 125, podemos observar que na dimensão”muitas vezes” está na ordem de 48.3% no ESG1 contra cerca de 31.6% do ESG2. De igual modo podemos observar que existe algum registo de relevo na “quase sempre”.

Gráfico 125: Escola A – frequência da avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas



Escola A

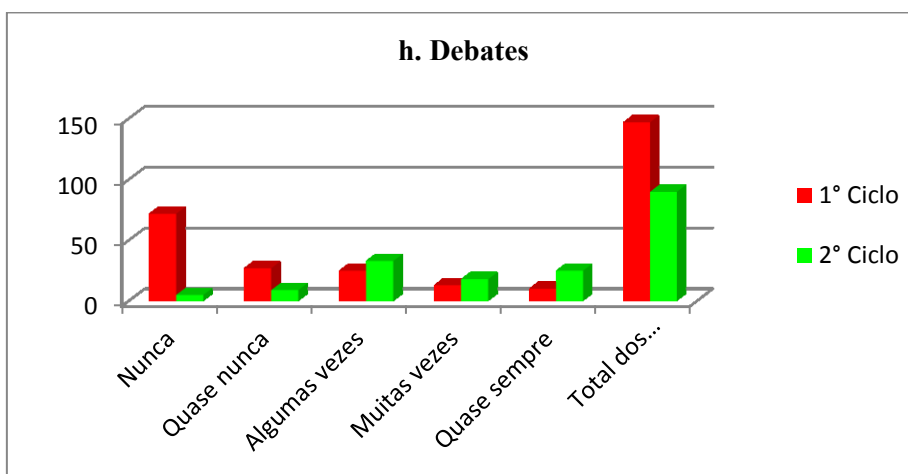
Gráfico 126: Escola B – frequência da avaliação através de simulações orais para aplicação da língua em situações concretas



Escola B

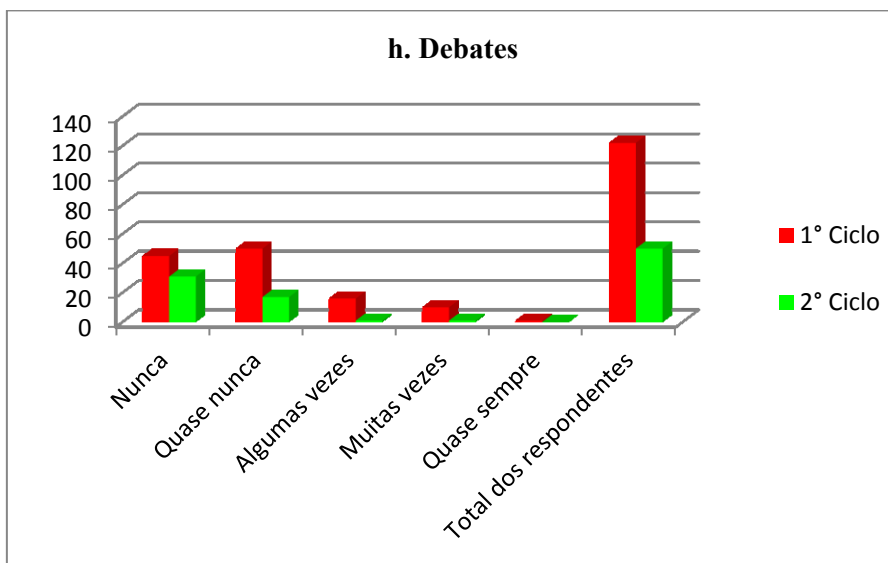
A questão relativa ao uso de “simulações orais para aplicação da língua a situações concretas” os resultados dos inquiridos tendem indicar que “nunca” ou “quase nunca” foram utilizadas para a avaliação das aprendizagens (gráficos 126 e 127). Apenas referir que na dimensão de “algumas vezes” é observável em algumas dimensões “muitas vezes” embora em índices muito baixos.

Gráfico 127: Escola A – Frequência da avaliação através de debates



Escola A

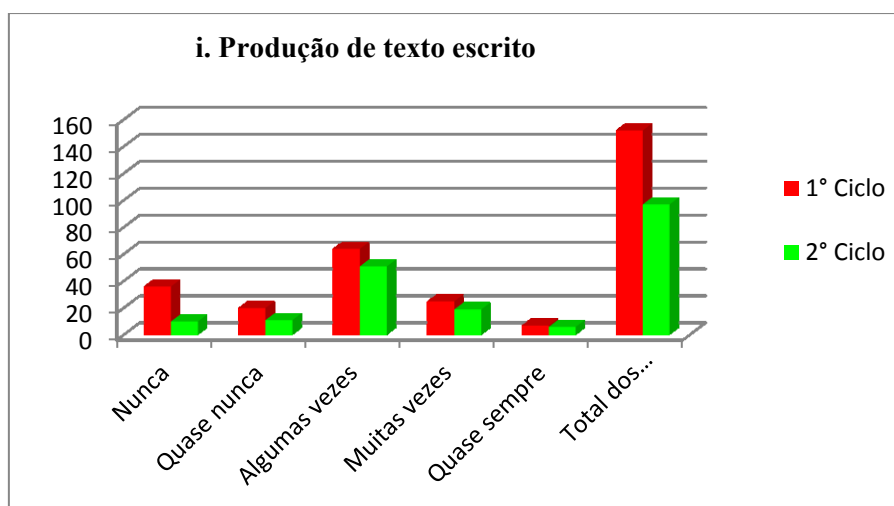
Gráfico 128: Escola B – frequência da avaliação através de debates



Escola B

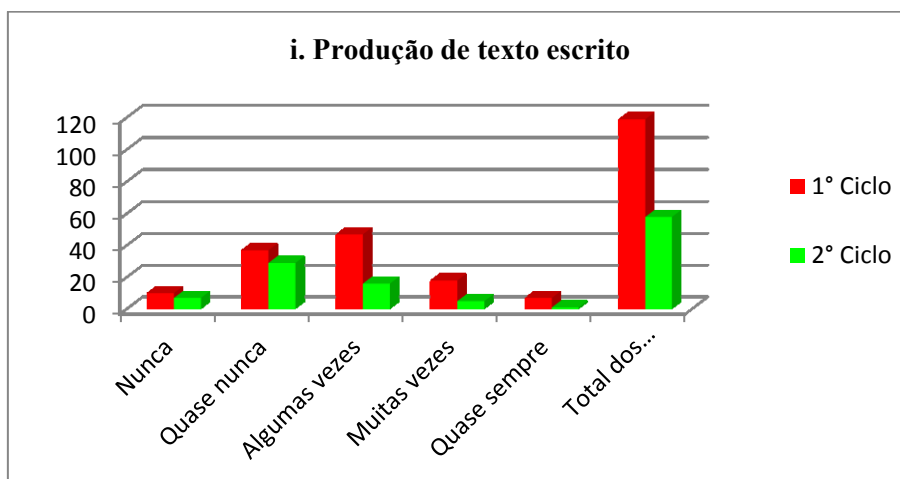
O uso de “debates” para avaliação da aprendizagem do Inglês ocorre fundamentalmente no ESG2 da Escola Urbana (gráfico 128) chegando a atingir 34% na dimensão de “algumas vezes”, 20.4% “muitas vezes” e 23.8% quase sempre. Ao nível do ESG1 regista-se 49.2% dos cento e quarenta e dois respondentes que afirmam “nunca” ter sido utilizada esta técnica para avaliação. Em contra partida, na Escola Rural, gráfico 129, a grande maioria afirma que o “debate” nunca ou quase nunca foi utilizado para avaliação das aprendizagens do Inglês. Nesta mesma escola o uso do debate para avaliação está na ordem de 15% e 5.8% nas dimensões de “algumas vezes” e “muitas vezes”, respectivamente.

Gráfico 129: Escola A – frequência da avaliação através de produção de texto escrito



Escola A

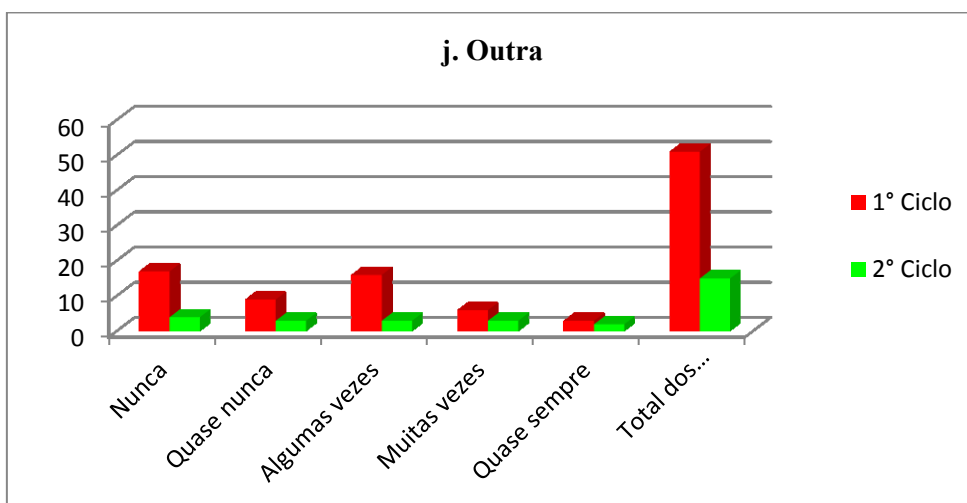
Gráfico 130: Escola B – frequência da avaliação através de produção de texto escrito



Escola B

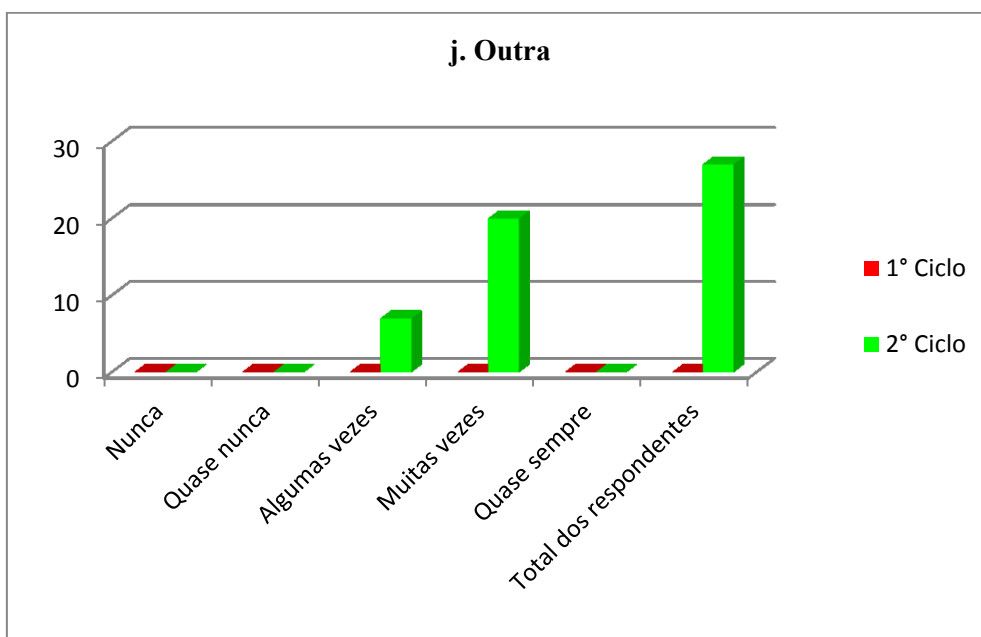
A produção de textos escritos como forma de avaliação da aprendizagem do Inglês ocorre mais na dimensão de “algumas vezes” nas duas escolas. Enquanto na Escola Urbana, gráfico 130, a dimensão que ocupa a segunda posição é a de “muitas vezes”, na Escola Rural, gráfico 131, é a de “quase nunca” o que significa que a técnica ocorre mais na escola “A” comparada com a “B”.

Gráfico 131: Escola A – Frequência da avaliação através de uma outra actividade



Escola A

Gráfico 132: Escola B – frequência da avaliação através de uma outra actividade

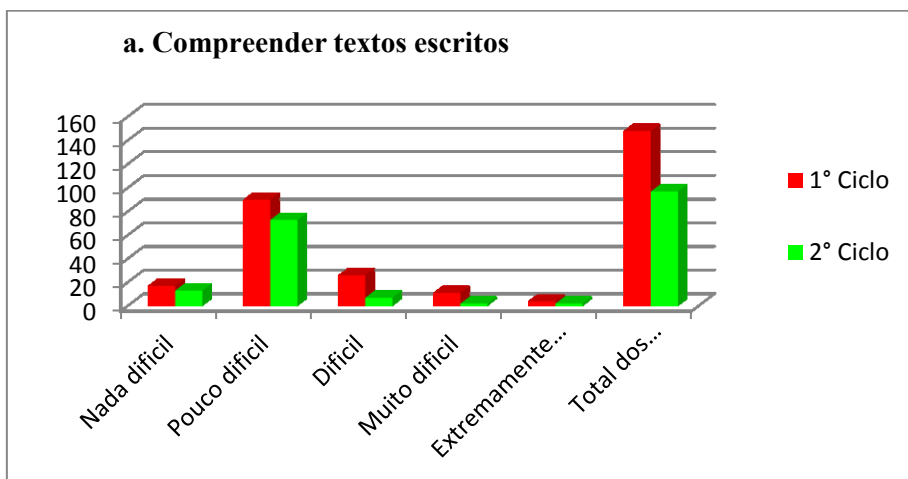


Escola B

Os inquiridos indicaram assiduidade, TPC e organização de cadernos como sendo outras actividades avaliadas pelos professores.

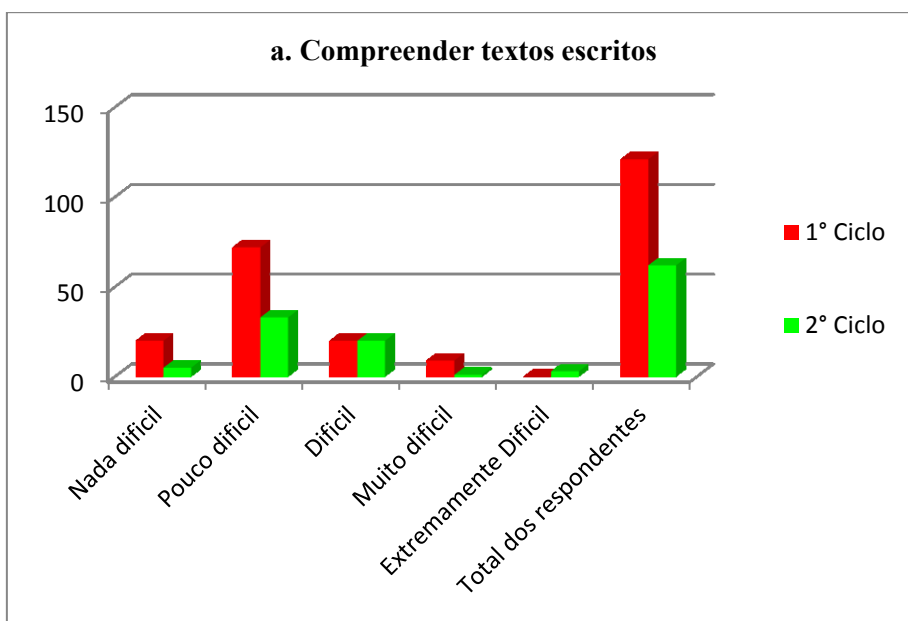
6.4.11 Áreas de maior dificuldade na aprendizagem da Língua Inglesa

Gráfico 133: Escola A - Nível de dificuldade para compreensão de textos escritos



Escola A

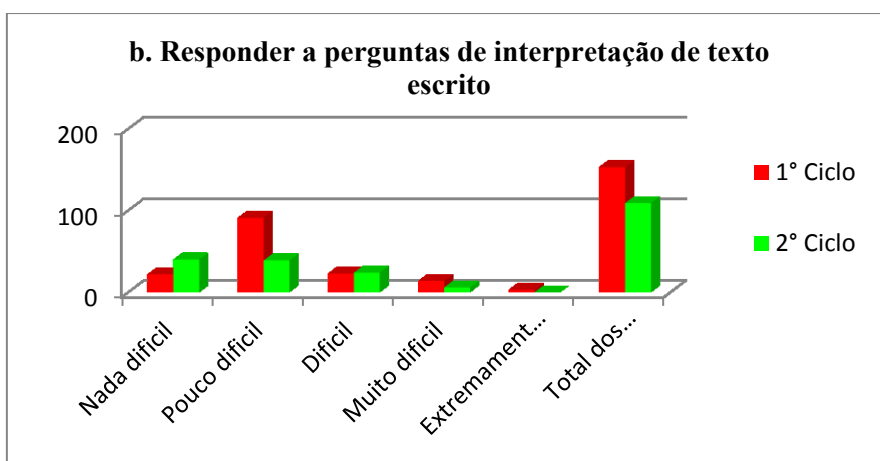
Gráfico 134: Escola B - Nível de dificuldade para compreensão de textos escritos



Escola B

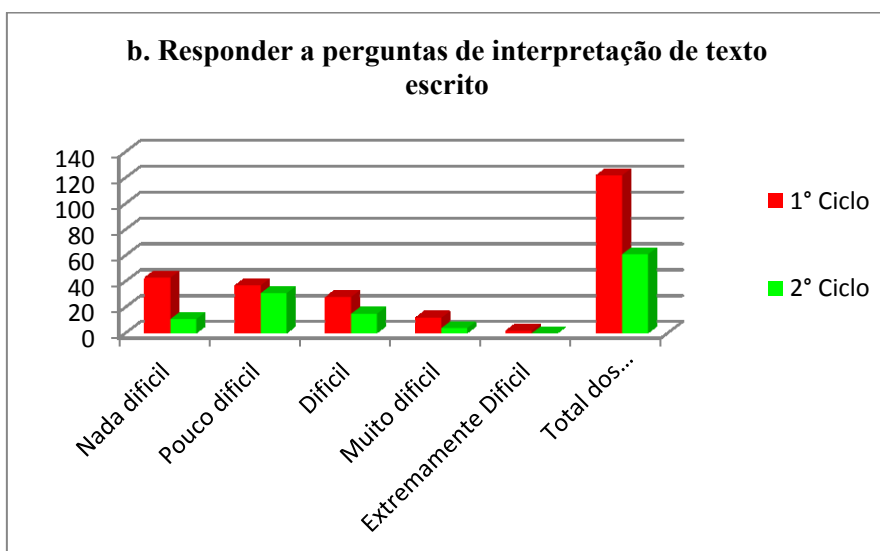
No geral, “compreender textos escritos” é considerada pelos respondentes como sendo uma tarefa pouco difícil nas duas escolas integradas no *corpus* da presente investigação. Em termos estatístico, o gráfico 134, indica que 61.9% e 91.8% dos respondentes do ESG1 e ESG2 da Escola Urbana, respectivamente, afirmam ser uma tarefa pouco difícil. Para Escola Rural, gráfico 135, os resultados ilustram que 58.3% dos respondentes de ambos ciclos a tarefa é pouco difícil. Contudo, na escola “A” uma média de 8.7% e 23.7% da escola”B” os respondentes consideram a tarefa difícil.

Gráfico 135 Gráfico 140: Escola A - Nível de dificuldade na resposta à perguntas de interpretação



Escola A

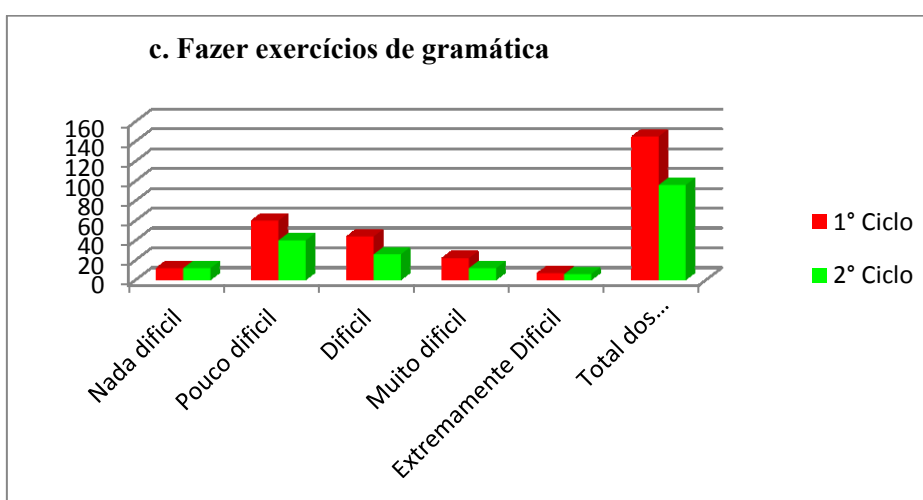
Gráfico 136: Escola B - Nível de dificuldade na resposta à perguntas de interpretação



Escola B

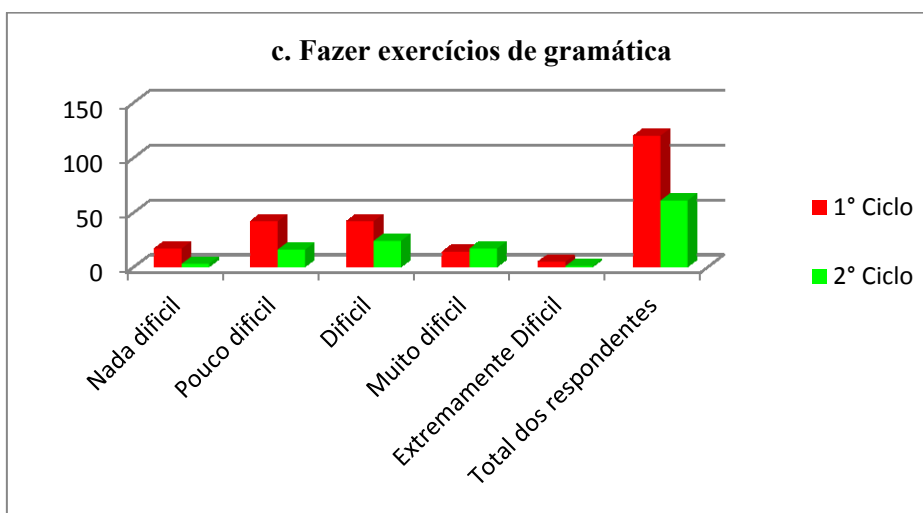
A tarefa de “responder a perguntas de interpretação de texto escrito” é considerada por 61.9% e 37.4% de respondentes do ESG1 e ESG2, respectivamente, da Escola Urbana, gráfico 136, afirmam ser pouco difícil. Os que consideram a tarefa de difícil estimam-se em 14% do ESG1 e 20.4% ESG2. Na Escola Rural, gráfica 137, por sua vez, 18.3% do ESG1 e 28.3% do ESG2 consideram a tarefa de difícil. Apesar disto tudo, 33.3% do ESG2 da Escola Urbana e 38% do ESG1 da Rural consideram a tarefa de ser “nada difícil”.

Gráfico 137: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática



Escola A

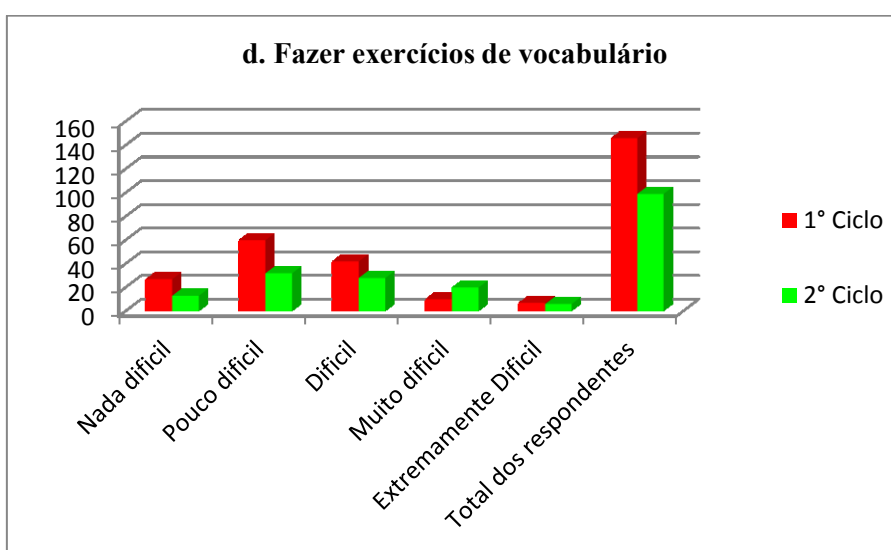
Gráfico 138: Escola B - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática



Escola B

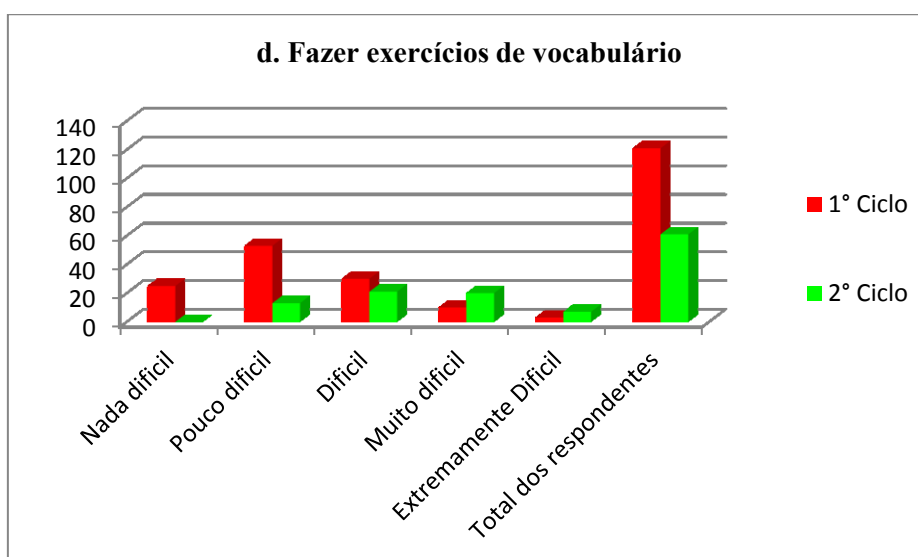
Os resultados dos respondentes das duas escolas sobre “fazer exercícios de gramática” indicam que a tarefa é pouco difícil na ordem de 41.8% ao nível ESG1. Em geral, o nível de dificuldade vai de forma decrescente do pouco difícil ao extremamente difícil ao nível da Escola Urbana, gráfico 138. De igual modo, os dados da Escola Rural, gráfico 139, ilustram o crescimento de pouco difícil ao difícil. Face aos resultados constantes nos gráficos acima os “exercícios de gramática são difíceis para a maioria dos respondentes.

Gráfico 139: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de vocabulário



Escola A

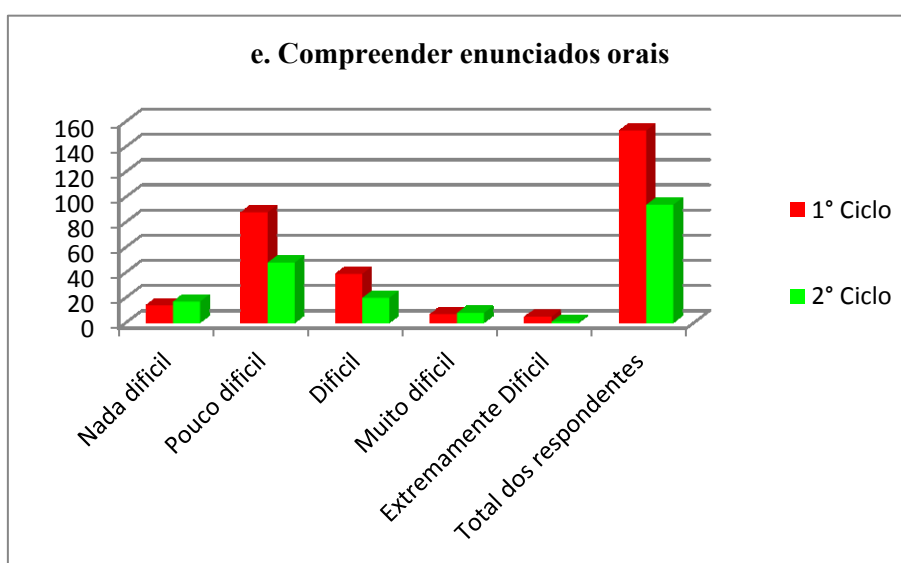
Gráfico 140: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática



Escola B

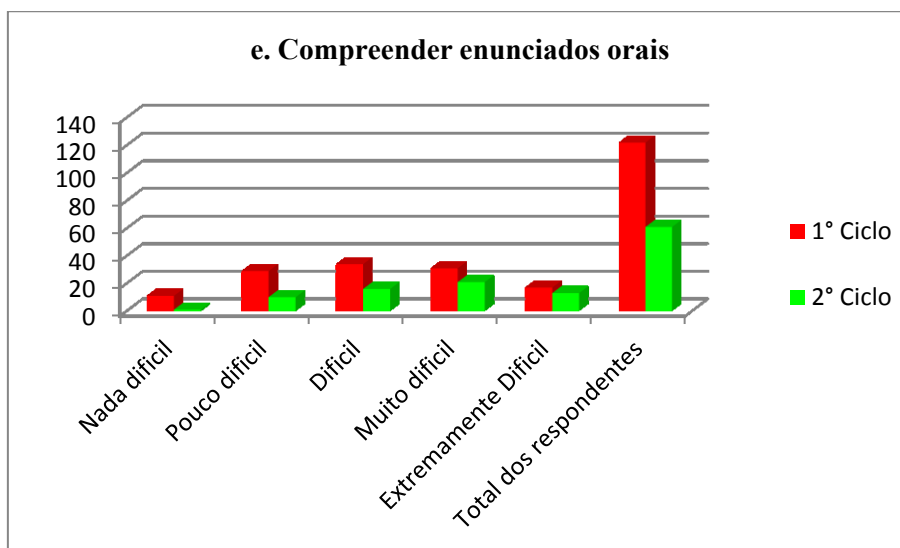
Segundo os resultados que se apresentam nos gráficos a tarefa de “fazer exercícios de vocabulário” são difíceis para os alunos das duas escolas. Apenas 15.6% e 10.1% dos inquiridos do ESG1 e ESG2 da Escola Urbana, gráfico 140 e ainda 17.5% da Escola Rural, gráfico 141, consideram a tarefa de “nada difícil”. Há igualmente respondentes que consideram essa tarefa de extremamente difícil pese embora o número não exceda dez para cada ciclo em cada escola.

Gráfico 141: Escola A - Nível de dificuldade na compreensão de enunciados orais



Escola A

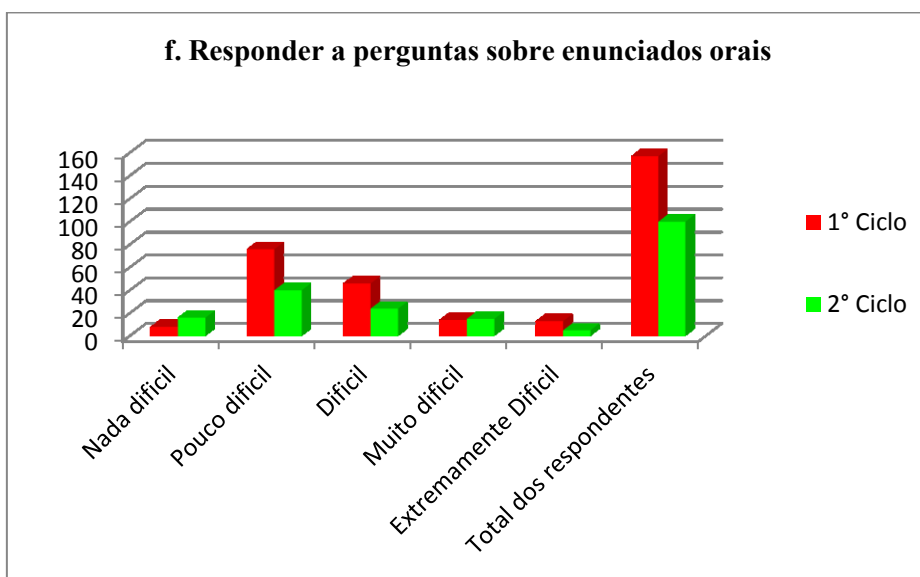
Gráfico 142: Escola B - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática



Escola B

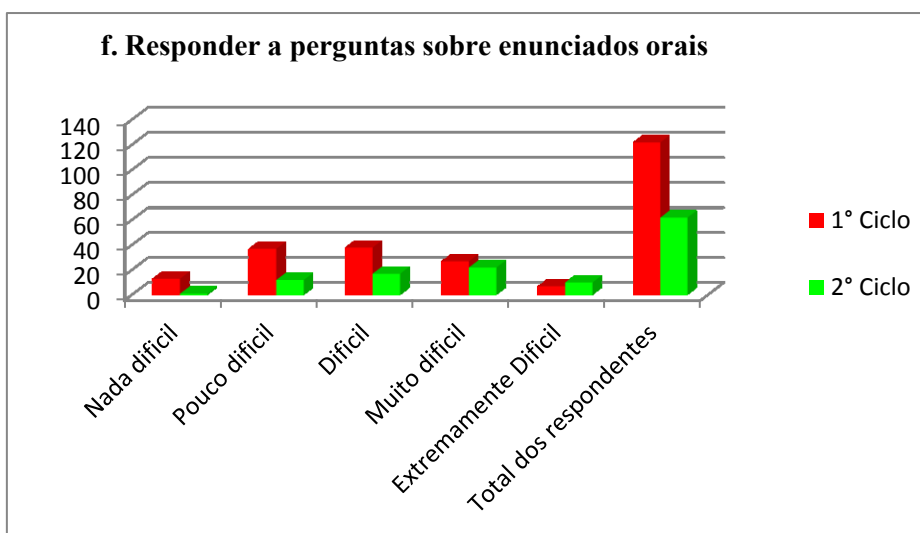
“Compreender enunciados orais” é indicada como sendo uma das áreas de maior dificuldade na aprendizagem da língua inglesa segundo os resultados que se apresentam nos gráficos 142 e 143. Entre as duas escolas a Rural, gráfico 143 apresenta-se como sendo a que mais dificuldades enfrenta pois, ela apresenta índices bastante altos nas dimensões “ muito difícil” (25% ESG1 e 33.3% ESG2) e “ extremamente difícil” (15% ESG1 e 16% ESG2).

Gráfico 143: Escola A - Nível de dificuldade na resolução de exercícios de gramática



Escola A

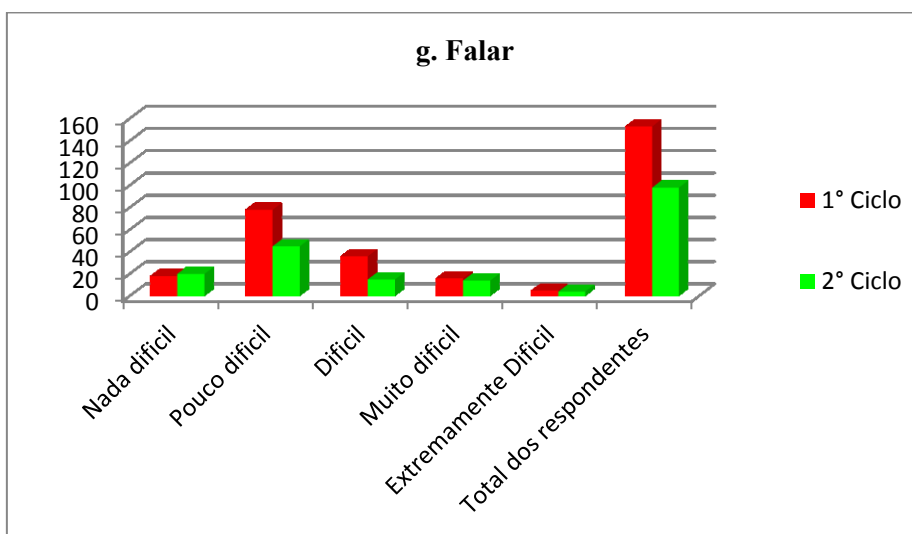
Gráfico 144: Escola B - Nível de dificuldade na resposta a enunciados orais



Escola B

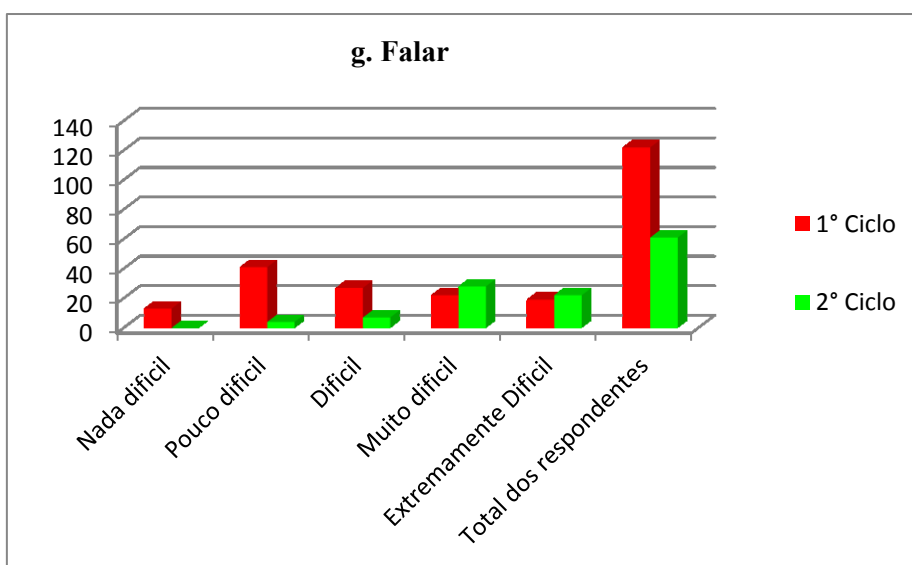
Nesta tarefa “responder perguntas sobre enunciados orais” os inquiridos em geral consideram-na de difícil ao nível da Escola “A”, gráfico 144, e de muito difícil na escola “B”, gráfico 145. Em relação aos respondentes que consideram de “nada difícil” estes cerca de 2.1% e 16.1% respectivamente no ESG1 e ESG2 na escola “A” e 8.3% no ESG1 na Escola “B” enquanto no ESG2 não tem nenhum registo.

Gráfico 145: Escola A - Nível de dificuldade para falar



Escola A

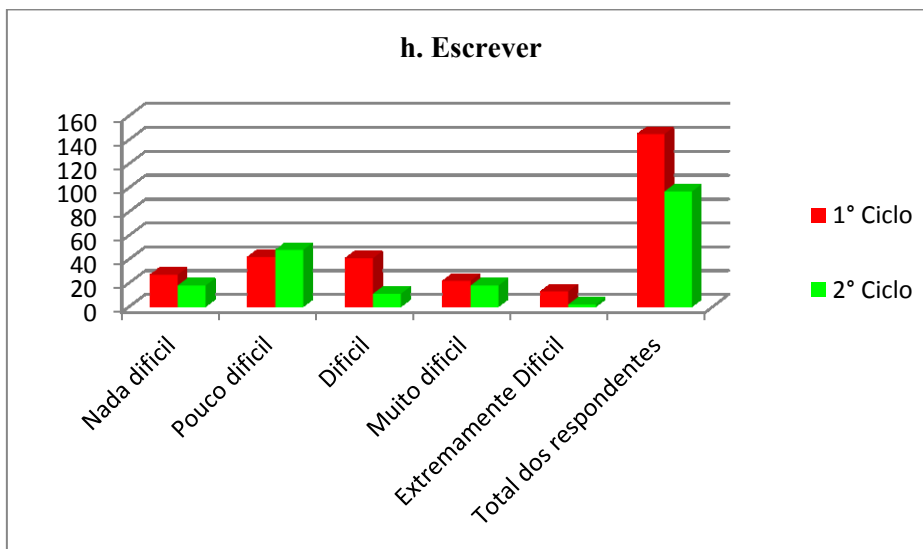
Gráfico 146: Escola B - Nível de dificuldade para falar



Escola B

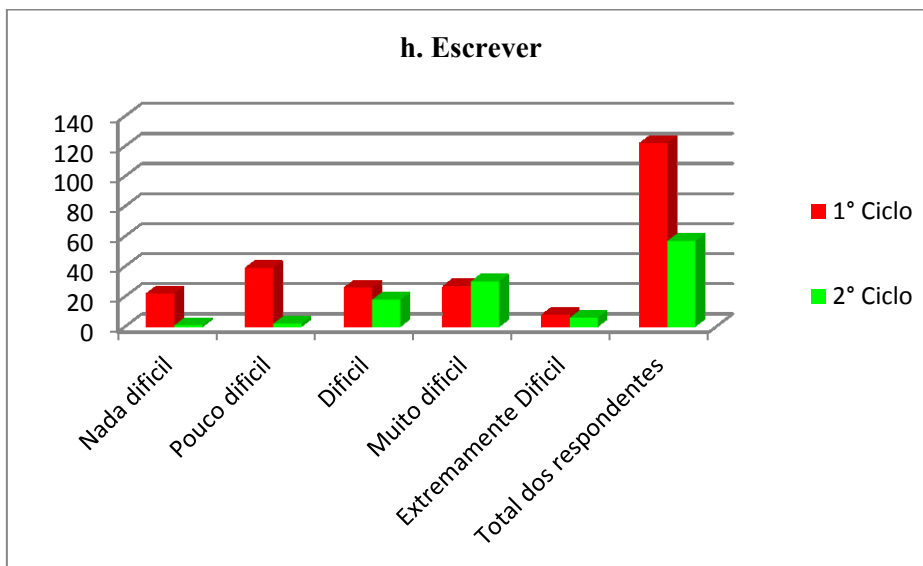
Na tarefa de “falar” os respondentes da Escola Urbana, gráfico 146, consideram na sua maioria de pouco difícil, segundo o ESG1 (54.9%) e ESG2 (41.4%). Na Escola Rural, gráfico 147, a tarefa é vista como sendo de muito ou extremamente difícil. Na dimensão de difícil regista-se uma média de 16.6% e 36.6% ao nível do ESG1 e ESG2, respectivamente enquanto na de “extremamente difícil” o registo é de 15.8% e 33.3% na mesma sequência de ciclos.

Gráfico 147: Escola A - Nível de dificuldade na escrita



Escola A

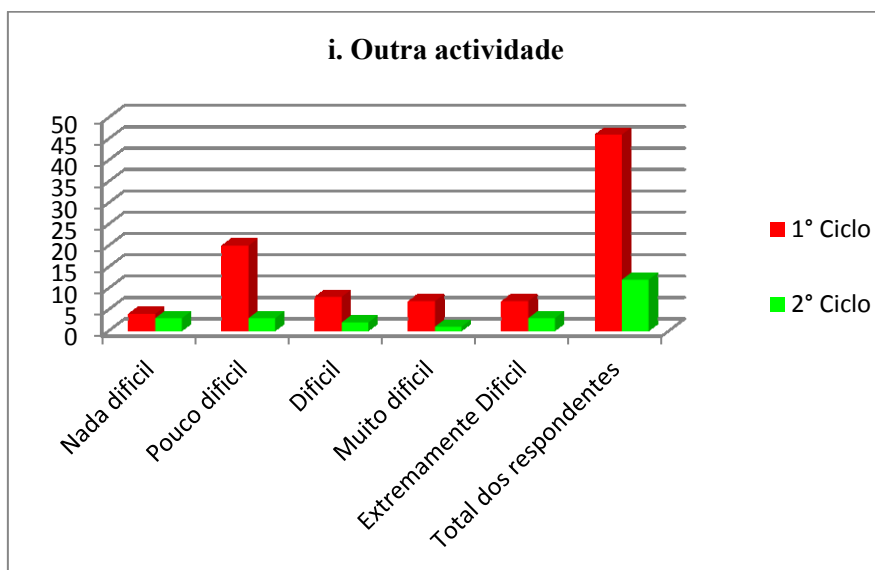
Gráfico 148: Escola B - Nível de dificuldades na escrita



Escola B

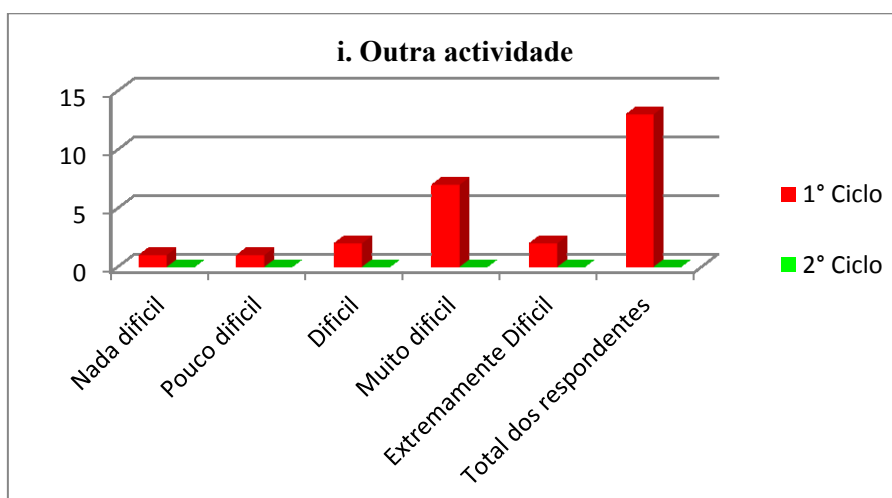
Na tarefa de “escrever” a Escola Urbana, gráfico 148, encara-a de pouco difícil enquanto a Rural considera-a de muito difícil, segundo ilustram os resultados no gráfico 149. Na escola Rural ao nível do ESG2 quase que não tem registo nas dimensões de “Nada difícil” nem “Pouco difícil”.

Gráfico 149: Escola A - Nível de dificuldade numa outra actividade



Escola A

Gráfico 150 Escola B - Nível de dificuldade numa outra actividade

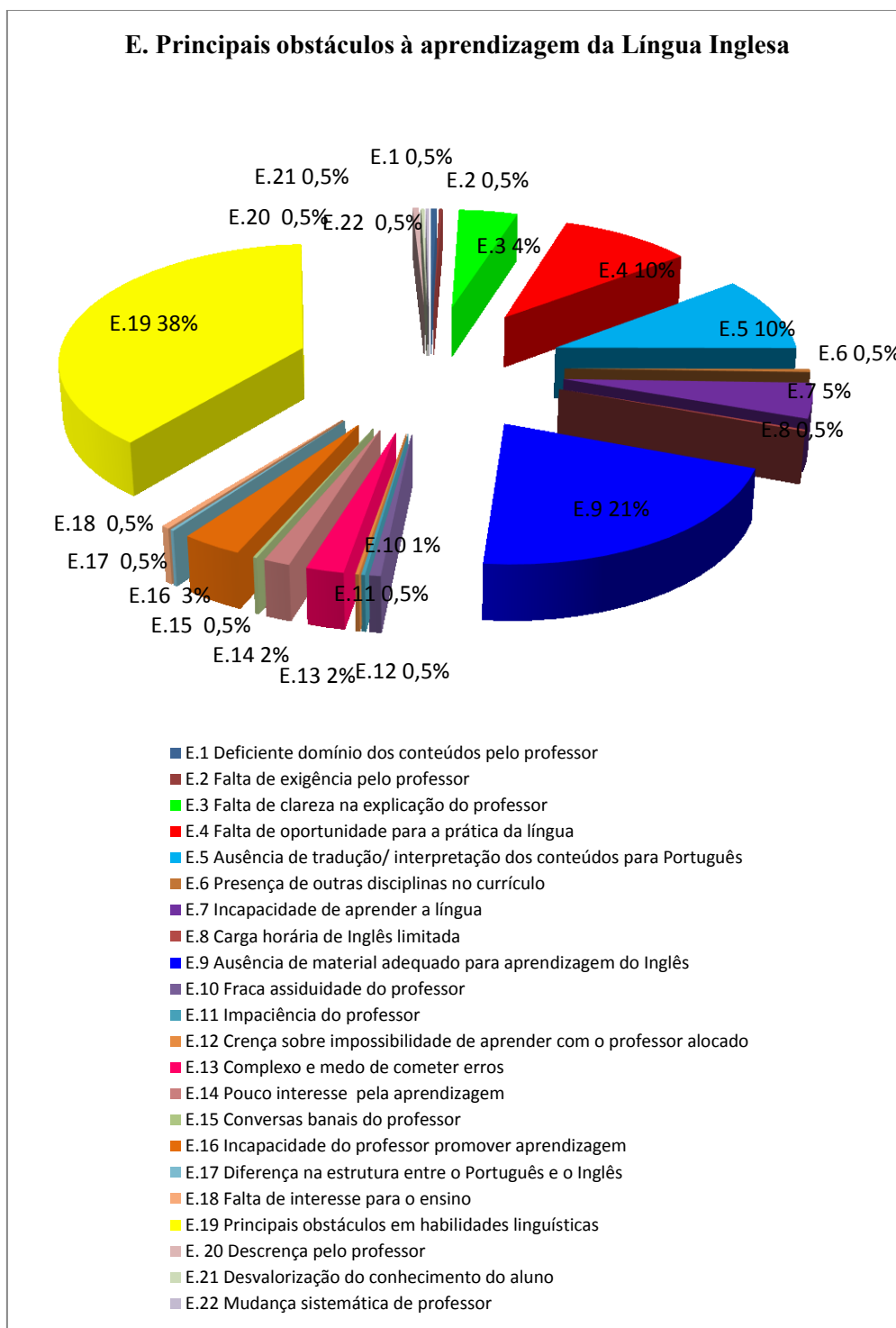


Escola B

Nenhuma actividade específica foi evocada pelos respondentes.

6.4.12 Os principais obstáculos na aprendizagem da língua inglesa

Gráfico 151: Escolas A & B - Principais obstáculos à aprendizagem do Inglês



Escolas A & B

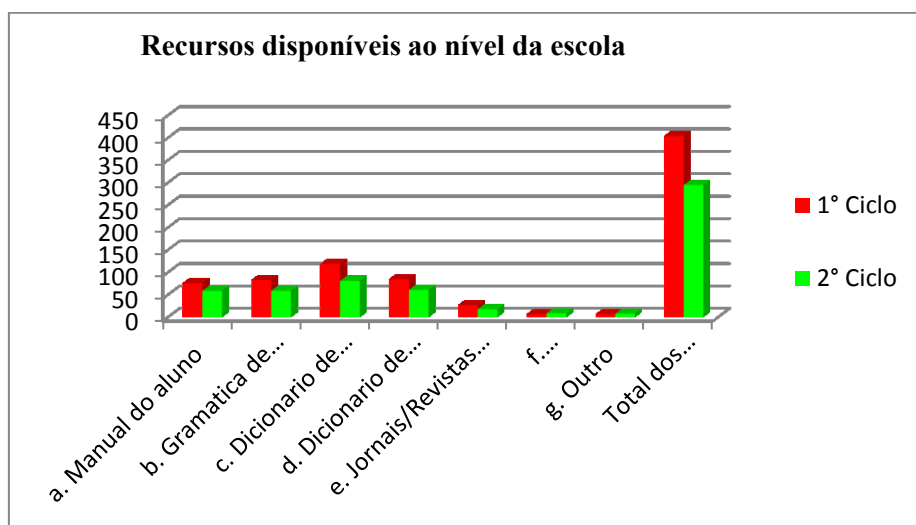
Quanto aos principais obstáculos para a aprendizagem da língua inglesa evocados pelos respondentes do questionário das duas escolas (Urbana e Rural – gráfico 152) foi apresentado um total de vinte e dois, segundo o gráfico acima apresentado. Dos vários obstáculos vamos apresentar os primeiros três que se encontram no topo da lista, que são:

- (i) Falta de domínio das habilidade linguísticas (38%)
- (ii) Falta de material adequado para aprendizagem do Inglês (21%) e por último,
- (iii) Ausência de tradução/ interpretação dos conteúdos para Português (10%).

De referir que o facto de apresentarmos estes três obstáculos não estamos de forma alguma a reduzir a relevância e pertinência das restantes porque todas elas no seu conjunto concorrem para obstrução da aprendizagem do Inglês para os alunos do Ensino Secundário Geral.

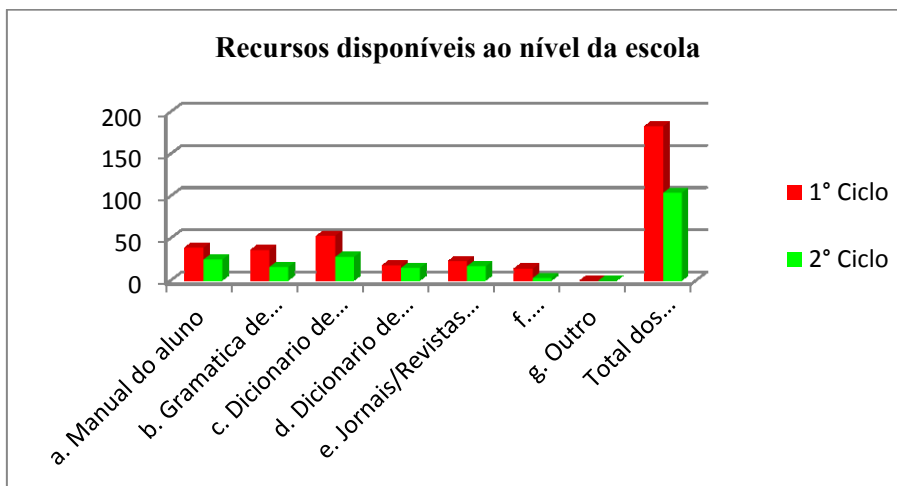
6.4.13 Recursos disponíveis para a aprendizagem da língua inglesa ao nível da escola

Gráfico 152: Escola A – Recursos disponíveis ao nível da escola



Escola A

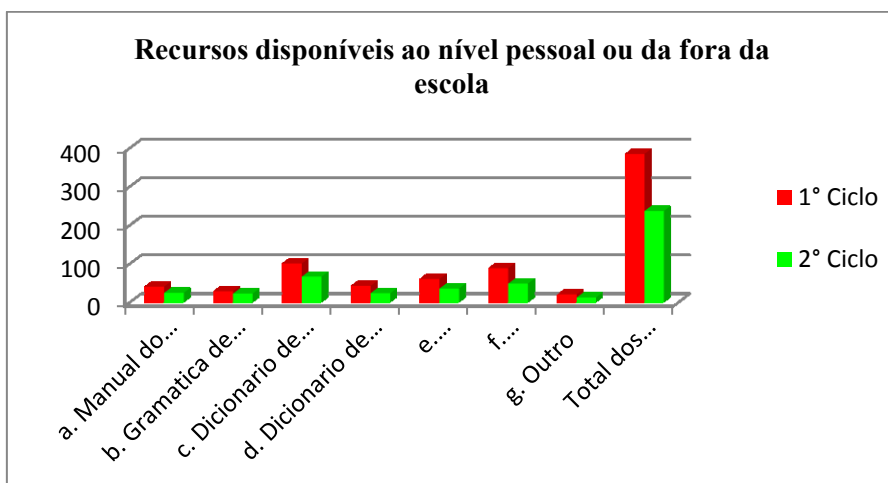
Gráfico 153: Escola B – Recursos disponíveis ao nível da escola



Escola B

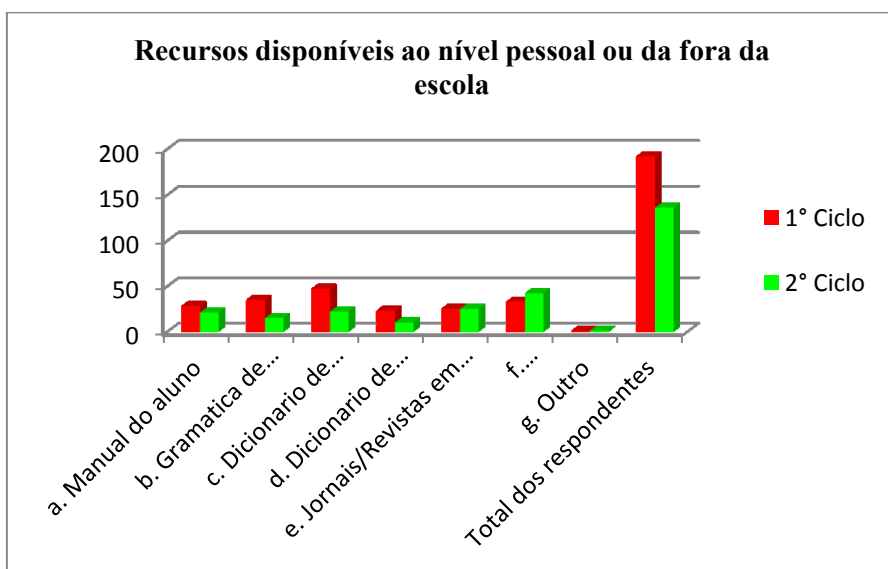
Em relação aos recursos disponíveis que a escola disponibiliza para aprendizagem do Inglês constam: Manual do aluno (15%), gramática de língua inglesa (20%), dicionário de Inglês/Português (27.5%), dicionário Inglês/ Inglês (18.7%), Jornais/ Revistas em língua inglesa (5%), CDs/ DVDs/ Cassetes/ Vídeos em língua inglesa (0.25%) e outros sem especificação (0.25%), caso específico do ESG1 da Escola Urbana, Gráfico 153. De forma geral, não existe muita discrepância entre as duas escolas. De salientar que durante o período de observação de aulas quase nenhum aluno apresentou-se com o manual do aluno, razão pela qual grande parte das aulas a principal actividade consistiu na cópia de textos a partir do quadro o que contrasta de alguma forma com os gráficos 153 e 154. A seguir apresentamos os recursos disponíveis a título pessoal, para a aprendizagem da Língua inglesa

Gráfico 154: Escola A - Recursos disponíveis ao nível pessoal ou fora da escola



Escola A

Gráfico 155: Escola B - Recursos disponíveis ao nível pessoal ou fora da escola



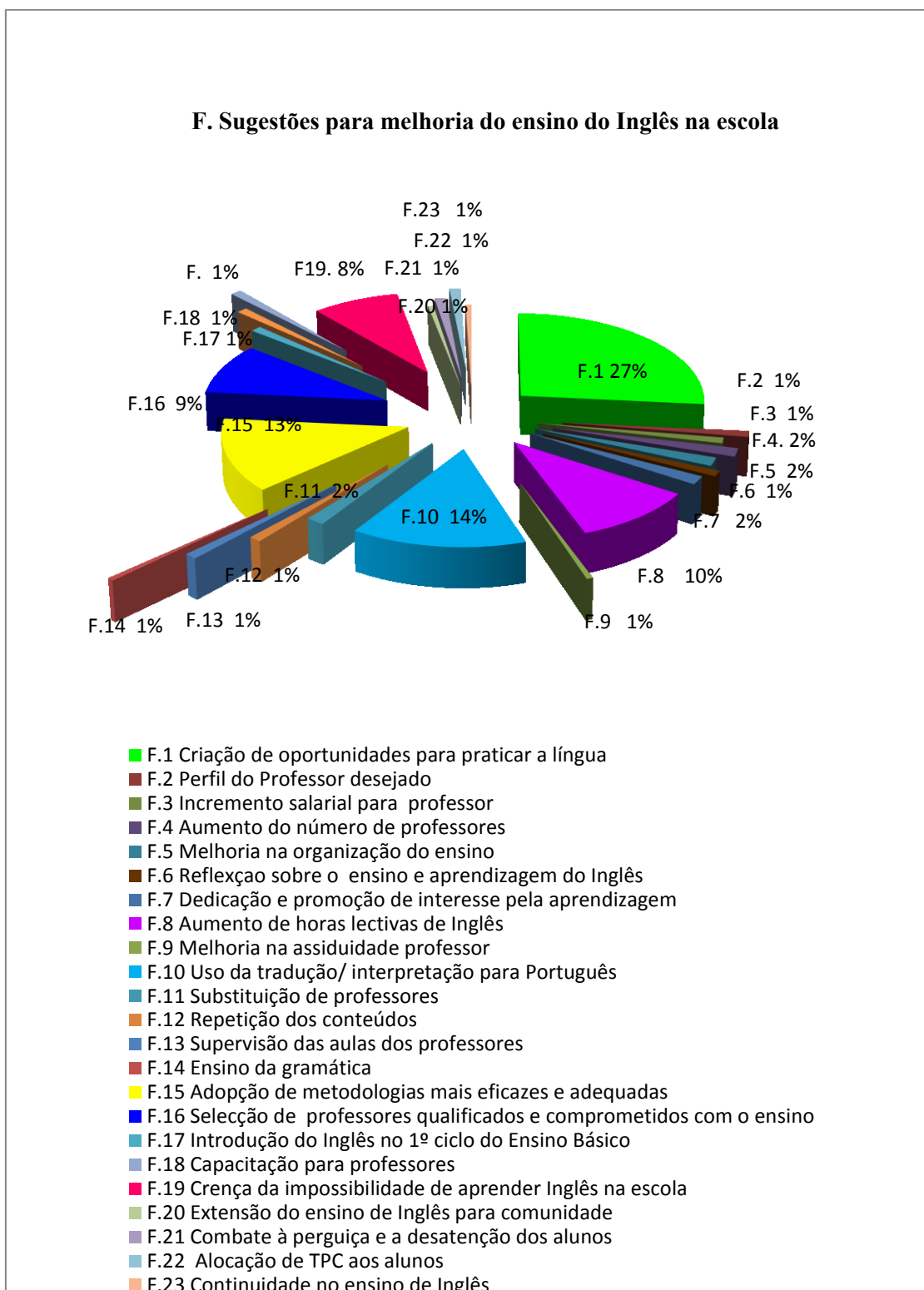
Escola B

Quanto aos recursos disponíveis ao nível pessoal do aluno ou fora da escola os resultados indicam em média o seguinte, por ordem de disponibilidade: CDs/ DVDs/ Cassetes/ Vídeos em língua inglesa (23,2%), dicionários Inglês/ Português (22.2%), Manual do aluno (13.3%), Jornais e Revistas em língua inglesa (10.8%), Gramática de língua inglesa (10.7%) entre outros. De certo modo consideramos de constrangidor a falta de acesso ao material de aprendizagem

quer na escola quer fora dela para o aluno segundo o levantamento apresentado nos gráficos 155 e 156.

6.4.14 Sugestões para a melhoria do ensino e da aprendizagem do Inglês

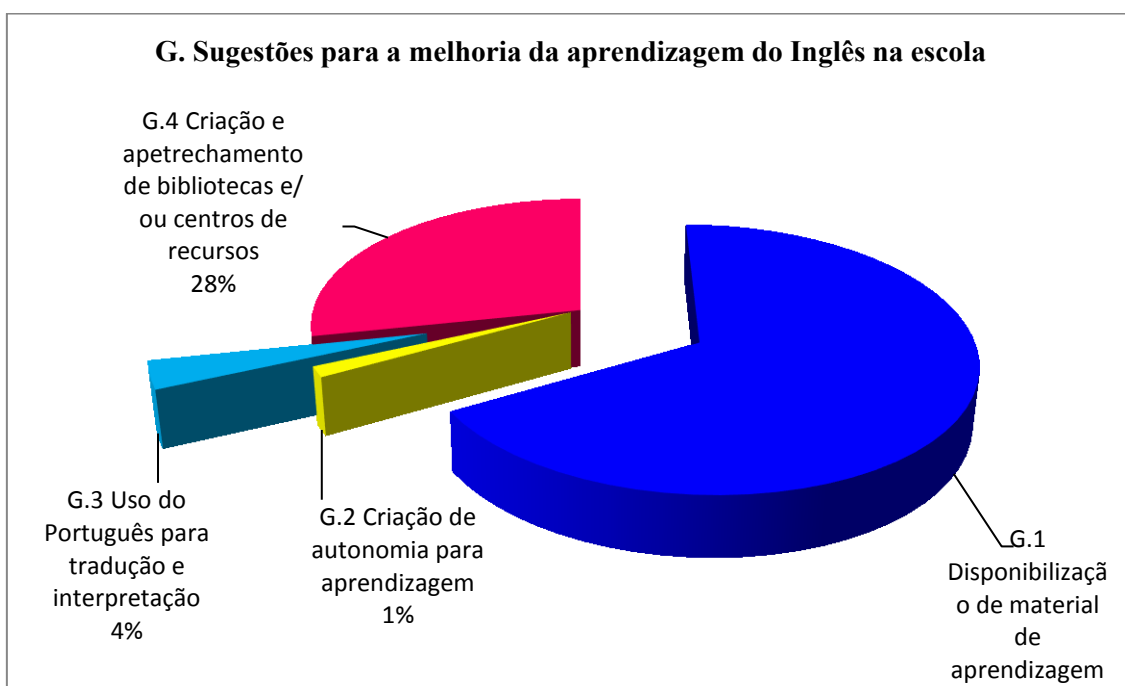
Gráfico 156: Escolas A & B - Sugestões para melhoria do ensino de Inglês na escola



Escolas A & B

Por uma questão opcional decidimos apresentar a resposta separando sugestões para melhoria do ensino do Inglês das sugestões para aprendizagem. Assim, para o ensino encontramos uma lista quase indeterminada de sugestões mais que importa referenciar as três mais evidenciadas, que são, (i) criação de oportunidades para praticar a língua (27%); (ii) Uso da tradução/ interpretação para o Português (14%), e (iii) adoção de metodologias mais eficazes e adequadas, Vide o gráfico 157.

Gráfico 157: Sugestões para a melhoria da aprendizagem do Inglês na escola



Escolas A & B

Quanto a sugestões para a melhoria da aprendizagem do Inglês (gráfico 158), os inquiridos das duas escolas apontam como fundamental a (i) disponibilização de material de aprendizagem (67%) seguida por (ii) criação e apetrechamento de bibliotecas e/ ou centros de recursos (28%). Consta ainda como terceira sugestão a (iii) necessidade de uso do Português para tradução e interpretação dos conteúdos.

Após a apresentação dos resultados do inquérito por questionário dirigido aos alunos passamos a sintetizar e interpretar as principais constatações a luz das lentes teóricas estabelecidas na parte I do presente estudo.

Assim, no que concerne às diferenças entre as duas escolas constatamos que diferentemente da escola rural, a escola urbana dispõe de recursos bastante valiosos como sala de informática, biblioteca e o meio envolvente da escola que poderiam alavancar e impulsionar o ensino e aprendizagem da língua inglesa e consequentemente alcançar a competência comunicativa prevista no currículo. Pois, estando atualmente num mundo globalizado onde as técnicas de informação e comunicação desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade, acreditamos que algo melhor podia ser oferecido aos alunos da escola Urbana. A biblioteca e o meio envolvente da escola rico em falantes do Inglês poderiam ser usados como fonte de aquisição de conhecimento, de inspiração e de interacção, aspectos que a escola rural está desprovida.

Quanto à semelhanças, ambas escolas estão desprovidas de material básico de aprendizagem, os alunos carecem de oportunidades para a prática da língua e se ressentem da falta de comunicação na sala de aulas pelo facto dos professores optarem simplesmente no uso da língua alvo, o Inglês. A forma de ensinar dos professores, os critérios da avaliação das aprendizagens e suas vicissitudes encontram-se patentes nas duas escolas. Os alunos que concluem o ESGP de ambas escolas não alcançam a competência comunicativa prevista. Neste contexto e segundo os defensores da teoria de ensino e aprendizagem (Hirst, 1971; Roldão, 2010) é sinónimo de ausência de ensino pois, a intenção de produzir aprendizagem ou acto de fazer alguém aprender coisa necessária não ocorre. Isto, é na nova perspectiva do conceito de ensino que é visto como “*acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária ...*” (Branco et al, 2011, p.51), e que adoptamos para o presente estudo. Para o efeito a componente da intencionalidade por parte do professor e a consequente promoção da aprendizagem são cruciais para o sucesso do processo (Roldão 2010). A integração da língua inglesa no currículo do ESG responde obviamente a sua relevância para o processo de desenvolvimento do país o que deveria e deve ser correspondido pelo professor e pela escola. Tal como podemos observar, a adopção da abordagem comunicativa pelo MEDH, constitui um esforço para permitir o alcance das competências previstas no ESG, mas que, no entanto, não acontece porque seus princípios não são aplicados integralmente. Por exemplo, a abordagem encoraja o uso de actividades

comunicativas dado ao seu potencial de preparar os alunos para o contexto real da língua e proporcionar uma aprendizagem natural (Littlewood, 1981), aspectos actualmente ausentes na sala de aulas em ambas escolas. De referir igualmente, que a Abordagem Comunicativa não contesta o uso da L1 no processo de ensino (Richards & Rodgers, 1986) pese embora se recomende maior exposição da língua alvo.

O outro aspecto de realce que nos reserva a mencionar é a avaliação das aprendizagens dos alunos. De referir que a natureza das avaliações não está em consonância com o alcance da competência comunicativa prevista. Com a ausência de oportunidades de praticar a língua afim de "treinar e testar a forma do aluno comunicar o seu pensamento" (Branco et al, 2011, p. 25) propicia a incapacidade dos alunos do ESG poderem ser responsáveis das suas aprendizagens. A fraca supervisão no ensino e as vicissitudes da avaliação constituem os principais desafios que devem ser confrontados com coragem para regenerar a esperança que é ainda possível alcançar a competência comunicativa pretendida no ESGP. Por outras palavras, o ensino do Inglês como língua estrangeira em Moçambique exige investimento e uma mudança de mentalidade para prosseguir com os objectivos preconizados.

6.5 Análise Documental

A análise documental mobilizada consiste na análise de testes e exames finais administrados ao longo do ano lectivo de 2015 em cada classe. Constituem categorias e subcategorias da presente análise o número e o tipo de questões, o objecto, as competências avaliadas e sua respectiva cotação.

6.5.1 Análise de testes administrados ao nível do ESG1

Quadro 12: Análise de testes administrados ao nível do ESG1

Categoria/ subcategoria	8 ^a teste 1	8 ^a teste 2	9 ^a teste1	9 ^a teste 2	10 ^a teste 1	10 ^a teste 2	Resumo/ Total
1.Secções	4	4	4	4	4	4	4 secções
1.1. N ^o de questões	16	16	16	16	26	26	8 ^a & 9 ^a classes =16

							10ª Classe = 26
2. Objecto	Leitura e interpretação (Li) Exercícios de Gramática (EG); Composição (C)	Li; EG; C	Li; EG; C	Li; EG; C	Li; EG; C	Li; EG; C	Li = 6 EG = 6 C = 6
2.1. Tipos de questões	Secção 1: Questões abertas (QA); Secção 2: Exercícios de Completar (EC1); Secção 3: Transcrição (Tc); Secção 4: Composição (C)	QA; EC1; EC2; C	V/F; EC1; EC1; C	QA; EC1; EC1; C	QA; MCQ; CL; C	QA; MCQ; CL; C	QA= 5; V/F = 1 MCQ = 2; EC1= 6; EC2 = 1 C=6
3. Competência linguística avaliada	Leitura (L) Escrita (E) Exercícios de Gramática (EG)	L E EG	L E EG	L E EG	L E EG	L E EG	L E E
4. Cotação (em valores de 0-20)	Leitura = 5; Escrita = 5;	L= 5; E= 5; EG=10	L = 5; E = 5; EG=10	L=5; E= 5; EG=10	L=5; E= 5; EG=10	L=5; E= 5; EG=10	L=30 E=30 EG=60

	Exercícios de Gramática =10						
--	-----------------------------	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria

Li= Leitura e interpretação; EG= Exercícios de gramática; QA= Questões abertas; E= escrita; Tc=transcrição; L= leitura; E = escrita;

C= composição; CL = Cloze; V/F = exercícios Verdadeiro/ falso; MCQ = Exercícios de múltipla escolha; EC1 = Exercício de completar por reformular; EC2 = Exercício de completar entre 2 opções.

Não existe diferença de destaque entre os testes ministrados nas duas escolas. Ambas escolas seguem o formato do exame nacional que normalmente é ministrado no final do ciclo designadamente, na 10^a e 12^a classes. Por razões opcionais a análise dos testes é feita por ciclo, e posteriormente uma síntese geral.

Assim, os testes do ESG1 apresentam quatro secções e com um total de dezasseis questões nas 8^a e 9^a classes enquanto que a 10^a classe, a última classe do ciclo, tem vinte e seis questões. Os testes têm como principal objecto de avaliação a *leitura e interpretação*, *exercícios de gramática* e escrita através de *composição*.

Quanto ao tipo de questões apresentadas podemos destacar o uso de uma média de cinco questões abertas na *secção 1* referente a *leitura e interpretação* o equivalente a 83%. A *secção 2* é da avaliação do uso da língua (gramática) que é feita através de exercícios de completar (8^a e 9^a classes) ou através de exercícios de múltipla escolha na 10^a classe. Importa referir que em todas avaliações do ESG1 nota-se a presença da avaliação da escrita através da composição embora bastante curta, na nossa percepção. Em termos de competência linguística que se avaliada podemos destacar apenas a *leitura e escrita* em termos de habilidades linguísticas. Contudo, é importante referir que a avaliação do uso da língua (gramática) é mais priorizada segundo o número de questões e o peso da cotação apresentados em todas as avaliações. Em relação ao cotação encontramos a Leitura e a escrita com 25% por cada habilidade enquanto o uso da língua beneficia-se 50% e isto é visível em todas as avaliações. Em suma, ao nível do ESG1 a avaliação da gramática é mais priorizada que qualquer outra habilidade linguística ensinada.

6.5.2 Análise de testes administrados ao nível do ESG2

Quadro 13: Análise de testes administrados ao nível do ESG2

Classe Categoria/subcategoria	11ª teste 1	11ª teste 2	12ª teste1	12ª teste 2	Resumo
1. Secções	3	2	3	3	2 ou 3 secções
1.1. Nº de questões	30	20	20	25	20, 25 ou 30
2. Objecto	Leitura e compreensão (Lc) Exercícios de Gramática (EG) <i>Close test</i>	Lc EG 0	Lc EG CL	Lc EG CL	Lc = 4 EG= 5 CL=2
2.1. Tipos de questões	Secção 1: MCQ; Secção 2: MCQ; Secção 3: CL;	MCQ; MCQ;	MCQ; MCQ; CL	MCQ; MCQ; CL;	MCQ= 8; CL= 3
3. Competência linguistic avaliada	Leitura (L) Exercício de Ggramática (EG) <i>CL (close test)</i>	L EG 0	L EG CL	L EG 0	L= 4 EG = 4 CL = 3;
4. Cotação (em valores de 0-20)	L=2.5; EG= 17.5	L=6 EG=14	L=5 EG=15	L=5 EG=15	L= 18.5 EG= 51.5

Fonte: elaboração própria

Lc= Leitura e compreensão; EG= Exercícios de gramática; E= escrita; L= leitura; C= composição;
CL = *Close test*; V/F = exercícios Verdadeiro/ Falso;

CQ = Exercícios de múltipla escolha; EC1 = Exercício de completar por reformular; EC2 = Exercício de completar entre 2 opções.

No ESG2 os testes são geralmente constituídos por três secções embora em algumas vezes podemos deparar uma avaliação com duas. O número de questões que as avaliações apresentam varia entre vinte, vinte e cinco ou trinta. O objecto de avaliação é fundamentalmente a avaliação da *leitura e compreensão, e exercícios de gramática*. Em todas as secções as questões são apresentadas no formato de múltipla escolha (MCQ) o que de certa forma inibe que o aluno tenha que desenvolver um pensamento criativo. As competências linguísticas avaliadas centram-se simplesmente *leitura* e no domínio do *uso da língua* (gramática). A competência da escrita que vinha sendo desenvolvida no ESG1 deixa de fazer parte do processo de avaliação no ESG2 pelo menos de forma formal. Em termos de peso na cotação podemos observar que muitas vezes a leitura tem 5 contra 15 da gramática, como é o caso dos testes 1 e 2 da 12ª classe. No teste 1 da 11ª classe podemos observar que a *leitura* é alocada uma cotação de 2.5 valores contra 17.5 do uso da língua. Assim, podemos concluir que no ESG2 a prioridade recai sobre ao uso da língua e com alguma consideração à *leitura*. As restantes capacidades linguísticas não são avaliadas o que pode ter alguma precursão negativa no desenvolvimento das capacidades linguística dos alunos que concluem o ESG2

6.5.3 Análise de exames finais administrados ao nível do ESG1 e ESG2

Quadro 14: Análise de exames finais administrados ao nível do ESG1 e ESG2

Classe / Categoria/subcategoria	10ª EF 1	10ª EF 2	12ª EF 1	12ª EF 2	Resumo
1. Secções	4	4	4	4	4 secções
1.1. N° de questões	26	26	40	40	26 na 10ª 40 na 12ª
2. Objecto	Li EG C	Li EG C	Li EG CL	Li EG CL	Li (10ª e 12ª) EG (10ª e 12ª) C (10ª) CL (12ª)
2.1. Tipos de questões	Secção 1: QA Secção 2: MCQ Secção 3: CL (MCQ) S4: C	QA MCQ CL (MCQ) C	MCQ MCQ EG (MCQ) CL (MCQ)	MCQ MCQ EG (MCQ) CL (MCQ)	QA (10ª) ; MCQ (12ª) MCQ (10ª e 12ª) MCQ (10ª e 12ª) C (10ª) e CL (12ª)
3. Competência linguística avaliada	L; E; EG	L; E; EG	L; 0 EG	L; 0 EG	L, E & EG (10ª); L & EG (12ª)

4. Cotação (em valores de 0-20)	L=5 E=5 EG=10	L=5 E=5 EG=10	L=5 0 EG=15	L=5 0 EG=15	10ª classe: L (25%) ; E (25%) EG (50%) 12ª classe: L(25%); EG (75%)
---------------------------------	---------------------	---------------------	-------------------	-------------------	--

Fonte: elaboração própria

Li= Leitura e interpretação; EG= Exercícios de gramática; QA= Questões abertas; E= escrita; Tc=transcrição; L= leitura; E = escrita; C= composição; CL = Cloze;

V/F = exercícios Verdadeiro/ falso; MCQ = Exercícios de múltipla escolha; EC1 = Exercício de completar por reformular; EC2 = Exercício de completar entre 2 opções

Numa análise aos exames finais dos dois ciclos referentes ao ano 2015 podemos observar que os seus formatos não diferem daqueles que foram usados nas avaliações formativas ao longo do respectivo ano lectivo. Isto dá alguma vantagem aos alunos pelo facto de estarem familiarizados com o formato (Weir, 1990; Heaton, 2003). Contudo, a preparação que os professores e os delegados de Disciplina se referem fazer parece limitar-se ao aspecto do formato.

Quanto aos exames *per se*, estes encontram-se estruturados em quatro secções com 26 e 40 questões, respectivamente para 10ª e 12 classes. E, na nossa opinião o número de questões no exame final não deveria ser superior ao que os alunos são confrontados ao longo do ano lectivo que é de 16 e 30 respectivamente na 10ª e 12ª classes, se assumirmos que as avaliações formativas preparam o aluno para as sumativas.

No que concerne ao objecto da avaliação podemos observar que se direcciona fundamentalmente para *leitura e interpretação e, uso da língua* nos exames das duas classes. No primeiro ciclo, ainda se observa a avaliação da escrita através da composição. As questões de avaliação são fundamentalmente do tipo *questões abertas* no ESG1 enquanto no ESG2 são simplesmente do tipo múltipla escolha (MCQ). Com a excepção da composição da 10ª classe todas as questões são do formato de múltipla escolha e avalia as competências linguísticas de Leitura e escrita enquanto na 12ª classe é a leitura. Em ambas classes enfatiza-se o domínio do uso da língua facto que leva a alocar-se maior cotação em detrimento das outras macrocapacidades linguísticas. De igual modo, podemos observar que o uso da língua na 10ª classe tem o peso de dez valores contra dez valores que são distribuídos para *leitura e escrita*.

Tendo em conta que a percepção geral de competência comunicativa envolve a proficiência oral e da escrita (Pillar, 2002), a exclusão da componente oral nos exames finais dos ciclos e da escrita no caso da 12ª classe dá a sensação que essas competências são de menos importância. E, como consequência, os professores pouco promovem na sala de aulas e, se o fazem, as avaliações deixam de ter validade sob ponto de vista da sua construção (McNamara, 2000; Weir, 1990). O facto dos exercícios serem de múltipla escolha, na sua maioria do ESG2, acreditamos que a correção é objectiva (Weir, 1990; McNamara, 2000). Contudo, alguns alunos têm a percepção de que se trata de "jogo de sorte" e, eventualmente os alunos podem concluir o ensino geral sem poderem formular frases quer oralmente quer por escrito. Neste contexto a decisão que for tomada com base nesses resultados poderá ser menos apropriada. Por outras palavras, a actual avaliação está longe de poder contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa almejada.

6.6 Avaliação da competência comunicativa

Para apurar o nível da competência comunicativa dos alunos que terminaram o ESG foi produzido um teste para o efeito que seguidamente passamos a caracterizar.

6.6.1 Teste da competência comunicativa

Como referimos anteriormente foi administrada um teste de avaliação comunicativa aos alunos aprovados na 12ª classe, ou seja, aos alunos que concluíram o Ensino Secundário Geral. O teste engloba quatro tarefas, designadamente:

Tarefa A: *cloze test*

Tarefa B: Carta informal

Tarefa C: Descrição de uma figura estática

Tarefa D: Descrição de uma imagem dinâmica

Com o teste pretende-se avaliar a competência comunicativa atingida pelos alunos do ensino secundário geral depois de um percurso de sete anos de aprendizagem do Inglês como língua estrangeira. Importa referir que o teste ministrado integra as quatro macrocapacidades linguísticas de leitura, escrita, compreensão oral e fala. As tarefas do teste são idênticas àquelas que o falante do Inglês poderá se confrontar na vida real e a sua avaliação não só focaliza a

linguagem verbal como também considera a não verbal como é o caso dos gestos, hesitações entre outras.

6.6.2 Critérios de Correção

Para a correção do teste de competência comunicativa, foram estabelecidos um guião com critérios descritivos para salvaguardar os aspectos verbais e não verbais que foi uma adaptação de Hughes (1989) e Weir (1990), apêndice IV. Com base nos parâmetros de correção pré-estabelecidos cada tarefa tem a cotação de 200 pontos ou 20 valores. Feita a correção dos testes os alunos avaliados apresentaram o seguinte quadro de resultados:

Alunos avaliados na competência comunicativa 2015 (Escola A&B)

Quadro 15: Alunos avaliados na competência comunicativa 2015 (Escola A&B)

Aluno (nome fictício) Pontuação	Tarefa A	Tarefa B	Tarefa C	Tarefa D	Média	Média Arredondada
	Leitura	Escrita	Interação oral	Interação oral	Em Pontos	(em valores 0-20)
1. Zidane (A)	10	20	55	50	33,7	3
2. Inácio (B)	40	20	110	80	62,5	6
3. Moraes (C)	40	0	90	80	52,5	5
4. Óscar (D)	40	20	80	60	50,0	5
5. Carlitos (E)	20	10	80	70	45,0	5
6. Lelo (F)	40	10	60	50	40,0	4
7. Abub (G)	30	35	90	70	56,2	6
8. Samson (H)	30	10	70	50	40,0	4
9. Almerino (I)	40	20	45	40	36,2	4
10. Irina (J)	20	20	60	50	37,5	4
Escola B						
11. Gimolite (K)	10	30	100	90	57,5	6
12. Zacal (L)	10	20	110	80	55	6
13. Abdul (M)	70	20	80	60	57,5	6
14. Cardoso (N)	80	20	60	50	52,5	5
15. Irondina (O)	20	20	5	5	12,5	1
16. Gerinha (P)	30	0	5	5	10	1

17. Marquinita (Q)	20	10	110	60	50	5
18. Anastácia(R)	20	20	90	70	50,0	5
19. Samo (S)	30	10	80	50	42.5	4
20. Arunel (T)	40	10	100	80	35,0	4

Fonte: elaboração própria

Analisados os resultados dos alunos submetidos ao teste de competência comunicativa concluímos que não existem diferenças significativas entre as duas escolas. Os alunos obtiveram os piores resultados nas tarefas de *leitura* e da *escrita*, embora no geral, os resultados noutras tarefas também não tenham sido satisfatórios. Face aos resultados apresentados podemos observar que apenas cinco avaliados atingiram seis (6.0) valores dos vinte nas duas escolas. Apesar dos alunos terem concluído o ESG com sucesso é notório a existência de alunos que nesta prova obtiveram um total de um (1.0) nas quatro tarefas propostas, facto bastante preocupante. Em seguida, passamos a apresentar um quadro comparativo entre os resultados alcançados ao longo do ano lectivo incluindo os exames finais e os da avaliação da competência comunicativa.

Comparação entre aproveitamento dos alunos em 2015 e resultado da avaliação de competência comunicativa (CC) em 2016 (notas expressas em valores de zero a vinte)

Escola A

Quadro 16: Quadro de resultados da frequência e da competência comunicativa

Aluno	Nota de Frequência	Nota do Exame	Média Final	Nota do Teste da CC	Obs
1. Zidane	11	15.5	13	3	
2. Inácio	12	5.5	13	6	
3. Moraes	10	15	12	5	
4. Óscar	12	15.5	13	5	
5. Carlitos	11	14	12	5	
6. Lelito	12	15	13	4	
7. Abub	11	14.5	12	6	
8. Samson	11	14	12	4	

9. Almerino	10	16.5	12	4	
10. Irina	12	10	11	4	
Escola B					
11. Gimoltine	13	14	12	6	
12. Zaca	11	15.5	12	6	
13. Abdul	11	13	12	6	
14. Cardoso	11	16	12	5	
15. Irondina	11	15.5	13	1	
16. Gerinha	13	14	13	1	
17. Marquinita	11	16.5	13	5	
18. Anastácia	12	15.5	13	5	
19. Samo	11	14	12	4	
20. Arunel	11	15	12	4	

Fonte: elaboração própria

Neste quadro observamos uma grande diferença entre os resultados na média final e os resultados do teste da competência comunicativa. É ainda possível observar que a nota de frequência é superada pela nota do exame em grande número dos alunos. Isto provavelmente pode ser resultante da divulgação das respostas durante o exame segundo o depoimento dos Delegados de disciplina. A outra possível explicação que podemos dar é o factor “meta¹” que é estabelecido pelas direcções das escolas. Esta prática embora sobejamente conhecida não vem expressa em nenhum documento legal. De referir que lamentavelmente, nenhum aluno submetido ao teste da competência comunicativa conseguiu atingir uma classificação positiva.

Toda a avaliação no sistema educativo tem a ver com a tomada de uma decisão que varia de acordo com o objectivo em vista (Hughes, 1989; Heaton, 1990; Weir, 1990; QECR, 2001). Pelo que face os resultados que apresentamos no quadro 14 estamos sujeito em tomar decisões erradas porque estamos perante uma avaliação desprovida de validade, fiabilidade e exequibilidade (QECR, 2001; McNamara, 2002) qualidades estas que são indispensáveis numa avaliação.

Assim, com a adulteração dos resultados dos graduados do ESG, não só, leva a um descrédito total do sistema educacional do país como também desvia o objectivo central do QECR que é

¹ Meta é a percentagem mínima de aprovação, não legal, que as direcções das escolas determinam para os professores afim de demonstrar o bom desempenho da escola e garantir os cargos de chefia. Quando as metas não são atingidas recorre-se à adulteração dos resultados dos alunos.

o de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas (QEER, 2001, p. 52). Nesta situação, a equiparação entre a competência comunicativa do aluno graduado do ESG nunca será igual a um outro que tenha o Inglês como LE num outro contexto, pese embora ambos tenham tido igual número de horas de aprendizagem. De referir que o graduado do ESG, segundo o quadro 2, tem em média 638 horas de aprendizagem o que em condições normais o qualifica para o nível B2 do QEER e que na prática e nestas condições se equipara com o A2 de 180-200 horas de aprendizagem.

A adulteração dos resultados das avaliações para justificar um desempenho fictício da instituição ou para garantir os cargos de chefia que alguns ostentam constitui um acto criminal pelo que não podia ser tolerado pelas autoridades. Os cargos de chefia não podem de alguma forma ser obtidos através de meios fraudulentos e muito menos hipotecando a soberania nacional. Os dirigentes agindo desta forma estão a conduzir o país para um estágio em que os quadros são incapacitados de tudo porque os graduados jamais poderão competir em pé de igualdade nos concursos internacionais onde qualquer interessado poderá o fazer.

Capítulo 7: Triangulação

Neste capítulo apresentamos uma análise sobre as percepções dos diferentes sujeitos da investigação onde cruzamos as suas perspectivas e fazemos a triangulação das fontes directas e indirectas de recolha de dados. Neste processo confrontamos essas percepções com a prática no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa em Moçambique.

7.1 Síntese sobre as percepções dos sujeitos de investigação

O quadro 15 é uma síntese sobre as percepções dos diferentes sujeitos da investigação (alunos, professores e delegados de disciplina) sobre o ensino do Inglês no ESG como língua estrangeira em Moçambique. A análise é feita sob determinadas categorias designadamente, 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*. Deste modo cruzamos a informação trazida pelas diferentes fontes mobilizadas para o efeito de forma a compreender as perspectivas dos sujeitos

Em seguida apresentamos a Síntese sobre as percepções dos diferentes sujeitos de investigação dos alunos, professores e delegados de disciplina

Sujeitos da investigação		Categorias de análise				
		1. Qualidade de ensino e aprendizagem na língua inglesa	2. Operacionalização do ensino e da aprendizagem	3. Avaliação das aprendizagens	4. Competências adquiridas	5. Sugestões de melhorias
Alunos	Indicadores	Défice de comunicação entre professor e alunos	Ausência de oportunidades para praticar a língua na sala de aulas	Regista-se exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas na avaliação das aprendizagens	Os alunos têm a sensação que não desenvolveram competências suficientes para usar a língua inglesa	Criação de oportunidades para a prática da língua inglesa
		Limitado número semanal de aulas	Ensino direccionado para a realização de avaliações sumativas	A avaliação das aprendizagens limita-se aos exercícios de gramática/vocabulário		Uso do Português para tradução e interpretação dos conteúdos a serem ministrados
Alunos	Indicadores	Inexistência de material adequado para aprendizagem	Ausência de actividades que estimulam ou impulsionam o desenvolvimento das competências linguísticas	Arbitrariade na avaliação das aprendizagens (ex: organização do caderno do aluno; assiduidade do do aluno) e contar para a aprovação		Aumento de horas lectivas semanais para a disciplina de Inglês
		Falta de oportunidade para a prática da língua	Turmas bastante numerosas	Exigência, por parte das escolas, de taxas de sucesso irrealistas, o que leva à adulteração dos resultados das avaliações		Disponibilização de material adequado para a aprendizagem do Inglês
Professores	Indicadores	Temas de aula bastante interessantes	Ausência de actividades comunicativas na aula			Criação de <i>English Clubs</i> e apetrechar as bibliotecas com material de língua inglesa
		Os alunos demonstram falta de interesse pela aprendizagem	Ocorrência de ensino num ambiente de desconforto e desmotivação	Exclusão de habilidades linguísticas na avaliação condicionam o ensino de Inglês.	Os alunos não desenvolvem a competência comunicativa prevista por causa da falta de	Introdução de outras macrocapacidades linguísticas como a escrita, e oralidade nos

		<p>A cultura e o contexto rural constituem obstáculo da aprendizagem</p> <p>O ensino de Inglês está direccionado para o sucesso dos alunos nas avaliações sumativas</p> <p>Fraca dedicação e empenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem do Inglês</p>	<p>dos professores</p> <p>Ensino influenciado por metas não realistas estabelecidas pelas direcções das escolas</p> <p>Ensino caracterizado por exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas (escrita, compreensão oral; fala) do sistema de avaliação final.</p> <p>Ausência de autonomia no professor</p>	<p>Desmotivação dos professores devido à necessidade de adulteração sistemática dos resultados das avaliações</p> <p>Falta de fiabilidade nos resultados das avaliações por causa da adulteração dos resultados.</p>	<p>recursos adequados</p>	<p>exames finais do ciclo</p> <p>Disseminação da importância do ensino do Inglês em Moçambique</p> <p>Formação/capacitação permanente dos professores</p> <p>Retirada das metas de aprovação que são estabelecidas pelas escolas</p>
Delegados de disciplina	Indicadores	<p>Fraco <i>background</i> dos alunos</p> <p>Desconhecimento total da importância do ensino do Inglês na escola</p>	<p>Fraca partilha de experiência entre os professores de Inglês</p> <p>Assistência mútua de aulas entre</p>	<p>Ineficácia do sistema de avaliação em vigor dada a sua fragilidade na operacionalização</p>	<p>Actualmente a competência comunicativa prevista está longe de ser atingida pelos alunos.</p>	<p>Reformulação do sistema de avaliação em vigor</p> <p>Promoção de troca de experiências entre</p>

			professores é quase nula			professores de Inglês Supervisão permanente aos professores
--	--	--	-----------------------------	--	--	---

Quadro 17: Síntese sobre as percepções dos diferentes sujeitos de investigação

Feita a análise e cruzamento das percepções e das perspectivas sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira no ESG constatamos a existência de aspectos comuns entre os diferentes sujeitos de investigação. Assim, tal como ilustra o quadro na 16, a ausência de material de aprendizagem adequado e o facto do ensino de Inglês estar direccionado para o sucesso dos alunos nas avaliações sumativas, constituem aspectos comuns na dimensão da *Qualidade de ensino e aprendizagem*. De salientar que Vieira & Vieira (2005, p. 22) consideram que o exame *per se* constitui uma estratégia de ensino caracterizada pelo uso sistemático de testes e/ ou desafios. Quanto à operacionalização do ensino identificamos como aspectos comuns a ausência de oportunidades de praticar a língua, ensino direccionado simplesmente para os exames finais, a problemática de turmas numerosas, entre outras que apresentamos no quadro 18.

Quadro 18:Quadro de análise de aspectos comuns

Aspectos comuns

Sujeitos da investigação	Categorias de análise				
	1. Qualidade de ensino e aprendizagem na língua inglesa	2.Operacionalização do ensino e da aprendizagem	3.Avaliação das aprendizagens	4.Competências adquiridas	5.Sugestões de melhorias

Alunos	Indicadores	<p>Inexistência de material adequado para aprendizagem</p>	<p>Ausência de oportunidades para praticar a língua na sala de aulas</p> <p>Ensino direccionado para a realização de avaliações sumativas</p> <p>Turmas bastante numerosas</p>	<p>Regista-se exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas na avaliação das aprendizagens</p> <p>A avaliação das aprendizagens limita-se aos exercícios de gramática/vocabulário</p> <p>Exigência, por parte das escolas, de taxas de sucesso não realistas, o que leva à adulteração dos resultados das avaliações</p>	<p>Os alunos têm a sensação que não desenvolvem competências suficientes para usar a língua inglesa</p>	<p>Criação de oportunidades para a prática da língua inglesa</p> <p>Uso do Português para tradução e interpretação dos conteúdos a serem ministrados</p> <p>Aumento de horas lectivas semanais para a disciplina de Inglês</p> <p>Disponibilização de material adequado para a aprendizagem do Inglês</p> <p>Criação de <i>English</i></p>
---------------	--------------------	--	--	---	---	--

						<i>Clubs</i> e apetrechar as bibliotecas com material de língua inglesa
--	--	--	--	--	--	--

Professores	Indicadores	O ensino de Inglês está direccionado para o sucesso dos alunos nas avaliações sumativas	Ocorrência de ensino num ambiente de desconforto e desmotivação dos professores Ensino influenciado por metas não realistas estabelecidas pelas direcções das escolas Ensino caracterizado por exclusão de determinadas macrocapacidades linguísticas (escrita, compreensão oral; fala) do sistema de avaliação final.	Exclusão de habilidades linguísticas na avaliação condicionam o ensino de Inglês. Desmotivação dos professores devido à necessidade de adulteração sistemática dos resultados das avaliações Falta de fiabilidade nos resultados das avaliações por causa da adulteração dos resultados.	Os alunos não desenvolvem a competência comunicativa prevista por causa da falta de recursos adequados	Introdução de outras macrocapacidades linguísticas como a escrita, e oralidade nos exames finais do ciclo Formação/capacitação permanente dos professores Retirada das metas de aprovação que são estabelecidas pelas escolas

Delegados de disciplina	Indicadores		Fraca partilha de experiência entre os professores de Inglês	Ineficácia do sistema de avaliação em vigor dada a sua fragilidade na operacionalização	Actualmente a competência comunicativa prevista está longe de ser atingida pelos alunos.	Reformulação do sistema de avaliação em vigor Promoção de troca de experiências entre professores de Inglês Supervisão permanente aos professores
--------------------------------	--------------------	--	--	---	--	---

Após a apresentação e análise dos dados relativos aos diferentes sujeitos da investigação cabenos agora apresentar uma síntese onde cruzamos as suas percepções e perspectivas. Para este objectivo orientamo-nos pelas dimensões que constituíram a base analítica da presente investigação, nomeadamente: (i) Qualidade de ensino e aprendizagem na língua inglesa; (ii) Operacionalização do ensino e da aprendizagem; (iii) Competências adquiridas; (iv) Avaliação das aprendizagens; e (v) as Sugestões para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. De referir que em cada nível de análise fazemos referência aos três grupos de sujeitos, designadamente, os alunos, professores e os Delegados de disciplina. As percepções dos diferentes sujeitos de investigação são analisadas por categoria.

7.1.1 Qualidade de ensino e aprendizagem na língua inglesa

De uma forma geral o processo de aprendizagem da língua inglesa é visto como difícil pelos alunos, dada a algumas dificuldades que afectam a sua operacionalização. Uma das grandes dificuldades evocada reside na falta de comunicação na sala de aulas pelo facto dos professores apenas usarem a língua alvo. Isto faz com que a maioria dos alunos não consiga acompanhar o

ritmo do professor, particularmente os da Escola Rural. Os poucos que conseguem acompanhar o ritmo participam de forma activa nas aulas e são vistos como sendo a elite da turma, sendo este o único grupo a que os professores de Inglês prestam atenção. MacBeath (1999) considera que a natureza e a complexidade da actividade de ensinar exige do professor fazer reflexão permanente do seu desempenho e aquele dos seus alunos de forma a fazer reajustes apropriados. 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 e sistemática.

Os alunos sentem que os programas de ensino da língua inglesa são demasiado vastos quando comparados com as duas ou três aulas semanais destinadas à aprendizagem da língua. De referir que a 10ª classe, por exemplo, tem apenas duas aulas semanais apesar de os alunos realizarem exames no final do ano. Da observação de aulas feita constatamos que o tempo de aulas é ainda afectado por atrasos sistemáticos e prolongados do professor que não obedece o toque de entrada o que, em alguns casos, faz com que uma aula de quarenta e cinco minutos se reduza a vinte e cinco. Esta prática não só demonstra a falta de comprometimento com a causa de ensinar como também ser o reflexo da “doação” de notas que ocorre no final do ano em cumprimento obrigatório das metas não realistas estabelecidas pela escola revelando assim uma reivindicação silenciosa no seio dos professores.

A qualidade de ensino e aprendizagem é ainda grandemente afectada pela falta de material adequado, algo que os professores e Delegados de disciplina reclamam constantemente mas a escola está impossibilitada de fornecer. Contudo, os temas tratados na sala de aulas não sofrem grande contestação quanto ao seu nível de interesse. Neste aspecto os professores e os Delegados de disciplina afirmam fazer esforço para enquadrar na sua planificação aspectos que têm a ver com o nível e cultura dos alunos, o que em certa medida parece surtir efeito positivo.

Os alunos lamentam ainda a falta de oportunidade de praticar a língua na sala de aulas o que podia impulsionar o domínio das habilidades linguísticas e o desenvolvimento da competência comunicativa na língua inglesa. Relativamente a esta falta de oportunidade para praticar a língua, os professores e Delegados de Disciplina justificam-se pelo número excessivo de alunos na sala de aulas. Durante a observação de aulas deparamo-nos, efectivamente, com turmas numerosas, particularmente na Escola Urbana onde, a média varia entre oitenta e cem alunos por turma. Os alunos embora aprendizes reconhecem o potencial que a interacção na sala de aula pode trazer para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua inglesa. Branco et al (2011, p. 25) explicam o papel da interacção nos seguintes termos

A interação com os professores e, sobretudo com os pares , permite treinar e testar a forma do aluno comunicar o seu pensamento e, por vezes, modificar a própria maneira de pensar.

Estamos cientes de que os professores, estando comprometidos em promover a competência comunicativa nos seus alunos, poderão adoptar estratégias que possam dar espaço para a prática da língua Inglesa, promovendo trabalhos em grupo, o que afirmam fazer. No entanto, não só, não observamos esta prática nas aulas, como também os próprios alunos afirmam não existir. Importa realçar que na actualidade a exigência no ensino é criar autonomia aos alunos de forma que eles próprios possam construir o seu próprio conhecimento por se considerar mais eficaz. Branco et al (2011, p.27), alguns dos defensores dessa visão afirma

...perspectivas mais recentes sobre a aprendizagem consideram que um dos objectivos da educação é desenvolver processos e mecanismos de aprendizagem que possibilitem aos alunos a construção dos seus próprios conhecimentos e enfatiza-se que o aluno deve ter um papel activo no processo de “aprender a aprender.

Por sua vez, os professores alegam que os alunos não demonstram interesse pela aprendizagem, o que afirmam pelo facto de estes não realizarem as tarefas de casa. No entanto, não presenciámos essa ausência de realização de trabalhos de casa durante a observação de aulas. Acresce que a não realização das tarefas pode ser resultante da falta de percepção ou compreensão da tarefa *per se*, uma vez que há dificuldades de comunicação entre o professor e os alunos. Quanto à falta de sucesso dos alunos na aprendizagem do Inglês alguns professores, particularmente da Escola Rural, chegam a apontar como causa principal os aspectos culturais dos alunos e o contexto rural em que escola se encontra inserida. Contudo, apesar de o meio poder ter alguma influência no insucesso dos alunos, ele não pode ser visto como determinante nesse insucesso.

7.1.2 Operacionalização do ensino e aprendizagem do Inglês

Para os alunos, a operacionalização do ensino e aprendizagem do Inglês ocorre em condições bastante adversas. O défice de comunicação entre os principais intervenientes (professor e alunos), a falta quase total de material de ensino e aprendizagem e a falta de oportunidades para a prática da língua na sala de aulas constituem obstáculos reais à aprendizagem. A falta do manual do aluno, por exemplo, leva aos professores a usarem 85% do tempo lectivo, em alguns

casos, a copiar textos no quadro enquanto os alunos os transcreverem para os seus cadernos. As actividades que os alunos realizam na sala de aulas não estimulam o desenvolvimento da competência comunicativa porque, de acordo com os professores, a prioridade é treinar o aluno para a realização do exame do ciclo com sucesso. Isto, para dizer que todo o processo de ensino fica focalizado nos exercícios de gramática e de vocabulário previstos para a avaliação sumativa. Esta situação leva a que determinadas competências linguísticas, como a compreensão oral e a fala, não sejam a prioridade dos docentes na 10ª classe, porque não fazem parte do exame final a ser realizado no final do ciclo. O mesmo acontece na 12ª classe. Assim, quer os alunos, quer os professores e Delegados de Disciplina estão conscientes que os resultados dos alunos no final do ano serão revistos de forma a que a maioria passe de classe, independentemente dos resultados que tiverem tido nas avaliações sumativas. Isto conduz à desmotivação do professor por ver o seu trabalho e esforço desvalorizados. Nesta perspectiva, todos os intervenientes do processo de ensino acabam concorrendo para “ a lei do menor esforço”, dado que com ou sem esforço, no final do ano os resultados são alterados.

7.1.3 Avaliação das aprendizagens

Para avaliação das suas aprendizagens os alunos são geralmente submetidos a testes escritos e trabalhos individuais que consistem fundamentalmente em exercícios de gramática e de vocabulário. Em algumas vezes a avaliação da aprendizagem é feita através da leitura de texto em voz alta ou trabalhos de grupo. As tarefas de casa, a organização do caderno da disciplina de Inglês e a assiduidade dos alunos também têm sido usados como instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Os professores afirmam que avaliam todas as macrocapacidades linguísticas, mas os alunos refutam terem sido alguma vez avaliados na oralidade para se determinar a sua competência comunicativa oral, tanto ao nível da 10ª como da 12ª classes. Quando comparados os testes realizados ao longo do ano com os exames do final do ciclo constata-se que os últimos constituem uma réplica dos primeiros. Este facto corrobora a percepção dos professores e dos delegados de disciplina de que o ensino é simplesmente direccionado para a realização com sucesso dos exames finais. No entanto, há aqui uma contradição: os professores parecem ensinar os alunos para os exames, mas isso assumimos como uma simples pretensão. Pois, se isso fosse uma verdade, não haveria necessidade de se voltar a falsificar os resultados dos

exames. Por esta razão e pelo facto das actividades que integram as avaliações das aprendizagens serem incapazes de promover competência comunicativa dos alunos em língua inglesa sugere-nos a concluir que os resultados das avaliações não são de alguma forma fiáveis. Prova disto é o facto dos resultados do teste de competência comunicativa ministrado aos graduados apresentarem uma grande discrepância comparativamente aos dos exames, sugerindo-nos assim que as metas de aprovação determinadas pelas direcções das escolas influenciam negativamente ao desempenho dos alunos e dos professores.

7.1.4 Competências adquiridas

No que tange as competências adquiridas na língua inglesa como resultados do processo de ensino e aprendizagem constitui uma grande dúvida no seio dos alunos. Isto, deve-se em parte, na falta de oportunidade dos alunos praticarem a língua inglesa na sala de aulas o que, podia certamente, impulsionar a aprendizagem do Inglês. No entanto, os professores e Delegados de Disciplina, asseguram-nos que os alunos, na verdade, não atingiram as competências comunicativas previstas no currículo, fundamentalmente, por causa da falta de material de ensino adequado e da adulteração dos resultados das avaliações de que são sujeitos por parte da direcção da escola. Os professores acreditam que os alunos do ESG podem atingir a competência comunicativa prevista sem necessariamente ter que recorrer ao ensino particular ou estrangeiro desde que haja investimento em recursos e revisão no sistema avaliativo. A capacitação dos professores considera-se indispensável na nova abordagem para permitir que o ensino ocorra numa base científica e consciente.

7.1.5 Sugestões de melhoria dos sujeitos

Como forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e o alcance da competência comunicativa prevista no currículo os sujeitos de investigação apontam vários o seguinte: (i) todos sugerem a necessidade da disponibilização de material adequado de forma que o aluno em particular tenha acesso dentro e fora da escola; (ii) criação e apetrechamento de bibliotecas/ centros de recursos ou *English club* para consulta e/ ou para prática da língua em contexto semi-formal; (iii) Uso de tradução/ interpretação para língua portuguesa dos conteúdos que são leccionados; (iv) Adopção por parte dos professores de metodologias mais eficazes e

adequadas aos alunos; (v) Necessidade de aumentar as horas lectivas semanais; (vi) Necessidade de se atribuir autonomia aos alunos no processo da sua aprendizagem; (vii) Capacitação regular dos professores de forma que estes estejam munidos de metodologias que facilitem a aprendizagem dos alunos; (viii) Os professores e delegados de disciplina sugerem a introdução de exames orais de forma a garantir que todas habilidades tenham consideração igual no processo de ensino e de aprendizagem; (ix) Criação de mecanismos que possam garantir troca de experiências entre professores de Inglês; (x) Redução do número de alunos por turma de forma que o professor possa fazer acompanhamento às aprendizagens dos alunos; (xi) disseminação da importância do ensino e da aprendizagem da língua no Ensino Secundário Geral em Moçambique;

(xii) Estabelecimento de autonomia para os professores tomarem decisões de forma independente; (xiii) Maior envolvimento da Direcção da Escola pela aprendizagem do Inglês; (xiv) Estabelecimento de metas realistas pela escola e não fraudulentas; (xv) Promoção de concursos entre escolas para impulsionar a aprendizagem; (xvi) Revisão do sistema avaliativo do ESG; (xvii) Terminar com a exigência de metas não realistas por parte da direcção da escola; (xviii) Promoção de concursos entre escolas para impulsionar a aprendizagem.

7.2 Triangulação de fontes directas e indirectas de recolha de dados

Em seguida apresentamos uma análise sobre as percepções dos sujeitos da investigação relativas a operacionalização do ensino e aprendizagem, avaliação das aprendizagens e as competências adquiridas confrontados com a prática. Trata-se concretamente no cruzamento da informação trazida pelas fontes directas e indirectas de recolha de dados, a prática constatada no terreno e suas implicações sob ponto das lentes que nos guião no presente estudo.

Triangulação de fontes directas e indirectas de recolha de dados (entre as percepções e as práticas).

Quadro 19: Triangulação de fontes directas e indirectas de recolha de dados

Categorias de análise	Percepções	práticas
1. Operacionalização do ensino e da aprendizagem	Fonte: questionário e entrevista	Fonte: observação
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

Operacionalização do ensino e da aprendizagem

Para a análise do processo de ensino e aprendizagem do Inglês no ESG mobilizamos o inquérito por questionário aos alunos e entrevistas semi-estruturadas a professores e delegados de disciplina. Para além destes dois instrumentos de recolha de dados, considerados fontes indirectas, mobilizamos igualmente a observação que nos permitiu ver, in loco, a operacionalização tendo sido observado um total de quarenta e uma aulas.

De referir que as condições de trabalho dos professores das duas escolas não diferem muito, apesar da escola urbana se apresentar melhor em termos das oportunidades de acesso aos falantes de Inglês fora da escola, pese embora, estas oportunidades não sejam capitalizadas pela escola. A escola urbana, por exemplo, dispõe de uma biblioteca. Apesar do material existente em língua inglesa não ser significativo, este recurso poderia ser explorado de forma mais proveitosa. Em termos de instalações, a escola rural não dispõe de mobiliário suficiente e, como resultado, algumas turmas assistem às aulas sentadas directamente ao chão. Em nenhuma das quarenta e uma aulas observadas foi possível ver uma turma a utilizar o manual do aluno ou outro material suplementar, como cartazes, material real ou outros que possam estimular a aprendizagem.

7.2.1 Percepção dos sujeitos sobre a operacionalização do ensino e aprendizagem da língua inglesa e a prática

Grande maioria dos alunos consideram a aprendizagem do Inglês na escola de difícil. Apesar de quase todos os inquiridos avaliarem o seu conhecimento na língua inglesa de suficiente, a verdade é que o fraco domínio do Inglês por parte dos alunos conduz a uma ruptura na comunicação entre estes e o professor. Face a esta realidade, observa-se um total domínio dos alunos mais extrovertidos e com melhor competência comunicativa, o que leva aos aprendentes a afirmar que o professor presta mais atenção aos alunos que já conhecem a língua inglesa. De facto, apenas um número limitado dos alunos consegue acompanhar o ritmo do professor durante a aula. Assim, a falta de participação activa dos alunos na aula, resultante da falta de comunicação entre os alunos e o professor, é entendida pelo último como falta de interesse pela aprendizagem.

Os alunos consideram ainda que o número semanal de aulas é demasiado reduzido para permitir a aprendizagem do Inglês. A falta de material didáctico, particularmente do manual do aluno, é vista como um dos grandes obstáculos à aprendizagem. Aliás, esta falta de material de aprendizagem constitui, para os professores e Delegados de Disciplina, uma grande dificuldade no exercício da sua actividade docente. efectivamente, como pudemos observar durante as aulas, o maior dispêndio de tempo está em passar textos no quadro pelo professor e no caderno, pelos alunos.

Os alunos clamam pela necessidade de se criarem oportunidades para a prática da língua. A ausência destas oportunidades leva a que os poucos alunos que têm possibilidade financeira recorram ao ensino de Inglês particular. Contudo, a maioria dos sujeitos admite que se o professor de Inglês recorresse ao uso da tradução dos conteúdos para o Português, adoptasse metodologias eficazes e disponibilizasse material de aprendizagem adequado, tornaria a aprendizagem do Inglês mais fácil.

Os professores, por sua vez, consideram que seus alunos não se interessam pela aprendizagem do Inglês. Eles fundamentam esta percepção pelo facto dos alunos não realizarem tarefas de casa. O insucesso na aprendizagem do Inglês agrava-se pela ausência de materiais de aprendizagem (manual do aluno entre outros) e pelo número excessivo de alunos na sala de aulas.

Os professores afirmam que, para a planificação das suas aulas, tomam em consideração o nível dos alunos, as condições materiais existentes e a cultura local. A maior preocupação dos professores, segundo os próprios, é a de ensinar aos alunos focalizando-os no seu sucesso nos exames. Apesar destes grandes desafios, os sujeitos consideram que é possível atingir-se a competência comunicativa preconizada pelo currículo do Ensino Secundário sem necessariamente ter que se recorrer ao ensino particular ou ao estrangeiro. No entanto, actualmente, os professores e os Delegados de disciplina estão cientes de que as competências preconizadas não estão a ser atingidas. Para o efeito, é necessário que o sistema de avaliação seja revisto e haja maior investimento na capacitação dos professores e apetrechamento das escolas em material de aprendizagem.

Os Delegados de Disciplina consideram ainda que as suas atribuições residem fundamentalmente nas acções de coordenação, planificação, supervisão e organização do arquivo do grupo de disciplina. Face a essas atribuições os sujeitos consideram terem alcançado vários sucessos na sua função. Entre estes, os delegados destacam o *alcance de altas taxas de aprovação* (23%), *cumprimento das orientações* (22%), *melhoria no ensino* (22%) e *cumprimento das orientações dadas* (22%). De referir que o maior desafio consiste em elevar continuamente a taxa de aprovação de alunos nas escolas. No entanto, no que concerne à actividade de promoção da competência comunicativa, os sujeitos afirmam estarem engajados na *produção de matéria* didáctica (34%), *organização e trabalhos de grupo, individuais e de apresentação* (33%) e *troca de experiências entre turmas* (33%). Apesar deste comprometimento, a actividade do Delegado de Disciplina encontra-se dificultada pela *dependência de financiamento externo à escola* (34%), *ausência de cooperação por parte da Direcção da Escola* (33%) e *falta de oportunidade e de tempo* (33%). Os Delegados de Disciplina destacam como aspectos que os professores consideram na planificação das suas aulas a *localização da escola, aspectos de natureza cultural, tipo de material disponível, necessidade dos alunos entre outros*.

Os Delegados estão cientes de que a competência comunicativa em língua inglesa preconizada no currículo do Ensino Secundário Geral não está a ser atingida actualmente. Contudo, admitem que pode ser atingida desde que sejam observadas determinadas medidas nos níveis político, organizacional e docente. Ao nível político é importante que se observe a *disponibilização de recursos humanos e materiais* (31%), *diminuição do número de alunos por turma* (23%), *disseminação da importância de aprendizagem do Inglês* (15%),

entre outras. Ao nível organizacional, os Delegados destacam a necessidade de eliminar *metas de sucesso não realistas* (40%), a *disponibilização e acesso ao material* didáctico (20%), o *maior envolvimento da Direcção da Escola* (20%) e a *promoção de concursos escolares* (20%) com o intuito de impulsionar o interesse pela aprendizagem da língua alvo. Para as medidas ao nível da prática docente destaca-se o *investimento na capacitação e intercâmbios para docentes* (20%), *investimento em recursos materiais* (20%), *criação de English clubs* (20%) e *cumprimento integral dos programas de ensino* (20%).

Em termos práticos, passamos a apresentar aquilo que colhemos a partir das fontes indirectas de recolha de dados e, confrontarmos com a observação directa de forma a sustentar as conclusões que aferimos.

De referir que foi notável durante a observação de aulas pouco entusiasmo por parte dos alunos, particularmente na Escola Rural. Esta constatação pode ser resultante da falta de segurança dos alunos em relação ao conhecimento da língua que detêm. Foi notório durante as aulas o domínio de alguns alunos mais extrovertidos e com mais segurança na língua Inglesa, o que corrobora a percepção dos alunos de que o professor presta mais atenção a este grupo.

Quanto à percepção do escasso número semanal de aulas, podemos afirmar que temos a mesma percepção, particularmente na 10ª classe. Comparativamente às outras classes do subsistema do Ensino secundário Geral, concluímos que a 10ª é a classe do ESG que tem menor número semanal de aulas (duas), totalizando noventa minutos para dois dias. Se considerarmos que a 10ª classe é terminal no ciclo de estudos e que os alunos estão sujeitos a exame no final do ano, os dois tempos podem ser considerados efectivamente escassos. Esta situação agrava-se na medida em que da análise minuciosa que fizemos ao início de cada aula (quadro 6 e 7) constatamos que os quarenta e cinco minutos por aula tendem a reduzir-se a vinte cinco ou trinta minutos, se tomarmos em consideração o atraso sistemático do início das aulas devido a falta de observância rigorosa do toque por parte dos professores.

Face ao actual ambiente em que se desenrola o processo de ensino e aprendizagem do Inglês no ESG em que é confrontado com fraco entusiasmo dos alunos e dos professores, falta de material de aprendizagem, inexistência de oportunidades de prática contrasta com aquilo que Cabral (2013) e (ibi., 2014), denominou a sala de aulas de *coração da escola*. Se apenas um determinado número de alunos participa é sinal de que a escola isenta-se da sua

responsabilidade de espaço de justiça social e de agência ao serviço do desenvolvimento dos cidadãos (Cabral, 2014, p. 108). Consequentemente, grande parte do processo de ensino nas escolas fica ao critério dos alunos e assume-se, segundo MacBeath (1999), que os alunos estão aprendendo.

Nas quarenta e uma aulas observadas sentimos, igualmente, a necessidade de se disponibilizar material básico pedagógico, muito concretamente o manual do aluno, que constitui o maior desejo dos três grupos de sujeitos desta investigação designadamente os alunos, professores e os Delegados de Disciplina. Tal como estes sujeitos, acreditamos que, com esse material, poder-se-á impulsionar a aprendizagem do Inglês nas escolas secundárias.

Apesar dos professores afirmarem que a metodologia que usam promove o desenvolvimento da competência comunicativa, a realidade é que isso não só é refutado pelos alunos, como também, não foi muitas vezes observado durante as aulas. Tal como os alunos afirmaram através do questionário, e como pudemos confirmar a partir da observação de aulas, as actividades mais frequentes consistiram na realização de exercícios de gramática e de vocabulário, exercícios de leitura e compreensão de textos, muitas vezes, individualmente. Em algumas ocasiões observamos a realização de exercícios em grupo, sem que tal tenha necessariamente incentivado ou impulsionado o diálogo e a troca de ideias entre os alunos. Para se inverter a presente situação é importante que haja promoção da cultura de reflexão dentro da escola e investimento na formação. Segundo (MacBeath, 1999), não podemos sonhar num bom desempenho dos alunos se não tivermos professores com auto-estima e comprometidos com a sua profissão de ensinar.

7.2.2 Percepção dos sujeitos sobre a avaliação das aprendizagens e a prática

A avaliação constitui parte integrante de todo processo de ensino e aprendizagem. Pelo que torna imprescindível fazer uma avaliação cuidada de como são avaliadas as aprendizagens. Neste contexto, apresentamos a percepção dos sujeitos de investigação sobre o processo da avaliação das aprendizagens e confrontar com os dados colhidos através de técnicas de investigação mobilizadas para o efeito.

Assim, os alunos consideram que as suas aprendizagens são avaliadas fundamentalmente através de testes escritos, trabalhos individuais e em algumas vezes através de trabalhos em grupo. As provas orais que os professores afirmam administrar frequentemente ao longo do ano

lectivo foi descartado embora isso se confirme na dimensão de poucas vezes ao nível da escola urbana. Os alunos afirmam ainda que têm sido avaliados através de trabalhos de casa, organização do caderno e pela assiduidade do aluno. E de que forma a assiduidade, a organização do caderno pode ser avaliada de forma consistente em ocasiões ou por avaliadores diferentes. MacBeath (1999, p. 7) referindo-se da tomada de decisão diz:

Evaluating for decision-making, for professional development or for teaching should, in themselves, guarantee a certain quality of learning.

Por outras palavras, avaliação para tomada de decisão para desenvolvimento ou para ensino, deve garantir por si própria uma aprendizagem com alguma qualidade.

Tendo em conta que essas notas contribuem para a aprovação do aluno que implicações isso tem para a competência comunicativa. Quanto às actividades que são avaliadas constam, a leitura de texto em voz alta, perguntas de compreensão de texto escrito e, com maior dimensão exercícios de gramática e de vocabulário. No entanto, há registo, embora de forma ocasional, da avaliação através de debates e produção de textos escritos na escola urbana.

Por sua vez, os professores, apesar de afirmarem que avaliam todas as habilidades linguísticas (fala, escrita, compreensão oral e leitura) a verdade é que o principal foco está nos exercícios de gramática e de vocabulários que constituem a base da avaliação nos exames finais do ciclo. Aliás, os próprios alunos confirmam este facto nas respostas do questionário. De referir que, quer nas provas elaboradas pela escola, quer pela DPEDH, todas elas obedecem o mesmo formato dos exames finais do ciclo o que confirma a tese dos professores de ensinar para os exames. No entanto, os professores de Inglês lamentam o facto das autoridades da escola exigirem a adulteração dos resultados das avaliações para satisfazer a meta percentual que deve ser atingida pela escola. Esta exigência é confirmada quase por todos os Delegados de Disciplina e como consequência os professores sentem que o seu esforço está sendo anulado. Esta prática desvaloriza a sua actividade e como consequência sentem-se desmotivados porque com ou sem esforço os alunos acabam passando de classe independentemente dos resultados que alcançam na avaliação. E, os alunos tendo conhecimento desta prática que é passada e circula entre os alunos novos e os mais antigos da escola acaba, na nossa percepção, não se dando importância o ensino e aprendizagem do Inglês. Por sua vez, os professores assim como os Delegados de Disciplina acreditam que o facto de algumas macrocompetências linguísticas

como a fala, a compreensão oral e a escrita não serem avaliadas no final do ciclo têm um impacto bastante negativo e sugerem que sejam introduzidas nos exames finais do ciclo.

Em termos práticos, quando analisamos as avaliações realizadas ao longo do ano lectivo, assim como os exames finais do ciclo e confrontados com a tese segundo a qual o ensino e a avaliação objectivam exclusivamente garantir a aprovação dos alunos concluímos que isso não passa de uma simples pretensão. Pois, se isso fosse verdade, não haveria necessidade de se alterar os resultados finais para atingir a meta estabelecida. O que podemos confirmar neste espaço é apenas os tipos de exercícios que na verdade coincidem com o modelo de exame a ser realizado futuramente. A componente gramatical e de vocabulário ocupa a maior parte do teste e a sua cotação demonstra inequivocamente a importância que lhe é atribuída.

Quanto à falsificação dos resultados que é reportada pelos professores e Delegados de Disciplina, esta parece influenciar negativamente o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. E com esta prática pode levar a tomada de uma decisão errada uma vez que os resultados pelos quais ela foi baseada está desprovida de validade e fiabilidade (Hughes, 2003; Weir, 1990), o que vai se percutir no desempenho do avaliado. Exemplo concreto, o facto dos graduados da 12^a classe submetidos ao teste de competência comunicativa no âmbito desta investigação, não terem logrado resultados satisfatórios, apesar das altas notas de admissão e dos exames que as pautas de aproveitamento apresentam.

7.2.3 Percepção dos sujeitos sobre as competências adquiridas e a prática

Do aluno que conclui a 12^a classe com sucesso, espera-se que seja capaz de se comunicar com facilidade na língua inglesa em todos os domínios da vida real, porque se assume que durante o tempo em que ele esteve no ESG desenvolveu uma competência comunicativa adequada, segundo o preconizado no currículo. Por outras palavras, espera-se que o aluno demonstre competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica (Hymes, 1972).

No entanto, a realidade atual é que os alunos que concluem o ESG se sentem incapazes de aplicar qualquer uma das quatro macrocapacidades linguísticas em contexto real do uso da língua inglesa. Este desconforto na língua inglesa e o peso das dificuldades sentidas leva os alunos a encarar o Inglês como uma língua muito difícil de se aprender na escola. Esta

percepção dos alunos deriva da sua incapacidade de usar a língua inglesa e isto é confirmado pelos professores e Delegados de Disciplina de que os graduados da 12ª classe não chegam a atingir a competência comunicativa prevista. Isto pode ser confirmado pelo PC quando diz

“... numa turma onde eu passo, apenas cinco, é que me respondem, é que me agradam, me fazem sentir que eu estou a trabalhar ... isso não é suficiente numa turma de sessenta pessoas”.

Em termos concretos determinar as competências adquiridas que sejam resultantes do ensino de Inglês como língua estrangeira não foi fácil. Pois, fazendo uma análise dos resultados da pauta de frequência e de exames, podemos concluir que os alunos detêm conhecimentos sólidos na língua inglesa, ao avaliar pela qualidade das notas que são apresentados. No entanto, este juízo provou-se não realístico, quando os alunos que aprovaram na 12ª classe com sucesso não conseguiram obter resultado satisfatórios no teste de competência comunicativa baseado nos objectivos do currículo. Esta situação é ainda evidente quando um aluno é incapaz de descrever uma simples imagem ou produzir uma simples carta para um amigo. Os alunos foram incapazes até de preencher um *cloze test*, que foi um exercício habitual durante o ciclo.

De referir que os resultados de qualquer avaliação tem como objectivo a tomada de uma determinada decisão. Assim, uma análise sobre as pautas de frequência e de exames cujas notas são violáveis concluímos que qualquer tomada de decisão sobre os alunos pode inapropriada. Isto porque os resultados dos alunos uma vez adulterados carecem de fiabilidade pelo que não poderão nos conduzir à uma decisão plausível. Neste contexto é difícil determinar o que os alunos capazes de fazer e que dificuldades eles manifestam de modo que o professor possa planificar aulas para sanar. Nestes termos as avaliações carecem das mais qualidades básicas como a validade, fiabilidade, e exequidade (Heaton, 1990; QECR, 2001; Hughes, 2003; Weir, 1990) que nos referimos na parte I.

Em relação aos resultados do teste da competência comunicativa, podemos concluir que a determinação, por parte das escolas, de metas de aprovação não realistas, parece estar a produzir um impacto bastante negativo no processo de ensino e aprendizagem do Inglês. Por exemplo, o facto das classificações finais serem fruto das adulterações e, nada terem a ver com as aprendizagens adquiridas, pode desmotivar tanto aos alunos como os professores. Para além

disso, os professores alegam estarem a treinar os alunos somente em exercícios que são testados no exame, como é o caso de exercícios de gramática e de vocabulário. Estes exercícios *per se* não chegam a conduzir ao desenvolvimento da competência comunicativa, particularmente nos moldes em que são ministrados e avaliados. Vieira & Vieira (2005, p. 10) de entre vários autores afirmam que um ensino só pode ser efectivo quando o professor optar por uma estratégia que possa proporcionar: (i) *a mais activa participação dos alunos*; (ii) *um elevado grau de realidade ou concretização*; e (iii) *um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno*. E, para complementar qualquer que seja a estratégia escolhida pelo professor é importante ter um sistema de avaliação apropriado. Na ótica de MacBeath (1999), é impossível ter um ensino efectivo se ele não for acompanhado por uma avaliação sistemática capaz de proporcionar informação como os alunos estão a aprender. Quando analisamos o estágio actual do processo de ensino e aprendizagem leva-nos a concluir que a competência comunicativa almejada no currículo do ESG está longe de ser alcançada pelos graduados. Esta situação agrava-se ainda porque o sistema de avaliação das competências linguísticas não é abrangente e muito menos está isento de violação sistemática por parte das autoridades responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem como um todo. Assim, apresentamos no quadro 20 que se segue uma comparação entre as percepções dos sujeitos de investigação e as práticas no terreno.

Quadro 20: Quadro síntese de comparação entre as percepções e as práticas

Dimensões de análise	Percepções	Práticas
1. Operacionalização do ensino e da aprendizagem	<p>Aprender Inglês na escola é difícil;</p> <p>O professor presta mais atenção aos alunos que entendem a língua;</p> <p>Os alunos consideram a falta de tradução/ interpretação dos conteúdos para o Português como sua total exclusão do processo de ensino e aprendizagem;</p>	<p>A falta de material de apoio e de prática na sala de aulas conduz na falta de segurança do aprendido;</p> <p>A falta de comunicação na sala de aulas devido ao uso exclusivo do Inglês por parte do professor, faz com que os poucos alunos que percebem a língua intervenham mais em detrimento da maioria.</p>

	<p>O número semanal de aulas é demasiado reduzido para se aprender;</p> <p>Os alunos, professores e DD consideram a falta de material de aprendizagem como a causa principal do insucesso na aprendizagem do Inglês;</p> <p>Os professores afirmam estar a seguir a abordagem comunicativa na aula;</p> <p>O ensino do Inglês limita-se a preparação dos alunos para os exames finais;</p> <p>Os alunos consideram que a falta de competência comunicativa no Inglês deve-se a falta de oportunidade de prática na sala de aulas;</p> <p>Os alunos, professores e DD consideram inapropriado aprender a língua inglesa numa</p>	<p>A partir da observação de aulas chegamos igualmente a mesma de do tempo de aprendizagem ser bastante limitado. O tempo torna-se ainda mais reduzido devido ao atraso sistemático e prolongado dos professores que resulta do desrespeito ao toque de entrada.</p> <p>A partir da observação constatamos esta situação e como resultado o maior tempo é despendido na cópia de texto que o professor eventualmente adquire para cumprir com o objectivo da aula;</p> <p>Das aulas observadas concluímos que os professores não observam os requisitos atinentes à abordagem comunicativa eleita pelo MEDH para o ensino da língua inglesa;</p> <p>A preparação para os exames não passa por uma simples pretensão por ser invisível a sua acção. Se a preparação fosse efectiva não haveria necessidade de se adulterar os resultados dos exames para</p>
--	---	---

	<p>sala com mais de setenta alunos;</p> <p>Os professores planificam suas aulas com base nas condições existentes, necessidades e cultura dos alunos.</p> <p>Os professores estão engajados na produção de material escolar;</p> <p>Os professores e DD consideram a exigência pela meta de aprovação não realista na escola desencoraja aos docentes e alunos e retira a autonomia dos primeiros;</p>	<p>cumprir as metas pré-estabelecidas.</p> <p>Esta situação observamos durante as aulas e ela acaba inviabilizando a autonomia do aluno no processo da aprendizagem;</p> <p>Nas listas dos alunos nas turmas constam entre setenta à cento e dez alunos. No entanto, quando observamos as aulas no terceiro trimestre algumas turmas, particularmente da escola rural, tinha trinta à quarenta alunos e isto não foi capitalizado pelos professores uma vez que a sua forma de ensinar não mudou .</p> <p>Nas aulas por nós observadas constatamos que os temas eram interessantes e apropriados para uma formação integral dos alunos;</p> <p>O engajamento na produção de material escolar que os professores fazem menção não foi visível quase na totalidade das aulas observadas. Estamos cientes que os professores conhecem, embora teoricamente, a</p>
--	--	--

	<p>A elevada taxa de aprovação é vista como o garante da permanência nos cargos de chefia e segurança na docência;</p> <p>Os sujeitos do presente estudo consideram ser possível alcançar competência comunicativa preconizada no currículo do ESG depois de algumas reformas do âmbito político, organizacional e da prática docente.</p>	<p>importância do uso do material suplementar na aprendizagem;</p> <p>A fraca prestação dos graduados do ESG no teste de competência comunicativa pode ser resultado da falta de motivação para o ensino e aprendizagem dos professores e alunos, respectivamente;</p> <p>A partir dos resultados do teste da competência comunicativa podemos aferir que existe maior preocupação pelo número de aprovação do que pelas competências que ele representa;</p> <p>É visível o potencial existente no seio daqueles que são os principais actores do processo de ensino e aprendizagem o aluno e o professor.</p>
<p>2. Avaliação das aprendizagens</p>	<p>Os professores avaliam todas as macrocapacidades linguísticas;</p> <p>Os professores consideram que a assiduidade e organização do de aluno contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa;</p>	<p>A prática demonstra que apenas macrocapacidades avaliadas nos exames ditam o que deve ser feito e como deve ser feito na sala de aulas;</p> <p>Apesar destes aspectos serem importantes para formação integral do aluno pouco oferecem para o</p>

	<p>A avaliação é restringida às macrocapacidades linguísticas avaliadas nos testes finais da classe ou exames finais do ciclo;</p> <p>Os professores e DD consideram que os resultados das avaliações não são fiáveis devido as metas impostas pela direcção da escola;</p> <p>Os professores e DD consideram a exclusão de algumas macrocapacidades linguísticas (como a escrita, compreensão oral e fala) dos exames finais influenciarem negativamente no processo de ensino;</p>	<p>desenvolvimento da competência comunicativa</p> <p>Esta prioridade que se dá às macrocapacidades não chega a surtir algum efeito o que agudiza o desespero dos alunos na aprendizagem do Inglês;</p> <p>Este dado pode ser a causa do mau desempenho dos graduados submetidos ao teste da competência comunicativa. A ser assim, não há espaço para fiabilidade dos resultados dos alunos;</p> <p>A exclusão das macrocapacidades foi observada na análise documental onde os testes e exames constituíram corpus da presente investigação; E, isto directo ou indirectamente sentimos ter se reflectido nas aulas observadas;</p>
<p>3. Competências adquiridas</p>	<p>No geral, os alunos sentem-se incapazes de se comunicar através da língua inglesa;</p> <p>Os professores e DD afirmam que os graduados do ESG não chegam a alcançar as competências comunicativas previstas no currículo;</p>	<p>Isto constitui na verdade um facto. Para além da confirmação dos professores de Inglês e DD, foi ainda possível observar durante o teste de competência comunicativa e nas conversas</p>

		que tendo com os alunos no recinto escolar.
--	--	---

Fonte: elaboração própria

A partir deste quadro podemos observar a existência de quatro componentes essenciais, destacar: (i) interdependência das dimensões de análise; (ii) cumprimento dos regulamentos; (iii) o comprometimento profissional; e (iv) o sistema de avaliação do ILE. Em seguida passamos a caracterizar como cada componente contribui ou afecta no desenvolvimento da competência comunicativa dos graduados do ESG.

- (i) A primeira é a relação da interdependência que existe entre a operacionalização do ensino de Inglês, a avaliação das aprendizagens e as competências adquiridas. Neste aspecto, observamos a operacionalização do ensino afectado por dificuldades de ordem técnico-organizacional e conseqüentemente as competências preconizadas no currículo do ensino de Inglês não chegam a ser atingidas. Observamos igualmente que a preparação técnico-profissional dos professores, dos Delegados de disciplina e dos gestores das escolas carece de refrescamento de forma que cada um desenvolva as suas tarefas com a maior responsabilidade possível mas todos com objectivo comum. No que concerne a componente organizacional o desafio é olhar para as condições de trabalho e na organização do ensino em si. Tratando-se de uma língua é pertinente o conhecimento das especificações próprias para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tendo em vista a competência comunicativa prevista e os recursos materiais e humanos disponíveis.
- (ii) A segunda componente está ligada ao não cumprimento dos regulamentos e défice/ou ausência de uma supervisão sistemática e responsável no processo de ensino. O estabelecimento de metas nas escolas visando a manutenção no cargo de chefia violando os instrumentos legais concorrem para a fraca qualidade de ensino que a

sociedade moçambicana enfrenta hoje. Na nossa opinião o estabelecimento de metas *per se* não constitui problema desde que haja o envolvimento dos alunos, pais e encarregados de educação e não haja violação dos regulamentos. MacBeath (1999), sugere que o sistema de avaliação deve estar na responsabilidade dos próprios alunos e sempre que possível dos seus pais ou encarregados de educação.

- (iii) A terceira componente reside na falta de comprometimento sério com a competência comunicativa a que se pretende. Apesar da existência de dificuldades na operacionalização do ensino de Inglês no ESG, com algum esforço e comprometimento individual do professor, os resultados podiam ser outros e melhores. Esta perspectiva assenta-se na discrepância existente entre aquilo que os professores alegam fazerem e que na prática não o fazem. A título de exemplo, eles afirmam avaliar todas as macrocompetências, produzir material suplementar para as suas aulas, privilegiam comunicação na sala de aulas, usam abordagem comunicativa eleita para o ensino de Inglês entre outros que na verdade não acontece. Contudo, os professores asseguram que é possível o alcance da competência comunicativa no ESG público.

- (iv) A quarta componente reside na omissão da avaliação das macrocapacidades da escrita, compreensão oral e da oralidade. A verdade é que a exclusão de determinadas macrocompetência nos exames finais do ciclo reside no nível político e não directamente da escola. Os professores e DD afirmaram desde sempre que o ensino que professam é direccionado na preparação dos alunos para os exames. Assim sendo, é óbvio que as macrocapacidades não avaliadas nos exames passam para último plano e pouco provável que elas sejam ensinadas ou avaliadas efectivamente no contexto da sala de aulas. E, tratando-se de uma decisão governamental é importante que ela tenha sido auscultada a base que é a escola. MacBeath (1999) afirma que a tomada de decisão governamental aperfeiçoa-se quando os decisores escutam e estão preparados de aprender dos professores.

Conclusão

Depois deste longo e complexo processo, chegamos a este ponto intermédio, que se situa entre o local de onde partimos e o futuro em torno de tudo quanto ouvimos, vimos e vivemos. Trata-se ainda de uma oportunidade para interpretar o pensamento, as atitudes e as acções dos diferentes sujeitos de investigação convocados a fazer parte deste estudo, cuja questão de partida foi: **Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais usadas na disciplina de Inglês no Ensino Secundário Geral Público em Moçambique e que relação se estabelece entre elas e as percepções dos professores e dos alunos quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa nesta Língua?**

Julgamos que uma resposta a esta questão vai contribuir de alguma forma para o progresso da educação em Moçambique de uma forma geral e no ensino do Inglês em particular. No entanto, para a operacionalização do objectivo geral do presente estudo, avançou-se com uma série de questões de investigação. Assim, com base no que foi apurado e interpretado no estudo, passamos em seguida a responder a essas questões.

Questão 1: como é percebido pelos Delegados de Disciplina o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique?

O ensino de Inglês como língua estrangeira em Moçambique é visto pelos Delegados de Disciplina como sendo um grande desafio. Este é um desafio de natureza política, organizacional e da prática docente. No que respeita ao nível político, constata-se que existe uma grande satisfação com a alta taxa de aprovação dos alunos, independentemente do grau de desenvolvimento da competência comunicativa atingida. E, como resultado, o ensino de Inglês procura simplesmente garantir o sucesso fíctício dos alunos nos exames finais do ciclo. Para o efeito, para garantir que a escola obtenha altos índices de aprovação, no início do ano lectivo a Direcção da escola determina uma percentagem mínima de aprovação que deve ser atingida por cada professor. No entanto, quanto a taxa definida não é realmente atingida, recorre-se a métodos fraudulentos de adulteração dos resultados em conivência com a direcção da Escola. Esta prática inadequada para o sistema educativo permite aos gestores da escola manter as suas posições de chefia ou garantir possível promoção. Os sujeitos acreditam que a adulteração dos resultados das avaliações afecta negativamente o desempenho e a motivação do professor e dos

alunos. Existe ainda a percepção que promover competência comunicativa através de actividades comunicativas pode conduzir ao mau desempenho dos alunos nos exames finais. Os DD estão convictos que a exclusão da avaliação de determinadas competências linguísticas do sistema avaliativo tem implicações desfavoráveis para estratégias de ensino e do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos que concluem o ESGP. Contudo, existe uma plena consciência, por parte dos Delegados de Disciplina e dos professores, que a competência comunicativa preconizada no currículo do ESG não é atingida e pouco interesse existe na perspectiva de mudar o cenário.

Questão 2: Quais as estratégias/ actividades de ensino que os professores usam no ensino da língua inglesa, LE?

As actividades de ensino que são frequentemente usadas na sala de aulas são, na sua maioria, exercícios de gramática e de vocabulário, o que, por si só, não promove o adequado desenvolvimento da competência comunicativa em Inglês. Nota-se uma ausência, em termos práticos, da visão global estratégica de promover a competência comunicativa dos alunos que podia alcançada através de actividades comunicativas que têm um grande potencial de desenvolvimento comunicativo que neste momento não ocorre nas aulas.

As estratégias que os professores recorrem estão direccionados teoricamente para o sucesso dos alunos nos exames e não para o desenvolvimento da competência comunicativa o que resulta da fraca capacidade de liderança do grupo de disciplina e das omissões ou clareza sobre os procedimentos normativos.

Por outro lado, os professores fazem uso dos desafios do processo de ensino como turmas numerosas; ausência de avaliação de algumas macrocapacidades, falta de manuais) para justificar a falta de promoção da ação intencional capaz de produzir a aprendizagem que se preconiza. De referir que estes casos podem corresponder à verdade, mas que não são, de forma alguma, situações generalizadas.

Questão 3: que competências os alunos manifestam no final do Ensino Secundário Geral?

Quase todos os alunos se sentem incapazes para comunicar em Inglês em contextos reais. De referir que esta falta de competência comunicativa, que se verifica nos graduados da 12ª classe,

é igualmente confirmada pelos professores e Delegados de disciplina que são responsáveis pela administração e gestão do processo de ensino e aprendizagem na escola. Este défice nas competências linguísticas e na competência comunicativa resulta, em parte, da falta de oportunidade para a prática da língua dentro da sala de aulas e ainda agravada pela falta de material adequado para a aprendizagem. No entanto, há que reconhecer que em cada turma existe um número de alunos, embora bastante limitado, que consegue comunicar-se na língua inglesa, pese embora não alcance a competência comunicativa preconizada no currículo do ESG.

Para inverter o cenário, é importante que se abandone a fixação de metas irrealistas que é praticada pelas direcções das escolas e que parece constituir uma das principais causas do insucesso no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de nível secundário. Esta conclusão tem como base os resultados não satisfatórios no teste de competência comunicativa aplicado, no âmbito desta investigação, aos alunos aprovados, no qual mesmo aqueles que tinham melhores notas não conseguiram demonstrar competências linguísticas que deveriam ter sido aprendidas ao longo do ESG. Infelizmente, mesmo a competência linguística defendida por Chomsky (1965), que deve constituir a base do ensino e da avaliação na escola, não foi verificada. Assim, a falta de aplicação integral da abordagem comunicativa, a adulteração dos resultados das avaliações e a falta de oportunidades para a prática da língua na sala de aula parecem inviabilizar o desenvolvimento das competências (linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica) que conduziriam ao desenvolvimento da competência comunicativa em Inglês nos alunos do ensino secundário.

Questão 4: Quais as capacidades linguísticas que são mais priorizadas no contexto de sala de aulas na prossecução das actividades de ensino?

Para o processo de ensino, os professores afirmam fazerem a integração das quatro macro capacidades linguísticas (fala, escrita, compreensão oral e leitura). No entanto, a fala, a escrita e a leitura que os sujeitos consideram ter tratamento especial, a verdade é que isso não observado na prática. Na verdade, aquilo que constatamos a partir das aulas observadas e dos depoimentos dos alunos, a leitura, interpretação e exercícios de gramática e de vocabulário gozam maior prioridade. As práticas docentes tendem a seguir o padrão de exercícios pelos quais os alunos são avaliados nos exames. Os professores, em geral, apenas se preocupam com aquilo que normalmente faz parte do conteúdo dos exames pese embora não seja de forma exaustiva.

Questão 5: Que aspectos/ macrocompetências são mais priorizadas no processo avaliativo escolar?

A partir da análise de conteúdo realizada aos testes de avaliação da Língua inglesa é possível afirmar que as macrocapacidades mais priorizadas para ESG1 são a leitura e a escrita. A leitura ao nível do ESG1 é seguida geralmente por questões abertas e algumas vezes por escolha múltipla ou Verdadeiro ou falso. Neste ciclo está sempre presente a escrita.

Quanto ao ESG2 a capacidade linguística priorizada é a leitura. E, em ambos ciclos o maior número de questões presentes nos testes de avaliação é ligado à aplicação de gramática e de vocabulário. De referir que mesmo em termos de pontuação, a gramática tem maior pontuação comparativamente à leitura ou à escrita. Em termos concretos, constatamos que cotação dos exercícios de gramática varia entre quinze e dezoito valores do global de vinte valores da prova o que demonstra claramente a importância que se dá gramática. As avaliações no ESG2, quer nos testes internos, quer no exame final, são constituídas, na sua totalidade, por exercícios de escolha múltipla. Apesar deste tipo de avaliação ser muito objectivo em termos de correção, não dá oportunidade ao avaliado de agir criticamente sobre um determinado assunto, expressando sua opinião.

Questão 6: quais as percepções do professor e dos alunos sobre a relação entre actividades de ensino e competência comunicativa em Inglês (sucessos e desafios)?

Os alunos entendem que o facto de não conseguirem desenvolver a competência comunicativa na língua inglesa ao longo do seu percurso no ESG é devido a: (i) falta de material adequado, (ii) ausência de oportunidades para a prática Inglês na sala de aulas e (iii) falta de comunicação efectiva com o professor por este falar só Inglês. Os alunos consideram que o tempo reservado para a aprendizagem é bastante limitado e dentro da sala de aulas o professor presta maior atenção aos poucos alunos que conseguem acompanhar o seu ritmo. No entanto, se o professor adoptar metodologias eficazes e se existir material de aprendizagem, os alunos consideram que poderão alcançar a competência comunicativa prevista.

Por seu turno, os professores consideram que a competência comunicativa prevista está longe de ser alcançada porque o contexto, os aspectos culturais e fraca motivação inviabilizam a aprendizagem do Inglês.

Afirmam ainda que as condições de trabalho não são adequadas, dada a falta de material de apoio para os alunos, o número excessivo dos alunos por turma e a pressão para que se atinjam metas não realistas, o que culmina na adulteração e falsificação dos resultados das avaliações. Assim, para que possa haver uma inversão deste cenário, é importante que haja muito investimento na aquisição de material de aprendizagem e na capacitação dos professores. A verdade é que os professores afirmam que para se alcançar a competência comunicativa prevista no currículo não será necessário recorrer ao ensino particular ou ao estrangeiro. Contudo, existe uma percepção que os professores de Inglês só podem falar Inglês na sala de aulas, o que muitas vezes faz com que não haja uma comunicação efectiva entre os dois principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, o aluno e professor.

A falta de material de aprendizagem para os alunos, não só inviabiliza o uso racional do tempo de aula por parte do professor, como também impede que o aluno reveja os conteúdos e faça as tarefas de casa.

Os alunos clamam por metodologias eficazes na perspectiva de poderem ter a oportunidade de praticar a língua alvo na sala de aulas, proporcionando assim, maior confiança e segurança aos aprendentes. Para o efeito, é importante que o professor opte por actividades comunicativas e promova trabalhos de grupo, simulações, *role-play* como forma de antever o uso do Inglês em contextos reais. Logicamente, com a adulteração dos resultados das avaliações, o alcance da competência comunicativa fica cada vez mais comprometido porque não requer esforço do aluno e muito menos do professor.

Para terminar, concluímos que o ensino e a aprendizagem do Inglês no ESGP em Moçambique constitui um processo complexo devido a constrangimentos de várias ordens (político; organizacional; social e da prática docente). Estes constrangimentos têm propiciado ao insucesso no processo de ensino / aprendizagem da língua inglesa no ESG. Os processos de avaliação parecem condicionar os processos de ensino e aprendizagem. O facto de não se avaliarem competências linguísticas centrais leva a um desinvestimento no seu ensino por parte dos professores, e na sua aquisição, por parte dos alunos.

A falta de qualidade no ensino / aprendizagem do Inglês no ESGM parece agravar-se também pela ausência de práticas consistentes de supervisão pedagógica, essenciais para o desenvolvimento profissional. Este facto é, aliás, reconhecido pelos docentes, que reclamam a introdução destas práticas nas rotinas dos professores como uma das condições necessárias à melhoria. Resta saber se este não será, apenas, um discurso *politicamente correto*... porque esta prática pode ser organizada e implementada ao nível do Grupo de disciplina.

Os professores tendem, no entanto, a externalizar as causas do insucesso na aprendizagem do Inglês, invocando razões de política externa, política interna (de escola) e organizacionais para este fracasso. Os docentes não colocam em causa a qualidade das suas práticas nem a adequação das estratégias de ensino e avaliação que usam à promoção das aprendizagens. Apesar da abertura (enunciada) a práticas de supervisão pedagógica, os dados parecem revelar uma incapacidade por parte dos docentes de repensarem de forma sistemática as suas práticas.

A abordagem comunicativa eleita para o ensino do Inglês não surte efeito devido a falta de sua correcta implementação na sala de aulas. A ausência de oportunidade para a prática da língua e o facto das direcções das escolas exigirem taxas de aprovação elevadas que não tomam em consideração as condições de ensino e aprendizagem propiciam a violação do regulamento de avaliação nas escolas através de adulteração dos resultados. E, esta adulteração dos resultados acaba diluindo o esforço empreendido pelo professor.

Contudo, os alunos e os professores são optimistas quanto ao alcance da competência comunicativa prevista no currículo do ESG desde que haja disponibilização de material adequado, capacitação e formação dos professores, valorização das supervisões pedagógicas regulares e a implementação correcta do regulamento de avaliação. Os sujeitos da investigação estão conscientes que o alcance da competência comunicativa prevista é possível mas ele está dependente ao comprometimento e entrega de quem quer aprender e de quem é responsável pelo ensino. Este estudo não é totalmente conclusivo, antes pelo contrário abre espaço para mais pesquisas de forma que o desenvolvimento da competência comunicativa seja uma realidade no Ensino Secundário Geral Público em Moçambique.

Referências Bibliográficas

- Alanen, R., Huhta, A. e Tarnen, M. (S/data). Designing and assessing L2 writing asks across CEFR proficiency levels. In: *EuroSLA Monographs series*. Communicative proficiency and linguistic development.
- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas. Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2006). O ensino do Português como língua não-nativa. In: *Biblioteca Virtual do Museu de língua portuguesa*. São Paulo. Disponível em www.estaciodaluz.org.br.
- Anastasiou, L. G. C.; e Alves, L. P. (Orgs). *Processos de ensinagem na universidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Editora Univille.
- Anderson, J. C. (1981). “Report of the discussion on communicative language testing”. *ELT Documents: 111- Issues in language testing*. London. The British Council.
- Ausubel, D. P. (1963) *The Psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning*. New York. Grune and Stratton.
- Bachman, L (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Barcelos, A. M. F., (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- Beluce, A. C. e Oliveira, K. L. de (2012). *Ambientes virtuais de aprendizagem: Das estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Brasil
- Bernabé, F. H. L. (2009) A competência comunicativa no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: *Seminário do Gel, 57* disponível em <http://www.gel.org.br/>?. Acessado em 23/12/14.

- Bocchi, S. C. M.; Pessuto, J.; Dell’Aqua, M. C. Q. (1996). Modelo operacional do estudo de caso como estratégia de ensino na disciplina de enfermagem médico-cirúrgica: avaliação dos alunos. *Ver. Latino – am. Enfermagem, Ribeiro Preto*, Vol. 4, (nr 3), p. 99 – 116, Dez.
- Branco, J. C., Caldas, A. C., e Roldão, M. C. (2011). Questões sobre ensino e aprendizagem. Lisboa. Universidade Católica Editora.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language program*. New York. McGraw-Hill.
- Brown, G. e Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge. CUP.
- Bygate, M., Skehan, P. E Swain, M. (2001). Introduction. In M. Bygat, P.Skehan e M. Swain (Eds.) *Researching Pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*. (p. 1-20). Harlow, England: Longman/ Pearson education.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso: os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso: os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto. Universidade Católica Editora.
- Canale, M. e Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied linguistics*, 1 (1).
- Carrol, B. J. (1980). *Testing communicative performance: an interim study*. Oxford. Pergamon Press.
- Chapelle, C. A. e Brindley, G. (2010). Assessment. In chmitt (ed.) *An introduction to applied linguistics*. Hodder e Stoutghton Ltd, 247-266.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (3ª ed.) São Paulo. Cortez Editora.
- Clark, C. L.; e Peterson, P. L.; (1990). Processos de pensamento de los docentes. In: Wittrock, M. C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza*. Profesores y alumnos (1ª ed., III, p. 444 – 543. Barcelona. Edições Paidós

Consolo, D. A. e Porto, C. F. de C. (2011). *Competência do Professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo. UNESP.

Council of Europe (2001). *The common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. UK . Cambridge university Press.

Cruz M. N. (1989). *Utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas – Um estudo com alunos de Física e Química do 10º ano*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Dos Santos, B. B. M. (2006). Apropriações do conceito de competência na prática social. In: Usos do Passado – *XII Encontro Regional de História – ANPUH – RJ*.

Durand, T. (1998). Forms of incompetence. In: *Fourth International Conference on competence-Based Management*. Anais... Oslo: Norwegian School of Management.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford. Pergamon Institute of English.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Faria, R. M. da S. (2009) *O ensino e a avaliação de Francês para as classes populares: Uma perspectiva multicultural*. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ferreira, L. S. (2011). O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionado a qualificação, a empregabilidade e a formação. *Currículo sem Fronteiras*. Vol. XI, (nº 2), pp. 120 -133, Jul./Dez.

Figueira, A. P. C., (2008) *Concepção de processo de ensino e aprendizagem e a percepção dos resultados*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196. Acessado em 6 de Janeiro, 2015 através de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415

- Florêncio, I. C. N. (2012). As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras. *Revista de Letras*, I (nº 1), p.143-158, jan-jun.
- Frigotto, G. (1999). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro. Editora Vozes.
- Fulcher, G. e Davidson, F. (2007). Language testing and assessment: an advanced resource book. London and New York. Routledge Taylor and Francis group.
- Fulcher, G. e Davidson, F. (2011). Language testing and assessment: an advanced resource book. Routledge. In: *Language testing*. London. 28 (1), 145-148
- Garbuio, L. M. (2006). Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: Barcelos, A. M.; Abrahão, M. H. V. (Orgs.) (2006). Campinas. São Paulo. Pontes Editores, p. 87 104.
- Ghrib, E.A. (2004) Secondary School Students' Perceptions of Learning Difficulties and Strategies. *The reading Matrix*, Vol (nº4) pag 63-83
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo. Atlas, S.A.
- Harmer, J (1991). *The practice of English language teaching: Longman handbooks for language teachers*. (New ed.) London. Longman.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English Language tests*. London. Longman.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom testing*. London. Longman.
- Hirst, P. H. (1971). What is teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 3, (1), 5-18.
- Howatt, A.P.R. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge. CUP.
- Hyman, R. T. (1987). Discussion strategies and tactics. In W.W. Wilen *Questions, questioning techniques, and effective teaching* (pp. 136 – 153). Washington, D. C. National Education association. (ERIC ED)
- Hymes, D. H. (1972). “On communicative competence”. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Selected readings. Harmondsworth: Penguin, pp.269-293 (Part 2).

- Horwitz, E. K., (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, p. 283 – 294.
- Johnson, D. W. E Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work. In: Theory into practice, Vol. 38 (nr.2), Building community through cooperative Learning (Spring) 67-73.
- Junior, J. L. C. e Pereira, A. M. (2012). *Você tem competência?: Considerações em torno do conceito de competência nos estudos linguísticos. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas*. I, (nº 2), 1-12.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Kay, S. e Jones, V. (2007). *New inside out: elementary student's book*. Oxford. OUP.
- Kudiess, E. (2005). As crenças e os sistemas de crenças de professores de Inglês sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, (nr 2), p. 39 – 96.
- Kurcz, D. (2004) Communicative Competence and theory of mind. *Psychology of language and communication*, 8 (2), 94 – 103.
- LE Boterf, G. (1995). De la compétence - essai sur un attracteur étrange. In: Les éditions d'organisations. Quatrième Turage. Paris.
- Le Boterf, G. (2006). Três dimensões a explorar: avaliar a competência de um profissional. *Pessoal*. Reflexão RH.
- Leffa, V. J. (1988) Metodologia de ensino de língua. In: BOHN, H. I., Vandresen, P. *Tópicos em linuística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras: Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. P. 211 – 236.*
- Lightbown, P. L., Spada, N. (1999). *How languages are learned: Oxford handbooks for language teachers*. (Revised ed.). Oxford. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge. University Press. Cambridge.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching oral communication: a methodological framework*. Blackwell publishers.

- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak by themselves. The case for school self-evaluation*. London and New York. Routledge.
- Machado, N.J. (2006) “Sobre a ideia de competência”. In: FEUSP – Programa de Pós-graduação, Seminários de estudos em epistemologia e didática (SEED). Disponível em <http://www.nilsonjosemachado.net/20060804.pdf>. (Acessado em Julho 2015).
- Madeira, F. (2008). Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de novo idioma. *Letras & Letras, Uberlândia*. XXIV, (nº 1), 49-57, jan/jun.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. A. (2009). *Metodologia científica*. (5ª ed.) São Paulo. Editor Atlas, S.A.
- Martins, A. F. M. (2011). *Adequação de estratégias de ensino aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso*. Dissertação de mestrado em ensino. Economia e gestão/contabilidade. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Lisboa. Portugal.
- Marzari, G. Q. e Badke, M. R. (2013) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa maria/ RS. UNIFRA.Brasil*
- Matias, J. (2007). O que é competência? Disponível em www.josematias.pt/temas_tecnodid/o_que_competencia.pdf. acessado em 22 de Dezembro 2014
- Mattos, A. M. A. (2002) Percepções sobre a sala de aula de língua estrangeira: uma visão global e êmica. In *Rev. Est. Ling.* Belo Horizonte. Vol.X, (nº1), 109-138.
- Mazzioni, S. (2013) *Estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis*. Brasil .UNOCHAPECÓ.
- McNamara, T. (2002) *Language testing*. Oxford. OUP
- Micallef, R. (1998) *STEP project baseline study: English language teaching in state secondary and technical schools Mozambique*. London. Institute of Education University of London.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Instituto Nacional do Desenvolvimento da educação (INDE). (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objectivos, Política, estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo. Imprensa Universitária, UEM.

- Moller, A. (1981). "Reaction to the Morrow paper 2". In: *ELT documents: 111-Issues in Language Testing*. London. The British Council.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. Bastos, A. (2013) Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de educação*, 26 (2), 111-138.
- Morrow, K. (1981) "Communicative language testing: revolution or evolution?". *ELT Documents: 111-issues in language testing*. London. The British council.
- Mulik, K. B. (2008). Crenças de profesoores em formação sobre o ensino- aprendizagem de língua estrangeira. Disponível em www.pucpr.br/eventos/edurece/edurece2008/anail/pdf.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ndiaye, S. (2010). *O processo comunicativo na aula de Português, língua estrangeira, no Senegal: o multilinguismo como factor da construção discursiva em contexto pedagógico*. Tese de doutoramento em Ciências de Educação. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Minho. Portugal.
- Nguyen, C. e Le, D. (2008). *Communicative language testing: do school test measure students' communicative competence?*
<http://www.hpn.edu/chss/English/testing/professionaldevelopment/2008> 20 TWP
 World.Language English, 2 (1), 37-39.
- Nhavoto, A. (1994). Text of the speech by his Excellency Arnaldo Nhavoto vice-minister of education. In EDUARDO, T., UPRICHARDS, E. (Eds) (1994). *The proceedings of the first national conference on English language teaching in Mozambique*. Research Report Series no. 7, pp. 8-9). Maputo. Ministry of Education.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall international (UK) Ltd
- Oliveira, H. L. (2007). Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. *POIESIS PEDAGÓGICA*, VOL. V (nº 6) p.147-166
- Oliveira, L. A (2007). *O Conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. Sitientibus, Feira de Santana*.(nº37), 61-74, Jul./Dez.

Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up messy construct. *Review of Educational Research* Vol.62, (nº.3), p. 307 – 332.

Passimore, J (1980). *O conceito de ensino*. (O. Pombo, trad). Ppocion. (obra original publicada em 1980).

Phan, S.(2008).Communicative language testing. http://207.97.208.129/CHSS/LangLing/TESOL/ProfessionalDevelopment/200820TWPspring08/6_1_02Phan.pdf. (ascessado em 8 Novembro 2015)

Pelizzari, A., Kriegl, M.de L.,Baron, M. T., Finck, N. T. L.,Dorocinsk, S. I(2001) Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausulel. *Rev,PEC*, 2 (1) 37-42

Perrenoud, P. (2000). Construindo competências: o objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar todos – para a vida em uma sociedade moderna. In: *Nova Escola* (Brasil) Setembro 2000, pp 19 – 31.

Perrenoud, P. (2000) *Novas competências para ensinar*. Porto alegre. ARTMED Editora.

Petrucci, V. B. C. e Batiston, R. R. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: *Peleias, Ivan Ricardo. (Org.)*. Didática do ensino da contabilidade. São Paulo. Saraiva

Pretto, J. R. (2011, Fevereiro 10). *Competência comunicativa e impacto no ensino de línguas estrangeiras*. Partes. São Paulo.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.(2001) – *Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto. Edições ASA.

Ribeiro, A. C., Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Richards, J. C., Rodgers, T. S (1986) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

Rivers, W. M. (1987). *Interactive Language teaching*. Cambridge . CUP

Roldão, M. C (2009 a) O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? In: *Edu. Matm. Pesq.*, São Paulo, V. XI, (nº 3). Pp.585 – 596.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roque, V. A. B. (2005) *Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas: um caminho para o ensino do Português LE/L2?*. Pós graduação em ensino de Português. Centro de Estudos Multiculturais. Universidade Independente.

Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L. C. P. Santos & André M. P. Favacho (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, (pp. 65-79). Curitiba, Brasil: Editora CRV

Sampieri, R. H., Collado, C. H., Lucio, P. B.(2006). *Metodologia de pesquisa*. (3ª ed.) São Paulo. McGraw Hill.

Santos, R. V. dos (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *INTEGRAÇÃO*, XI (nº40), 19-31.

Scheffler, I. (1965). Philosophical models of teaching. *Harvard Educational Review*, 35 (nº 2), 131-143.

Shavelson, R. J. ; Stern, P. (1981). Research on teacher' pedagogical thoughts, judgements decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (nr. 4), p. 455 – 498.

Silva, K. A., (2005). *Crenças e aglomerados de crenças de alunos interessantes em letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas. São Paulo. UNICAMP.

Silva, S. F. M., Galvão, V. C. C. (2011) Uma análise preliminar de competências e habilidades linguísticas relevantes para o egresso do nível médio. *INTERACÇÕES*, (nº 19), 56-83.

Silva, V. L. T. da (2004). Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse? *SOLETRAS*, IV, (nº 8), 7 – 17.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language teaching*. Oxford. Oxford university Press.

Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo. Ática.

Stacciarini, J. M. R., Esperidião, E. (1999). Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. *Revista latino americano-Ribeirão Preto*, 7, (5), 59-66.

- Stern, H. H. (1987). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Souza, K. M. L., Sampaio, L. A. C., Silva, L. C., Nina, R., Lemos, W. S. (2008). Competência: diferentes abordagens e interpretações como estímulo à ciência da informação. In: *SNBU – XV Seminário Nacional de Bibliotecas universitárias*. CRUESP.
- Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term competence” in Linguistics and Applied linguistics. In: *Applied Linguistics*, 9 (2), p. 148-168.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge. CUP.
- Universidade Estadual Paulista (UNESP). (2012) *Formação docente – Pesquisas do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: tendências e perspectivas*. São Paulo. UNESP.
- Ur, P. (1981). *Discussions that work*. Cambridge. CUP.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London. Longman.
- Vieira, R. M.; Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino / aprendizagem*. Lisboa. Instituto PIAGET.
- Vilaça, M. L. C. (2006) *Conhecendo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: fundamentos, objectivos e aplicações*. *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*, V, (nº17), Abril – Junho.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: processo de construção do conhecimento*. Lisboa. Edições Sílabos.
- Wilkins, D. A. (1976). *National syllabuses*. Oxford. OUP
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge. Cambridge CUP.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. London. Prentice Hall.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as communication*. Oxford. Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford. Oxford University Press.

Apêndices

Apêndice I: Grelha de observação de aula

Parte 1

Código de aula	Pontuado pelo (observador)
Professor observado	Escola e Classe
Data / hora	Turma

<i>Pontuação a cada 3 minutos</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudante falando										
Professor falando										
Leitura silenciosa										
Leitura em voz alta										
Trabalho em grupo										
Trabalho aos pares										
Trabalho individual										
Professor fazendo perguntas										
Estudante fazendo perguntas										
Explicação										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Adaptação de Ronnie Micallef, 1998

Breve descrição das actividades da aula

Part e 2

Blocos de 3 minutos	Descrição da actividades em curso
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Condições da sala de aulas:

Material e equipamento utilizado na aula :

Outras informações relevantes

Apêndice II: Pedido de autorização para testagens de instrumentos de investigação

31 agosto 2015

Exmo Senhor Director da Escola Secundaria

Assunto: Pedido de autorização para testagem de grelha de observação de aulas

Assane Ussene, estudante do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, muito concretamente em Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica pretende no presente ano proceder a colecta de dados sobre Estratégias de Ensino da Língua Inglesa no ensino Secundário Geral Público. Assim, para assegurar a objetividade e clareza dos instrumentos de pesquisa é prática fazer-se uma pré testagem dos mesmos.

Deste modo, venho por este meio solicitar a V.Excia autorização para realização da pré-testagem da grelha de observação nas aulas de Língua Inglesa da instituição.

Ciente que o presente pedido mereça atenção de V Excia, agradeço, desde já a colaboração

Com os melhores cumprimentos

Assane Ussene



Apêndice III : Teste de competência comunicativa

TESTE DE INGLÊS PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS GRADUADOS DA 12ª CLASSE

Número de páginas:

Duração: 120 minutos

Tolerância: 15 minutos

2015

Nome da Escola: _____

Género: M / F

Turma:

Instruções preliminares:

Utilize caneta ou esferográfica preta ou azul.

Onde for necessário utilizar lápis de carvão, passe a esferográfica no final da tarefa.

Não é permitido uso de corretor. Em caso de engano, demonstre claramente que forma que não se considere para classificação, riscando inequivocamente.

Escreva de forma legível a identificação das atividades e dos itens, bem como as respectivas respostas. Tudo o que estiver ilegível não contará para pontuação.

Só é permitido um item no close teste. Quando isto não acontece será validada a resposta que for apresentada em primeiro lugar.

NÃO forneça elementos da sua identificação pessoal como é o caso o seu nome.

Sugestões de distribuição do tempo pelas tarefas do teste.

Tarefa A	25 minutos
Tarefa B	40 minutos
Tarefa C	15 minutos
Tarefa D	20 minutos
Revisão geral	15 minutos

Apêndice III:

Tarefa 1: Cloze teste

(Extraído de Kay, S e Jones, V. (2007). *New Inside out: elementary student's book*)

Participantes: Individual

Tempo: 25 minutos

1. Read the text below and complete each gap with the missing word.

An amazing woman

She worked for twenty years as a teacher. She can play the piano and guitar. She's travelled around the world and visited forty-five countries on her 1 _____. What's so special about that? Well, 2 _____, except she can't see. Jasmine Smith 3 _____ blind. She's been blind all her 4 _____.

Jasmine's parents didn't want her to 5 _____ to special school, so they 6. _____ her to the local secondary school. 7 _____ was a good student and she 8 _____ to college. After college she became 9 _____ teacher at school for blind children. But last June Jasmine left her 10 _____ after twenty years and started the 11 _____ *Blind Hope*. "I've helped a lot 12 _____ blind children in this country, but 13 _____ want to do something for 14 _____ children in our countries," says Jasmine.

15 _____ Jasmine have any other plans? "Yes," 16 _____ laughs. "I'd like to climb Mount 17 _____ and write a book." How will 18 _____ find the time? "No problem. I 19 _____ sleep at night! I'm always 20 _____ busy thinking of new ideas and plans," explains Jasmine.

Apêndice III

Tarefa 3: Descrição de imagem estática

(Adaptado de Heaton 1988, p. 94)

Participantes: 2

Tempo: 10 minutos por par

Falante:

In this task you are playing the role of Speaker. You have to describe as accurately and as clearly as possible the picture that you selected from your set. Your partner has several similar pictures. At the end your partner should be in a position to identify the picture you have. He might ask you questions if he wants to.

Ouvinte:

Your Partner is going to describe a picture. The picture he ou she is describing is among the set of pictures you have. From his description identify the picture which is being described. You are allowed to ask questions if you want to.

Procedimentos

Passo 1

O avaliado falante (A) é lhe entregue um conjunto de cinco figuras semelhantes e solicitado a numerá-las (1 à 5) numa ordem de sua preferência. O candidato é advertido a não amostrar as figuras ao outro avaliado (B), o ouvinte.

Passo 2

O candidato (B) é igualmente facultado um conjunto de figuras similares, mas estas já marcadas com letras (A, B, C, D, E). Ele é igualmente advertido para não amostrar ao seu parceiro e instruído para identificar a figura que seu companheiro falante for a descrever dentro das figuras que tem.

Passo 3

O avaliador pede ao falante para selecionar uma das cinco figuras e descrever para o ouvinte. O avaliador pode, como alternativa, pedir ao falante para descrever a figura que tenha enumerado com “4” aleatoriamente, por exemplo. Importa aqui referir que nem o avaliador nem o ouvinte conhece a figura marcada ou selecionada. Uma vez escolhida a figura a ser descrita as restantes são devolvidas à uma caixinha ou envelope.

Passo 4.

Os dois avaliados desempenham seus papéis enquanto o avaliador vai monitorando a linguagem do falante. O ouvinte está livre de fazer perguntas ao falante, querendo, para permitir identificação correcta da figura que está sendo descrita pelo ouvinte.

Passo 5

Quando o falante termina com a descrição, o ouvinte tem de identificar a figura que estava sendo descrita e entrega ao avaliador para verificar se as duas figuras são iguais. Os avaliadores e os avaliados comparam as figuras.

Passo 6

O avaliador atribui a nota baseando-se nos requisitos da tarefa e no desempenho do falante e a capacidade de negociação do ouvinte.

Passo 7

Em seguida os papéis são trocados. Desta vez, é o ex-ouvinte que descreve uma das figuras A, B, C, D e o seu companheiro tem de identificar a figura a ser descrita dentre as cinco enumeradas que as tem.

Passo 8

O avaliador determina a nota tal como fez com a descrição anterior.

Requisitos da tarefa

O requisito básico da tarefa é do avaliado falante ser capaz de identificar e distinguir os objetos e pessoas representados na figura. O falante deve ser capaz de descrever as posições dos objetos

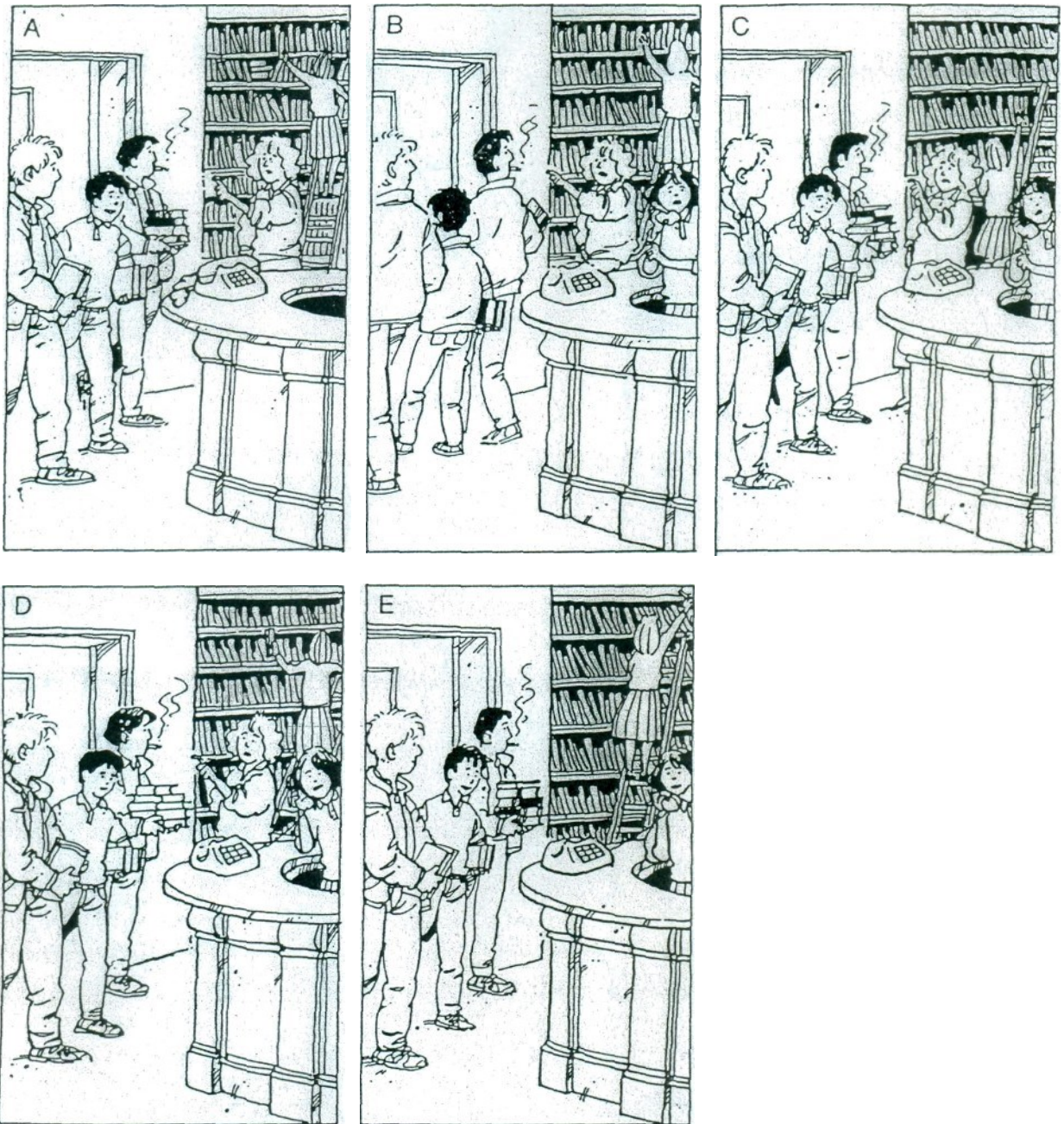
em relação a um e ao outro. A descrição tem de ser clara e eficiente e terminar dentro do tempo alocado.

Em jeito de justificativa podemos dizer que pelo facto do falante não poder amostrar a figura ao ouvinte ou vice-versa, estamos a criar um fosso na tarefa ou seja estamos a dar um objectivo e atribuir papeis aos dois candidatos. Brown e Yule (1983, p. 111) afirma que se o ouvinte sabe o mesmo ou mais do que o falante sobre um objecto, então não há nenhuma necessidade de o falante descrever o objecto. O ouvinte fica consciente de que a correcta identificação por parte do ouvinte depende muitas vezes, mas não sempre, na eficiência e clareza da descrição da imagem. Por isso o falante sente-se obrigado de dar tantos detalhes possíveis para fazer com que sua mensagem chegue ao destinatário que é da correcta identificação da figura em tempo útil. A acontecer desta forma, o falante goza de um feedback positivo e sentimento de dever cumprido pelo facto de a sua mensagem ter sido percebida.

Por seu turno, o ouvinte tem como objetivo de acompanhar a descrição do falante. Ele tem de identificar corretamente a figura que seu companheiro descreve e isso passa necessariamente por quanto ele pode ouvir e compreender a linguagem falada.

O avaliador por sua vez tem um grande papel a desempenhar nestas tarefas comunicativas. Este deve monitorar a linguagem do falante atentamente no que tange a competência linguística e estratégica a fim de determinar com clareza o nível de proficiência do avaliado. Não se trata de algo fácil pois, nestas tarefas, não existe uma linguagem pré-definida que o falante vai usar. A comparação ou verificação das figuras feita no final da atividade é pura simplesmente para evitar desacordos entre os avaliados algo comuns seres humanos.

Apêndice III: Teste de Competência comunicativa Tarefa 3



(Monte: Heaton, J. (1988, .94). Writing English language testing. London. Longman

Teste de Competência comunicativa Tarefa 3



Apêndice III

Tarefa 4: Testemunha ocular

(Adaptação de Brown e Yule, p. 138)

Participantes: 2 candidatos

Duração: 10 minutos por par

Falante (testemunha)

Suppose that you are in a foreign country. One day saw an accidented happening. you are the only person who saw it happening. A Policeman meets you and wants you to describe how it happened. Using the pictures explain how it occurred by telling the positions, directions and the car which at the end got involved in the accident.

Polícia trânsito (ouvinte)

You are a policamen and you have been indicated to find out how the accident happened. You go to the place and you meet the only person who was there when the crash occurred. Using the map try to understand the positions, directions of the car. Find out which cars were exactly involved in the crash. At the end you should be in a position to find out the guilty driver.

Procedimentos

Passo 1

O falante recebe quatro fotos (apêndice III) que ilustram as diferentes localizações e movimentos das viaturas que se envolveram mais tarde no acidente. Ele é dado um curto espaço de tempo (um minuto) para se familiarizar com as imagens e lê as instruções fornecidas por escrito, que são: *Supõe que tivesse sido a ÚNICA pessoa que presenciou o acidente de carro ilustrado pelas fotos num país de expressão inglesa. Descreva, detalhadamente, como o acidente aconteceu para um polícia-trânsito, que procura conhecer dentre os envolvidos o culpado do incidente.*

O ouvinte, em contrapartida, é fornecido um layout da rua (apêndice III) ilustrando o local onde o acidente ocorreu, um lápis de carvão e uma borracha. O ouvinte ainda recebe as seguintes instruções:

Você é um polícia-trânsito indicado para identificar as causas que conduziram a ocorrência do acidente. Você encontra a única testemunha que presenciou o acidente a acontecer. De acordo com a descrição da testemunha, tenta produzir um mapa que seja mais eficiente possível ilustrando a localização e os movimentos das diferentes viaturas envolvidas no acidente.

N.B: Pode pedir esclarecimento sempre que achar necessário.

Passo 2

A tarefa é realizada pelos dois participantes enquanto o avaliador vai tomando detalhes discretamente.

Passo 3

O avaliador faz a apreciação do desempenho dos avaliados e atribui pontuação de acordo com o critério pré-estabelecido.

Requisitos da tarefa

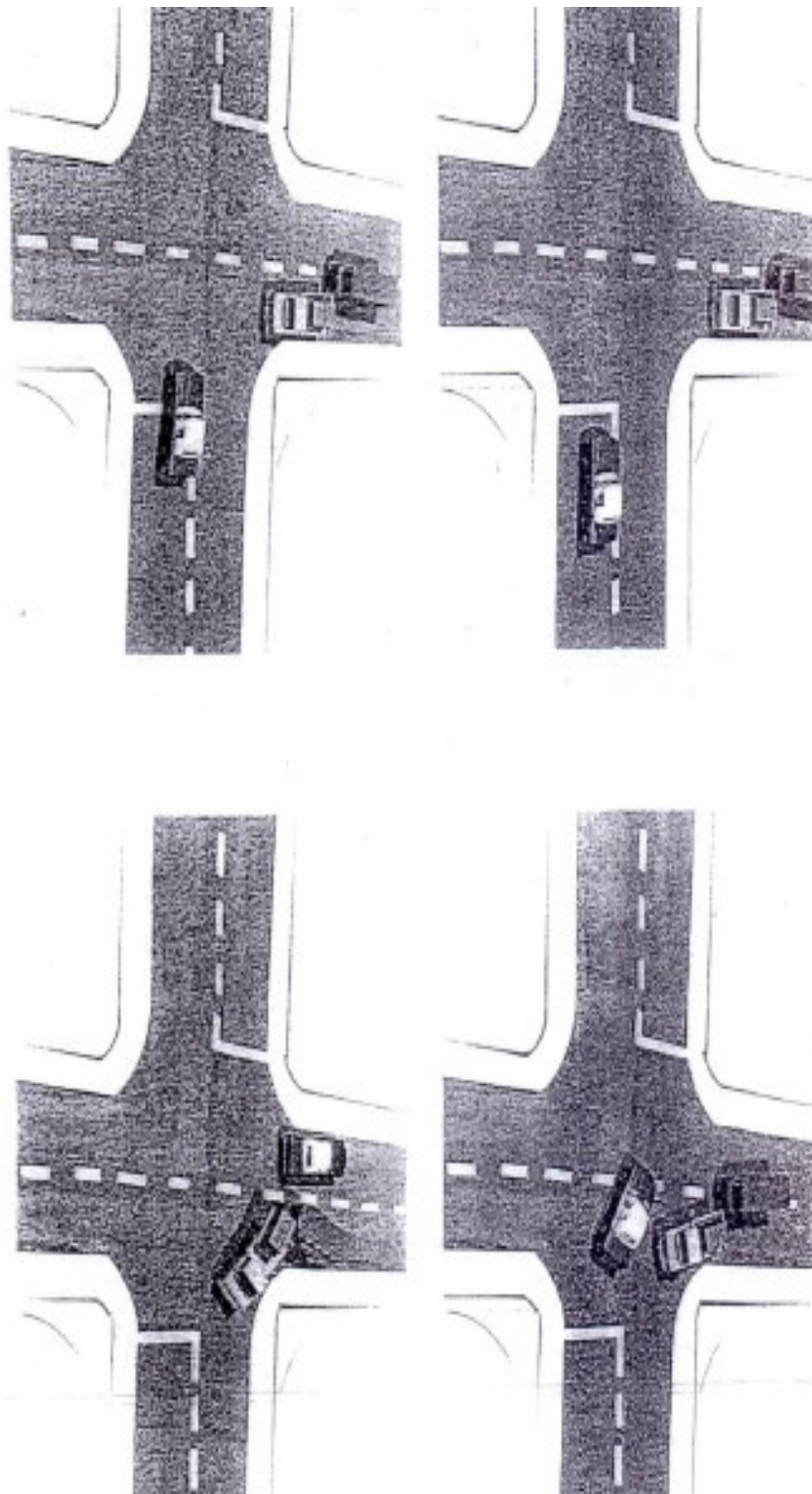
O falante deve ser capaz de distinguir viaturas envolvidas no acidente, deve demonstrar claramente que viatura foi para onde, em que momento, e que viaturas na verdade se embateram.

O ouvinte, por seu lado, para além da identificação e caracterização das viaturas, deve igualmente ser capaz de indicar de forma explícita a sequência de movimentos produzidos de forma que seja possível identificar-se o motorista culpado pelo acidente.

Tal como nos referimos em relação a tarefa de descrição estática, esta tarefa pode criar motivação uma vez que os envolvidos podem se deparar com situações idênticas na vida real. Os avaliados agem diante de um objetivo e têm papéis bem definidos dentro de contextos similares àqueles do mundo real o que torna esta tarefa comunicativa através da reciprocidade e interação que se manifestam na sua realização. Os avaliados recorrem a formas linguísticas e competência estratégica que julgam mais apropriadas para o sucesso da sua atuação sem que no entanto alguém saiba ou conheça previamente.

Apêndice III: Teste de Competência comunicativa

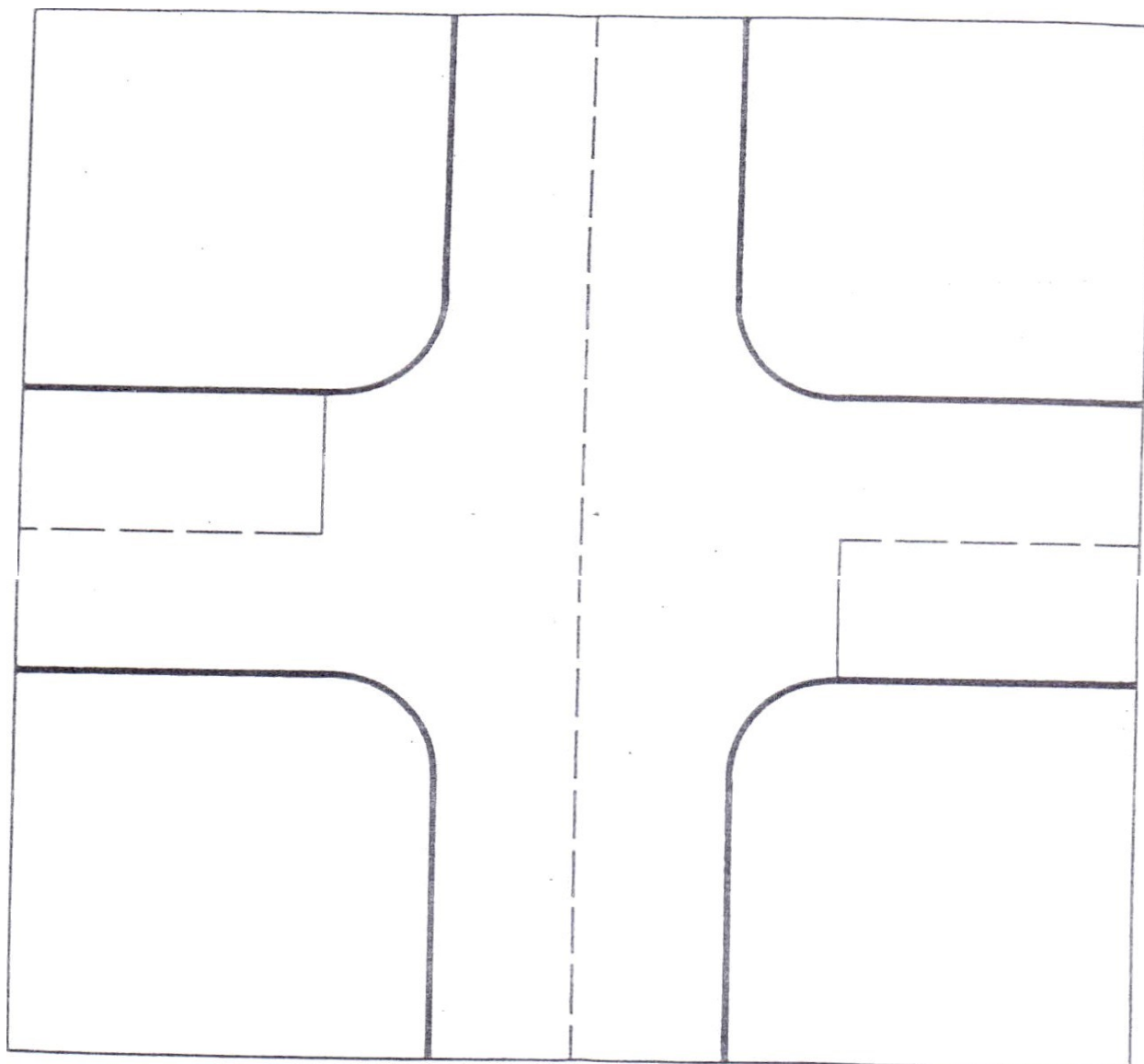
Tarefa 4



(Fonte: Brown, G. e Yule, G. (1981, p. 138). Teaching the spoken language. London. CUP)

Apêndice III: Teste de Competência comunicativa

Tarefa 4



(Fonte: Brown, G. e Yule, G. (1981, p. 138). Teaching the spoken language. London. CUP)

Apêndice IV: Critérios de correção do teste

Critérios de correção do teste

TESTE DE INGLÊS PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS GRADUADOS DA 12ª CLASSE

Número de páginas:

Duração: 105 minutos

Tolerância: 10 minutos

2015

Instruções preliminares:

Utilize caneta ou esferográfica preta ou azul.

Onde for necessário utilizar lápis de carvão, passe a esferográfica no final da tarefa.

Não é permitido uso de corretor. Em caso de engano, demonstre claramente que forma que não se considere para classificação, riscando inequivocamente.

Escreva de forma legível a identificação das actividades e dos itens, bem como as respectivas respostas. Tudo o que estiver ilegível não contará para pontuação.

Só é permitido um item no close teste. Quando isto não acontece será validada a resposta que for apresentada em primeiro lugar.

NÃO forneça elementos da sua identificação pessoal como é o caso do seu nome.

Distribuição do tempo pelas tarefas do teste.

Tarefa 1	25 minutos
Tarefa 2	40 minutos
Tarefa 3	15 minutos
Tarefa 4	15 minutos
Revisão geral	10 minutos

Cr terios de correc o

Tarefa 1: *Cloze teste*

Para a correc o desta tarefa ser  atribuido dez (10) pontos para cada resposta certa. Assim, o aluno que tiver respondido correctamente os 20 itens ter  a pontua o de 200 pontos o equivalente a vinte (20) valores do Sistema de Avalia o Nacional.

Tarefa 2: Letter writing

Nível	Escala de graduação					
	I	II	III	IV	V	VI
Classificação qualitativa	Mau	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente

Critérios de correção	Níveis demonstrados na capacidade de escrita					
	I (5 pontos)	II (10 pontos)	III (20 pontos)	IV (30 pontos)	V (40 pontos)	VI (50 pontos)
Conteúdo e organização da escrita	Muito pobre. Demonstra desconhecimento total sobre o tema. Dificil de perceber o que pretende endereçar. A escrita é completamente pobre. Apresenta palavras soltas que não dão nenhum sentido sobre o enunciado.	Pobre. Demonstra desconhecimento quase total sobre o tema. Insuficiente para se ter noção sobre o que pretende escrever. A escrita é pobre e não apresenta nenhuma mensagem que alguém possa seguir. Não tem nenhuma organização. Muito pouco possui para ser avaliado.	Tendencialmente pobre. Demonstra conhecimento bastante limitado sobre o tema. Apresenta desenvolvimento inadequado do tema. Escrita pobre, desconetada e confusa. Carece de uma lógica sequencial e de desenvolvimento sobre o tema.	Demonstra um conhecimento sobre a temática. Apresenta desenvolvimento adequado e informação relevante sobre o tema. Escrita boa em média. Escrita pouco organizada e verifica-se ausência das principais ideias no texto. Apresenta certa lógica e principais ideias estão bem patentes.	Muito bom. Demonstra grande domínio sobre o tema. Está em conformidade e com o tópico e o aluno apresenta uma tese substancial na sua escrita. A escrita é muito boa e apresenta ideias sequenciadas e de forma lógica. A escrita está bem organizada e fundamentada.	Excelente e compatível com o tema. O conteúdo está tão em conformidade ao ponto que se confunde de um falante nativo. Apresenta ideias muito bem sequenciadas e de forma bastante lógica. A escrita está muito bem organizada e estruturada.
Vocabulário	O vocabulário apresentado é bastante pobre e inapropriado. O aluno até recorre palavras da L1. Nota-se um desconhecimento quase total do Inglês.	Muito Pobre. O vocabulário apresentado é totalmente tradução da L1. Conhecimento de Inglês bastante limitado e quase inexistente. Muito pouco se oferece para se avaliar.	Vocabulário limitado. Apresenta palavras erradas com frequência e com uso inapropriado. A mensagem que pretende veicular é confusa ou obscura.	Em média apresenta vocabulário extenso e variado. A escolha de vocábulos é adequada mas apresenta ocasionalmente erros gramaticais. O significado dos vocábulos é apropriado e não obscuro.	Uso de vocabulário é muito bom. Apresenta uma gama de vocábulos bastante sofisticado e extenso. Uso de vocabulário é totalmente apropriado e efectivo.	Excelente uso de vocabulário. Verifica-se uso de vocabulário bastante diversificado e sofisticado em textos bastante extensos.
Estrutura gramatical	Estrutura gramatical quase totalmente inexistente. Não consegue	Gramática pobre. Não demonstra sequer o domínio nas regras de	Gramática razoavelmente boa. Apresenta uso efectivo das formas gramaticais mas, no entanto, demonstra	Eficaz em construções frásicas simples. Apresenta poucos	Muito bom. Eficaz em construções frásicas complexas. Poucos erros	Muita eficácia em construções frásicas complexas. Erros de

	formular frases correctas mesmo das mais elementares.	construção frásica. A escrita apresentada oferece muito pouco que alguém possa entender a mensagem pretendida .	uso bastante simples na construção de frases	problemas em construções de frases complexas. O aluno comete pequenos erros de concordância, tempos verbais, ordem das palavras, artigos, pronomes, preposições mas raramente o significado da mensagem é obscuro.	de concordância em termos de tempos verbais, ordem das palavras, artigos, pronomes, preposições.	concordância quase inexistentes em termos de tempos verbais, ordem das palavras, artigos, pronomes, preposições .
Pontuação/ortografia	Não demonstra nenhuma noção básica sobre pontuação. Quase todas as palavras estão incorrectas. Quer a pontuação quer a ortografia são inexistentes e desconhecidos seu valor	Mau. Não demonstra nenhum domínio sobre convenções. A escrita está cheia de erros de natureza ortográfica e pontuação. Não domina criação de parágrafos e letras maiúsculas. A caligrafia é ilegível. Não apresenta conteúdo passível de avaliação.	Apresenta frequentemente erros de ortografia, pontuação e uso arbitrário de maiúsculas/minúsculas e de criação de parágrafos. Tem caligrafia ilegível. O significado da mensagem é confuso ou obscuro.	Apresenta ocasionalmente erros de ortografia, pontuação, uso de maiúscula e criação de parágrafos. O significado da mensagem não é obscuro.	Muito bom. Demonstra alto domínio das convenções. Apresenta muito poucos erros de ortografia e pontuação.	Demonstra excelente domínio das convenções . Erros de ortografia e pontuação quase inexistentes .

Adaptação de Weigle, S. C. (2002, p. 116)

Tarefa 3 e 4

Correcção da Interação oral

Nível	Escala de graduação					
	I	II	III	IV	V	VI
Classificação qualitativa	Mau	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente

Critérios de correcção	Níveis demonstrados na capacidade de interação oral					
	I (5 pontos)	II (10 pontos)	III (20 pontos)	IV (30 pontos)	V (40 pontos)	VI (50 pontos)
Gramática e pronúncia	A pronúncia demasiadamente influenciada pela L1. Mesmo com algum apoio o aluno é incapaz de esclarecer qualquer confusão que possa ocorrer resultante de erros gramaticais ou de vocabulário.	A pronúncia é muito influenciada pela L1. Com algum apoio o aluno é capaz de esclarecer qualquer confusão que possa ocorrer resultante de erros gramaticais ou de vocabulário.	Pronúncia é claramente compreensível mesmo que sua pronúncia continua a estar influenciada pela L1. Verifica-se geralmente uso adequado da gramática e de vocabulário apesar de persistência de erros que em certa medida não influenciam a comunicação.	Pronúncia claramente compreensível apesar de ainda persistir influência da L1. O uso da gramática e de vocabulário é alto e adequado. Contudo, ocorrem ocasionalmente erros aceitáveis e que não impedem a comunicação.	Tem pronúncia de fácil compreensão apesar de existência de sotaque residual aceitável da L1. O uso da gramática e do vocabulário é adequado e consistentemente alto.	Tem pronúncia bastante fácil e o sotaque de L1 é quase inexistente. Existe um excelente uso adequado da gramática e do vocabulário de forma bastante consistente.
Adequação sociolinguística	O uso da língua não é sempre apropriado a função pretendida e não corresponde a expectativa do falante nativo.	O uso da língua é geralmente apropriado a função pretendida apesar de não corresponder a expectativa do falante nativo.	O uso da língua é geralmente apropriado a função. A intenção global do falante é geralmente clara.	O uso da língua é geralmente apropriado a função e ao contexto. A intenção do falante deve ser clara e não ambígua.	O uso da língua é muito apropriado ao contexto, função e intenção. Nada existe que possa originar confusão.	O uso da língua é totalmente apropriado ao contexto, função e intenção. Não há espaço que possa originar confusão.
Diversidade linguística	O aluno possui uma gama de expressões extremamente limitadas. Apresenta muitas dificuldades em veicular a mensagem que pretende.	O aluno possui uma gama de expressões bastante limitada. Procura sistematicamente da forma como veicular a mensagem que pretende.	Existe uma gama razoável de linguagem no aluno. Apenas em situações de declarações complexas ele vai a procura de palavras.	Existe uma larga gama de linguagem disponível no aluno. Qualquer outro aspecto específico que cause dificuldades é ligeiramente substituído ou evitado.	Existem apenas limitações óbvias na gama de linguagem que ocorrem ocasionalmente. Podem ser feitas poucas concessões pelo facto do aluno não ser falante nativo.	Não existem limitações a não ser de forma ocasional- Não é necessário fazer concessões nenhuma.
Habilidades comunicativas e paralinguísticas	Usa gestos e mímica sem no entanto poder dizer algo. Ignora completamente a possibilidade de poder	Usa exageradamente gestos e a mímica. Não demonstra capacidade de clarificar ou parafrasear suas	Recorre a gestos e a mímica de forma esporádica. Raramente faz leitura facial do seu interlocutor para direccioná-	Recorre a gestos e a mímica moderadamente. Com alguma hesitação tenta reparar a comunicação	Usa gestos ou mímica apenas quando for necessário. Consegue ler a compreensão ou falta desta no seu interlocutor.	Usa gestos e a mímica excepcionalmente porque a situação o obriga. Parafraseia suas declarações. Usa

	clarificar ou parafrasear as suas declarações. Ignora completamente o seu interlocutor. Passa constantemente a evitar o interlocutor.	declarações. Não consegue compreender ou confirmar se o seu interlocutor percebeu ou não. Recorre sempre à estratégias de evitar seu interlocutor	lo . Tem muitas dificuldades em parafrasear ou reformular a sua intervenção. Recorre às estratégias de evitar o interlocutor sistematicamente.	em algumas ocasiões. De vez enquanto tenta confirmar a compreensão no seu interlocutor. Poucas vezes evita o seu interlocutor.	Parafrasea suas declarações quando se justifica. Usa estratégias de evitar o seu interlocutor apenas quando for necessário.	adequadamente e diversas estratégias consoante o seu interlocutor e a situação.
--	---	---	--	--	---	---

Adaptação de Hughes (1989) e Weir (1990).

Apêndice V: Roteio de entrevista para Professor de Inglês

Roteio de entrevista para Professor de Inglês

Estimado professor,

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 Secundário Geral Público e o desenvolvimento da competência comunicativa”. O referido estudo pretende identificar as estratégias de ensino mais usadas e compreender a relação que se estabelece entre elas e as percepções dos professores e dos alunos quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa. É muito importante para o estudo podermos conhecer a sua perspectiva sobre a temática em análise. Nesse sentido, pedimos a sua colaboração, respondendo, de forma fidedigna, às questões da entrevista.

As suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e representarão parte do *corpus* analisado no desenvolvimento desta pesquisa, que investiga o ensino de Inglês em Escolas Secundárias Públicas na província de Nampula. Em todas as fases do estudo será mantido o total anonimato das suas respostas.

Agradecemos, desde já, a sua importante colaboração.

O doutorando

Assane Ussene

I: Dados de caracterização

1. Género _____ (F/M) ; 2. Idade _____ 3. Formação Profissional _____
4. Número de anos de experiência no ensino de Inglês _____. 5. Número de anos a lecionar nesta escola _____

II. O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique

1. Quais os principais desafios com que se depara actualmente enquanto docente de Inglês como Língua Estrangeira?
2. A Planificação das aulas caracteriza-se por uma tomada de decisões por parte do professor. Que aspectos toma em consideração no processo de planificação de aulas para seus alunos?
3. Considera que, nas suas aulas, prepara os seus alunos para a utilização da Língua Inglesa em contexto real? Em caso afirmativo, de que forma o faz? Com que estratégias? Em caso negativo, justifique a sua resposta.

4. Como avalia as aprendizagens dos seus alunos na disciplina de Inglês como Língua Estrangeira (que métodos de avaliação privilegia, que instrumentos usa, quais os critérios de avaliação em uso)?
5. A quais das quatro habilidades linguísticas (*Speaking, Reading, Listening e Writing*) dá prioridade no processo de ensino e de avaliação dos seus alunos? Porquê?
6. Considera que o facto de as habilidades linguísticas de “*Listening*” e “*Speaking*” não serem avaliadas no exame final do ciclo influencia as suas estratégias de ensino? De que forma?
7. Pensa que as teorias que defendem o Ensino de Inglês como língua estrangeira centrado no Aluno são aplicáveis nas escolas públicas moçambicanas em geral e na sua escola em particular?
8. Existe alguma meta percentual mínima de aprovação exigida pela escola no final do ano lectivo? Em caso afirmativo, pensa que essa imposição tem impactos nos modos de ensinar e de avaliar dos professores de Inglês? Quais? E na qualidade das aprendizagens dos alunos? Quais?

III. Percepções sobre a aprendizagem do Inglês no ensino secundário moçambicano

9. Acredita que o aluno do Ensino Secundário Geral Público em Moçambique pode desenvolver a competência comunicativa em Inglês prevista sem recorrer ao ensino privado ou a aprendizagem no estrangeiro?
10. Como se caracterizam os alunos da sua escola no que respeita ao seu interesse pela aprendizagem do Inglês? Quais os motivos que poderão estar por detrás desse interesse / desinteresse?
11. Quais são as principais habilidades linguísticas (entre leitura, escrita, compreensão oral e conversação) que os seus alunos enfrentam maiores dificuldades? Porquê?
12. Considera que o facto de as habilidades linguísticas de “*Listening*” e “*Speaking*” não serem avaliadas no exame final do ciclo influencia o grau de desenvolvimento dessas habilidades no aluno? De que forma?

IV. Condições para a melhoria da competência comunicativa dos alunos em Língua Inglesa

13. O que é necessário fazer, ao nível político, para que o ensino de Inglês possa alcançar o nível de competência comunicativa preconizado para os graduados do Ensino Secundário Geral?
 - 13.1. E ao nível organizacional (forma como as escolas se organizam para o Ensino da Língua Inglesa)?
 - 13.2. E ao nível das práticas docentes?

V. Conclusão

14. Antes de terminar, gostaria que referisse qualquer questão sobre esta temática que seja importante para si e que não tenha sido mencionada ao longo da nossa conversa.

Agradecimento pela colaboração

Apêndice VI: Roteio de entrevista para Delegado de Inglês

Roteio de entrevista para Delegado de Inglês

Estimado delegado,

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 Secundário Geral Público e o desenvolvimento da competência comunicativa”. O referido estudo pretende identificar as estratégias de ensino mais usadas e compreender a relação que se estabelece entre elas e as percepções dos professores e dos alunos quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa. É muito importante para o estudo podermos conhecer a sua perspectiva sobre a temática em análise. Nesse sentido, pedimos a sua colaboração, respondendo, de forma fidedigna, às questões da entrevista.

As suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e representarão parte do *corpus* analisado no desenvolvimento desta pesquisa, que investiga o ensino de Inglês em Escolas Secundárias Públicas na província de Nampula. Em todas as fases do estudo será mantido o total anonimato das suas respostas.

Agradecemos, desde já, a sua importante colaboração.

O doutorando

Assane Ussene

I. Dados de caracterização

1. Idade _____. 2. Género _____ (F/M). 3. Formação profissional _____

II. A função de Delegado de Disciplina de Inglês

2. Quais as suas principais atribuições como Delegado de disciplina de Inglês?
3. Quais são os principais sucessos já alcançados na sua actividade como delegado?
4. E que desafios ainda pensa enfrentar?

III. O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique

5. Quais são as principais estratégias que o grupo de disciplina desenvolve para promover a competência comunicativa dos alunos na língua Inglesa?
6. Que aspectos tomam os professores de Inglês em consideração no processo de planificação de aulas para seus alunos?

7. Enquanto delegado de disciplina considera que, nas suas aulas, os professores preparam os seus alunos para a utilização da Língua Inglesa em contexto real? Em caso afirmativo, de que forma o fazem? Com que estratégias? Em caso negativo, justifique a sua resposta.
8. Como avaliam os professores de Inglês as aprendizagens dos seus alunos (que métodos de avaliação privilegia, que instrumentos usa, quais os critérios de avaliação em uso)?
9. A quais das quatro habilidades linguísticas (*Speaking, Reading, Listening e Writing*) os professores dão prioridade no processo de ensino e de avaliação dos seus alunos? Porquê?
10. Considera que o facto de as habilidades linguísticas de “*Listening*” e “*Speaking*” não serem avaliadas no exame final do ciclo influencia as suas estratégias de ensino? De que forma?
11. Em que medida os professores de Inglês beneficiam de capacitação / ou formação em exercício?
12. Qual é o impacto que a formação (ou a sua falta) no desempenho dos professores de Inglês?
13. Os graduados da 12^a classe conseguem atingir o nível de competência Comunicativa em Língua Inglesa previsto? Porquê? / Porque não?

IV. Condições para a melhoria da competência comunicativa dos alunos em Língua Inglesa

14. O que é necessário fazer, ao nível político, para que o ensino de Inglês possa alcançar o nível de competência comunicativa preconizado para os graduados do Ensino Secundário Geral?
- 13.1. E ao nível organizacional (forma como as escolas se organizam para o Ensino da Língua Inglesa)?
- 13.2. E ao nível das práticas docentes?

Agradecimento pela colaboração

Apêndice VII: Questionário para alunos do Ensino Secundário Geral Público

Questionário para alunos do Ensino Secundário Geral Público

Caro aluno,

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 Secundário Geral Público e o desenvolvimento da competência comunicativa”. O referido estudo pretende identificar as estratégias de ensino mais usadas e compreender a relação que se estabelece entre elas e as percepções dos professores e dos alunos quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa. É muito importante para o estudo podermos conhecer a sua perspectiva sobre a temática em análise. Nesse sentido, pedimos a sua colaboração, respondendo, de forma fidedigna, às questões do inquérito.

As suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e representarão parte do *corpus* analisado no desenvolvimento desta pesquisa, que investiga o ensino de Inglês em Escolas Secundárias Públicas na província de Nampula. Em todas as fases do estudo será mantido o total anonimato das suas respostas.

Agradecemos, desde já, a sua importante colaboração.

O doutorando

Assane Ussene

I. Dados de caracterização

1. Preencha os espaços em branco com os seus dados pessoais:

1.1. Idade _____; 1.2. Género: _____ (F/ M) 3. Classe que frequenta: _____

2. Assinale com um círculo as classes em que teve a disciplina de Língua Inglesa.

a.6^a b. 7^a c.8^a d.9^a e.10^a f.11^a g.12

3. 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

4. Tem tido oportunidades de falar Inglês FORA da sala de aulas? a. Sim b. Não

4.1 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			
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Familiares				
b. Amigos mais próximos				
c. Colegas de escola/ turma				
d. Prática religiosa				
e. Ler livros, jornais e revistas				
f. Escutar cassetes, CDs, música				
g. Estrangeiros falantes de inglês				
h. Assistir TV				
i. Escrever cartas				
j. Outra (Qual?) _____				

III. Percepção sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na escola

5. Assinale com um X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Afirmações	Grau de concordância				
	Não sei 1	Discordo totalmente 2	Discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
a. Consigo acompanhar o ritmo do professor nas aulas.					
b. O professor dedica o tempo suficiente aos vários conteúdos para que eu consiga aprendê-los.					
c. O programa de Inglês é demasiado vasto.					
d. O nº de aulas semanal é demasiado reduzido para que eu possa aprender a Língua.					
e. Há material adequado na escola para a aprendizagem do Inglês.					
f. A escola disponibiliza manuais para os alunos, o que faz com que seja mais fácil aprender					

g. Os temas tratados na aula não são interessantes.					
h. A metodologia usada pelo professor faz-me aprender.					
i. Não temos oportunidade de praticar a língua nas aulas.					
j. O professor dá mais atenção nas aulas a quem já sabe Inglês.					
k. Temos oportunidade de praticar a Língua Inglesa nas aulas.					
l. Trabalhamos normalmente em grupos na sala de aula					
m. Trabalhamos normalmente individualmente na sala de aula					

6. Complete a frase, assinalando com um círculo a resposta que vai de encontro à sua opinião:

Para mim, aprender Inglês na escola é...

a. Fácil ou b. Difícil

Justifique a sua resposta:

7. O que poderia o seu professor de Inglês fazer para tornar mais fácil a aprendizagem do Inglês?

IV. Actividades e recursos para a aprendizagem do Inglês

7. Com que frequência o (a) professor(a) de Inglês recorre às seguintes actividades/recursos nas aulas? Assinale com X, para cada uma das alíneas, a resposta que corresponde à sua opinião, tendo como referência o presente ano lectivo.

Actividade/ recursos	Frequência				
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
a. Canções					
b. Jogos					
c. Descrição de figuras					
d. Material de gravação/ rádio					
e. Uso de computadores					
f. Discussão					
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. Jogo de papeis (<i>Role- play</i>)					
n. Recontar histórias					
o. outra (indique qual)					

9. Já alguma vez frequentou um curso de Inglês fora da escola? a. SIM b. NÃO

9.1 Se a resposta à pergunta anterior for SIM, indique quais as razões que o levaram a frequentar um curso de Inglês fora da escola _____

V. Avaliação das aprendizagens na Língua Inglesa

10. Com que frequência é avaliado com os seguintes instrumentos de Avaliação? Indique com X a resposta que corresponde à sua situação, tendo como referência o presente ano lectivo.

Instrumento	Frequência				
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
a. Testes escritos					
b. Provas orais					
c. Trabalhos individuais					
d. Trabalhos de grupo					
e. Outro (Indique qual)					

11. Com que frequência é avaliado pelas seguintes actividades? Indique com um X a resposta que corresponde à sua situação, tendo como referência o presente ano lectivo.

Actividade	Frequência				
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
a. Leitura de texto em voz alta					
b. Descrição oral de imagens/ figuras					
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

12. Indique com um X qual o grau de dificuldade que têm para si as tarefas que se seguem.

Actividade	Grau de dificuldade				
	Nada difícil 1	Um pouco difícil 2	Difícil 3	Muito difícil 4	Extremamente difícil 5
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 actividade (indique)					

13. Responda à seguinte questão no rectângulo abaixo.

Quais considera serem os principais obstáculos à sua aprendizagem da língua inglesa?

VII. Recursos disponíveis para a aprendizagem da Língua Inglesa

14. Quais são os recursos que a escola disponibiliza para a aprendizagem da Língua Inglesa? Assinale com X apenas o que está ao seu dispor.

Recursos disponíveis ao nível da escola	X
a. Manual do aluno	
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. Outro (indique)	

15. Quais são os recursos de que dispõe, a título pessoal, para a aprendizagem da Língua Inglesa? Assinale com X apenas os recursos de que dispõe.

Recursos disponíveis ao nível pessoal ou da fora da escola	X
a. Manual do aluno	
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. Outro (indique)	

VIII. Sugestões para a melhoria do ensino e da aprendizagem do Inglês

16. Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem do Inglês no Ensino Secundário Geral?

MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

Apêndice VIII: Pedido de autorização para recolha de dados

Exmo Senhor Director da Educação e Desenvolvimento Humano

Assuiito: Pedido de autorização

Assane Ussene, docente da Universidade Pedagógica no Polo de Nacala — Porto, estando presentemente a frequentar um curso de Pós-graduação na área de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica, venho inuí respectivamente solicitar a V.Excia autorizar a recolha de dados sobre estratégias de ensino da língua Inglesa como língua estrangeira na Escola Secundária de Nacala-Porto.

De referir que o estudo envolve observação de aulas, inquérito, análise documental e entrevistas aos alunos, professores e Restores da disciplina de Inglês. Para além de Nacala-Porto o estudo ocorrerá igualmente no Distrito de Muecate para fins comparativos. A recolha de dados será faseada ao longo do presente ano lectivo.

O estudo é relevante na medida em que vai contribuir na reflexão sobre estratégias de ensino em uso no Ensino Secundário Geral de forma que os alunos graduados deste nível tenham uma competência comunicativa compatível com o perfil definido no currículo de Ensino Geral. Peto que

Pede deferimento

Assane Ussene

ene


Nacala-Porto, aos 22 de Maio de 2015

Entrada Nº 983 SDEJT de
Nacala-Porto, Data 25/5/2015
O Funcionário
Madecala

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão, 2012)

Categoria A . Tipo de trabalho	Operacionalização
A.1. Exposição pelo professor	A.1.1. Apresentação de conteúdos A.1.2. Indicação/Instruções para tarefa A.1.3. Planeamento/objetivos da aula/atividade A.1.4. Síntese da aula A.1.5. Explicação de conceitos A.1.6 . Convite a dúvidas A.1.7. Inclusão de contributos de alunos A.1.8. Narrativa de situações/descrição de tipos A.1.9 . Reforço A.1.10. Registo Silencioso de informação no quadro e cópia Pelos alunos A.1.11. Registo de informação no quadro com leitura em voz alta pelo professor e cópia pelos alunos
A.2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo	A.2.1. Lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição) A.2.2. Perguntas para aferir a compreensão do exposto A.2.3. Uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição A.2.4. Pedido de contributos para sintetizar conceitos estudados. A.2.5. Outros(identificar)
fA.3. Realização de actividades pelos alunos individualmente	A.3.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados. A.3.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros A.3.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião. A.3.4. Estudo de sínteses/textos/outros.. A.3.5. Leitura de materiais para tarefas de selecção de ideias ou elementos, outros. A.3.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/outros A.3.7. Resposta a questões /fichas A.3.8. Outros(identificar)

<p>A.4. Realização de actividades pelos alunos em grupo</p>	<p>A.4.1. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) em documentos fornecidos ou sites /livros/materiais indicados.</p> <p>A.4.2. Pesquisa orientada (guiões ou equivalente) sem fornecer os documentos (Net, livros, manuais, jornais, imagens, filmes, outros</p>
	<p>A.4.3. Pesquisa livre sobre tema proposto, sem guião.</p> <p>A.4.4. Estudo de sínteses/textos/outros..</p> <p>A.4.5. Leitura de materiais para tarefas de selecção de ideias ou elementos, outros..</p> <p>A.4.6. Elaboração de textos/ cálculos/materiais/cartazes/ outros</p> <p>A.4.7. Resposta a questões /fichas</p> <p>A.4.8. Outros(identificar)</p>
<p>A.5. Apresentação de trabalhos por Alunos</p>	<p>A.5.1. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos individualmente</p> <p>A.5.2. Leitura/apresentação de trabalhos produzidos em grupo</p> <p>A.5.3. Dramatização</p> <p>A.5.4. Demonstração de factos ou situações.</p> <p>A.5.5. Apresentação de materiais construídos pelos alunos.</p> <p>A.5.6. Discussão e análise dos trabalhos pelos colegas e professor</p> <p>A.5.7. Discussão e análise dos trabalhos só pelo professor</p>
<p>A.6. Organização de debates – turma ou outro contexto</p>	<p>A.6.1. Proposta de tema para debate pelo professor</p> <p>A.6.2. Debate a partir de questões/dúvidas/erros dos alunos</p> <p>A.6.3. Fornecimento de materiais de apoio</p> <p>A.6.4. Estabelecimento de regras para o debate</p> <p>A.6.5. Estabelecimento de papéis</p> <p>A.6.6. Moderação do professor</p> <p>A.6.7. Moderação de um ou mais alunos</p> <p>A.6.8. Registo de conclusões</p> <p>A.6.9. Estabelecimento de relação com temas em estudo</p>

<p>A.7. Análise e discussão de situações/ problemas/observações ou experiências</p>	<p>A.7.1. Levantamento de um problema ou situação problemática pelo professor</p> <p>A.7.2. Levantamento de um problema ou situação problemática por aluno(s)</p> <p>A.7.3. Recurso a observação/experiências relativas à situação</p> <p>A.7.4. Pedido de formulação de hipóteses explicativas/estratégias aos alunos</p>
--	--

	<p>A.7.5. Apresentação de formulação de hipóteses explicativas/estratégias pelo professor</p> <p>A.7.6. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base em dados</p> <p>A.7.7. Discussão/comprovação das hipóteses – Com base na informação do professor</p> <p>A.7.8. Registo de conclusões/soluções/possibilidades</p> <p>A.7.9. Outros(identificar)</p>
A.8. Leitura e/ou repetição oral de enunciados	<p>A.8.1 Leitura em voz alta pelo professor e repetição pelos alunos</p> <p>A.8.2. Leitura em côro de informação registada no quadro</p> <p>A.8.3 Leitura individual de informação registada no caderno do aluno</p>
A.9. Registo escrito de enunciados orais	A.9.1 Registo nos cadernos de informação/ textos ditados pelo professor
A.10. Feedback aos alunos	<p>A.10.1. Feedback oral individual</p> <p>A.10.2 Feedback escrito individual</p> <p>A.10.3 Feedback oral coletivo</p> <p>A.10.4. Feedback escrito coletivo.</p>
A.11. Tempo sem actividade efectiva de aprendizagem	A.11.1 Organização de grupos de trabalho/ controle de presença dos alunos

Fonte: Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L. C. P. Santos & André M. P. Favacho (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, (pp. 65-79). Curitiba, Brasil: Editora CRV. (Adaptado)