

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

Francisco Matete¹, Ilídia Cabral²

matetao@hotmail.com, icabral@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

O presente artigo insere-se no âmbito de um estudo de Doutoramento em curso na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Este estudo procura compreender os fatores que estão na base da ineficácia do desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa de Inglês nos graduados do curso de licenciatura em Inglês no Ensino Superior Público em Angola, bem como as estratégias e métodos de ensino desta língua mais comumente utilizados pelos professores e, por fim, os desafios e as perspetivas percebidos pelos diferentes atores educativos, durante e depois das aprendizagens realizadas. No presente artigo procuramos compreender as várias formas como os teóricos na área de linguística geral e de ensino de língua estrangeira em particular abordam os conceitos de proficiência linguística e competência comunicativa. No final, apresentam-se algumas considerações sobre os principais contributos que foi possível recolher através da revisão de literatura efetuada.

Palavras-Chave: Língua Inglesa; Ensino Superior; Angola; proficiência linguística, competência comunicativa.

Abstract

This article is part of an ongoing PhD study in the field of Curricular Studies and Pedagogical Supervision at Faculty of Education and Psychology of Catholic University of Portugal. The study seeks to understand the factors that underlie the ineffectiveness of the development of linguistic proficiency and communicative competence of English among the graduates from Bachelor's Degree in English in Public Higher Education in Angola, as well as the most commonly used English teaching strategies and methods by teachers and, finally, the challenges and perspectives perceived by the different educational actors, during and after the learning process. In this paper we seek to understand the various ways in which theorists in general linguistics and foreign language teaching in particular address the concepts of language proficiency and communicative competence. In the end, we present some considerations about the main contributions that could be collected through the literature review

Keywords: English Language; University education; Angola; language proficiency, communicative competence.

1. Introdução

As evidências das dificuldades que os graduados dos cursos de Inglês enfrentam no Ensino Superior Público em Angola, surgem da experiência profissional durante anos de trabalho como professor de Inglês como Língua Estrangeira e gestor num Departamento de Ensino e Investigação de Língua e Literaturas em Língua Inglesa. Os alunos que ingressam no curso de licenciatura em Inglês não fazem exame de aptidão em língua inglesa, mas sim em cultura geral, história, matemática e língua portuguesa. Na prova única de acesso, há uma componente de língua inglesa, mas numa escala de 20/20 valores, só 5 valores são atribuídos à língua inglesa. No primeiro ano do curso, as turmas são heterogéneas, isto é, os alunos apresentam competências ou níveis de conhecimento de língua diferentes. Há ainda alunos que, tendo reprovado em outros cursos para os quais concorrem como primeira opção, são repescados para o curso de inglês, no intuito de completarem os números

clausus das turmas, propostos pela gestão do curso. Entretanto, há um número de alunos que trazem uma base sólida do Inglês, por terem estudado a língua em centros de línguas ou vivido em países de expressão inglesa e outros, por serem professores de inglês nos Ensinos Primário e Secundário. Alguns alunos inscrevem-se neste curso a contar aprender as bases da língua inglesa numa instituição de ensino superior. No curso de licenciatura em Inglês, 90% das aulas desta disciplina são ministradas na língua inglesa.

Durante as aulas há os que percebem todo o conteúdo da matéria dada em inglês, os que só percebem minimamente e os que não percebem quase nada, pelo menos durante os primeiros dois/três meses. Em alguns casos, a aprendizagem da língua é descontextualizada da realidade do estudante, isto é, aos estudantes ensinam-se padrões de língua de forma isolada. Na maior parte das vezes, há poucas oportunidades para os estudantes interagirem entre si, na medida em que o professor é ainda o centro do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e o papel dos estudantes é cada vez mais passivo e recetivo. Os professores da disciplina de Inglês são, por vezes, obrigados a recorrer à língua materna, o Português, para conseguirem fazer-se compreender pelos alunos com dificuldades básicas ao nível do Inglês. Muitos alunos fazem uso da língua materna quase todo o tempo nas aulas de Inglês, isto é, a L1 acaba por ser predominante no desenvolvimento das aulas de Inglês, havendo uma tendência para os estudantes traduzirem os conteúdos para a língua materna quando o professor fala. Nos primeiros dias de aulas, no caso dos alunos do 1º ano da especialidade em Inglês, assiste-se frequentemente a pedidos de transferência para outros cursos, havendo ainda outros estudantes que abandonam precocemente o curso por sentirem as suas expectativas defraudadas.

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

Na base dos objetivos do trabalho enunciados no resumo do presente artigo, formulamos a seguinte questão de investigação: “Quais são os fatores que estão na

base da ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência comunicativa em Inglês nos graduados do Ensino Superior Público em Angola?”

Para Widdowson (2002), a tarefa do professor é desenvolver o programa da disciplina com uma focalização real, seja qual for a metodologia mais apropriada para a ativação da aprendizagem. O Programa deve ser articulado com as necessidades reais e específicas dos estudantes. O Programa, embora contenha as orientações / conteúdos centrais para o ensino, deve ser flexibilizado de acordo com essas necessidades.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, quando tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação por meio dessa língua, possibilita a aproximação de culturas e tem um papel fundamental como facilitadora no processo de construção de conhecimento (Siva, 2006).

Finalmente, importa realçar que estando o estudo ainda em curso, o presente artigo não traz resultados da pesquisa, mas sim uma síntese da revisão de literatura efetuada até ao momento.

2. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

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

O QECR refere-se aos níveis comuns de referência em escala global onde o utilizador proficiente por exemplo consiste em duas escalas, sendo C1 e C2. O C2 deve ser capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas ao passo que C1 deve ser capaz de

compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.

É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. Faz parte do QECR também o utilizador independente que consiste em duas escalas B1 e B2. B2 é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades enquanto o nível B1 é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. Entre os níveis figura também, o utilizador elementar que comporta duas escalas, a A1 e A2. A1 é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. Na escala A2 o utilizador elementar é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de

informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais, bem como pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Estas escalas para graduação de desempenhos em algumas atividades linguísticas posicionam o aluno num determinado nível (de A1 a C2) consoante o critério mais elevado da escala que ele tenha provado cumprir.

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

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

3. Ensino de Inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique: entre as percepções e as práticas

O estudo em análise foi realizado por Ussene (2017) em duas escolas secundárias gerais públicas de Moçambique, sendo uma urbana e outra rural e teve 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 percepções 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.

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. Segundo Ussene, os processos de avaliação parecem encontrar-se intimamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem e 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.

Resultados do estudo apontam que, o ensino de Inglês como Língua Estrangeira em Moçambique é visto por alguns sujeitos como sendo um grande desafio de natureza política, organizacional e da prática docente, pois no que respeita o nível político, constata-se a existência de 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 fictício dos alunos nos exames finais do ciclo. Para o efeito, para garantir que a escola obtenha altos índices de aprovação, no início do ano letivo a Direção da escola determina uma percentagem mínima de aprovação que deve ser atingida por cada professor. No entanto, quando a taxa definida não é realmente atingida, recorre-se a métodos fraudulentos de adulteração dos resultados em conivência com a direção da Escola. Esta prática inadequada para o sistema educativo permite aos gestores da escola manter as suas posições de chefia ou garantir possíveis promoções. Os sujeitos acreditam que a adulteração dos resultados das avaliações afeta negativamente o desempenho e a motivação do professor e dos alunos. Existe ainda a percepção que promover competência comunicativa através de atividades comunicativas pode conduzir ao mau desempenho dos alunos nos exames finais. Os sujeitos estão ainda convictos de 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. O pesquisador é de opinião que existe uma plena consciência por parte dos agentes da investigação que a competência comunicativa preconizada no currículo do ESG não é atingida e existe pouco interesse na perspectiva de mudar o cenário.

As atividades de ensino que são frequentemente usadas na sala de aulas são inadequadas na sua maioria, 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 ser alcançada através de atividades comunicativas que têm um grande potencial de desenvolvimento comunicativo que neste momento não ocorre nas aulas.

As estratégias a que os professores recorrem estão direcionadas teoricamente para o sucesso dos alunos nos exames e não para o desenvolvimento da competência comunicativa, o que resulta na 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 macros capacidades, 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 algumas situações generalizadas.

Resultados da pesquisa confirmam ainda que quase todos os alunos se sentem incapazes para comunicar em Inglês em contextos reais e que esta falta de competência comunicativa que se verifica nos graduados da 12.^a 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, 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. Segundo Ussene (2017) para se inverter o cenário é importante que se abandone a fixação de metas irrealistas que é praticada pelas direções das escolas e que parece constituir uma das principais causas do insucesso no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de nível secundário. A referida conclusão tem como base os resultados não satisfatórios no teste de competência comunicativa aplicado no âmbito da 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. Para o autor, infelizmente, mesmo a competência linguística defendida por Chomsky (1965) e 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 conduziram ao desenvolvimento da competência comunicativa em Inglês nos alunos do ensino secundário. O estudo revela que 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 diz respeito à aplicação da gramática e do vocabulário. De referir que mesmo em termos de pontuação, a gramática tem maior pontuação comparativamente à leitura ou à escrita. Em termos concretos, constatou-se que a 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 à 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 objetivo em termos de correção, não dá oportunidade ao avaliado de agir criticamente sobre um determinado assunto, expressando a sua opinião. Os alunos entendem que o facto de não conseguirem desenvolver a competência comunicativa na língua inglesa ao longo do seu percurso no ESG se deve à: (i) falta de material adequado, (ii) ausência de oportunidades para a prática Inglês na sala de aulas e (iii) falta de comunicação efetiva 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 adotar 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 aspetos culturais e a fraca motivação inviabilizam a aprendizagem do Inglês. Os professores 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. Para Ussene, 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. É também resultado da pesquisa que 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 atividades 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 por parte do aluno e muito menos do professor.

Finalmente, o pesquisador concluiu que 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 estava a ser atingida, pelo menos até a altura dos resultados do estudo, pese embora houvesse consciência da necessidade de envidar esforços para se inverter a situação.

4. O conceito de competência comunicativa

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. (Bermudez, 2011). Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e

o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (ativação, memória, disponibilidade). O conhecimento pode ser consciente e rapidamente expressável ou não (p. ex.: de novo, no que diz respeito ao domínio do sistema fonético).

Para entender a questão de uso comunicativo de uma língua, é necessária a compreensão das questões que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de LE. Canale e Swain (1980), diz que a competência comunicativa é entendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para comunicação (por exemplo, conhecimentos de vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas da língua). Os autores também definem a competência comunicativa como composta de quatro competências interligadas, cujo desenvolvimento paralelo tornará o aprendiz de LE proficiente na língua-alvo. A competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A reação à visão estruturalista de língua começou com o sociolinguista Dell Hymes, para quem a realidade linguística de qualquer falante-ouvinte envolve relacionamentos socioculturais e estados emocionais e psicológicos diversos. Seguindo esse raciocínio, não se deveria considerar o desempenho uma representação imperfeita da competência e nem se deveria ver a competência como conhecimento exclusivamente gramatical. Excluir da análise linguística elementos pragmáticos e semânticos significa estudar apenas uma parte do fenômeno linguístico. (Oliveira, 2007)

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

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

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

Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa deve englobar todas essas dimensões, pois para eles todo o aluno deve ter o domínio de todas essas dimensões no momento de desenvolver sua produção, para que assim ele estabeleça uma efetiva comunicação.

5. Considerações finais

Durante a elaboração do presente artigo, procuramos compreender as várias formas como os teóricos na área de linguística geral e de ensino de língua estrangeira em particular abordam os conceitos de proficiência linguística e competência comunicativa.

Fizemos um percurso do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para nos ajudar a perceber exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação.

Foram considerados, ainda, vários estudos sobre a temática, que nos permitiram ter uma visão mais ampla sobre os fatores que concorrem para a (in)eficácia no desenvolvimento de proficiência linguística e competência comunicativa nos graduados de língua estrangeira de qualquer nível de ensino.

A revisão de literatura realizada evidencia os seguintes tópicos:

Os vários autores analisados revelam posicionamentos semelhantes nas explicações teóricas efetuadas, principalmente, sobre aquisição e aprendizagem. Santos Gargallo

(2010), por exemplo, reconhece a dificuldade de não haver uma única teoria para dar conta do processo de aquisição/aprendizagem em sua totalidade. Tabouret-Keller (1989) associa a língua materna à questão da identidade e assim o fazem Vermes e Boutet (1989). A aquisição da segunda língua para Ligthbown & Spada (1999) dá-se da mesma maneira que adquirimos a primeira língua, e para isso é necessário amostras da língua que entendemos. Já aprendizagem, de acordo com Almeida Filho, “significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente.” Desta forma, a aquisição tem haver em “saber” usar a língua enquanto a aprendizagem fala “sobre” a língua. Krashen considera a aquisição como um processo mais importante, pois para ele somente adquirindo uma língua é que teremos fluência nela. (Ligthbown & Spada, 1999).

Autores afirmam que para se entender a questão do uso comunicativo de uma língua, é necessária a compreensão dos questionamentos que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de Língua Estrangeira. Hymes (1972) considera que a capacidade linguística do falante compreende não só a habilidade de produzir e interpretar expressões linguísticas, mas também a habilidade de interagir socialmente com a língua. Widdowson (1991) faz a distinção entre habilidades linguísticas e capacidades comunicativas. Para ele, as habilidades linguísticas seriam apenas formas de manifestação do sistema linguístico, enquanto as capacidades comunicativas seriam formas de manifestação desse sistema num dado contexto. Finalmente, Geraldi (1996) defende que para que se desenvolva a competência comunicativa do aprendiz de uma LE, é necessário que o professor priorize as habilidades conversacionais que refletem a língua em uso e não se limite à função de introduzir estruturas novas (gramaticais/vocabulares). Desse modo, ele deve trabalhar com a forma e o funcionamento da linguagem em uso nas situações mais variadas de conversação, “de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la”. Para os teóricos, a abordagem comunicativa, visa o aprendizado centrado no aluno, não em termos de conteúdo, mas em técnicas usadas em sala de aula, as competências comunicativas voltadas para as competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Para Williams e Burden (1999), a motivação para se aprender uma língua estrangeira ocorre como resultado de uma combinação de influências distintas e que algumas são internas e que provem do interior do aluno, ou seja, o interesse pela atividade e outras externas, isto é, a

influência de outras pessoas. Hymes usa o termo ‘competência comunicativa’ para se referir não apenas a conhecimento mas também à habilidade de usar esse conhecimento. Enquanto Chomsky equipara competência a conhecimento, na proposta de Hymes, conhecimento passa a ser uma parte da competência. Hymes (1972) dá o nome de ‘possibilidade formal’ àquilo que Chomsky chama de gramaticalidade, i.e., a boa formação da frase, no sentido de as regras da língua serem seguidas ao se formar uma frase. Mas ele não se limita ao conhecimento gramatical, que permite ao falante-ouvinte produzir frases gramaticais, possíveis de acordo com as regras da língua. Hymes inclui, também no conceito de competência comunicativa, aquilo que ele chama de ‘exequibilidade’, ‘adequação contextual’ e ‘aceitabilidade de coerência’.

Nas leituras feitas, percebemos que o Método de Gramática e Tradução, embora bastante adotado pelos professores por sua didática um tanto simples, não se mostra efetivo no contexto da literacia múltipla, pois não consegue formar alunos que se comuniquem na língua inglesa no pouco tempo previsto para cada tópico gramatical. Pode, ainda, não motivar o aluno em direção a um aprendizado eficaz, visto que não estabelece uma relação com o seu conhecimento prévio. Além disso, este método não dá conta de fornecer tudo o que uma língua nova tem a oferecer aos alunos. Estes teriam que trazer consigo uma “bagagem” grande de conhecimento prévio para fazer relações e análises nos diversos textos lidos na língua estrangeira. Deu-nos aperceber, portanto, que, dentre os métodos de ensino e aprendizagem, o mais próximo do que se precisa hoje em sala de aula seja o Método Comunicativo de Línguas, por apresentar atividades que envolvem a partilha de informação, a negociação de significados e a interação, promovendo espaço para a literacia múltipla em sala e em todo o processo de aquisição. Como a nossa pesquisa visa perceber os fatores que estão na base da ineficácia no desenvolvimento da proficiência linguística e competência comunicativa nos graduados do ensino superior concordamos em parte com os autores que defendem o método comunicativo de línguas como sendo o mais próximo e necessário no contexto da sala de aula.

A literatura aponta, portanto, para a importância da acuidade do avaliador, para que ele tenha à sua disposição não apenas um instrumento de avaliação adequado ao nível de referência de seus aprendizes e à habilidade a qual se propõe mensurar, mas também uma série de critérios que justifiquem e embasem suas considerações

e atribuições de notas, seja dentro da realidade de um mesmo grupo com o mesmo professor, ou no contexto de grupos diferentes, com professores-avaliadores diferentes, mas de mesmo nível de referência. Estudos e investimentos que proporcionem aumento da confiabilidade dos instrumentos e dos agentes humanos envolvidos no contexto da avaliação permitiriam uma diminuição consistente nas discrepâncias entre os resultados obtidos pelos alunos e, conseqüentemente, fortaleceriam a concepção da avaliação como “mola propulsora da aprendizagem”, como proposto por Scaramucci (1998). Brown (2004) salienta os fatores que podem influenciar significativamente o grau de confiabilidade de um teste. O autor elenca uma série de fatores individuais tais como doença, fadiga, ansiedade e estratégias para a execução de testes – como elementos a serem considerados. Neste sentido, Luckesi (1978) advoga que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.”

No nosso entender, se existem fatores externos à avaliação que influenciam diretamente os resultados obtidos após sua aplicação, deve-se ter em conta o avaliador como elemento principal.

6. Referências bibliográfica

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Alanen, R., Huhta, A., & Tarnen, M. (2012). Designing and assessing L2 writing asks across CEFR proficiency levels. In *EuroSLA Monographs series*. doi:10.1163/9781780529295_050
- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Alves, P.M. & Ketele, J.M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (Orgs). *Processos de ensinagem na universidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A. M. F. Barcelos, M. H. Vieira-Abraão (Org.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 15-41). Campinas: Pontes.
- Bermudez, L. (2011). A Competência comunicativa: elemento chave nas organizações. *Revista Brasileira de Ciência do Solo* 8 (1), 95-110
- Cabral, I. & Alves, J.M. (2017). *Da Construção do Sucesso Escolar: uma visão integrada*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão,

- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) sucesso: os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Dissertação de Doutorado 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.
- Cabral, I. (2016). *Tratamento e análise de dados qualitativos – Análise de Conteúdo*
- Cittolin, S. (2003). *A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo*. Federal University of Technology. Paraná, Brasil
- Costa, P.J. (2008). *Repensar o ensino da Metodologia de Investigação – Uma reflexão centrada nas dificuldades de estudantes universitários*. Mérignac: Copy-Média
- Detomini, A.C.S.M. (2019). *Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE: contribuição para avaliação de proficiência oral de professores no EPPE-P*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto. Brasil
- Florêncio, I. C. N. (2012). *As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras*. *Revista de Letras* 1(1), pp.143-158.
- Frizzo, C.E. (2013). *“O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo”*. Monografia de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Rio Grande Sul, Brasil
- Gervai, S.M.S. (2018). Reflexões sobre o Ensino de Língua Estrangeira na Escola Pública Brasileira. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 184-194, 2018. São Paulo: LAEL/PUCS
- Gottlieb, M. (2006). *Assessing English Learners: Bridges from Language Proficiency to Academic Achievement*. California: Corwin Press, Inc.
- Kim, S.H.O. & Elder, C. (2008). *Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand*. Taylor & Francis Vol. 21, Nº. 2
- Oliveira, A.D. (2007). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de Inglês como L2*. Tese de doutoramento. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Brasil
- Oliveira, L. A. (2014). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*, 1ª. ed. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, L.A. (2014). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*, 1ª. ed. São Paulo: Parábola
- Peterson, T.E. (2008). The Art of Language Teaching as Interdisciplinary Paradigm. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40, n. 7, 900-918, DOI: [10.1111/j.1469-5812.2007.00372.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00372.x)
- Portela, K.C.A. (2006). *Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – Paraná, Brasil
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

- Samuel J. Grubbsa, S.J. Jantaracha, V., & Kettemb, S. (2010). *Studying English with Thai and native-speaking teachers*. Teachers and Teaching: theory and practice Vol. 16, No. 5, October 2010, 559–576
- Silva, G.B. (2006). *Estratégias de Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira: um estudo com formadores em Letras*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria – RS – Brasil
- Silva, K.A. (2007). *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan/jun
- Soares, A.M., Pereira, M.D.A.& Canavarro, J.M.A.P. (2010). *Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra*. Coimbra, Portugal
- Ussene, A. (2017). *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Geral Público e Competência Comunicativa dos Graduados em Moçambique: Entre as percepções e as práticas*.
- Widdowson, H.G. (2002). *Aspects of Language Teaching*. New York: Oxford University Press
- Williams, M., Burden, R. L. (1999). *Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press
- Zapata, G. (2016). *University Students' Perceptions of Integrated Performance Assessment and the Connection Between Classroom Learning and Assessment*. California State University, Monterey Bay. *Foreign Language Annals*, Vol. 49, Iss. 1, pp. 93–104