

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESE DOUTORAL

**CONTEXTO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTEGRAL DA
LÍNGUA INGLESA DOS PROFESSORES DA 11ª CLASSE
DOS INSTITUTOS MÉDIO TÉCNICO-PROFISSIONAIS DA
PROVÍNCIA DE CABINDA.**

ARMANDO JOÃO

DIRECTOR:

DR. FRANCISCO RASO SÁNCHEZ

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Armando João

ISBN: 978-84-9163-441-6

URI: <http://hdl.handle.net/10481/48077>

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho de investigação requer muito esforço e dedicação. Na verdade, confesso que não terminaria, se não tivesse a colaboração e apoio das pessoas que me rodeiam e no geral, directa ou indirectamente, prestaram o seu apoio para que hoje, o trabalho fosse uma realidade.

Por isso, foco os feitos que deixaram um grande sentimento de felicidade e alívio da sensação do dever cumprido, daí que, aproveito para expressar os sinceros agradecimentos a todas pessoas que deram o contributo na realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, dirijo algumas palavras especiais à minha esposa Ana Natália Manuel António João, assim como a nossa querida filha Anália Victória António João, com elas, construímos o novo mundo, onde a palavra de ordem é educar e instruir as novas gerações e, com elas aprendi a ser homem, marido, pai, professor e conhecedor de valores tradicionais e contemporâneos, a reconhecer, apoiar os desfavorecidos e saber que na vida em primeiro lugar está o homem e depois as coisas.

Ao Director do trabalho Dr. Francisco Raso Sánchez, por ser a pessoa principal para levar avante e chegar a bom porto e, graça á ele que atingimos o fim do mesmo. Agradeço bastante a sua genealidade, encorajamento e a sua disponibilidade nos momentos em que mais precisava do seu apoio e pela forma como incentivou-me para que este trabalho chegasse a este ponto. Obrigado por ouvir sempre com ânimo todas as questões, dúvidas e atenção durante o período da execução da tese, pelas suas recomendações e pela cordialidade com que sempre demonstrou.

Também, são dignos de uma nota de apreço, a Doutora M^a Pilar caceres Reche, pela contribuição acertada na aprovação dos instrumentos e apoio, ao Doutor Juan Nuñez López, pelo encorajamento, ao Doutor Tomás Sola Martinez, pela decisão acertada enquanto sofria na pele com a falta de correspondência e desistência dos colegas, também, merece algumas palavras de apreço, o Doutor António Moreno Ortiz, pelo contributo dado durante a tesina e o momento inicial desta tese.

Aos colegas do curso que estão neste percurso, em particular os colegas Fernão Osório Afonso, Vita Tomás, Maria Augusta Cesar Nobre Gomes, a nossa conselheira e mãe ao mesmo tempo, Fernando Bumba, Bartolomeu Domingos Razão e por último o colega André Baza, pelo apoio e graça a vocês que estamos no patamar de contribuir com uma gota de conhecimento para a melhoria da Educação em Angola e em qualquer outro espaço do mundo onde for chamado.

Também, estendemos os agradecimentos a Doutora Miriam Agreda Montora, pela sua cordialidade, soube apoiar-nos, à todos docentes da Universidade de Granada e por terminar, deixamos uma palavra de apreço a professora Célia Novais, do ISCE-Felgueiras, graças a ela que, temos tido o espaço científico em Portugal, que hoje se estende para vários países da Europa.

Muito obrigado à todos.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS	I
ÍNDICE DE TABELAS	I
ABSTRACT	I
RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL	1
INTRODUCCIÓN	1
Fundamentos teóricos	3
Descripción del contexto	6
Caracterización de la muestra	7
Metodología de investigación	7
Análisis e interpretación de los resultados del alumnado	8
Análisis e interpretación de resultados del profesorado	10
Conclusiones	14
INTRODUÇÃO	17
I PARTE:.....	1
MARCO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	1
CAPÍTULO I: O ENSINO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTEGRAL.....	22
INTRODUÇÃO	22
1.1 Competência comunicativa integral	22
1.2. Teorias dos actos de falar	23
1.2.1. Princípios Didáticos do ensino da competência	24
1.2.2. A necessidade dos princípios didáticos	25
1.2.3. Características dos princípios didáticos	26
1.2.4. Vinculação dos métodos pedagógicos com os métodos científicos	27
1.3. A metodologia de ensino que se emprega esteja fundamentada cientificamente	27
1.3.1. Estruturação sistemática dos conteúdos	28
1.3.2. O carácter de sistema do currículo	28
1.3.3. O carácter de sistema da educação	29
1.3.4. O princípio da vinculação da teoria com a prática	29
1.4. O ensino vinculado à vida	30
1.4.1. Comprovar a veracidade da teoria na prática	31

1.4.2. Todos os conhecimentos que se dão têm que ser aplicados.	31
1.4.3. A clareza da exposição do professor e a maneira em que os estudantes percebem e processam a informação.	32
1.4.4. O princípio da solidez dos conhecimentos.	35
1.4.5. A luta sistemática e enérgica contra o esquecimento	35
1.4.5.1. A constante consolidação dos resultados em todos os elos ou etapas do processo ensino-aprendizagem.	36
1.5.2. O pensamento deve prevalecer, preponderar sobre a memória.....	36
1.5.3. O carácter criador da aprendizagem.....	37
CAPÍTULO II: A GÊNESE DOS MÉTODOS DE ENSINO	39
INTRODUÇÃO	39
2.1. Métodos de Ensino.....	39
2.2. A tecnologia educativa como método de ensino	44
2.2.1. Acções dos métodos de ensino	48
2.2.2. Meios de ensino.....	48
2.3. Relação métodos-meios no processo ensino-aprendizagem	50
2.3.1 Funções dos meios de ensino	50
2.3.2. Regras para utilização dos meios de ensino na aprendizagem	51
2.4. Método de ensino de inglês como língua estrangeira	52
2.4.2. Método directo.....	53
2.4.3. Método de Leitura	55
2.4.4. Método Audiovisual	55
2.4.4.1. Método Situacional.....	55
2.4.4.4. Método tradicional.....	57
2.4.4.5. Método silencioso	57
2.4.5. Recurso didáctico de ensino de inglês como língua estrangeira.....	57
2.4.6. Recursos impressos.....	58
2.4.7. Recursos audiovisuais	59
CAPÍTULO III: ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	62
INTRODUÇÃO	62
3.1. Ensino da Língua Inglesa	62
3.2. Objectivo de ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira	63
3.3. Princípios metodológicos do ensino da língua estrangeira	64
3.3.1. Princípio da comunicação como meio da educação	64

3.3.2. Princípio do professor em formação como centro de aprendizagem	65
3.3.3. Princípio da reflexão e acção na interacção	65
3.3.4. Princípio do trabalho cooperativo.....	66
3.3.5. Princípio da tarefa docente comunicativa integral	66
3.3.6. Princípio de aprender e aprender a ensinar	67
3.3.1. Abordagem de ensino de línguas como cultura estrangeira.	67
3.4. Aquisição da Primeira língua e aprendizagem da segunda	75
3.4.1. Efeitos da aprendizagem por observação e imitação:.....	77
3.4.2. As novas competências do professor no quadro de ensino	78
3.4.3. Modelos de educação profissional	80
CAPÍTULO IV: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	82
INTRODUÇÃO	82
4.1. Políticas linguísticas em Angola	82
4.3.A importância da língua inglesa no mundo.....	85
4.6. Âmbito linguístico no ensino.....	89
4.6.1. Nível fonético-fonológico.....	89
4.6.2.A ortografia.....	91
4.6.3. Nível gramatical.....	91
4.6.4. Nível semântico.....	92
4.7. Habilidades linguísticas.....	93
4.7.1. Compreensão auditiva.....	94
4.7.2. Produção da fala.....	95
4.8. Relação entre habilidades e âmbitos linguísticos	105
4.9. Linguagem interior: verbal e não-verbal	106
4.9.1. Linguagem visual ou escrita	106
4.9.2. A leitura enquanto actividade cognitiva	107
4.9.3. Processos cognitivos de nível inferior	108
4.9.4. Processos léxicos	108
4.9.4.1. Aprendizagem cooperativa	109
4.9.5. A formação de professores em Angola.....	110
4.9.6. Etapas e objectivos de formação de professores em Angola	114
4.9.7. O perfil de professores de inglês no século XXI	117
4.9.8. A profissão de professor e suas qualidades	120
4.9.9. Qualidade para ser bom professor	121

CAPÍTULO V: O HISTORIAL DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO	123
INTRODUÇÃO	123
5.1. A trajectória do ensino Angolano desde a colonização	123
5.2. A criação do processo de ensino oficial pelo colono Português	124
5.2.2. Ensino primário criado pelo colono Português em Angola	126
5.3. Educação em Angola a pós a independência	126
5.3.1. A lei de Base do Sistema Educativo Angolano	128
5.4. As estratégias de intervenção educativa desenvolvidas no período de 2001-2015	129
5.4.1. Antecedentes históricos do ensino de inglês em Angola	129
5.4.2. O ensino de inglês em Cabinda	130
5.5. Objectivos de ensino de inglês na 11ª classe das Escolas do 2º Ciclo Técnico-Profissional em Angola	131
5.5.2. Compreensão escrita	132
5.6. Pontos prévios do Estatuto das Escolas Técnico-Profissionais de Angola	132
5.7. Descrição da área de investigação	134
5.7.1. Contexto do estudo da investigação sistemática	138
5.7.1.1. Instituto Médio Politécnico de Cabinda	140
5.7.1.2. Instituto Médio de Economia do Cabassango	141
5.7.1.3. Instituto Médio Politécnico do Chiazí	142
5.7.1.4. Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Vandúne	143
5.7.1.5. Instituto Médio Politécnico de Buco-Zau	144
II PARTE:	145
MARCO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO	145
CAPÍTULO VI: Metodologia	146
INTRODUÇÃO	146
6.2. Justificativa da investigação	146
6.3. Problema de investigação	147
6.3.1. Objectivos de investigação	148
6.3.2. Métodos de investigação	149
6.3.3. Descrição da população e amostra em investigação	155
6.3.3.1. Caracterização da amostra	156
6.4. Instrumentos de recolha de dados	157
6.5. Etapas da elaboração dos questionários e entrevistas	157
6.6. Fases de investigação	159

CAPÍTULO VII: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	161
INTRODUÇÃO	161
7.1. Análise dos resultados descritivos	161
Perfil de formação	282
CAPÍTULO VIII: CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE PESQUISAS	286
8.1 Conclusões gerais	286
8.2 Conclusões específicas	288
8.3 Perfil de formação de professores	289
8.4. Recursos didáticos impressos e audiovisuais	289
8.5 Motivação dos alunos e professores	290
8.6 Compreensão das técnicas do ensino da competência comunicativa integral da língua inglesa como língua estrangeira	290
2. FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	291
Referências bibliográficas	292

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género	162
Gráfico 2 - Histograma	163
Gráfico 3 - Curso de opção	165
Gráfico 4 - O desempenho do aluno	167
Gráfico 5. A música na aprendizagem	168
Gráfico 6 - As cópias na aprendizagem de inglês	169
Gráfico 7 - A prática de tradução na aprendizagem de inglês.....	171
Gráfico 8 - A motivação na aprendizagem.....	172
Gráfico 9 - As actividades extra-escolar de inglês	173
Gráfico 10 - Falar fluentemente.....	174
Gráfico 11 - A experiência do professor	176
Gráfico 12 - Os métodos de ensino	180
Gráfico 13 - A música na aula de inglês.....	182
Gráfico 14 - A motivação na aprendizagem.....	183
Gráfico 15 - A satisfação no ensino.....	184
Gráfico 16 - Técnicas de ensino	188
Gráfico 17 - Aulas com frases escritas em cartazes	189
Gráfico 18 - Os filmes na melhoria da aprendizagem	190
Gráfico 19 - A experiência do professor no ensino	192
Gráfico 20 - Género dos professores	193
Gráfico 21 - Cursos de formação	194
Gráfico 22 - Nível académico	195
Gráfico 23 - Idades	196
Gráfico 24 - Tempo de serviço	197
Gráfico 25 - Trabalhar em grupo	201
Gráfico 26 - A formação na area disciplinar	202
Gráfico 27 - Diversificação dos métodos	204
Gráfico 28 - A preparação em trabalhar com a disciplina de inglês	205
Gráfico 29 - A planificação com os colegas	207

Gráfico 30 - A motivação em leccionar o inglês	208
Gráfico 31 - A interpretação de cartazes e filmes	210
Gráfico 32 - As habilidades linguísticas	213
Gráfico 33 - Formação contínua	214
Gráfico 34 - Actividades de inglês	216
Gráfico 35 - Os audiovisuais	217
Gráfico 36 - A participação nas coferências de inglês	218
Gráfico 37 - Os métodos de ensino	221
Gráfico 38 - Métodos e técnicas de ensino	223
Gráfico 39 - A satisfação na aprendizagem	225
Gráfico 40 - O incentivo para o curso extra-escolar	226
Gráfico 41 - As intervenções na aprendizagem de inglês	229
Gráfico 42 - Fazer cópias	231
Gráfico 43 - A prática do discurso oral	232
Gráfico 44 - A diversificação do material de trabalho	235
Gráfico 45 - Falar em inglês	236
Gráfico 46 - A utilização de videos na aula	237
Gráfico 47 - Os métodos de ensino do professor	238
Gráfico 48 - A divulgação da cultura inglesa	239
Gráfico 49 - A motivação na aprendizagem dos alunos	240
Gráfico 50 - A satisfação com o desempenho do professor	241
Gráfico 51 - O método tradicional	243
Gráfico 52 - Exercícios constantes	244
Gráfico 53 - Aulas de leituras	245
Gráfico 54 - Aulas com bases a exercícios	247
Gráfico 55 - A dinâmica de grupos	248
Gráfico 56 - Os filmes para melhorar a pronúncia	249
Gráfico 57 - A existências dos audiovisuais na escola	250
Gráfico 58 - A experiência do professor	251
Gráfico 59 - Idade e Género	253
Gráfico 60 - Idade e curso	254
Gráfico 61 - A música na aprendizagem de inglês	256

Gráfico 62 - A importância da motivação	259
Gráfico 63 - A diversificação dos métodos	262
Gráfico 64 - Falar em inglês na aula	264
Gráfico 65 - Os vídeos na aula de inglês	265
Gráfico 66 - A satisfação no ensino	267
Gráfico 67 - A flexibilidade do plano curricular	268
Gráfico 68 - A experiência do professor	270

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cruzamento de objectivos, indicadores e instrumentos	154
Tabela 2 – Resumo da estatística descritiva da amostra dos professores e alunos.....	156
Tabela 3 - Fiabilidade.....	159
Tabela 4 - Membros que compõe a equipa de expertos	159
Tabela 5 – género	161
Tabela 6 - Idade	162
Tabela 7 – Nível académico	163
Tabela 8 – Curso.....	164
Tabela 9 - Resumo estatísticos descritivos da dimensão "O seu desempenho académico na disciplina de Inglês"	165
Tabela 10 - As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês.....	166
Tabela 11 - A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês.....	168
Tabela 12 - Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês	169
Tabela 13 - As práticas de traduções de textos de Inglês português e português Inglês são importantes na aprendizagem da competência comunicativa integral	170
Tabela 14 - A motivação é importante no processo de aprendizagem	171
Tabela 15 - A participação nas actividades de Inglês extra-escolar é muito importante para aperfeiçoar as habilidades linguísticas	172
Tabela 16 - Falar fluentemente a Língua Inglesa é importante e facilita nas relações entre falantes de outras línguas.....	173
Tabela 17 - A experiência do professor é importante na aprendizagem da competência comunicativa integral do aluno.....	175
Tabela 18 - Resumo Estatísticos descritivos dimensão: "O seu acordo sobre o desempenho do professor na disciplina de Inglês"	176
Tabela 19 - O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês	178
Tabela 20 - Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana.....	180
Tabela 21 - O teu professor utiliza a música nas aulas de inglês	181
Tabela 22 - A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral	182

Tabela 23 - Estás satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês.....	183
Tabela 24 - O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores	184
Tabela 25 - As aulas de inglês baseiam-se mais em exercícios práticos.....	185
Tabela 26 - O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos	187
Tabela 27 - Em alguns momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes.....	188
Tabela 28 - O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas	189
Tabela 29 - Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês.....	190
Tabela 30 - A vossa escola tem muito material de audiovisuais.....	191
Tabela 31 - O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral.....	191
Tabela 32- Estatística de fiabilidade.....	192
Tabela 33- Género	193
Tabela 34 - Cursos de formação	194
Tabela 35 – Nível académico	195
Tabela 36 - idade	196
Tabela 37 - Tempo de serviço como professor de inglês	197
Tabela 38 - Resumo Estatísticos Descritivos dimensão B: Informações gerais sobre a sua experiência no ensino de Inglês.....	198
Tabela 39 - Participas regularmente nas reuniões de professores da disciplina de língua inglesa para promover a reflexão sobre as práticas educativas	199
Tabela 40 - Na tua escola têm criado oportunidades de formação na área disciplinar de inglês para os docentes desenvolver a dinâmica de trabalho	202
Tabela 41 - Diversificas os métodos de ensino nas aulas (trabalhando em grupos e debates).....	203
Tabela 42 - Estais científicos e pedagogicamente preparado em trabalhar com a disciplina de Inglês.....	204
Tabela 43 - Planificas as aulas conjuntamente com os colegas que leccionam a mesma disciplina.....	206

Tabela 44 - Sentes-te motivado leccionar a língua inglesa	207
Tabela 45 - Usas a música no ensino de inglês.	209
Tabela 46 - Resumo Estatísticos dimensão Informações gerais sobre a prática docente na disciplina de Inglês	211
Tabela 47 - Consideras-te fluente no uso oral e escrito da língua inglesa.....	212
Tabela 48 - Na prática diária, trabalhas harmoniosamente as quatro habilidades linguísticas (Listening, Speaking, Reading and Writing).	213
Tabela 49 - Faz entre duas a cinco acções de formação anualmente	214
Tabela 50 - Preparas as aulas criteriosamente, procurando encontrar propostas de actividades que envolvam os alunos.....	215
Tabela 51 - Utiliza materiais audiovisuais nas aulas de Inglês.	217
Tabela 52 - Participa nas conferências ou congresso sobre as novas técnicas de ensino de inglês.....	218
Tabela 53 - O currículo da tua escola é flexível e permite a integração da experiência do professor.	219
Tabela 54- Utiliza o método de tradução gramatical nas aulas de Inglês.....	222
Tabela 55 - Estás satisfeito em ensinar o Inglês nesta escola.....	224
Tabela 56 - Incentivas os seus alunos a fazerem curso extra-escolar de inglês	225
Tabela 57 - Estatísticos de fiabilidade	226
Tabela 58 - Testes estatísticos do seu desempenho académico na disciplina de Inglês	227
Tabela 59 - Tabulação cruzada Género* As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês.....	229
Tabela 60 - Tabulação cruzada Género* Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês	230
Tabela 61 - Tabulação cruzada Género* A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa	232
Tabela 62 - Test Statistics O seu acordo sobre o desempenho do professor na disciplina de Inglês	233
Tabela 63 - Tabulação cruzada Género* O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês	234
Tabela 64 - Tabulação cruzada Género* O teu professor fala sempre em inglês nas aulas	235
Tabela 65 - Tabulação cruzada Género* O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês.....	237

Tabela 66 - Tabulação cruzada Género* Os métodos usados pelo professor facilitam a aprendizagem de Inglês	238
Tabela 67 - Tabulação cruzada Género* Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana.....	239
Tabela 68 - Tabulação cruzada Género* A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral	240
Tabela 69 - Tabulação cruzada Género * Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês	241
Tabela 70 - Tabulação cruzada Género* As aulas de inglês cingem-se mais em copiar do quadro para o caderno e na explicação do professor	242
Tabela 71 - Tabulação cruzada Género* O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos	244
Tabela 72 - Tabulação cruzada Género* O teu professor tem dado aulas de leitura e exploração de vocabulário	245
Tabela 73 - Tabulação cruzada Género* Em algunos momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes	246
Tabela 74 - Tabulação cruzada Género* O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas	247
Tabela 75 - Tabulação cruzada Género* Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês.....	249
Tabela 76 - Tabulação cruzada Género* A nossa escola tem muito material de audiovisuais	250
Tabela 77 - Tabulação cruzada Género* O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral	251
Tabela 78 - Testes de qui-quadrado Idade*Género	252
Tabela 79 - Tabulação cruzada Idade*Género	252
Tabela 80- Testes de qui-quadrado Idade*Curso	253
Tabela 81 - Tabulação cruzada Idade*Curso	254
Tabela 82 - Testes de qui-quadrado Idade * A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês	255
Tabela 83 - Tabulação cruzada Idade * A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês	255

Tabela 84 - Testes de qui-quadrado Idade * Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês	257
Tabela 85 - Tabulação cruzada Idade * Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês	257
Tabela 86 - Testes de qui-quadrado Idade * A motivação é importante no processo de aprendizagem.....	258
Tabela 87 - Tabulação cruzada Idade * A motivação é importante no processo de aprendizagem.....	259
Tabela 88 - Teste de qui-quadrado Idade * A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa.....	260
Tabela 89 - Tabulação cruzada Idade * A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa	260
Tabela 90 - Testes de qui-quadrado Idade * A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno	261
Tabela 91 - Tabulação cruzada Idade * A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno	262
Tabela 92 - Testes de qui-quadrado Idade * O teu professor fala sempre em inglês nas aulas.....	263
Tabela 93 - Tabulação cruzada Idade * O teu professor fala sempre em inglês nas aulas...	263
Tabela 94 - Testes de qui-quadrado Idade * O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês.....	264
Tabela 95 - Tabulação cruzada Idade * O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês.	265
Tabela 96 - Testes de qui-quadrado Idade * Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês	266
Tabela 97 - Tabulação cruzada Idade * Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês	266
Tabela 98 - Testes de qui-quadrado Idade * O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores	267
Tabela 99 - Tabulação cruzada Idade * O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores.....	268
Tabela 100 - Testes de qui-quadrado Idade * O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral	269

Tabela 101 - Tabulação cruzada Idade * O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral	269
Tabela 102- Estatísticas de fiabilidade	270
Tabela 103 - dados sobre o perfil da instituição	271

ABSTRACT

The Context of the teaching Methods of full Communicative Competence in English of the 11th grade teachers of the Middle Technical-Vocational Institutes in the Province of Cabinda. The research objectives are to analyse the context of the teaching methods of the English as a foreign language of the teachers of the 11th grade of the Middle Technical and Vocational Institutes of the Cabinda Province. And specific objectives are: To identify the 11th grade teachers' teaching methods of English as a foreign language of the Middle Technical and Vocational Institutes of the Cabinda Province; To determine the teachers' training profile; To check the printed and audio-visual teaching resources available in these schools; To understand the motivation of the students and teachers of the Cabinda Middle Technical and Vocational Institutes with regards to the teaching and learning of the English as a foreign language. The problem of research, consists of understanding why students do not learn full communicative competence in English, the reasons why students study this subject for two years in tenth and eleventh grade at school and three years in seventh to ninth grade but do not speak, do not read and cannot even understand a simple request. They finish their studies without acquiring necessary linguistic competence in English. However, it is known that the role of the teacher is to guide the students to build their knowledge to orient their social lives. The results of the research show that teachers mostly use grammar translation methods, and they do not use other pedagogical resources such as publicity posters which would help the student to acquire the necessary linguistic communicative competence. To achieve the goals, according to the planned research, noting the problem experienced in the five Middle Technical and Vocational institutes in the province of Cabinda. The research, as a human activity, is oriented to the understanding, explanation and transformation of social reality through a systematic inquiry plan. To collect data from this research, two questionnaires were produced, one of which was directed to 350 students of the 11th class of the Technical-Vocational Middle Institutes of the province of Cabinda, to find out which teaching methods were used by English teachers. Also, questionnaires were sent to 35 English teachers, with the purpose of understanding their motivation to English teaching, their academic level, gender, age, teaching practices including copying exercises, the practice of translating texts, oral practice, the practice of language skills, the use of the grammatical translation method and the use of the direct and situational methods. Some results of research reflect that the Situational Method is more useful in the teaching of English, 28.6% completely agree, 34.3% disagree. A further 37, 1% percentage agreed or completely agreed. Concerning the question about their satisfaction of teaching English, teachers' answers indicates that 11.4% strongly disagree and 48, 6% disagree that they are satisfied; while 28.6% say that they are satisfied or completely satisfied (11.4%). With respect to student learning satisfaction, 20% completely agree while 28.6% disagree; 40% say they agree with the satisfaction of the students' learning and 11.4% completely agree.

Key-words: Context, Method of teaching, Communicative competence and English language.

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL

INTRODUCCIÓN

El tema sobre el que gira este trabajo de investigación es *“El contexto de los métodos de Enseñanza para la adquisición de la competencia comunicativa integral de la Lengua Inglesa en el grupo 11° de los Institutos Medios técnico-profesionales de la provincia de Cabinda, Angola”*. Ante este campo tan extenso de estudio partimos del objetivo general *“analizar el contexto de los métodos de enseñanza de lengua inglesa como lengua extranjera en la provincia de Cabinda”*. En base a este eje vertebrador se establecen objetivos específicos como: *identificar los métodos de enseñanza del profesorado del área de lengua inglesa como lengua extranjera del grupo 11° de los Institutos Medios técnicos-profesionales de la provincia de Cabinda; conocer el perfil de formación del profesorado; verificar los recursos didáctico, tanto impresos como audiovisuales; disponibles en los institutos; conocer la motivación del alumnado y el profesorado de los Institutos Medios Técnico-Profesionales de Cabinda sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa como lengua extranjera; verificar la curiosidad del alumnado en la búsqueda de experiencias con el idioma en un contexto extra-escolar; describir la experiencia del profesorado del grupo 11° en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera y comprender los métodos y técnicas de enseñanza de la competencia comunicativa integral de Lengua Inglesa como lengua extranjera.*

El problema de investigación consiste en que el alumnado perteneciente al grupo 11° ya se forma durante tres años en lengua inglesa, tanto en el 1° ciclo como el en 2°, además de un curso de dos años de duración. Sin embargo, no tienen unas nociones básicas ni un dominio para desenvolverse en ciertos contextos donde la lengua inglesa es hablada. La lengua inglesa se considera como lengua extranjera en los planes curriculares de las Escuelas de Enseñanza Secundaria Técnico-Profesionales y se requiere de un gran esfuerzo, ya que es necesario garantizar el aprendizaje del alumnado. Todo esto, debe adaptarse a las expectativas del alumno y romper barreras lingüísticas, favoreciendo los intercambios educativos y profesionales para el avance científico y tecnológico.

El profesor que ingresa en la carrera docente, en los institutos técnicos-profesionales de enseñanza media, debe establecer y aclarar su modelo de enseñanza, teniendo como fin ser un profesional de amplio espectro de actuación y que debe construir una base sólida de conocimientos para posibilitar la realización de sus diferentes funciones.

Partiendo de esta problemática, dentro de nuestro contexto, partiremos hacia la búsqueda de descubrir los procedimientos adecuados para la enseñanza. La experiencia obtenida a través del ensayo-error, la reflexión y análisis mental de las situaciones vividas en los Institutos Técnico-Profesionales de la provincia.

En base a estas ideas y desde nuestra perspectiva, la investigación debe originarse a partir de un problema, premisas, supuestos y conocimientos ya adquiridos que se analizan de manera objetiva y lógica mediante diferentes procedimientos (deducción, inducción y argumentación), para llegar a conclusiones que deriven en la construcción del conocimiento.

Con estos procedimientos formulamos las siguientes preguntas que determinan el problema que suscitan esta investigación: ¿cuáles son los métodos de enseñanza para la adquisición de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa del profesorado del 11º grado de los Institutos Técnico-Profesionales de Enseñanza Media?; ¿Cómo es y está la motivación del profesorado para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera?; ¿Cuál es el desempeño del alumnado en el aprendizaje de la lengua inglesa?.

Además, buscamos justificar esta investigación en función del interés que provoca para el contexto educativo y tener en consideración las inquietudes derivadas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa desde la perspectiva del alumnado.

Después de todo lo anteriormente mencionada, como profesionales y por tener vínculo con esta área disciplinar, entendemos que seguir adelante con la investigación para analizar y describir los factores y los elementos influyentes en este terreno. Como es obvio, el estudio de una lengua extranjera tiene como meta el aprendizaje de la competencia lingüística como condición importante para cualquier estudiante, preparándose para su futuro, sabiendo que la sociedad actual se caracteriza como la sociedad del conocimiento y de la información.

La globalización y la descentralización de los mercados laborales y tecnológicos exige la cooperación constante para la materialización de nuestros objetivos. Esto será posible si existe el suficiente interés por parte de los profesionales y del Estado que elabora las políticas de formación. También se sabe que el aprendizaje de lenguas extranjeras dependerá mucho del interés por la misma, los objetivos propios del país y de la calidad que desea catapultar al sector educativo en el ranking de países con sistemas educativos cualificados y respetables.

Siguiendo la idea de Afonso (2010), la capacidad de comunicar en una lengua extranjera constituye una de las ocho competencias básicas para alcanzar la satisfacción personal, una participación activa dentro de la sociedad, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. El aprendizaje de las lenguas actúa directamente en el desarrollo de la atención, la percepción, la memoria, la concentración, el pensamiento teórico-crítico y en la capacidad de resolución de problemas y trabajo en equipo.

Sin embargo, se verifica una situación completamente contraria, los estudiantes asisten a las clases con el único propósito de promocionar de curso, así como el profesorado, en la mayoría de ocasiones, trabajan para evitar comentarios sobre sus fallos o faltas. Aparece una falta de motivación para el aprendizaje de la lengua inglesa, situación contradictoria

cuando las premisas sociales establecen una necesidad de formación en lenguas extranjeras. Además, no se posee material didáctico o recursos auxiliares para la enseñanza del inglés. Destacamos que el fin primordial parece que es la mera adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Sin embargo, también debe basarse en desarrollar y adquirir una serie de competencias, entendidas como capacidades, destrezas, conocimientos, valores, actitudes y habilidades en función de los perfiles académicos y profesionales.

Se ve muestra una enseñanza totalmente diferente a la de otros tiempos, ya que en el día a día oímos lamentos de las familias y los encargados de la educación, el alumnado y otros agentes que cuestionan cómo se enseña el inglés en la escuela pública. Constatamos que se estudia en uno a dos años, pero no aprenden a hablar y tampoco desarrollan las nociones básicas para permitir la comunicación en el exterior o con inmigrantes o colaboradores que trabajan en Angola. Por ello, aparecen condicionantes en el contexto de la enseñanza del inglés y que implican consecuencias negativas en la vida de las instituciones y/o en los aprendizajes de los estudiantes y que repercuten en otros ámbitos.

Otro de los factores negativos para el aprendizaje de la lengua extranjera consiste en la organización curricular del alumno y su seguimiento, además de la falta de formación en el profesorado de 1º ciclo. Algunos alumnos eligen el francés como lengua extranjera en séptimo grado y en octavo cambian a inglés, al término del primer ciclo de nuevo pasan al francés. Llegando al segundo ciclo la única opción de lengua extranjera es el inglés, encontrándose el profesor con mucha disparidad en el aula, ya que se da la existencia de alumnado con nociones básicas y otro son ellas.

Otro de los factores relevantes es el seguimiento del programa en función de la uniformidad de los contenidos. A veces el profesorado no encuentra soluciones para la correcta realización de su trabajo y alcanzar los objetivos propuestos.

Desde esta óptica, la organización curricular ha sido deficiente, sobre todo apuntando hacia la no adquisición de la competencia comunicativa integral del estudiantado debido a la trayectoria curricular. No se puede obviar que existe una falta de interés del Estado en cuanto a apoyar seriamente el sector educativo e inspeccionar las políticas de las escuelas.

Fundamentos teóricos

Como se afianza en la literatura revisada, Fernando (2001), la competencia es la configuración psicológica que integra diversos elementos cognitivos, motivacionales, metacognitivos y cualidades que componen una unidad funcional. Se autorregula el desempeño real y eficiente en un contexto específico de la actividad, atendiendo al modelo de desarrollo deseado socialmente según el contexto histórico concreto de un espacio temporal. Partiendo de esta idea, concluimos que la competencia es la configuración psicológica, con componentes cognitivos y afectivos. La competencia comunicativa permite articular los procesos cognitivos, el dominio de las estructuras del discurso y la

actuación socio-cultural de los individuos, lo que implica el desarrollo de la personalidad de manera integral.

El término de competencia comunicativa fue utilizado por Hymes (1972) para definir lo que el hablante necesita saber para ser competente desde un punto de vista comunicativo: habilidades para usar el idioma como medio de comunicación en una determinada comunidad. Desde la visión del autor, una persona que adquiere la competencia comunicativa, moviliza sus habilidades para el uso de la lengua. Enrique (1997) mantiene que el proceso de interacción entre los individuos de una sociedad es realizado mediante el acto de hablar y de las acciones que se llevan a cabo en el proceso de comunicación; con un determinado propósito que alude también a que el acto comunicativo se basa en tres planos: la comunicación interpersonal (el discurso), la comunicación de ideas (mensaje-transmisión) y la comunicación textual que agrega descripciones a la comunicación.

Ofrece una visión integral del proceso comunicativo donde intervienen el mensaje a transmitir, en un primer lugar. En segundo lugar, debe tener un receptor que descodifique e interprete ese mensaje. Las normas pedagógicas no ofrecen indicaciones concretas para las operaciones prácticas. Son solamente, por así decirlo, un fundamento teórico para la elaboración y herramientas para la actividad práctica, resultando útil para el docente. Por eso, el conocimiento de estas teorías que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje no son suficientes para dirigirlo exitosamente.

Por tanto, es necesario partir de estas teorías pedagógicas y transformarlas para que sean útiles para la propuesta de actividades prácticas del profesorado. Cabero (1994) enfatiza en la baja importancia que el profesorado le da a la supervaloración de las máquinas y a la idea de que los medios funcionan como una variable determinante para el éxito o fracaso de las iniciativas pedagógicas; y se revelan los elementos primordiales de una tendencia pedagógica, la tecnología educativa, que transformará los principios fundamentales para un tecnicismo pedagógico, siendo ampliamente difundido por los Estados Unidos y, por ende, en países latino-americanos.

La creencia de del poder de los medios continúa, como queda patente en la euforia que rodea a la tecnología, en la que se aplican concepciones o corrientes skinnerianas. Sin embargo, el conductismo también da una gran importancia al método que, desde una perspectiva de enseñanza programada, pretende garantizar el aprendizaje a través del condicionamiento operante, es decir, una relación estímulo-respuesta que se presupone en algún nivel de actividad del aprendiz, buscando los refuerzos previamente estipulados (Cabero, 1994).

La reorganización del liberalismo bajo una mayor vigilancia del Estado, los éxitos de la economía soviética, la construcción del modelo del Estado de Bienestar; la expresión política y economicista de una nueva racionalidad hegemónica y una nueva óptica sobre el papel y el significado de la tecnología, son hechos que han aumentado las posibilidades de construcción de sistemas cerrados y eficaces, rentables y competentes.

Desde este punto de vista, las diferentes metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza van dirigidas a cada una de las áreas que se pretenden enseñar. Por tanto, la enseñanza de las lenguas extranjeras parte de la base de aprender contenidos no vistos hasta el momento. Por ello, los estudiantes de los Institutos medios técnico-profesionales de la provincia de Cabinda, no entienden lo que se les dice, no saben hablar en esa lengua y tampoco leer o escribir. En todo momento el profesor juega un papel de suma importancia, ya que es el encargado de desarrollar las clases y los contenidos para que los objetivos se puedan alcanzar, todo ello a través del conjunto de metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Destacamos la existencia de una metodología específica para la enseñanza de la lengua extranjera inglés. Por ejemplo, hablamos de método de traducción gramatical, el cual tuvo especial relevancia en Europa durante la Edad Media. El latín mantenía un gran prestigio debido a ser en lenguaje de la Iglesia y que era utilizada en los negocios, las relaciones internacionales y era el idioma de las corrientes filosóficas, literarias y científicas.

Para Cestaro (2003), en el siglo XVI se requerían educadores bilingües de latín, ya que era una lengua culta y vernácula, para acercar el conocimiento a la lengua popular. Así, al final de la Edad Media y al comienzo del Renacimiento, las lenguas vernáculas como el francés, el italiano, el español o el holandés se tornaron cada vez más importantes y el latín cada vez más relegado a un segundo lugar. En la medida en que las lenguas nacionales fueron sustituyendo al latín como medio de comunicación, éstas fueron implantándose en la vida escolar. Cabe destacar que la enseñanza de las lenguas vivas o modernas se basaron en el modelo de enseñanza de la lengua franca.

A partir del siglo XVIII, los textos en lenguas extranjeras se convirtieron en objeto de estudio, los ejercicios de gramática sustituyeron a la enseñanza que partía de frases aisladas de la lengua materna. Con base en este modelo, se consagró el denominado modelo de traducción gramatical, conocido comúnmente como método tradicional o clásico.

El método directo aborda directamente la lengua directamente, sin traducción de la lengua latina. Las clases son impartidas desde la lengua extranjera desde el inicio y mediante situaciones basadas en la vida real. El contenido introducido por el docente se realiza con objetos reales como figuras y gestos para que el alumnado asocie el significado de en el idioma extranjero directamente, sin pasar por la traducción de la lengua nativa. El inicio de conversación parte también del alumnado que también conversa entre sí.

Consecuentemente, el método de lectura, se expandió en los Estados Unidos de América durante la década de los 20 y de los 30. En estos años, se pensaba que, dadas las condiciones del aprendiz de lengua extranjera, el esfuerzo se dirige hacia el perfeccionamiento de esta destreza. Por esto motivo, se enseñaban únicamente los conocimientos gramaticales necesarios para la comprensión lectora. *“El aprendizaje léxico se considera como un aspecto primordial en el aprendizaje de una segunda lengua y, por*

consiguiente, se establecerán bases científicas y racionales para la selección del vocabulario que se incluirá en la programación del curso”. (Zimmerman, 1997:117).

El método audiovisual fue desarrollado en Francia en los años 50 y tuvo un gran éxito en Europa durante las décadas de los 60 y 70. El punto de partida es el empleo de recursos audiovisuales para la enseñanza de la lengua extranjera. Esta metodología fue esencial para el desarrollo de la comprensión y la expresión oral; lo audiovisual es fundamental para el desenvolvimiento de la capacidad de escuchar y comprender la lengua hablada. Es aquí donde cobra especial importancia el nivel semántico; por lo que el uso de elementos visuales auditivos en determinados contextos nos proporciona una comprensión más global. Su gran impacto fue en relación a los anteriores y enseñar la la lengua extranjera de manera comunicativa (Capdevila, 1994).

El método audio-oral tiene como base el conductismo. El factor que influyó su desarrollo fue la necesidad de enseñar a los militares y sanitarios las lenguas de los heridos en la II Guerra Mundial (Monroigin y Martín, 1992).

El método audio-lingual surge a partir de las concepciones generadas por la lingüística descriptiva y el conductismo. La meta era la de que el alumnado fuese capaz de usar el idioma extranjero para la comunicación fluida. Para eso, ellos debían aprenderla automáticamente sin pararse a pensar, formando nuevos hábitos en la lengua extranjera que superasen a los de la materna o nativa (Monroigin y Martín, 1992).

Como vemos, la competencia oral obtiene cada vez más relevancia y atención. La pronunciación es enseñada desde el comienzo, generalmente se hace en laboratorios y aprendizaje por pares. Sin embargo, aunque tener estos recursos y estrategias es beneficioso, es imprescindible que el profesor no ignore las experiencias propuestas por la didáctica. El método tradicional está impregnado del objetivo de enseñar a los alumnos a aprender reglas y listas de vocabulario para la traducción de textos literarios en otras lenguas modernas.

En verdad, el aprendizaje de la lengua requiere de un conocimiento verdadero de la realidad conforme de articula en los diferentes diccionarios. El método silencioso fue desarrollado por Caleb Gattegno, alegando que los tiempos de silencio también forman parte del proceso de aprendizaje. Este método se basa en cómo funciona el lenguaje a nivel mental, da importancia a la necesidad del tiempo de silencio y la comprensión de la nueva lengua. No obstante, los contenidos lingüísticos se presentan de un modo estructuralista, pues el objetivo es el dominio de estructuras gramaticales y la pronunciación, cuidando el vocabulario relegado a un segundo plano (Monroigin y Martín, 1992).

Descripción del contexto.

El contexto de esta investigación es la provincia de Cabinda, Angola, situada en la zona sub-ecuatorial y tropical de hemisferio sur, en el sudoeste de África. Hace frontera con la República Democrática del Congo por el norte, con Zambia al Este, con República de

Namibia al Sur y al Oeste Angola bañada por el Océano Atlántico. La provincia de Cabinda está conformada por cuatro municipios y ocho comunas, siendo; municipio de Cabinda, municipio de Caongo, municipio de Buco-Zau y el municipio de Belize.

Su superficie es de aproximadamente 7.270 km² y tiene una población de 716.070 habitantes. Es una de las regiones más ricas de África, con el petróleo como recurso principal, seguido del uranio, oro, diamante, fósforo, magnesio, hierro, entre otras muchas. En términos de agricultura, la provincia produce café, cacao, bananas, papayas, mangarocas, naranjas, boniato, patatas, etc.

Una de las particularidades de Cabinda reside en que está situada al norte de Angola, entre los paralelos 4° 25' y 5° 45' del hemisferio sur y los meridianos 12° y 13° de la longitud este, en la costa occidental africana. Está separada por una frontera de menos de 50 km de largo mediante el río de Zaire, que forma parte del Congo.

Caracterización de la muestra.

La muestra se compone de un total de 35 profesores de inglés, población total de los Institutos Medios Técnicos-Profesionales de la provincia de Cabinda. En el trabajo fueron caracterizados según el análisis descriptivo por género, cursos de formación, nivel académico, tiempo de servicio como profesor de inglés y edad.

La otra parte de la muestra queda compuesta por 350 alumnos de 11° grado. Queda patente una superioridad en cuanto a la representación femenina sobre la masculina.

Metodología de investigación.

La metodología utilizada en esta investigación tiene una naturaleza mixta, tanto cuantitativa y cualitativa, ya que nos permite conocer la problemática vivida en el contexto de los Institutos Medios de Cabinda. Para Fernando (2001) la investigación cuantitativa ha sido el paradigma dominante de investigación en educación. Se puede afirmar que los resultados más relevantes que influyen los diferentes estudios sobre el aprendizaje de la lengua extranjera inglés han estado siempre compuestos por una metodología ecléctica.

La metodología cuantitativa dispone de un conjunto de técnicas de investigación que se caracterizan por posibilitar la obtención de datos y analizarlos a través de instrumentos cuantitativos. Los fenómenos estudiados suelen ser analizados e interpretados a través de paquetes estadísticos como el SPSS. Siendo consecuentes con estas ideas, en la investigación socio-educativa encontramos fundamentales (Bravo, 1994): la metodología interpretativa o cualitativa implica un estilo de investigación que insiste, de manera especial, en una cuidadosa recogida de datos e las observaciones prolongadas y sistemáticas basados en la recogida de información mediante notas, ejemplos, grabaciones, observaciones de campo, etc.

Además de lo anteriormente mencionado, también se mantiene un diálogo constante y permanente entre el observador y observado, inducción y deducción (hipótesis), y que se

acompaña de reflexión analítica constante entre lo captado de lo exterior y el nuevo campo de trabajo. En todos estos momentos, este intercambio que se da de fuera para dentro y del observador hacia el campo de observación, adquiriendo una estructura de zigzag. Esto impone una flexibilidad completa para cambiar la hipótesis de trabajo en cualquier momento, la fuente de información e incluso la línea de interpretación (Olabuénaga, 1996). La metodología cuantitativa, por su parte, recoge la información de aspectos que se pueden medir, contar y pensar de manera objetiva y que, por su naturaleza, siempre obtiene resultados numéricos. La investigación cuantitativa trata de determinar una fuerza de asociación o correlación entre las variables, también para el establecimiento de inferencias, la generalización de resultados de la muestra a la población para determinar que los hechos suceden de una u otra manera.

Análisis e interpretación de los resultados del alumnado.

Atendiendo a si hablar la lengua inglesa con fluidez es importante y facilita las relaciones entre los hablantes de otras lenguas, el 95,2% de la muestra queda repartida entre el nivel importante (50,9%) y muy importante (44,3%). No se puede obviar el hecho de que la lengua inglesa es exigida como la lengua extranjera por excelencia en el terreno internacional y en muchos ámbitos de conocimiento y científicos. Se hace necesario, por tanto, una fluidez en la expresión oral, ya que la mayoría de individuos, más allá de su lengua materna, utilizan este idioma para el desenvolverse en los diferentes contextos internacionales y en los de su vida cotidiana.

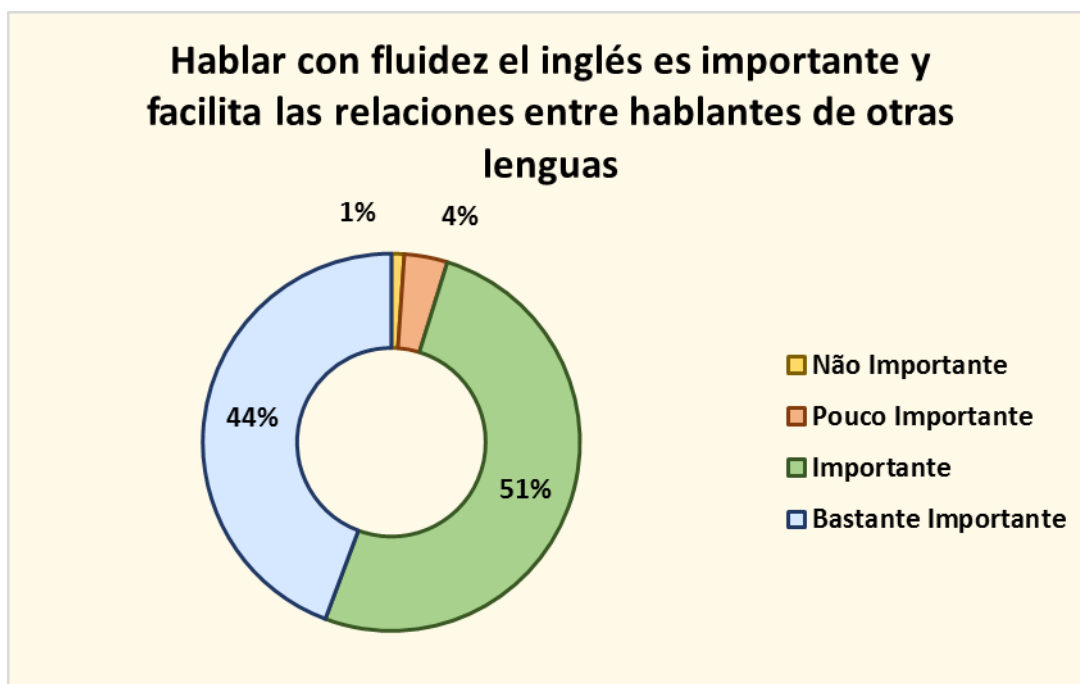


Ilustración 1 - Gráfico sobre la importancia de hablar con fluidez el inglés.

En la *Figura 1*. podemos observar que el 51,1% de los estudiantes encuentran la experiencia del profesorado como importante y el 43,7% como muy importante. Solamente el 5,1% de los participantes quedan repartidos en los grados de poco o nada importancia de la escala propuesta en el instrumento.

Por otro lado, respecto a la diversificación de los métodos de enseñanza por parte de los docentes, el 56,3% de los alumnos considera que es importante, así como el 39,4% que lo perciben como muy importante. En el caso de poca importancia, el porcentaje de representación de alumnado es del 4,3%.

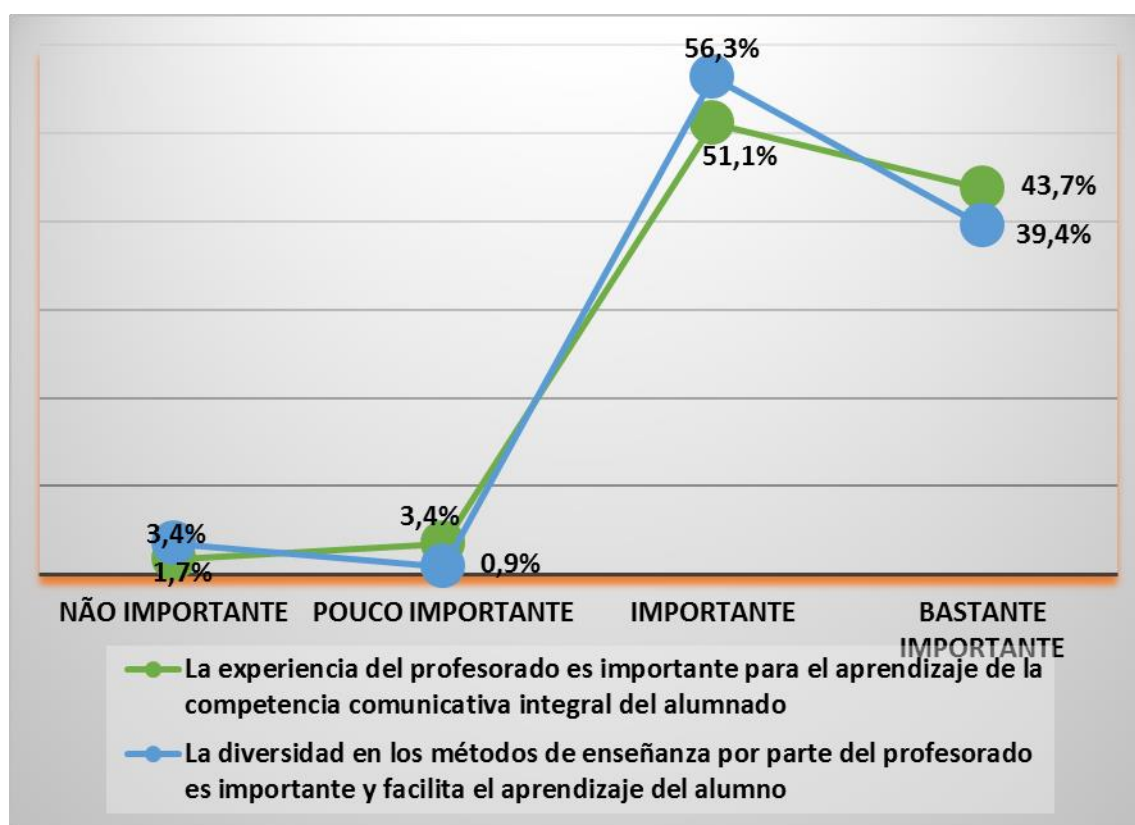


Ilustración 2 - Gráfico sobre la experiencia del profesorado y la diversidad en la metodología para el aprendizaje del inglés.

El siguiente ítem hace referencia a la importancia que le otorgan los estudiantes a la música como dinámica de aprendizaje de la lengua extranjera inglés.

Los estudiantes participantes consideran bastante importante la música para aprender inglés (42,6%) y el 48% lo consideran como muy importante. En el caso contrario, nos encontramos con el 5,1% que piensan que es poco importante y un 4,3% que no le dan ninguna importancia.

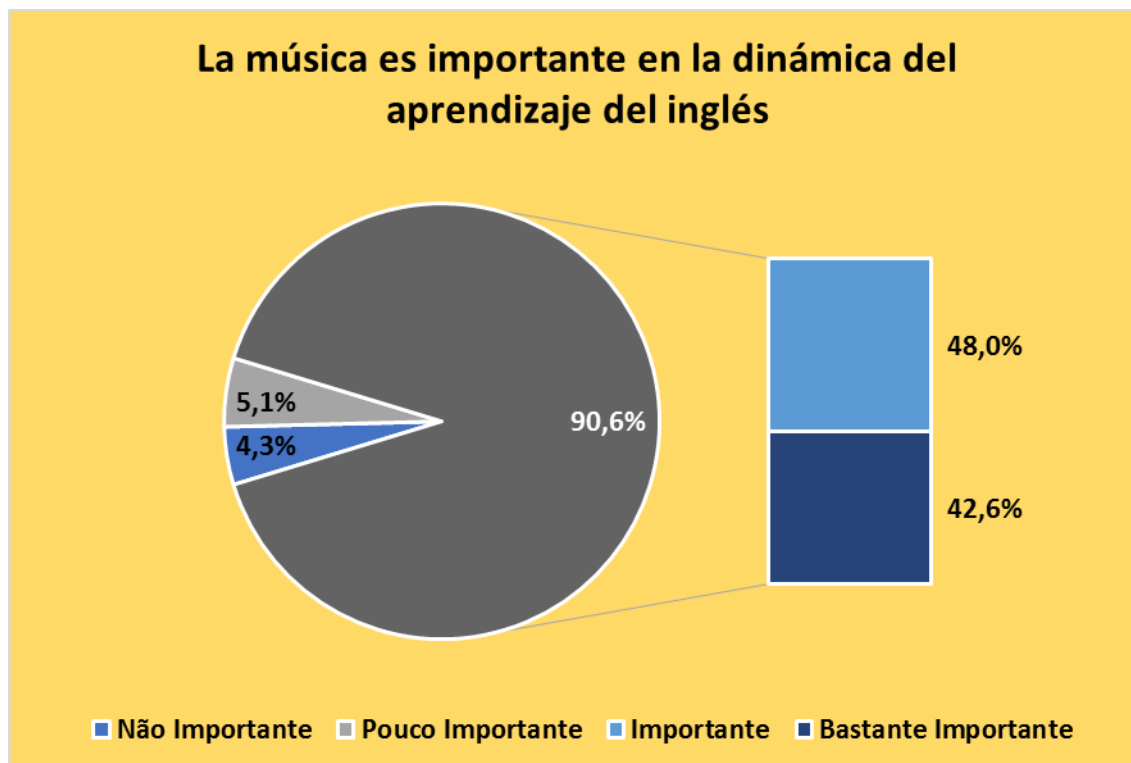


Ilustración 3 - Importancia de la música como recursos para el aprendizaje del inglés.

Análisis e interpretación de resultados del profesorado.

En referencia a los cursos de formación del profesorado, los resultados reflejan que el más representado ha sido el curso de Lengua Extranjera inglés (37,1%), seguido de Psicología (28,6%), C. Africana (17,1%), Pedagogía (11,4%) y un porcentaje más bajo del 5,7% representando por Gestión Empresarial. A pesar de que el curso de inglés es el más representado, la mayoría apenas ha concluido el tercer año en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Esto ha sido a causa de la carencia que han tenido las escuelas en el pasado, preferían contratar a los estudiantes de 3º año que apenas han llegado a estar en el curso de formación inicial de profesorado y, por tanto, no tienen aún práctica, la cual se realiza en el 4º año, tiempo en el que estudiante finaliza el plan curricular de la licenciatura.

En referencia a si el profesorado diversifica su metodología de enseñanza en las aulas, como por ejemplo el trabajo en grupos y la realización de debates, el 71,4% de la muestra afirma estar de acuerdo, junto con el 17,1% que se encuentra plenamente de acuerdo. El 11,4% de los docentes afirman estar totalmente en desacuerdo. Si recordamos los datos obtenidos en el instrumento aplicado al alumnado, éstos afirman que el profesorado no hace uso de diversos métodos de enseñanza en la clase.

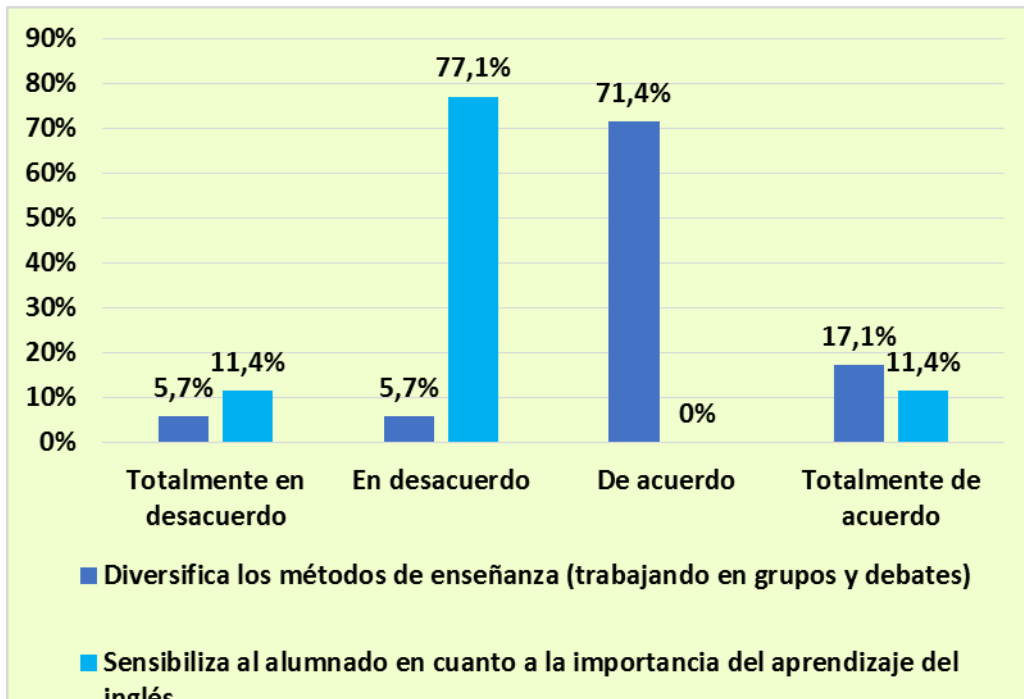


Ilustración 4 - Diversificación de los métodos de enseñanza y fomento de la importancia del aprendizaje del inglés.

Con respecto a la realidad cotidiana de las aulas, nos centramos en si los profesores trabajan de manera armónica las cuatro habilidades lingüísticas en inglés (listening, speaking, Reading y writing). Los docentes participantes están de acuerdo, quedando representados por el 62,9% y el 17,1% están en total acuerdo. Destacamos la existencia de algunos profesores que no se encuentra de acuerdo, un porcentaje de ronda el 20%. Precisamente, uno de los problemas sujetos al aprendizaje del inglés es la importancia que recae en algunas de estas destrezas sobre otras, siendo mayoritario tener grandes conocimientos gramaticales, de lectura y escritura, pero se encuentran grandes carencias en la comprensión auditiva y la expresión oral.



Ilustración 5 - Gráfico sobre el trabajo equilibrado de las habilidades lingüísticas.

En referencia a si el curriculum en la escuela es flexible y permite la integración de las experiencias del profesorado vemos como el 34,4% de los docentes afirman estar en pleno desacuerdo, el 20% en desacuerdo. Sin embargo, un alto porcentaje (40%) está de acuerdo con este hecho y el 5,7% en pleno acuerdo.

Por otro lado, según la percepción de los profesores sobre si los métodos tradicionales de enseñanza facilitan la adquisición de la competencia integral comunicativa de la lengua inglesa, se observa que el 40% se encuentra totalmente en desacuerdo, junto con el 37,1% en desacuerdo. Es significativo que el 17,1% de los participantes confirmen estar de acuerdo y el 5,7% en desacuerdo. Precisamente con la instauración de nuevos pilares educativos, los métodos tradicionales de enseñanza se han visto en jaque ante nuevas teorías y metodologías educativas, tanto en cuanto la enseñanza debe ir enfocada a la educación por competencias y aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en todos los contextos de la vida del individuo.

En tercer lugar, respecto a si metodologías activas son más eficaces en la enseñanza de la lengua inglesa, el 28,6% de los participantes afirman estar en pleno desacuerdo, unido al 40% que se encuentra en desacuerdo. Por el contrario, el 25,7% confirman estar de acuerdo y un 5,7% en pleno acuerdo.

En cuanto a si el profesorado elabora contenido de autoría propia para la facilitación del aprendizaje del alumnado en función del contexto del municipio de Cabinda, se expone que el 48,6% y el 11,4% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. En el grado de desacuerdo nos encontramos con el 34,3% de los docentes.

Por último, sobre si los ejercicios llevados a cabo en las clases son planificados y analizados a priori de su realización, el 51,4% de lo docente se encuentran de acuerdo y el 14,3% en pleno acuerdo. Destaca el 34,4% del profesorado que afirma estar en desacuerdo.

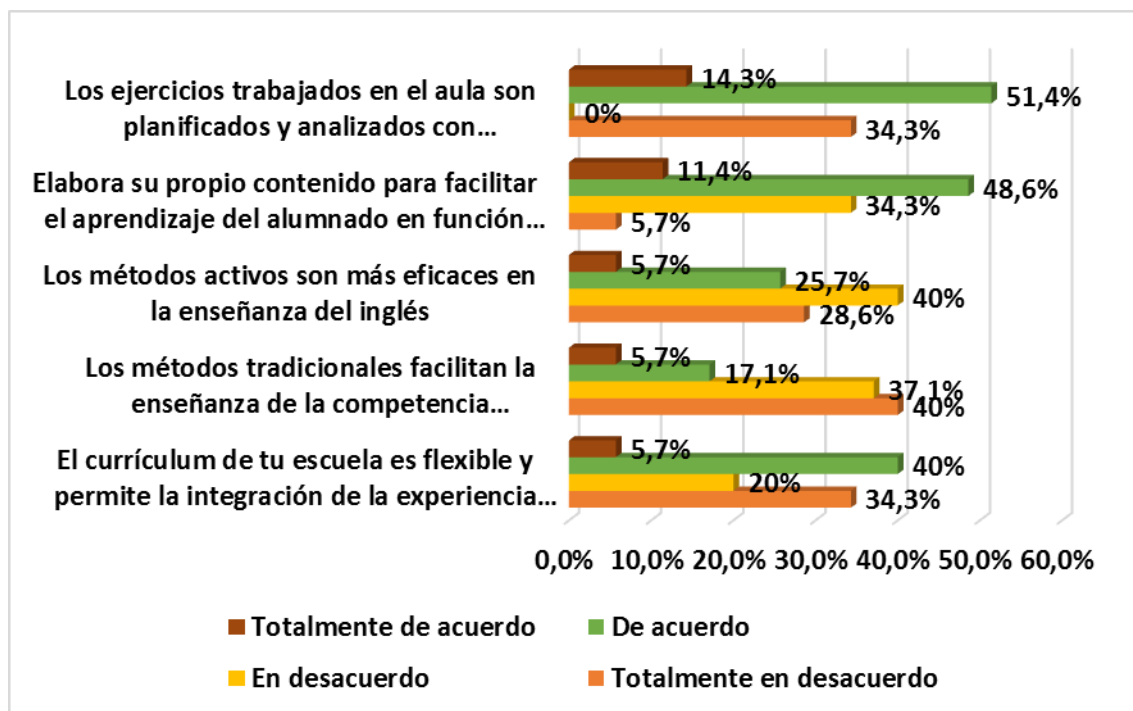


Ilustración 6 - Gráfico sobre la metodología docente y elaboración de materiales didácticos.

Con respecto a la utilización de un método de traducción gramatical en las aulas de inglés, la gran mayoría lo hace, esto queda reflejado a través del 74,3% de los docentes que afirman estar de acuerdo y el 8,6% en pleno acuerdo. El 17,1% afirman estar en desacuerdo. No existe representación en el grado de total desacuerdo. La utilización de traductores ha aumentado considerablemente en los últimos años gracias al desarrollo tecnológico, sin embargo, deben tenerse en cuenta aspectos importantes como la interpretación de esas traducciones.

Referente a la aplicación de métodos directos en las clases de inglés, el 17,1% de los profesores participantes afirman estar en pleno desacuerdo, junto con el 34,3% en desacuerdo. Fijándonos en los grados de acuerdo (31,4%) y pleno acuerdo (17,1%) se observa que la muestra ha quedado dividida entre los grados positivos de la escala y los negativos. En cuanto a si el enfoque comunicativo es esencial en la enseñanza del inglés, el 60% de los docentes se encuentran en completo desacuerdo, a su vez el 28,6% se encuentran en desacuerdo. Un pequeño 8,6% afirman estar en pleno acuerdo.

Se finaliza con el ítem que hace referencia a si el método situacional es más provechoso en la enseñanza de la lengua inglesa, el 28,6% afirman estar en pleno desacuerdo, el 34,3% en desacuerdo. Un 37,1% de la muestra se reparte en el acuerdo y el completo acuerdo.

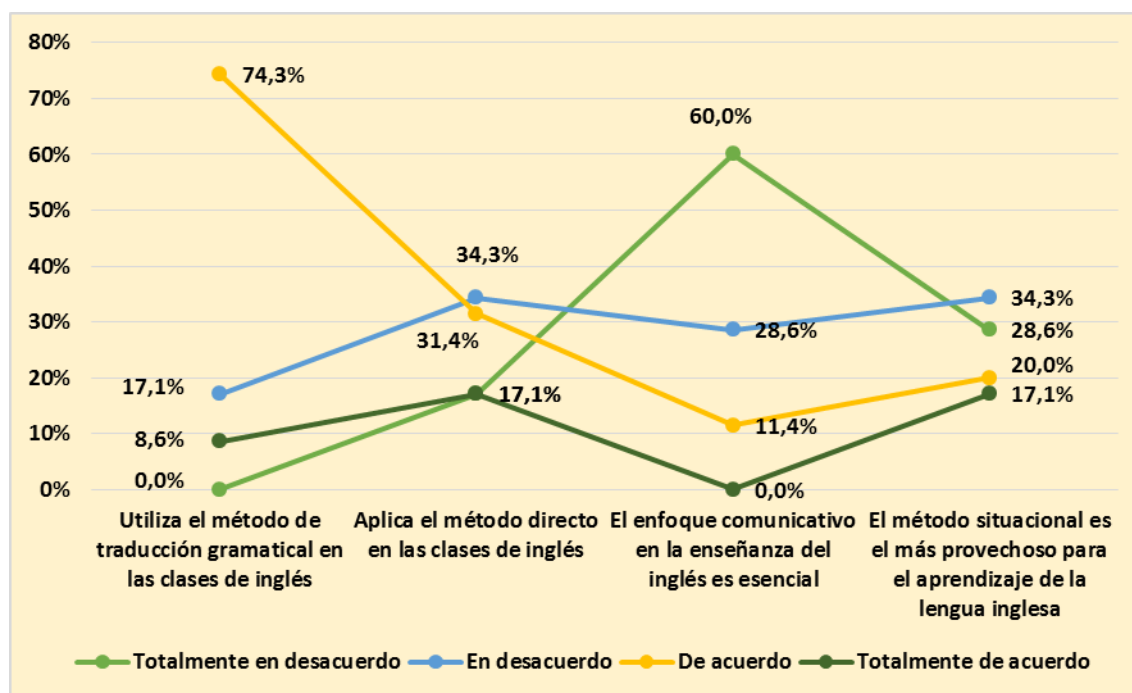


Ilustración 7 - Gráfico sobre el uso de diferentes métodos para el aprendizaje del inglés.

Conclusiones.

Las experiencias del profesorado son de suma importancia para la enseñanza y desarrollo de la competencia comunicativa integral del alumnado y, los resultados, nos dicen que el 51,1% de los alumnos afirman que la experiencia del profesorado es muy importante para el aprendizaje de la competencia y un 43,7% lo consideran como importante, sólo el 5,1% del alumnado se reparten en los grados de desacuerdo.

En relación a si las clases de inglés se basan en ejercicios prácticos de manera constante para la adquisición de la competencia comunicativa integral, el 80% de los alumnos se encuentran en completo desacuerdo y el 17,1% en desacuerdo, ya que dejan patente que el profesorado no aplica actividades prácticas para el aprendizaje del inglés.

Respecto a si los docentes fomentan las clases de lectura y la exploración del vocabulario, los resultados presentados demuestran que el 74,9% se encuentran en desacuerdo y el 20,9% en pleno desacuerdo. Solamente un 4,4% de los docentes están de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Atendiendo a la problemática sobre si el profesorado prepara las clases con criterio, procurando encontrar actividades que envuelva al alumnado, los resultados destacan que

más de $\frac{1}{4}$ de los participantes afirman estar en completo desacuerdo, apenas un 28,6% están totalmente de acuerdo.

Las conclusiones específicas del estudio conjunto realizado al profesorado y los estudiantes, se revela que, en relación a los métodos de enseñanza de los docentes de 11º grado del área de inglés, como lengua extranjera, el alumnado espera que los profesores se ocupen más de la materia y del alumnado, ya que se limitan a copiar tablas y cuadros en los cuadernos, reflejan y siguen apegados a las explicaciones magistrales del profesorado. El estudio demuestra que el 76,3% están en total desacuerdo y el 19,7% en desacuerdo.

Por otro lado, en opinión de los participantes, los métodos tradicionales de enseñanza facilitan la adquisición de competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, los resultados demuestran que el 40% están en completo desacuerdo, junto con el 37,1% en desacuerdo con que los métodos de tradicionales no contribuyen al aprendizaje de la competencia lingüística. Apenas el 17,1% de los participantes piensan que los métodos tradicionales facilitan el aprendizaje del inglés, junto con el 5,1% en pleno acuerdo. Con el mismo objetivo, el estudio demuestra que el profesorado de inglés de Cabinda se basa más en el método de traducción gramatical. Esto ilustra una situación chocante, ya que el 74,3% de los docentes afirman estar en desacuerdo total. La utilización del método de traducción gramatical y de traducción en general ha ido aumentando en los últimos años, pero perjudica que sea usado constantemente, ya que reduce el esfuerzo del alumnado para buscar y aumentar su vocabulario.

Respecto al perfil de formación de los docentes, los resultados del estudio revelan que el nivel académico de estos es en su mayoría de Bachillerato, representado por más de 172 de la muestra, lo que corresponde al 3º año de la Licenciatura. Sabemos que el Subsistema de Enseñanza Superior Angolano atribuye al curso de licenciatura en Ciencias de la Educación un total de 4 años de formación. Este porcentaje se sigue del 28,6% de licenciados y el 14,3% Masters. No existe ningún docente que tenga el título de Doctor.

Centrándonos en los recursos didácticos impresos y audiovisuales disponibles en los Institutos Medios, los resultados arrojaos es que las instituciones no disponen de estos materiales, queda patente a través del 82,9% de los participantes que están en completo desacuerdo y el 17,1% en desacuerdo. Este hecho demuestra que existe un factor de gran influencia en el aprendizaje deficiente y carente del alumnado respecto al inglés, ya que no se tiene la oportunidad de trabajar con diferentes recursos y, por tanto, las metodologías de los docentes deben adaptarse a estas carencias.

Es indispensable para la escuela poseer una serie de recursos que puedan ser utilizados didácticamente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el docente como para el discente. También se constata los mismos resultados en las entrevistas realizadas a los miembros de la dirección. Se afirma que en los Institutos Medios de Cabinda y Cabassango tienen algunos libros de 10º grado en venta, en colaboración con el Instituto Politécnico de Vila Nova de Gaia de la República de Portugal. Los profesores, en

cuanto a la utilización de materiales audiovisuales en las clases e inglés, afirman estar en desacuerdo total (45,7%), unido al 48,6% en desacuerdo. Si no se utilizan estos medios para los estudiantes, no se podrá saber utilizar nunca, además de la propia carencia de las instituciones.

En lo que respecta a la motivación, tanto de docentes como de estudiantes, de los institutos; los resultados de los agentes educativos consideran en un 48,6% que la motivación es bastante importante y el 43,7% afirman que es importante y que ayuda a la mejora del aprendizaje del alumnado, según la opinión de los profesores. El 68,9% del alumnado afirmó estar en completo desacuerdo y el 30% en desacuerdo respecto a que el profesorado está motivado y favorece el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al profesorado, la motivación en la práctica es muy importante e influye de manera directa en el trabajo docente. En este punto, sobre si los docentes se encuentran motivados para trabajar en el área de inglés, el 45,7% se encuentran en desacuerdo, el 40% afirman estar de acuerdo y el 14,3% se encuentra en completo acuerdo.

Respecto a la preocupación existente sobre las metodologías de enseñanza de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa como lengua extranjera, hay que trabajar a través de: utilizar recursos como la música en la lengua que el alumnado desea aprender. Conforme a esto, el profesorado, en un 62,9% afirman estar de acuerdo, junto con un 14,3% en pleno acuerdo. En los grados de no acuerdo nos encontramos con el 17,1% y con un completo desacuerdo aparece el 5,7% de la muestra.

Por otro lado, sobre si el docente utiliza películas con subtítulos o sin ellos para trabajar la pronunciación, los gestos y la cultura de los nativos de lengua inglesa, se observa que el 45,7% se encuentra en completo desacuerdo, el 17,1% afirma estar en desacuerdo. Esto ocurre por la carencia de los recursos audiovisuales de los institutos. Sin embargo, nos encontramos con que el 22,9% de los docentes se encuentran de acuerdo y el 14,3% en total acuerdo.

En referencia a si los profesores trabajan las cuatro habilidades lingüísticas de manera equilibrada, el 62,9% de los participantes están de acuerdo y el 17,1% en completo acuerdo. Cerca del 20% se reparte entre los grados de desacuerdo.

Por último, referente a la aplicación del método directo en las clases de inglés, el 17,1% de los docentes afirman estar en completo desacuerdo, seguido del 34,3% que se encuadra en desacuerdo. En los grados de acuerdo, 31,4%%, y totalmente de acuerdo, 17,1%, nos encontramos con un alto porcentaje de docentes. Por tanto, se da una dicotomía entre los dos niveles de acuerdo y desacuerda, ya que la muestra queda repartida cerca del 50% en la división de grados. El 60% de los docentes se encuentra en completo desacuerdo y el 28,6% en desacuerdo en que el enfoque comunicativo para la adquisición de la competencia comunicativa integral es importante.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, insere-se no âmbito de uma investigação conducente ao grau de doutor em ciências da educação, na qual, fizemos abordagem das constatações verificadas na província de Cabinda sobre o ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira nos alunos do Ensino Secundário dos Institutos Médio Técnico-Profissionais, que completam 180 tempos durante os dois anos, sendo na 10^a e na 11^a classe, para além dos 270 tempos feitos no Ensino do 1^o Ciclo, isto é, na 7^a, 8^a e 9^a classe.

A aprendizagem da Língua Inglesa é importante, sobretudo em Angola, para além de ser um país membro da Comunidade dos Países da África Austral (SADEC), onde a língua de comunicação é o inglês, também, utiliza-se tanto na investigação das literaturas escrita em inglês, nas viagens para os países onde a Língua Inglesa é a língua oficial ou ainda quando depara-se com pessoas falantes de outras línguas, no emprego, assim como nas empresas multinacionais. Para além disso, falar uma língua estrangeira é o mérito do próprio estudante e a família que tanto investe e esperam neste educando como uma salvação e continuador responsável da família como é do costume dos Africanos.

A língua inglesa está na classificação das línguas internacionais mais faladas, por ser a mais concorrida quase em todos continentes e está quase em todas áreas do saber e recreativas. É a língua mais usada pelos usuários da internet, também é considerada como a língua de viagens, do desporto e de turismo.

O ensino da língua inglesa em Angola ainda é considerado como um paradoxo para muitos professores e alunos porque, o índice do absentismo é tão elevado, razão pela qual os professores enfrentam dificuldades enormes no exercício das suas actividades, por não terem a correspondência nas escolas onde é ensinada.

Ao contrário da visão dos outros países e os seus sistemas educativos, a língua inglesa tornou-se a língua de opção obrigatória para certos níveis, por ser a língua do reconhecimento mundial, sendo utilizada nos domínios comerciais, tecnologia, diplomacia e amplamente utilizada nos domínios de ensino. Actualmente é comum que as pessoas, estimuladas por necessidades de emprego, comércio, negócios, por exigências académicas e culturais, busquem formações nos centros de formação de inglês, pela necessidade de falarem fluentemente o inglês e comunicarem-se com outras pessoas.

Os estudos sobre o ensino da língua inglesa como língua estrangeira em Angola são escassos, talvez os académicos não olham este aspecto como algo sério e, a maioria preferem fazerem investigações de índoles diferentes e, nem olham está área como importante. Isto, compromete as competências dos nossos futuros quadros, em estar limitados nesta vertente. É, portanto, um tema, que desperta a visão da sociedade, por que neste tempo caso depararem com alguém a falar o inglês fluentemente na rua, não importa se é académico ou não, as pessoas perguntam onde aprendeu o inglês? a resposta é curiosa, por que se sabe que, por mais que tenha o nível académico elevado, mas nãojustifica aprender falar, é o que está nas mentes de muitos Angolanos. A disciplina de inglês também é obrigatória, caso um estudante não eliminar, reprova e repete a classe. Se o

aluno aprova nesta disciplina, isto implicaria que ele sabe ouvir, falar, ler e escrever o inglês.

Mas a pergunta feita, tem lógica por que a comunidade académica tem conhecimento do facto, mas não procura como intervirem para o assunto, esperar que a situação seja alarmante, mesmo o Estado a gastar muito dinheiro para o pagamento aos professores e abertura das novas escolas. Na verdade, é uma situação caótica que precisa o nosso esforço como investigadores, de modo a darmos o contributo necessário para mudar ou apenas minimizar a situação.

Apesar de existir vários Angolanos a fazerem estudos de pós-graduação em diferentes áreas, a nível do país, ainda são poucos os investigadores que interessaram-se em fazer estudo como este, que ajudaria directamente na intervenção desta situação. Para além, disso, o Sistema educativo Angolano, apresenta escassez de professores qualificados de inglês, para dar resposta a crescente demanda dos alunos, conforme ilustra alguns resultados das tabelas e gráficos.

Esta prática é consumada através da falta do uso dos recursos didácticos, capazes de implementar os diversos métodos didácticos, segundo a visão de cada professor em função da realidade da escola, a realidade dos alunos, do professor em causa e do Sistema educativo que o país implementou. Também, não se deve conferir a responsabilidade total de uma determinada área científica nos expatriados, por que eles vejam nisso como emprego permanente, usando a alienação e não aplicar os métodos adequados, para que não venha a surgir melhores quadros, vindo do grupo de alunos formados por eles e por fim lhes retirar o emprego. Sabendo que se tiverem quadros capazes a nossa missão cessará e terminariam os nossos contratos.

Com este sucedido, não podemos falar da competência comunicativa integral, por imergir vários mecanismos e requisitos, negativos que enferma o sistema educativo, dali o convite ao Estado Angolano para a disponibilização dos recursos que permitem a implementação do ensino capaz de integrar a qualidade desejada e formar com seriedade, aplicando a supervisão constante para fazer andar o que não tem estado a dar resultados no ministério.

A competência comunicativa integral é construída através do meio onde o aluno está inserido, no que tange a língua estrangeira, as experiências demonstraram que o aluno desenvolve a sua competência através da influência da comunidade de falantes, professores, colegas e filmes com legendas, práticas de audição, fala, leituras e escrita.

No pensar desses autores, *o meio em que se aprende a língua materna, pode aprender-se uma segunda língua, em situações de bilinguismo* (Munõz, Araújo & Ceia, 2011: 31).

Com esta afirmação, podemos concordar que é possível formar um aluno competente, por mais que não haja todas as condições necessárias. Mas precisamos de aplicar a seriedade na educação, devolver a gestão do ministério aos profissionais da área da educação, as políticas a serem legisladas devem merecer a contribuição séria dos professores conhecedores da matéria para planificarem o que sabem fazer melhor, do que envolver políticos e nomeações políticas, por mais que não tenha a formação necessária.

O sector de educação, deveria ser um dos mais privilegiado em qualquer país do mundo, por que é que forma indivíduos de todas áreas que podem relevar o país no patamar mais

alto, partindo dos vários recursos que o país, a posta, cairia mesmo na formação com qualidade, para reduzamos este fenómeno de importar quadros por longos anos, uma vez os nossos se forem bem formados e remunerados podem trabalhar melhora em relação os expatriados.

Este trabalho é estruturado de seguinte forma:

Capítulo I: O Ensino da Competência Comunicativa Integral.

Neste capítulo, abordamos os aspectos ligados ao ensino da competência comunicativa integral e as teorias dos actos de falar. E no mesmo, vimos que, o ensino da competência comunicativa integral é a capacidade de expressão fluída construída através do meio onde o aluno está inserido. As experiências demonstram que o aluno desenvolve a sua competência através da influência da comunicação dos professores, colegas, filmes e também, abordou-se a cerca dos princípios didácticos e a sua aplicação no processo de ensino.

A competência é a capacidade psicológica que integra os componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionais, qualidades em estreita unidade funcional, que auto-regula o desempenho desejado socialmente em contextos concretos.

Capítulo II: A Génese dos Métodos de Ensino

Neste capítulo abordamos a cerca dos métodos de ensino, partindo da sua essência até aos meios auxiliares de ensino. Também, contextualizou-se, tendo em conta o ensino da língua inglesa, como língua estrangeira. E, fizemos alusão do método directo, Audi lingual, silencioso, tradução gramatical.

A estrutura do trabalho docente tem uma estreita ligação com a estrutura metodológica, para concretizar os objectivos, daí que, o exercício do professor deve partir da planificação dos métodos a utilizar para realizar eficazmente as suas tarefas. Partimos por uma visão geral do método de ensino e por fim, especificamos os métodos ligados ao ensino de inglês como língua estrangeira.

Capítulo III: Ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira

Neste capítulo os aspectos ligados ao ensino da língua inglesa, assim como o papel do professor, o papel da didáctica no ensino e aprendizagem, a prática pedagógica reflexiva, ou repensada, a participação activa do aluno no processo de ensino, os objectivos de ensino da língua inglesa em Angola. Também, fizemos alusão aos princípios metodológicos que suporta o ensino da língua inglesa tais como, princípio de comunicação como meio da educação, princípio do professor em formação como centro de aprendizagem, princípio da reflexão e acção na interacção, princípio do trabalho cooperativo, princípio da tarefa docente comunicativa integral, princípio de aprender a aprender a ensinar. Por outra, falou-se da abordagem de línguas como culturas estrangeiras, aquisição da primeira língua e aprendizagem da segunda língua, efeitos de aprendizagem por observação e imitação, as novas competências do professor no quadro de ensino e por último, abordamos sobre os modelos da educação tradicional.

Capítulo IV: Políticas Linguísticas

Neste capítulo, abordamos a política linguística, que foca os aspectos importantes da aprendizagem da língua estrangeira, com maior relevância a importância da Língua Inglesa no mundo, hegemonia da língua inglesa, a aprendizagem de inglês e desenvolvimento cognitivo, âmbito linguístico no ensino da competência comunicativa, habilidades linguísticas, relação entre habilidades e âmbitos linguísticos, a linguagem interior verbal e não-verbal, a linguagem visual ou escrita, a leitura enquanto actividade cognitiva, processos cognitivos de nível inferior a descodificação, processos léxicos, aprendizagem cooperativa, a formação de professores de língua estrangeira, o perfil de professores de inglês no século XXI e a profissão de professor e suas qualidades.

Capítulo V: O Historial do Sistema Educativo Angolano

Neste capítulo, fizemos alusão acerca do sistema educativo Angolano, repartindo o capítulo em vários itens como, a trajectória do ensino Angolano desde a colonização e neste mesmo ponto, das tentativas de ensino após a chegada do colono no país, assim como o tipo de ensino que propunha e para quem era destinado este ensino. Também, fizemos abordagem sobre a criação do sistema educativo Português em Angola, a educação após a independência, a estrutura vertical de educação.

Ainda no mesmo capítulo, nos referimos acerca da Lei 13/01 Lei de base do sistema educativo Angolano, as estratégias de intervenção educativa, antecedentes históricos de ensino de inglês em Angola, objectivos de ensino de inglês na 11ª classe dos institutos Médios Técnico-Profissionais, Estatutos dos Institutos Médios Técnico-Profissionais.

Capítulo VI: Metodologia

A metodologia é descrição dos aspectos da investigação, caminho a percorrer quando se realiza uma determinada investigação. Neste capítulo, vai explicar do que foi feito, como foi feito, a justificativa do porquê desta investigação, os métodos usados nesta investigação. Também, focamos os instrumentos de investigação tais como o questionário e a entrevista, a descrição da amostra, e as fases desta investigação.

Descrição do contexto da área de investigação.

Capítulo VII: Apresentação e Análise dos Resultados Descritivos

Na verdade, este é o capítulo mais importante desta investigação, é o que apresenta os resultados da mesma e constitui um dos pilares básicos da investigação, na medida em que propõe os resultados que descrevem a amostra, os participantes, as idades, o tempo de serviço, a motivação, o gosto em ensinar e aprender o inglês e todos os aspectos que marcam esta investigação. Também, neste capítulo, deriva as conclusões e futuras linhas de investigação, que pode abrir por amplitude dos seus componentes e dos objectivos concretos de estudo. E, é estruturado em duas partes, sendo a primeira, apresenta-se mediante diferentes análises de tipo descritivo dos dados recolhidos por intermédio dos questionários dirigidos aos professores e alunos, análise inferencial quantitativa e, a outra parte apresenta os resultados de natureza qualitativa, em que analisa-se a informação recolhida por intermédio das entrevistas, por fim a triangulação dos resultados

quantitativos e qualitativos. Seguidamente, apresentamos as conclusões e futuras linhas de pesquisas, as referências bibliográficas e anexos.

I PARTE:

MARCO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I: O ENSINO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTEGRAL

INTRODUÇÃO

A competência comunicativa integral é a capacidade de expressão fluída construída através do meio onde o aluno está inserido. As experiências demonstram que o aluno desenvolve a sua competência através da influência da comunicação dos professores, colegas e filmes com legendas. Neste capítulo, fez-se referência a dois pontos, sendo o primeiro que fala sobre a competência comunicativa integral e o segundo, espelha acerca de teorias do acto de falar.

A competência é a capacidade psicológica que integra os componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionais, qualidades em estreita unidade funcional, que auto-regula o desempenho desejado socialmente em contextos concretos.

A competência comunicativa, define o que o falante necessita saber para ser competente, desde o ponto de vista comunicativo. Também, pode ser vista como habilidades para usar a língua como meio de comunicação, numa determinada comunidade.

Para educar a competência comunicativa, envolve as dimensões afectivas, emotivas, comportamentais, que estão estreitamente relacionadas com a esfera da personalidade.

1.1 Competência comunicativa integral.

Fernando (2001) a competência é a configuração psicológica que integra diversos componentes cognitivos, motivacionais, metacognitivos, motivacionais e qualidades em estreita unidade funcional, que auto regula o desempenho real e eficiente em uma esfera específica da actividade, atendendo o modelo de desempenho desejado socialmente em contexto histórico concreto. Partilhando a mesma ideia, achamos que a competência é a configuração psicológica, pois, os seus componentes são cognitivos e afectivos.

A competência comunicativa permite articular os processos cognitivos, o domínio das estruturas discursivas e a actuação sociocultural de indivíduos, o que implica, o desenvolvimento da personalidade integral.

O termo competência comunicativa foi usado por Hymes (1972), para definir o que o falante necessita saber para ser competente desde o ponto de vista comunicativo; são habilidades para usar a língua como meio de comunicação, numa determinada comunidade. Ainda na visão de Hymes, a pessoa que adquire a competência comunicativa, lucra as habilidades para o uso da língua.

Por isso, para Hymes (1972) a competência comunicativa é a capacidade que é desenvolvida no indivíduo para determinar com precisão, o que decidir, a quem decidir, como decidir, de onde e quando decidir e inclui o uso correcto e apropriado da língua e compreende a competência linguística, a sociolinguística, a discursiva e a estratégia. A competência comunicativa está baseada nas dimensões cognitivas e socioculturais.

Fernando (2001) a competência é a configuração psicológica que integra diversos componentes cognitivos, motivacionais, metacognitivos, motivacionais e qualidades em estreita unidade funcional, que auto regula o desempenho real e eficiente em uma esfera específica da actividade, atendendo o modelo de desempenho desejado socialmente em contexto histórico concreto. Ainda, consideramos a competência como uma configuração psicológica, pois, os seus componentes são cognitivos e afectivos.

Ainda colaborando com a visão de Searle (1997), o conceito de competência comunicativa integral tem as seguintes qualidades:

- ✓ Está elaborado sobre a concepção materialista dialéctica da comunicação, a que considera a competência comunicativa como uma actividade, através da qual se forma, desenvolve, expressa e regula a personalidade;
- ✓ O conceito integra o filosófico, o linguístico e o sociolinguístico, a buscar a unidade entre as funções informativas, afectiva e reguladora da comunicação;
- ✓ Ser explícito para quem aprender uma língua estrangeira;
- ✓ Se elimina a confusão terminológica entre estratégias de comunicação;
- ✓ Está elaborado para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Isto traz consigo uma nova visão do fenómeno comunicativo, a tratar-se de forma mais integral e generalizadora e portanto, a sua abordagem teórica e metodológica, necessita ser redimensionado na teoria e na prática.

1.2. Teorias dos actos de falar

Searle (1997), o acto de falar pode definir-se como acção de emitir uma mensagem em algum contexto com uma determinada intenção ou finalidade comunicativa e agrega que este conceito põe em relevo a dimensão social da actividade comunicativa.

Enrique (1997) o processo de interacção entre os indivíduos na sociedade é realizado mediante os actos de falar, as suas acções que são realizadas no processo comunicativo, com um dado propósito e alude também que, o acto comunicativo baseia-se em três planos sendo: a comunicação interpessoal (o discurso), a comunicação de ideias (mensagem-transmissão) e a comunicação textual que agrega a descrição do acto comunicativo. Oferece uma visão integral do processo de comunicação de onde intervém, mensagem a transmitir, por outro, um receptor que descodifica e interpreta a mensagem.

Ainda Enrique (1997), desde o ponto de vista metodológico a teoria do acto de falar, propicia a interpretação comunicativa do autor e das funções comunicativas do texto,

mediante a análise dos actos comunicativos recorrentes ou predominantes, os quais favorecem a selecção do material, segundo os objectivos de ensino.

A categoria da função comunicativa, deduz a utilização que é feita na linguagem e decidir a função para qual é utilizada. Por exemplo: saudar, despedir, dar uma notícia, pedir, informar alguém sobre algo e falar sobre os planos futuros. Esta categoria da função comunicativa, é a base que o professor deve aplicar para trabalhar a competência comunicativa que o aluno deseja.

Conforme se verifica, o professor apenas limita-se em escrever a gramática no quadro e o aluno por sua vez copiar a matéria, não há indício de trabalhar a competência comunicativa, mas talvez a competência escrita.

Por isso que verificamos que alguns alunos sabem resolver algumas frases gramaticais, mas nem sabem o significado do que escreveu, as vezes se lhe pergunta, diz-te que posso escrever mas não como se diz.

Nota-se necessariamente que o maior problema está na falta do treinamento da prática comunicativa, de ouvir a música como, assistir vídeos e outros exercícios que melhorariam a competência comunicativa dos alunos.

É importante destacar que com a aplicação da nova metodologia, consegue-se proliferar o material de trabalho da prática de inglês, dentro e fora da aula, deixando de lado a aula tradicional que apenas cansa o aluno a ouvir cada vez mais a explicação do professor, o que torna uma rotina para os alunos.

A prioridade em trabalhar a competência comunicativa integral é apertar mais na expressão oral do que na expressão escrita, sendo que a expressão oral aplica-se com experiência e a expressão escrita pode realizar-se em qualquer lugar por ser uma actividade simples de consolidação. Mas, o enfoque nocional está baseado fundamentalmente em trabalhar o diálogo, como prática dos conteúdos linguísticos.

1.2.1. Princípios Didácticos do ensino da competência

Para conduzir exitosamente o processo de ensino-aprendizagem, o professor enfrenta antes, o problema que tem de desenvolver no processo de formas que tenha o guia que o oriente, de modo a obter os resultados esperados. Neste sentido os princípios didácticos, junto com suas regras, são para os professores uma guia segura para a acção educativa.

As leis pedagógicas não oferecem indicações concretas para as operações práticas. São somente, por assim dizer, o fundamento teórico para elaborar as regras e a tecnologia da actividade prática de maneira que resultem úteis para o professor, por isso, o conhecimento destas leis que regem o processo ensino-aprendizagem não é suficiente para conduzi-lo exitosamente. É necessário transformá-los de maneira que resultem úteis para a actividade prática do professor.

O assunto reside em que, sobre a base dos conhecimentos do desenvolvimento do objectivo do processo ensino-aprendizagem, precisa apoiar-se nas leis ou regulamentos do ensino, estabelecendo os princípios e regras que dirigem o trabalho prático do professor.

Estes princípios não somente têm valor para a execução do processo docente educativo, mas também para a organização das actividades docentes, para a elaboração dos planos de estudo, livros de textos e meios de ensino.

1.2.2. A necessidade dos princípios didácticos

Os princípios didácticos, são necessários no processo docente educativo, de forma a orientar a actividade do professor, por isso, propõe-se o seguinte:

- Desenvolver as actividades docentes.
- Planear e organizar as actividades docentes.
- Elaborar os planos e programas de estudos.
- Elaborar os textos e meios de ensino.
- Confeccionar as avaliações.

A expressão princípios didácticos está em dependência do grau de generalização alcançado pela Didáctica como ciência, assim nos momentos factuais existem diferentes formulações deles, como também diferentes formas de os agrupar como sistema.

Vendo-os o seu desenvolvimento a formulação dos princípios didácticos tiveram até na actualidade distintas ideias de uma coluna para sua estruturação.

Alguns analisaram os princípios didácticos como leis ou regulamentos gerais que emanam directamente da teoria do conhecimento marxista-leninista. Outros tentaram extrair estes princípios mediante a análise de um processo de ensino realmente activo.

Também há quem tem optado por a via de desenvolvê-los como pares de princípios ligados, que se contrapõem um a outro e se limitam mutuamente.

A partir destas distintas formulações consideramos que os princípios didácticos que a seguir se expõem são os que universalmente constituem uma guia segura para o professor:

1. O princípio do carácter científico do processo docente educativo.
2. O princípio da sistematização do processo docente educativo.
3. O princípio da vinculação da teoria com a prática.
4. O princípio da vinculação do concreto e o abstracto.
5. O princípio da associabilidade.

6. O princípio da solidez dos conhecimentos.

7. O princípio do trabalho consciente, criador, activo e independente dos estudantes sob a direcção do professor.

8. O princípio da atenção dos estudantes em inteiração com o trabalho geral do professor com o grupo.

Estes princípios têm um carácter de sistema, já que se determinam e se complementam mutuamente, quer dizer que todos estão em uma relação inseparável e a omissão de uma afecta o cumprimento de outros, referindo-se no processo e seus resultados. Em dependência das tarefas específicas de um ou outro componente, ou uma a outra faceta do ensino, fica em primeiro plano o papel reitor de um ou outro princípio isolado. Por exemplo, como veremos, mas adiante, está claro a relação e dependência que existe entre o princípio da vinculação da teoria com a prática com o princípio da vinculação do concreto com o abstracto, e o destes com o princípio da associabilidade.

Uma característica dos princípios didácticos e o seu carácter geral, são válidos em todas as disciplinas, graus de presenças nos níveis de ensino. Quer dizer, são válidos para as disciplinas de carácter básico, as de formação geral e as de formação técnico-profissionais.

1.2.3. Características dos princípios didácticos

São válidos em todas as disciplinas, graus de presencialidade e níveis de ensino. Sua aplicação é obrigatória para obter os objectivos. Sua relação com as leis pedagógicas não é unívoca. Outra característica é o seu carácter obrigatório para obter os objectivos, já que constituem as orientações para o planeamento e direcção do processo ensino-aprendizagem. Não se pode aspirar a desenvolver com êxito o processo docente educativo à margem dos princípios didácticos.

Uma quarta característica é que sua relação com as leis não é unívoca. Assim na aplicação de um princípio podem estar reflectidas várias leis, ou vice-versa, a manifestação de uma lei expressar-se através de vários princípios.

1) O princípio do carácter científico do processo docente educativo.

- ❖ Que os métodos de ensino reflectam os métodos da ciência.
- ❖ Que a metodologia do ensino esteja fundamentada cientificamente.

2) Por carácter científico do processo ensino-aprendizagem se entende o seguinte:

- ✓ O carácter científico do conteúdo significa sua orientação para o desenvolvimento científico moderno, em correspondência com o mais avançado das ciências contemporâneas, de maneira que propicie o desenvolvimento intelectual dos estudantes e a transformação de seus conhecimentos em convicções, acorde com a concepção científica do mundo.

- ✓ Este princípio se fundamenta na demonstração que o mundo é cognoscitivo e que os conhecimentos humanos, são comprovados pela prática social e oferecem uma imagem objectivamente fidedigna do desenvolvimento do mundo.
- ✓ Um processo ensino-aprendizagem de carácter científico se caracteriza porque se acostuma sobre a base de uma realidade objectiva, verídica, real. Que o modo de formação dos conceitos, as comprovações, a aplicação das leis. Tem um fundamento científico, que se apoia na realidade, apoiando-se sempre em objectos e manifestações reais.
- ✓ Um processo docente-educativo de carácter científico é aquele que educa ao estudante o amor, à verdade e em seu reconhecimento que rechaça totalmente qualquer afirmação de tipo dogmática, que conduz ao estudante a tirar partido pela verdade científica e por seu uso humanista, quer dizer, para o progresso da humanidade.
- ✓ Um processo docente educativo de carácter científico é aquele que conduz à formação dos melhores valores, que permita aos futuros profissionais a actuar com conhecimento de causa na transformação criadora da natureza e a sociedade.

1.2.4. Vinculação dos métodos pedagógicos com os métodos científicos.

Significa que no processo docente-educativo se devem utilizar métodos de ensino aprendizagem que por seu carácter se aproximam dos métodos da ciência, cujo fundamento está estudado.

Desta maneira, no ensino de qualquer disciplina têm que utilizar métodos próprios da ciência de que se trate. Por isso que, os métodos de ensino têm que tomar em conta a lógica própria das ciências.

Desse modo, se a lógica de uma ciência se fundamenta na classificação, o objectivo será que o estudante aprenda, a classificar o conjunto de objectos a ela pertencente, portanto o método de aprendizagem deverá situar ao estudante antes, situações que o obriguem a classificar, observar os objectos, determinar suas características, encontrar uma que lhe permita ordená-la e agrupar esses objectos de acordo com essa característica.

1.3. A metodologia de ensino que se emprega esteja fundamentada cientificamente

Fundamentar cientificamente o ensino significa apoiar-se nas ciências que a têm como objecto de estudo. Neste sentido, o processo de ensino é chamado, processo educativo e a ciência que se ocupa de seu estudo é a pedagogia. A Pedagogia estuda o processo educativo em todas as manifestações que se dão na sociedade, estabelecendo seu fundamento e suas leis e desenvolvendo os métodos da investigação pedagógica.

Por sua parte a Didáctica é a ciência que estuda a instrução, o processo do ensino incluindo o aspecto educativo que tem neste processo. Quer dizer a ciência que estuda o processo docente-educativo.

As Didácticas particulares ou Metodologias do ensino, estudam o processo docente educativo em cada uma das disciplinas a partir dos fundamentos e as leis da Didáctica Geral e por sua vez contribui com conhecimentos e experiências a esta que podem ser generalizadas (De Zayas, 1990).

Por isso, para que a metodologia de ensino que se empregue, esteja fundamentada cientificamente, esta deve realizar-se utilizando corretamente as conclusões científicas da pedagogia, especialmente da didáctica e da metodologia das disciplinas, de maneira de que se expressem adequadamente as dimensões instrutiva, educativa e desenvolvedora.

Não é concebível o propósito de ensinar as ciências desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem sem bases científicas, já que isto resultaria em uma deficiente aprendizagem.

1.3.1. Estruturação sistemática dos conteúdos

O carácter científico do ensino implica sua sistematização. A ciência sempre é um sistema de feitos, conceitos científicos, leis e teorias.

Para ter domínio destes conhecimentos têm que estar integrados em um sistema, e é sobre esta base que se ordenam os conteúdos essenciais das disciplinas.

Para adquirir os conhecimentos sobre uma ciência, é preciso conhecê-la em um sistema, daí que, o processo de ensino e aprendizagem de cada ciência deve ser seguindo a lógica de cada uma delas, a lógica de seu sistema, de sua estruturação e relações internas.

O ensino em que os conteúdos sobre uma ciência se dão de forma desordenada, atendendo a determinados pressupostos e não a sua lógica e essência, não conduz a conhecimentos sólidos, científicos, a não ser a conhecimentos fragmentários e desordenados, como ocorre com determinadas concepções curriculares que em base de uma pretendida integração dos conhecimentos ignoram disciplinas representativas das ciências básicas trasladando de maneira isolada alguns de seus conteúdos a outras disciplinas de carácter aplicado.

1.3.2. O carácter de sistema do currículo

Assim mesmo, o currículo desenhado para cada carreira constitui um sistema que modela o processo ensino-aprendizagem dirigido à formação de um profissional com determinadas características, onde os seus componentes (modelo ou perfil do profissional, plano de estudo e programas de estudo) têm que relacionar harmonicamente para o lucro da formação da personalidade do profissional.

Isto significa que dos objectivos e conteúdos mais gerais expressos no modelo ou perfil do profissional até os objectivos e conteúdos mais particulares presentes em uma disciplina ou ano académico mantêm uma correspondência. Que existem porque são uma necessidade do sistema para o lucro de seus objectivos.

O enfoque sistémico do currículo, suporta o reconhecimento da derivação de um sistema em outros subsistemas de ordem menor que o compõem.

Desta forma os objectivos e conteúdos de uma disciplina ou área de conhecimentos, ao derivar-se dão lugar aos objectivos e conteúdos das disciplinas de subsistema que a compõem.

Assim mesmo, o enfoque sistémico do currículo, suporta o reconhecimento da integração de um sistema a outro de ordem maior que o compreende. A integração é a lógica inversa à derivação e através dela se valida ao sistema.

Se a disciplina for um sistema, não pode ser a mera soma de seus temas ou unidades, é uma integração deles, de seus objectivos e conteúdos. O estudante domina o programa de uma disciplina porque domina a generalização dos conteúdos dos temas e o demonstra quando é capaz de dar solução a um problema que integra os conteúdos essenciais do programa.

1.3.3. O carácter de sistema da educação.

Este aspecto do princípio da sistematicidade compreende à educação como um sistema. O processo ensino-aprendizagem que o professor conduz com um grupo de estudantes, não é um processo isolado, mas sim é parte de um processo de maior amplitude no qual estão imersos os estudantes, e aonde participam de primeira instância outros professores do grupo, o qual implica o trabalho em sistema destes, a observância das relações presente entre eles, do papel que em cada momento corresponde a cada um no lucro do objectivo do sistema na formação da personalidade de cada um dos integrantes do grupo.

Ainda mais, os estudantes estão imersos em um processo educativo mais amplo onde participam outras pessoas, estruturas e organizações que estão fora da instituição docente que dá lugar a um sistema educativo de ordem maior que também, requer ser vertebrado em seu funcionamento por detrás de alcançar os objectivos, na formação da personalidade das novas gerações que a sociedade aspira.

1.3.4. O princípio da vinculação da teoria com a prática

No ensino-aprendizagem está presente ambos os elementos em qualquer das actividades docentes. Isto significa que para dominar a ciência é necessário não só estudar seu conteúdo a não ser aprender a aplicá-lo.

Quando lhe demonstra do que parece uma coisa e para que serve, parece como se lhe desse na mão para que ele mesmo se convença do que está aprendendo e para que tenha

entusiasmo e alegria pelo que está fazendo. "O professor deve ensinar só aquilo que se pode aplicar" (Tomaschewsky, 1966).

Somente é possível educar bem fazendo que o estudante conheça a prática, domine-a, modifique-a e melhore, que use a teoria corretamente como um meio. A aquisição de um conhecimento não significa a não ser o domínio de um instrumento para a prática, daí que o importante seja aprender a utilizar este instrumento e a enlaçar o conhecimento com o resultado final.

A prática, não ocupa um lugar determinado no desenvolvimento dos conteúdos; esta pode anteceder ou preceder ao estudo de uns ou outros princípios teóricos, sempre e quando originar uma atitude activa dos estudantes, tendente a assimilar estes princípios (Jimenez, 1997).

1.4. O ensino vinculado à vida.

A base deste princípio é a ideia de que o conhecimento não só deve explicar o mundo mas sim, além de assinalar as vias de sua transformação. A ciência surge sobre a base de necessidades práticas da humanidade e está indissolúvelmente vinculada com a vida, com a prática.

A assimilação sólida e consciente dos fundamentos das ciências e dos fundamentos da técnica, produz-se sozinho quando durante o processo da assimilação, os conhecimentos que se adquirem interactuam com a vida, aplicam-se na prática, utilizam-se para transformar os fenómenos e processos circundantes.

O desenvolvimento de uma actividade prática que se vincula com o que se faz na vida e demonstra aos estudantes que estão adquirindo um conhecimento útil.

Quando o professor introduz um novo conteúdo tem que demonstrar aos estudantes, o que vam aprender lhes é necessário, que lhes faz falta ocupar-se desse assunto. Uma maneira de realizar esta introdução, possivelmente a mais valiosa educativamente, consiste em que se os apresente um problema prático, na solução do qual eles estejam interessados, que lhes demonstre a necessidade de encontrar solução.

A teoria e a ciência formam parte da vida, por isso para a didáctica esta vinculação não pode significar algo simplesmente pragmático e utilitarista, a não ser um vínculo com a vida que propicie uma prática reflexiva, da que se possa aprender na mesma medida em que enriqueça o aprendido com a teoria e se corrobore também o estudado nela.

O ensino vinculado à vida, não só significa incorporar a vida ao ensino ou relacionar ambas; significa dar respostas científicas às questões da vida; significa estimular aos estudantes a analisar profundamente estas questões, desenvolvendo valores e convicções que o preparam integralmente para a vida.

1.4.1. Comprovar a veracidade da teoria na prática.

A actividade humana é a forma mais conveniente e científica de comprovar a veracidade da teoria na prática. Esta actividade humana é múltipla e variada. Os conhecimentos científicos que primeiro se comprovou mediante experimento, receberam a sanção de sua veracidade mediante a técnica, na produção. As teorias económicas e as teses das ciências sociais também se comprovam na prática, no processo do desenvolvimento histórico e social. Assim, a prática como comprovação da verdade, tem seu campo de actuação na aplicação dos conhecimentos na actividade do homem.

No general, nos primeiros anos das carreiras, o estudante se deve convencer de que a abstracção teórica surge da prática. Por isso é muito importante que o estudante integre as leis e regulamentos da observação dos fenómenos mostrados pelo professor com os meios a seu alcance.

1.4.2. Todos os conhecimentos que se dão têm que ser aplicados.

Os conhecimentos que se transmitem aos estudantes têm que ser aplicados, pois esta aplicação prática é o único critério válido para a avaliação dos conhecimentos, e a única forma de que estes conhecimentos sirvam aos estudantes para a formação de uma personalidade útil à sociedade.

Deve-se obter que cada formulação teórica tenha aplicações práticas e que cada actividade prática se estruture sobre a base da teoria correspondente. As actividades de carácter prático se devem ordenar pedagogicamente de maneira tal que, além disso do domínio da habilidade, o estudante aprofunde nos conhecimentos teóricos (De Zayas, 1999).

O professor sempre tem que demonstrar que as fórmulas teóricas têm sua aplicação prática e como se efectua essa aplicação, assim como o valor e utilidade desta aplicação prática.

Os estudantes devem ser ensinados e estimulados a expor problemas práticos devidamente elaborados. Este é um passo mais adiante no processo, pois leva aos estudantes a enlaçar os conhecimentos com as actividades práticas.

1) Diversas formas do vínculo da teoria com a prática:

- ❖ Apresentar aos estudantes certos feitos, relações, da realidade e maneira mais directa possível. Por isso, se pode empregar modelos, vídeos, software educativo, fotografias, reproduções, Maquetes.
- ❖ O vínculo do objecto de estudo com as experiências pessoais e com as observações dos estudantes.
- ❖ O vínculo do processo docente educativo com a vida circundante.
- ❖ Visita aos laboratórios, centros de trabalho, monumentos e a participação em concentrações patrióticas e factos sociais.

- ❖ A resolução de problemas práticos da vida real, aonde tomam uma importância de primeira ordem aqueles problemas que se dão na prática de sua futura profissão.
 - ❖ O vínculo com a prática, a modo de digressões históricas, que põem de manifesto a dependência do desenvolvimento da ciência em relação às necessidades sociais.
 - ❖ A realização de trabalhos de laboratório, práticas de laboratório virtuais e de práticas docentes.
 - ❖ O trabalho socialmente útil vinculando aos estudantes a tarefas de impacto social, assim como no caso dos estudantes trabalhadores vinculando os conteúdos com seu trabalho quotidiano.
 - ❖ A resolução de problemas. Estes problemas, normalmente, visto subjectivamente não representam nenhuma aplicação verdadeiramente prática dos conhecimentos, porque geralmente não procedem da realidade, são tão teóricos como a regra ou lei que se aplica, mas para o estudante é um problema "prático" que pode resolver com seu trabalho activo e no que tem que aplicar em uma forma nova os conhecimentos adquiridos.
- 2) A relação da teoria com a prática deve ser concebida pelo professor nas atividades docentes, principalmente dos modos seguintes:
- ❖ Empregando a prática, tanto como seja possível, como ponto de partida do novo conhecimento.
 - ❖ Ensinando a importância da prática como o único critério imediato de comprovar a teoria.
 - ❖ Aplicando os conhecimentos teóricos na solução de problemas práticos.
 - ❖ Uma manifestação muito importante deste princípio na Educação Superior o constitui a vinculação dos professores com a produção ou os serviços, e a presença dos profissionais destas esferas na docência, assim como a participação dos estudantes no processo real da produção ou os serviços mediante a realização das práticas trabalhistas inquiridoras.

1.4.3. A clareza da exposição do professor e a maneira em que os estudantes percebem e processam a informação.

Antes que nada, o processo se faz acessível quando o estudante entende o que o professor lhe diz, quer dizer quando o professor é capaz de estabelecer a comunicação adequada com os estudantes. Quando expõe os conteúdos de uma maneira ordenada, clara e com um ritmo adequado.

Isto exige ao professor uma organização metódica da actividade docente, o domínio adequado do vocabulário e uso correto das técnicas da comunicação educativa.

Por outra parte a associabilidade de quão contidos os estudantes têm que assimilar e estará em correspondência com a claridade dos meios didácticos que o professor empregue. Os textos, guias de estudos, projecções (diapositivos, Power Point, vídeos, etc.) e demais meios didácticos devem estar elaborados apoiados nos fundamentos técnicos e didácticos próprios de cada um destes meios em concordância com as características próprias de cada conteúdo.

1) A maneira em que os estudantes percebem e processam a informação

O professor ao desenvolver os conteúdos tem que ter em conta a maneira em que os estudantes percebem a informação. De toda a informação que o estudante recebe seleccionar parte dessa informação e de maneira que esta informação se percebe e seleccionar com base o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Isto significa que nas turmas, conforme seja a maneira que o professor transmita a informação, esta será recordada pelos estudantes. Alguns estudantes recordarão melhor o que se escreveu no quadro. Outros, o que o professor disse. E outros recordarão melhor o que lhe impressionou. Isto tem que se ter em conta de maneira de procurar apresentar a informação dirigida a esta diversidade de maneiras de representação.

Assim, os estudantes se diferenciam na capacidade para reorganizar a informação que recebe, manifestando-se de maneira peculiar, quer dizer desenvolveram diferentes estilos de aprendizagem, questão esta, que também, o professor deve identificar e actuar em consonância, com isso, para obter êxito no seu trabalho.

2) A simplificação didáctica

O princípio da associabilidade toma como base um problema fundamental do ensino: a simplificação didáctica.

A actual revolução científico-técnica se caracteriza por uma impetuosa produção de conhecimentos científicos e tecnológicos que como consequência, expõe mais exigências ao processo docente educativo, o qual terá que adaptá-lo à faculdade de compreensão dos estudantes. Neste sentido a didáctica é a teoria da arte da simplificação, pois no processo do ensino se trata, essencialmente, de fazer compreender o extenso, complicando-o e o complexo. De levar o múltiplo e o complexo, ao bem claro. Isto suporta como estratégia de primeira ordem, obter um enfoque mais essencial das disciplinas, centradas naqueles conteúdos realmente fundamentais, que em qualidade de invariantes, permitam compreender sua lógica interna e apropriar-se dessas essências (Mayer, 1984).

1.4.3. Conhecer as condições intelectuais específicas de cada grupo e dirigir a actividade docente ao limite máximo.

A base da associabilidade consiste em conhecer as condições intelectuais específicas de cada grupo com que se trabalha. Isto não significa que se afecte o nível e o rigor dos

programas; trata-se de conhecer as condições prévias que constituam o ponto de partida para a preparação das atividades docentes.

A experiência demonstra que todos os estudantes, em um momento dado, não possuem a mesma capacidade realizadora, normalmente apresentam diferenças entre uns e outros. Da atitude do professor antes, esta situação depende do êxito de seu trabalho.

Portanto, o professor deve partir destas condições em seu trabalho docente. Sua meta, de um ponto de vista pedagógico e social, deve ser conseguir uma certa equiparação dos conhecimentos adquiridos por todos seus estudantes, assim como de suas habilidades e destrezas.

A associabilidade não pode obter-se sobre a base do tratamento superficial do conteúdo para obter "que todos entendam". Requer-se exigir ao máximo sobre a base das condições concretas de cada estudante. Por isso neste complexo trabalho terá que tomar em conta as diferenças individuais.

O grupo de estudantes funciona como uma unidade integrada por individualidades diferenciadas em certo grau por sua capacidade realizadora. Antes disso, o professor deve desenvolver sua actividade dirigida ao limite máximo da capacidade realizadora do meio dos estudantes, assim como dedicar uma atenção particular ao trabalho individual com aqueles estudantes que se distanciam deste, já seja por cima como por debaixo.

A contradição que surge entre as tarefas e exigências do professor por uma parte e o nível de conhecimentos, capacidades, etc. Dos estudantes por outra, é uma potencial força impulsionadora do processo ensino-aprendizagem. A correta determinação do grau e o carácter das dificuldades no processo docente, constitui o método principal em mãos do professor para gerar a força motriz do estudo, e ampliar as possibilidades cognitivas dos estudantes.

Entretanto, é conhecido que na escola, em primeiro grau, as diferenças em relação à capacidade realizadora dos alunos, são relativamente baixas. O certo é que, no momento de nascer, os meninos não apresentam diferenças. Estas diferenças se irão pondo de manifesto em função das condições ambientais que o rodeiem.

Pode-se dizer que não há pessoa que do berço se possa afirmar que será um sábio ou um artista eminente, que possui um "talento" o qual desenvolverá em seu processo de maturação. Entretanto, seria equivocado concluir que certas diferenças de talento e inclinações não se dão de maneira excepcional.

Deixando a um lado os casos excepcionais, pode-se afirmar que toda pessoa é igual a outra para chegar a certos lucros concretos, se os factores ambientais tiverem sido adequados e se vê assistido dos meios para desenvolver uma habilidade determinada, tendo em conta certas peculiaridades de seu temperamento.

Esta claro que, o desenvolvimento de determinadas habilidades será mais fácil consegui-lo em uns estudantes que em outros; que alguns terão espontaneamente e de forma natural certas tendências ou inclinações, e outros terão outras (por exemplo, para as letras ou para as ciências), mas não é impossível desenvolver em todos eles, certas habilidades e destrezas, e lhes transmitir certos conhecimentos, em um grau socialmente satisfatório.

O domínio destas habilidades estará determinado, é óbvio, não só pelas condições ambientais e sociais em geral, mas sim pelas próprias inclinações e preferências dos estudantes.

1.4.4. O princípio da solidez dos conhecimentos.

- ❖ A luta sistemática e enérgica contra o esquecimento.
- ❖ A constante consolidação dos resultados em todos os elos ou etapas do processo ensino-aprendizagem.
- ❖ O pensamento deve prevalecer, preponderar sobre a memória.

Este princípio orienta ao professor sobre como obter uma sólida assimilação pelos estudantes dos conhecimentos, habilidades e hábitos, se puser em tensão, de modo óptimo, suas potencialidades cognitivas e, em particular, a imaginação reprodutora e criadora, a memória, preferentemente a lógica, o pensamento lógico activo, assim como as capacidades para a dinâmica dos conhecimentos indispensável para realizar o futuro trabalho.

1.4.5. A luta sistemática e enérgica contra o esquecimento

A essência deste princípio radica em que o professor deve ter em conta, no momento e a preparação das atividades do ensino-aprendizagem e dos meios didácticos, a luta sistemática e enérgica contra o esquecimento, o qual forma parte dos processos psíquicos normais.

O estudante pode aprender quando o professor é capaz de ventilar satisfatoriamente a relação entre o trabalho com o novo conteúdo e o trabalho com o conteúdo já tratado.

Sistematizar, exercitar, ampliar e revisar frequente e regularmente os conteúdos que se expliquem, estimulará a memória sobre a base de uma compreensão anterior do objecto de estudo, o qual não significa a repetição mecânica da informação.

Observar este princípio significa fixar constantemente o conteúdo assimilado, exercitá-lo e reptasse-lo; aplicar convenientemente o aprendido, controlar e avaliar continuamente os conhecimentos e as capacidades dos estudantes, para desenvolver conhecimentos seguros e capacidades sólidas.

1.4.5.1. A constante consolidação dos resultados em todos os elos ou etapas do processo ensino-aprendizagem.

A aplicação deste princípio significa dirigir o processo de modo que já na apresentação do novo conteúdo se obtenha um alto grau de memorização e firmeza. A constante consolidação dos resultados em que se apoia este princípio põe de manifesto que o mesmo tem que ser objecto de consideração em todos os elos ou etapas do processo do ensino-aprendizagem, quer dizer na motivação pelo novo conteúdo, a informação, a assimilação, domínio e sistematização do mesmo e a avaliação da aprendizagem.

A auto-preparação e a consulta são também forma de reiterar altivamente e em outra situação, os conceitos e leis aprendidas, que devem organizar-se para estimular o trabalho independente e criador do estudante.

Este princípio parte do suposto demonstrado na didáctica e a psicologia do ensino, de que a solidez dos conhecimentos e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas são dois aspectos interrelacionados do mesmo processo. Assimilando os conhecimentos científicos e cumprindo determinadas tarefas cognitivas, os estudantes simultaneamente, desenvolvem suas potencialidades mentais.

1.5.2. O pensamento deve prevalecer, preponderar sobre a memória.

O princípio da solidez dos conhecimentos parte do objectivo de que na aprendizagem, o pensamento deve prevalecer, preponderar sobre a memória. Este se concreta da forma seguinte:

- Assimila conscientemente aquele material apreendido em um plano lógico, condicionado pela natureza da disciplina. Por conseguinte, é preciso, acima de tudo, assegurar aos estudantes a lógica clara e sistemática da disciplina, o lugar que ocupa no plano de estudos, a sequência dos temas, e finalmente o lugar e a lógica de estudo do conteúdo apresentado, ou seja a unidade didáctica.

- O professor, que conhece a natureza do processo de assimilação, não dá todo o caudal de conhecimentos na primeira etapa do ensino, a não ser o seu conteúdo essencial, de sorte que o estudante compreenda e assimile o novo, com sólida base. Depois, durante o processo de fixação e consolidação, amplia gradualmente dito caudal, introduzindo novos exemplos que precisem a generalização ou que lhe ofereçam uma clara ilustração. A tendência enciclopedista da pedagogia deve substituir-se pelo critério de ajustar o estudo do fenómeno ao propósito fundamental de dominar a essência.

- Para garantir a solidez dos conhecimentos é preciso, no processo. Retornar aos conhecimentos antes assimilados e analisá-los de um novo ponto de vista, de modo que os estudantes, em uma ou outra medida, utilizem-nos de um modo novo; essas operações contribuirão a que os conhecimentos se enriqueçam e se fixem com mais profundidade.

Neste sentido, uma grande importância adquire o trabalho de relacionar os conhecimentos adquiridos com os novos conhecimentos cada vez mais complexos, assim os estudantes se precatem de contidos e matizes que antes tinham passado por cima.

- Os exercícios devem seleccionar-se de modo que possuam para os estudantes um claro sentido de que a realização dos mesmos durante o processo de realização produza umas profundidades e fixação ininterruptas dos conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento e a criação de habilidades e hábitos. Cada exercício ou tarefa sorte efeito se exigir uma reflexão ativa, a busca de soluções racionais e a comprovação dos resultados mediante a confrontação com os dados da condição da tarefa.

- Tudo contido que exige ser recordado deve tomar-se em pequenas unidades, o que é necessário que o cérebro assimile e fixe, não deve possuir muita extensão. Dos conteúdos que o estudante deve recordar, devam excluir-se todo aquilo que o estudante por si mesmo pode complementar. Evidentemente, as pranchas ou quadros sinópticos e os mapas lhes conceitue e jogam um papel importante neste sentido.

- À medida que o estudante domine determinada bagagem de conhecimentos, habilidades e hábitos, é preciso realizar trabalhos independentes que exijam deste um enfoque criador do problema, e a utilização prática dos conhecimentos, habilidades e hábitos adquiridos.

1.5.3. O carácter criador da aprendizagem.

Se considerarmos a actividade de aprender do estudante, observamos que é um engano acreditar que o papel do professor consiste em expor ele exclusivamente os conhecimentos que devem ser adquiridos pelos estudantes e que estes se limitem a memorizar

Partindo desta concepção, o trabalho do professor é despertar no estudante o entusiasmo do investigador, do descobridor, com isso gera a maior energia de que pudesse dispor este para entregar-se desonera e alegremente a seu trabalho de aprender.

Sobre isto é importante o papel que joga o desconhecimento, as dúvidas e os enganos no trabalho do professor como incentivos no que fazer, no caso dos estudantes, podem jogar para gerar sua actividade e independência na busca de novos conhecimentos. Estas são molas a tomar em conta pelos professores para o lucro dos objectivos formativos.

Em lugar de conduzir ao estudante pelo caminho de verdades absolutas, é preciso, utilizar outros métodos de ensino. O ensino activo tem lugar quando, durante o processo, lhes apresenta a tarefa cognitiva, surge o problema, cuja reflexão provoca a dúvida quanto à autenticidade das noções e generalizações habituais, e se cria a necessidade de procurar novas soluções, ou seja, o trabalho criador do pensamento (Mayer, 1984).

Entre as medidas a tomar em altares do cumprimento deste princípio, podem destacar-se:

- Orientar adequadamente os objectivos da actividade para que o estudante saiba que quer obter dele.

- Empregar métodos adequados de ensino por parte do professor, mediante os quais deve conseguir a participação activa dos estudantes.

- Estimular a que exponham e defendam seus pontos de vista, suas conclusões e critérios.

Ressaltar neste sentido a originalidade, a criatividade e o selo pessoal nos julgamentos e opiniões.

- Realizar confrontação de opiniões, propiciar debates e análise problémica, garantindo as elucidações oportunas e fazendo as conclusões.

- Educar no método da crítica e a autocrítica. Ensiná-los a valorizar criticamente as intervenções de outros.

- Habitua-los a que fundamentem tudo o que exponham.

- Ensinar os distintos procedimentos lógicos do raciocínio. Por essa razão é conveniente exercitá-los em trabalhos de distinto género que exijam uma determinada aplicação lógica.

- Ensinar o enfoque criador e os procedimentos da actividade criadora, e lhes dar a oportunidade de exercitá-la intensamente no processo docente-educativo.

CAPÍTULO II: A GÉNESE DOS MÉTODOS DE ENSINO

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda sobre os métodos de ensino, partindo da sua essência até aos meios auxiliares de ensino. Também, contextualizou-se, tendo em conta o ensino da língua inglesa, como língua estrangeira. Neste contexto, fez-se alusão do método directo, Audi lingual, silencioso, tradução gramatical.

A estrutura do trabalho docente tem uma estreita ligação com a estrutura metodológica, para concretizar os objectivos, daí que, o exercício do professor deve partir da planificação dos métodos a utilizar para realizar eficazmente as suas tarefas. Partimos por uma visão geral do método de ensino e por fim, especificamos os métodos ligados ao ensino de inglês como língua estrangeira.

2.1. Métodos de Ensino

Os métodos de ensino, partindo da perspectiva dedutiva e indutiva, tendo em conta o seu carácter directivo, não directivo e semidirecto no processo de ensino-aprendizagem. E, fez-se as suas classificações, como é visto nos pontos a baixo sublinhados (Rodrigues & Ferrão, 2012).

O contexto dos métodos de ensino, é mencionado como item do segundo capítulo para destacar a vertente desta pesquisa, em função do problema encontrado no ensino de inglês das escolas Técnico-Profissionais da província de Cabinda.

Na verdade, todas as actividades que envolvem o esforço do homem, para serem realizadas é preciso um determinado método que funciona como caminho, via e directrizes que indicam o que fazer e como fazer para chegar ao destino da viagem. No processo de ensino e aprendizagem, os professores estão, cada vez mais a queixar-se sobre a aprendizagem dos alunos, e os alunos a queixarem-se sobre a maneira de ensinar dos professores. Por isso, escolheu-se este subtítulo, como primeiro tópico da estrutura deste trabalho.

Para além da metodologia de ensino, os professores recorrem a Didáctica que faz o estudo abrangente da estruturação dos conteúdos, objectivos, métodos como componentes não pessoais do processo de ensino e aprendizagem. Daí, fizemos alusão da função da didáctica no processo de ensino e aprendizagem (Gil, 2006).

O método é compreendido como a forma que o professor busca para facilitar-lhe no ensino e aprendizagem do aluno. E estratégia de ensino e aprendizagem é aquisição de uma maneira de proceder facilmente transferível, tendo em vista uma optimização do resultado (Perraudau, 2013: 29).

Neste caso, o professor para ensinar primeiro faz o diagnóstico do contexto em que vai trabalhar para descobrir a realidade dos alunos e trabalhar em função das necessidades dos mesmos. Este diagnóstico permite que o professor trace o método correspondente as características dos alunos para a eficácia do processo de ensino.

Na verdade, o professor ao realizar as suas actividades depara-se com dois momentos inseparáveis como as actividades de ensino e as actividades de aprendizagem. Rodrigues & Ferrão (2012) desta forma, quando o professor elabora o seu plano de trabalho, define o percurso pedagógico e define os métodos a aplicar, como forma de previsão das actividades vindoura onde *as* actividades de ensino incidem sobre a organização, a direcção e a regulação das actividades de aprendizagem.

O professor numa sala de aulas, funcionam como elementos impulsionadores em fazer opções pedagógicas, isto é, escolher e articular os métodos, as técnicas e os meios de ensino mais adequados à acção de ensino (Rodrigues & Ferrão, 2012: 93).

As estratégias metodológicas referem-se das técnicas, métodos que o professor usa para dosear uma determinada aula. Qualquer ciência tem a sua forma como pode ser ensinada tendo em conta as características da disciplina dos alunos e do meio onde está a escola. O professor deve ter consciência de que o objectivo do ensino é de que os alunos saibam o conteúdo de ensino de forma consolidada e aplicar o que aprenderam na vida real. O objectivo do ensino da Língua Inglesa é de desenvolver a competência comunicativa, neste sentido, o professor prepara a sua matéria em função destes alunos, as suas motivações e o modo como apresentam-se na escola ou na sala de aula.

A didáctica é uma ciência que estuda as técnicas que tem como finalidade e aplicabilidade de referenciar-se aos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem e o seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Comenius, a Didáctica Magna, ou o tratado universal de ensinar tudo a todos (Gil, 2006).

Nos dias de hoje, deparamo-nos com as visões diversificadas e todas a retratar sobre as didáticas, mas quase todas apresentam-na como ciência, técnica ou arte de ensinar. Mas também pode ser definida como a pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a actividade educativa de modo a torná-las mais eficientes (Gil, 2006).

[...] A pedagogia é a arte e ciência da educação, enquanto a Didáctica, define-se como a Ciência e a arte do ensino. Em suma, a Didáctica estuda o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (Gil, 2006:3).

No século xx surgiram numerosos movimentos de reforma escolar na Europa e na América, esses movimentos reconheceram a insuficiência da didáctica tradicional e aspiravam a uma educação que levasse mais em conta os aspectos psicológicos da Escola Nova e da Escola activa e a pedagogia moderna apostou para o cunho técnico, que busca aplicar na prática educativa os conhecimentos derivados das ciências do comportamento (Gil, 2006).

A atenção às diferenças individuais e a utilização de jogos educativos passaram a ter maior destaque e a Didáctica da Escola Nova passou a considerar o aluno como sujeito da sua aprendizagem, por ser o beneficiário, ao mesmo tempo o construtor activo do que deseja aprender, a partir dos métodos aplicados pelo professor (Gil, 2006:2).

O professor tem a função de motivar o aluno para o exercício global, possibilitando a manifestação das actividades verbais, escritas, leituras e audição. O centro da actividade não seria o professor e nem a matéria, mas o aluno activo e investigador. O educador para incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem adequando as capacidades e às características individuais dos alunos (Gil, 2006).

O ensino da Didáctica privilegiou métodos e técnicas de ensino com vistas a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa da sua neutralidade científica (Gil, 2006). As técnicas passaram em assumir a posição fundamental no ensino e a Didáctica passou a elaborar os planos de ensino, a formulação de objectivos instrucionais, a selecção de conteúdos, as técnicas de exposição e condução de trabalhos em grupo, a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das actividades educativas.

A Didáctica é conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais e actualmente muitos professores confundem a Didáctica com a metodologia de ensino, mas a metodologia fornece experiências para os professores ensinar com eficácia e eficiência (Oliveira & André, 2003: 13).

Libânio (2001) A Didáctica compromete-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e investigar como se pode ajudar os alunos e constituir os alunos como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas e dilemas da vida prática. Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a didáctica precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar.

O ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos teóricos que estimulam as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais (Libânio, 2001: 3).

A Didáctica cada vez mais procura ser uma disciplina impulsionadora do ensino, por isso que busca nomenclaturas diferenciadas, devido o seu carácter de actuar em diferentes ciências e visões temporais como. A Didáctica, disciplina que estuda as tarefas do ensino, cuida de extrair dos diversos campos de conhecimentos humano (por exemplo, a língua inglesa, as metodologias do ensino da língua inglesa.), conhecimentos e habilidades que devem constituir o saber escolar para fins de ensino.

Por isso, é necessário ter em conta o campo de conhecimentos de cada matéria e seus métodos de investigação e de estudo. Entre esses elementos, os objectivos sociais e pedagógicos, conforme exigências da sociedade e da tarefa de escolarização, características de cada grau de ensino conforme as idades, níveis de conhecimentos prévios dos alunos; condições psicológicas e sociais do processo de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos; conexão entre ensino e aprendizagem, momentos ou passos do ensino que

asseguram melhores resultados na assimilação de conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

A didáctica divide-se em didáctica geral e didáctica específica, a geral encarrega-se em descrever os aspectos técnicos de ensino e aprendizagem, tendo em conta a elaboração dos conteúdos, objectivos, métodos e meios de ensino. Enquanto a didáctica especial, faz menção aos aspectos específicos das disciplinas em particular, tendo em conta as características de cada disciplina (Libânio, 2001).

Tendo em conta o grau escolar, as idades dos alunos, as características do desenvolvimento mental, as especificidades de conteúdo e metodologia das matérias, para Libânio (2001), fala de cinco momentos da metodologia do ensino na aula, articulados entre si, onde abrange aspectos como:

- ✓ Orientação inicial dos objectivos de ensino e aprendizagem é feita pelo professor que procura incentivar os alunos no estudo da matéria, colocando os objectivos e os resultados que devem ser conseguidos. Estimula nos alunos o desejo de dominar mais um conhecimento para novos progressos, indica as habilidades que podem ser aprendidas para aplicação dos conhecimentos na prática;
- ✓ Nesta orientação o professor deve tratar de um problema, conversando com os alunos, incita sua curiosidade, analisa exercícios já resolvidos, enlaça os conhecimentos anteriores com a matéria nova;
- ✓ Transmissão da matéria nova: dependendo do grau de proximidade que têm em relação ao assunto novo e do nível de pré-requisitos, o primeiro contacto com a matéria deve fazer-se, havendo condições objectivas, pela observação directa e trabalhos práticos;
- ✓ Aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos: no processo de percepção e compreensão da matéria já vai ocorrendo a assimilação de conhecimentos. Mas isto se obtém principalmente pelos exercícios e pela recordação da matéria onde são aplicados. Além disso, os exercícios, tarefas de casa, provas de revisão etc. São um meio insubstituível para aprimorar os conhecimentos, formar habilidades e hábitos, desenvolver o pensamento independente e criativo;
- ✓ Aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos: faz-se com exercícios, as tarefas de casa, as revisões e outras actividades práticas não evidenciam ainda, suficientemente, a assimilação sólida dos conteúdos;
- ✓ As exigências da prática escolar, entretanto, requerem não só um controlo sistemático da realização dos objectivos de aprendizagem durante o processo de ensino, mas também um momento especial de comprovação dos resultados obtidos.

Zabalza (1998), por sua vez, o conceito de competência comunicativa integral se justifica e orienta na prática profissional do professor tendo em conta que:

A prática profissional está comprometida com o reforço de competências profissionais (habilidades, conhecimentos e atitudes) já iniciadas e adquiridas durante os cursos da carreira e com aquisição de outras novas.

O conjunto de competências na prática profissional requer o domínio de competências prévias por parte dos futuros professores. Destacam-se os aspectos perceptivos e atitudinais, ou seja, o modo como o futuro professor valoriza a prática profissional e, o sentido que lhe dá, entre outras coisas.

As competências que se pretendem alcançar no período de práticas pertencem não só ao domínio das aprendizagens práticas próprias da actividade profissional do ensino, mas também abraçam outras dimensões tais como as chamadas competências de terceiro nível.

O novo conceito de competências se distingue do conceito dos anos sessenta e setenta, uma vez que agora surge o perfil profissional (Zabalza, 1996). Por isso regista que uma competência é composta por:

-Conhecimento: ser competente significa que se tem um conhecimento estruturado da actividade para que entenda seleccionar a estratégia mais eficaz;

-Experiência prática: significa ser capaz de criar algo, progredir e de produzi-lo em diferentes contextos.

Reflexão: implica relacionar os conteúdos com o que se experiencia, diferenciando o que é o conhecimento teórico e a própria capacidade de utilização, pressupondo estar conscientes das próprias capacidades e limites. Pierre Gourgand é referenciado no livro de Rodrigues & Ferrão em (2012:98), reuniu os diferentes métodos de trabalho pedagógico sendo:

- ✓ Métodos directivos, aqueles que reúnem uma grande preparação e um grande domínio da matéria por parte do professor. O professor utiliza os métodos directivos de cada vez que se trata de adquirir noções intelectuais ou técnicas. Mas, exige por parte do professor a experiência, a qualidade e o conhecimento dos alunos, fazendo recurso á meios auxiliares pedagógicos para estimular e conduzir o raciocínio dos alunos, da mesma forma que seguiu para chegar às conclusões que pretende transmitir.
- ✓ Métodos não directivos, pressupõem um bom domínio dos fenómenos individuais e de grupos, na medida em que visam uma tomada de consciência, por parte dos alunos, das suas próprias atitudes e comportamentos, quer sejam eles de cariz pessoal, quer profissional. Estes métodos, são normalmente utilizados quando se realiza jogos ou simulações pedagógicas em sala de aula. Neste caso, o professor é um observador e só intervém para ajudar a compreender a situação vivida pelos alunos e para analisar certos comportamentos.
- ✓ Métodos Semidirectivos, conciliam a experiência do professor e dos alunos, exige uma preparação e domínio da matéria pelo professor, mas, deverá esquecer essa preparação durante a discussão para não influenciar o grupo, aproveitar-se das ideias ventiladas pelos participantes e adoptar-se a situações novas.

Os factores externos e os traços da personalidade de cada aluno, a idade cronológica, a idade mental e a idade anatómica, as disposições, tais como: vontade, apatia, timidez e afectividade, o estado de saúde, o sexo, a raça, o meio social e familiar; em alguns contextos, afectam na aprendizagem e rendimento do aluno, tendo em conta a motivação que o meio oferece a este aluno. O interesse do aluno por determinado assunto, caso não

haja a motivação extrínseca, para funcionar como a força impulsionadora da acção do aluno em causa.

2.2. A tecnologia educativa como método de ensino

Castaño (1994); Gil (1994) e outros autores descreveram acerca da tecnologia Educativa como campo de ensino e de investigação, destacando o seu surgimento e a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental a integração da tecnologia no ensino da língua estrangeira, por isso, entendemos focar o seu historial.

A tecnologia educativa surgiu na década de 40, nos Estados Unidos da América, a partir do esforço de especialistas em educação que criaram cursos audiovisuais especialmente planeados para militares norte-americanos envolvidos na Segunda Guerra Mundial. Como disciplina académica, presente em um currículo escolar, a Tecnologia Educativa aparece pela primeira vez nos Estudos de Educação Audiovisual da Universidade de Indiana (EUA) no ano de 1946. Mas será após a difusão da televisão, a partir da década de 50.

Começa com a televisão, recebida com euforia por alguns educadores, sobretudo aqueles que se responsabilizavam pela gestão da educação pública nos Estados Unidos. É uma fantástica caixa electrónica, capaz de trazer o mundo para a sala de visitas, poderia vir a se tornar a solução para muitos dos problemas fundamentais da Educação.

O enorme alcance da televisão resolveria a questão da universalização do ensino; os professores, essa categoria tão incómoda, poderia, com o tempo, ser dispensado. A imprecisão da linguagem oral até então dominante seria substituída por imagens objectivas, verdadeiras, retratos indiscutíveis do real; dinâmicos e motivadores, todos os estudos seriam prazerosos, a partir de então.

Os mais optimistas chegavam a acreditar na possibilidade de homogeneização absoluta da educação, concretizando a pretensa igualdade de oportunidades, fundamento básico da ideologia liberal-burguesa. Essa crença desmensurada no poder das novas tecnologias apoiava-se sobretudo na predominância de uma concepção de ensino como mera transmissão de informações, resultante de séculos de hegemonia da Educação Tradicional.

Nesta perspectiva, Cabero (1994), assinala a diminuição da importância do professor face à supervalorização do papel das máquinas e a ideia de que os meios funcionariam como uma variável determinante para o sucesso ou fracasso das iniciativas pedagógicas e revelam-se os elementos primordiais de uma tendência pedagógica, a tecnologia educativa, que viria a fornecer os subsídios fundamentais para um tecnicismo pedagógico que foi amplamente difundido nos Estados Unidos e, por extensão, nos países latino-americanos.

Ainda nos anos 50, a tecnologia educativa associava-se à corrente da psicologia da educação então dominante nos Estados Unidos da América, a teoria behaviorista, num casamento que vai durar muitos anos. A crença no poder dos meios continua, como se verifica na euforia em torno das máquinas que aplicam as concepções skinnerianas. O behaviorismo, entretanto, também dará alguma atenção ao método, tal como fez com o ensino programado, que pretende garantir a aprendizagem através do condicionamento operante, ou seja, numa relação estímulo-resposta que pressupõe algum nível de actividade do aprendiz, que sai em busca de reforços previamente planeados (Cabero, 1994). Há uma tentativa de sistematização de estratégias e procedimentos que se organizam no sentido de criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Mas, uma vez experimentados e consagrados, os métodos praticamente tornam-se meios, na medida em que adquirem validade universal e temporal. Materializam-se nos manuais, repetem-se nas locuções televisivas e radiofónicas, cristalizam-se, perdendo o seu carácter de processo e sua necessária dependência em relação aos contextos específicos.

Os países do chamado capitalismo central, bem como as potências socialistas ingressaram em uma fase de relativa bonança económica e política após a Segunda Guerra Mundial, apesar do aspecto ameaçador da guerra fria Maggio (1997). A reorganização do liberalismo, sob maior vigilância do Estado, os sucessos da economia planificada soviética, a construção do modelo vitorioso do estado de bem-estar social, é a expressão político-económica de uma nova racionalidade dominante e uma nova compreensão sobre o papel e o significado da tecnologia. São anos de optimismo nas possibilidades de construção de sistemas fechados eficazes, rentáveis, competentes, desde que cientificamente planeados e controlados (Maggio, 1997).

O espírito dominante da revolução industrial transformou-se, não vigorava mais a crença na redenção social a partir unicamente das inovações dos instrumentos e máquinas. O desenvolvimento tecnológico caracteriza-se também pela sofisticação dos processos de produção de bens e serviços, pelas novas técnicas de agenciamento e administração de sistemas, pela revisão das formas de relações humanas no âmbito da produção, entre outras mudanças que não incidem directamente sobre a questão dos artefactos, mais na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos (Maggio, 1997).

A tecnologia educativa seguiu, a partir dos anos 70, os caminhos indicados por este novo espírito, incorporando as contribuições da teoria dos sistemas, da administração geral, da teoria das comunicações e da cibernética. Será a apologia do método, o processo docente-educativo, passará a ser entendido como um sistema (Maggio, 1997).

[...] *O sistema é um conjunto de dados vinculados entre si e com os dados do meio ambiente, funciona relacionado com os propósitos para os quais foi criado e, desde a*

retroalimentação, se pretende uniformizar seu funcionamento, torná-lo estável (Maggio, 1997: 16).

A meta permanente dos tecnólogos educacionais passa a ser a construção de modelos de sistemas de ensino cada vez mais eficazes e económicos. Os meios, neste contexto, ainda são um componente importante, mas os métodos, enquanto estratégias de acção e técnicas de controlo, passaram a ocupar o centro de trabalho docente.

Na verdade, um grande reforço a essa perspectiva vem dos psicólogos oriundos de uma nova linhagem da teoria de aprendizagem, temas mentais que possuímos e os sistemas educacionais criados. Os excessos da tecnologia educativa, nesta fase, quanto à onnipotência do método, contribuem para a sua caracterização como um campo de estudos submetido a uma racionalidade meramente instrumental, um campo alheio ao contexto sócio histórico dos alunos e professores, desumanizadores, mecanicista e utilitarista (Maggio, 1997).

Apesar de termos visões recentes sobre o processo de ensino não se pode descartar todas as contribuições dos anos 70 estratégias de ensino-aprendizagem significativa e gerativa de *softwares* educativos, educação programada não são técnicas cientificamente desprezíveis, por isso, recorreremos aos autores como Maggio (1997), que apela no esforço de buscar experiências já testadas para termos o ensino com certa qualidade e não cair no preconceito que alguns professores focam sobre a tecnologia, se não podemos sonhar com uma metodologia perfeita e acabada de ensino, fundada em um sistema fechado e amplamente generalizável, como queriam alguns apologistas do método. Isso não significa que não devemos adoptar um enfoque sistémico do processo de ensino-aprendizagem.

Pelo contrário, é extremamente salutar que este processo seja concebido como um sistema, ou seja, que tenha uma estruturação racional, que cada um dos seus componentes adquira uma função específica no decorrer do processo, que haja uma efectiva integração entre estes componentes, que sejam previamente concebidas formas coerentes de avaliação, que se busque sempre a optimização do processo. Afinal, não é possível a proposição de qualquer modelo educativo que não se oriente, em alguma medida, por uma dimensão técnica (Maggio, 1997).

Não se pode dizer que qualquer das vertentes acima citadas tenha desaparecido de cena. Pelo contrário, a prevalência dos meios ou o reinado dos métodos são opções recorrentes na actualidade. Não há muita diferença entre os que viam na televisão a salvação definitiva da educação e alguns educadores que diante das grandes possibilidades das redes telemáticas, prenunciam o fim da instituição escolar (Pons, 1994).

A proposta de educadores que baseiam-se nos princípios de reengenharia, qualidade total aplicada à educação e outras tantas novidades metodológicas que se apresentam como formas modernas e racionais de se praticar a educação, posto que visam a eficácia e a

economia, o absoluto controlo do processo de gestão didáctico-pedagógica, o sistema uniforme do problema escolar volta a configurar-se como uma mera questão de organização e o método mais uma vez sobe à tona (Pons, 1994).

A expansão da informática, o advento das grandes redes telemáticas, entre outras inovações das últimas décadas, especialmente no campo das novas tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de um potencial educativo e institucional que exige um enorme esforço dos teóricos para uma reconceptualização do campo da tecnologia educativa (Pons, 1994).

[...] Não se pode retroagir a uma concepção da tecnologia educativa como estudo dos meios tecnológicos de ensino, como se fazia nos anos 50 e 60, ou como estudo do ensino como processo tecnológico (Pons, 1994: 44).

A partir do final dos anos 80 começou a se desenvolver uma perspectiva contrária à visão tecnicista e positivista dominante nos modelos anteriores. Pons (1994), os meios passam a ser considerados como um componente do processo de ensino-aprendizagem que, numa visão dialéctica, não representam nem o elemento determinante deste processo, nem um mero instrumento, a serviço do método.

O desenvolvimento dos artefactos exerce pressão sobre os métodos, na medida em que as modernas tecnologias engendram novas concepções de mundo, novos modos de conhecer, novos ângulos de perspectiva, novas linguagens, novas formas de relacionamento social (Pons, 1994). Os métodos, por sua vez, entendidos em toda a sua extensão, não apenas como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como um campo de reflexão e aplicação metódicas, seleccionam e utilizam os meios em função de uma série de pressupostos teóricos. Além disso, objectivos gerais e específicos do processo de ensino-aprendizagem apontam para os fins maiores da educação, que representam o norte inconstante, variável considerando-se a dinâmica social de uma tecnologia educativa afinada com as exigências socioculturais e com os demais componentes do processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia educativa hoje, apesar das resistências, não deve mais ser considerada como uma tendência pedagógica autónoma, como queriam as décadas passadas, mas como um ramo privilegiado da didáctica, que trata da aplicação dos conceitos e proposições desta ciência na organização integral do ensino (Maggio, 1997).

A tecnologia educacional, assim como a didáctica, preocupa-se com as práticas do ensino, mas diferentemente dela inclui entre suas preocupações, o exame da teoria da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos.

[...] A informática, hoje em primeiro lugar, o vídeo, a TV, o rádio, o áudio e os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes (Maggio, 1997: 13).

A teoria da comunicação, numa visão mais moderna, não escapa ao campo de acção da didáctica, assim como o estudo de todos meios de ensino. Por isso, a tecnologia educativa como uma especialização da didáctica, trata-se do estudo dos aspectos relativos aos meios e métodos de ensino que de forma sistémica e articulada trabalham os conteúdos curriculares com a finalidade de atingir determinados objectivos educacionais. Este estudo é fundamental para o entendimento da dinâmica em que se fundamentam os processos de ensino-aprendizagem (Pons, 1994).

2.2.1. Acções dos métodos de ensino

As acções dos métodos de ensino são as formas através das quais os professores irão trabalhar os diversos conteúdos com a finalidade de atingirem os objectivos propostos. Maggio (1997), Polat (1989) falam sobre acções dos métodos e caracterizam essas acções por conscientes, planeadas e controladas. E, o método de ensino compreende as suas duas dimensões: como plano ideal de acção, a ser executado pelo professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem e, com as próprias actividades efectivamente são desenvolvidas pelos professores e alunos para atingir os objectivos propostos. Por outro lado, no conceito, incluímos os procedimentos adoptados no ensino como componentes essenciais do método. Tal o fazemos porque entendemos que o resgate da dimensão prática, operativa e actualizada do método é fundamental para se avaliar a sua eficácia. Pensamos que, enfatizando o lado operativo e instrumental do método, também estaremos a contribuir para uma melhor compreensão sobre a relação entre o esboço teórico de uma determinada corrente pedagógica e a aplicação de seus princípios.

O método de ensino é a categoria mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, já que é determinado por objectivos que mudam em função do dinamismo da realidade sociocultural em que o processo está inserido. Além disso, o método de ensino trabalha com conteúdos que, pelo mesmo motivo, também sofrem permanente revisão. O método ainda depende dos meios de ensino disponíveis em seu contexto educativo e, principalmente, das características gerais dos alunos a que se dirige (número de alunos, sua idade, seu nível de desenvolvimento prévio, o estrato sociocultural a que pertencem, o género e as motivações). Castro (1986) considera que, os métodos de ensino, por mais que alguns deles tenham obtido êxito comprovado em algumas situações, não podem ser nunca encarados como respostas definitivas para os mais sérios problemas educacionais, como modelos estandardizados de longo alcance. Há que se ter muito cuidado com as generalizações em um campo que sofre a influência de tantas e tão complexas variáveis.

2.2.2. Meios de ensino

O conceito de meios de ensino varia muito, sendo por vezes muito restritivo e em outros casos, excessivamente abrangentes. Há os que consideram os meios de ensino como meros instrumentos auxiliares do professor no processo de ensino-aprendizagem. Tal concepção é

restrita porque a condição de instrumentos auxiliares pressupõe uma participação passiva de meios de ensino no conjunto do processo de ensino-aprendizagem.

Castro (1986) o desenvolvimento dos meios podem promover mudanças substanciais no processo pedagógico como um todo, e eles são, em muitos casos, absolutamente necessários para a satisfação de determinados objectivos.

[...] Meios de Ensino são todos los componentes de processo docente-educativo que actúan como suporte material de los métodos com propósito de lograr los objetivos planteados (Castro, 1986: 78).

A permanente evolução dos meios exerce intensa pressão sobre os métodos, sobre suas estratégias e procedimentos, numa relação de mútuo condicionamento e faz a distinção necessária entre meios que informam e instrumentos auxiliares do ensino e dá o nome de equipamento docente (Polat (1989):

[...] Equipamento docente é o conjunto de meios materiais que só parte de equipamento escolar y se utilizan para abastecer os gabinetes docentes e os laboratórios, talheres docentes de produção, salas desportivas e outros lugares em que se efectua directamente o processo docente-educativo (Polat, 1989: 27).

Os meios de ensino omitem os aspectos formativos e cognitivos que propiciam alguns elementos na aula nova. Ele resgata a importância dos sistemas simbólicos que, muitas vezes, são parte essencial de determinados meios de ensino (porém, há que se ressaltar que alguns meios não se manifestam através de um sistema simbólico, como é o caso dos objectos ou outros meios apresentados aos alunos na sala de aula). Mas a principal vantagem deste conceito é que ele introduz com objectividade a questão das funções que desempenham os meios de ensino no processo de ensino-aprendizagem (Cabero, 1994).

Os meios como facilitadores da intervenção mediada sobre a realidade e a captação e compreensão da informação, ou seja, os meios, além de informar, podem possuir a qualidade de suscitar no aluno a necessidade de uma intervenção na realidade a conhecer, possibilitando, inclusive, uma revisão dos valores, conceitos ou normas que até então presidiam a sua compreensão acerca de um determinado objecto ou fenómeno (Cabero, 1994).

Diante das ponderações feitas, entendemos que os meios de ensino são os recursos materiais portadores de informação que, utilizados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, sob determinadas condições previamente planeadas, facilitam a comunicação docente e a aprendizagem seja feita pela apresentação ou representação de aspectos da realidade concernentes ao currículo, seja pela mediação de sistemas simbólicos que permitem uma relação crítico-activa dos alunos com o seu local, o meio físico e o espaço sociocultural.

2.3. Relação métodos-meios no processo ensino-aprendizagem

Meios e métodos de ensino, no processo de ensino-aprendizagem, comportam-se de forma absoluta e determinada pelos objectivos e conteúdos. No entanto, há questões importantes sobre o relacionamento entre estes dois componentes básicos da tecnologia educativa que devem ser aqui ressaltadas, para um maior esclarecimento sobre a natureza da didáctica.

Os meios de ensino exercem grande influência sobre os métodos, o que em boa medida é extremamente salutar. Os métodos devem adequar-se permanentemente ao desenvolvimento tecnológico de sua época e de seu lugar, para estarem sempre propondo formas motivadoras de ensino, propiciando o acesso do aluno aos mais eficazes instrumentos informativos, formativos e avaliativos que a sociedade dispõe, para fomentar actividades das mais distintas naturezas e variados níveis de complexidade aos seus alunos.

Porém, é preciso ressaltar que não existe nenhum meio de ensino que possa ser utilizado com êxito sem que se submeta a um método prévio que venha a se responsabilizar pelo estabelecimento das estratégias e procedimentos segundo os quais se fará efectivamente o uso dos meios ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Especialmente após o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, recursos audiovisuais mais modernos, computadores, *softwares* educacionais, redes telemáticas, equipamentos multimédia. Os meios parecem ter adquirido alguma autonomia perante os métodos. Com isso, ultrapassaram o limite de sua esfera de actuação e comprometeram a concepção sistémica e dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (Castaño, 1994).

É claro que os estudantes têm que participar na cultura do seu tempo, na qual as novas tecnologias ocupam importante lugar como eficazes instrumentos de transmissão de informação, artefactos incentivadores de novas habilidades dos meios propositares de novas e ricas linguagens, entre outras propriedades. No entanto, é preciso estarmos atentos ao facto de que os meios, muitas vezes se apresentam estruturados de forma que estabeleçam em sua própria dinâmica interna os contornos normativos da sua utilização, fechando-se à influência de um método externo. Isso rompe claramente com a dinâmica desejável do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.1 Funções dos meios de ensino

Os meios de ensino desempenham muitas funções no processo de ensino-aprendizagem, como está tratado no ponto de vista de Castro (1986); Polat (1989); Cabero (1994). E entre eles podemos destacar as seguintes funções:

-Possibilitam um processo eficaz de ensino-aprendizagem visto que garantem a base material para as actividades dos alunos;

- ✓ Permitem racionalizar as actividades do professor e dos alunos;
- ✓ Facilitam o processo de aquisição de conhecimentos porque visualizam fenómenos da natureza e da sociedade e assim formam representações concretas, facilitando assim, o processo de abstracção de penetração na essência dos objectos e dos fenómenos;
- ✓ Estimulam a aprendizagem, criando motivos e interesses nos alunos: podem demonstrar por exemplo, fenómenos e ilustrações, processos que os alunos não podem, normalmente, observar. Podem também observar problemas, isto é, mostrar fenómenos que os alunos ainda não podem explicar;
- ✓ Facilitam ou possibilitam o processo de formação de capacidades e habilidades de pensar, de falar, de observar;
- ✓ Facilitam o processo de fixação dos conhecimentos na memória. Aplicando os meios didácticos em todas as etapas do Processo de ensino; estes podem constituir a base material para a consolidação dos conhecimentos e da fixação dos mesmos;
- ✓ São potências no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de imagens como por exemplo sobre a guerra, as calamidades naturais (seca, inundações)., pode criar um choque emocional e uma vivência forte que pode ser a base para a formação de conexões e atitudes socialmente aceites.

2.3.2. Regras para utilização dos meios de ensino na aprendizagem

Para aplicar os meios de ensino, o professor deve ter em conta algumas regras que favoreçam a sua eficácia. O estudo também é reforçado pelos autores como Castro (1986); Polat (1989); Cabero (1994), também trataram do mesmo assunto das regras que o professor necessita utilizar na sala de aula sendo que:

- ❖ O professor deve conhecer o valor específico de cada meio, no processo de ensino-aprendizagem. Na sua planificação e tendo em consideração os programas, o professor devem reflectir que meios didácticos garantem a motivação e organização de actividades intelectuais e práticas dos alunos.
- ❖ Nas diferentes funções didácticas o professor deve explicar os meios existentes e os produzidos locais e pelos alunos. Estes são um meio importante na motivação, mas também na aquisição de novos conteúdos, na consolidação, na aplicação, sistematização e no controle. Aplicando muitas vezes os meios de ensino temos a firme certeza de um aumento do rendimento do ensino.
- ❖ O professor deve mostrar os meios didácticos só no momento da sua aplicação. A apresentação no início da aula, sem contexto, pode criar perturbações e dispersão na atenção dos alunos.
- ❖ Aplicando os meios didácticos o professor pode orientar facilmente as actividades dos alunos. Os alunos precisam, sim, de tempo suficiente para a observação dos

meios didácticos quer antes quer depois da explicação do respectivo tema/conteúdo. Ele deve proporcionar aos alunos tempo necessário para troca de impressões sobre os aspectos interessantes e essenciais que observam, por exemplo, no meio. A partir daí, o professor deve afixar a atenção dos alunos sobre os aspectos mais importantes e, em seguida, explicar os novos conteúdos. Uma nova observação individualizada a ser feita por cada um dos alunos, poderá facilitar a compreensão da matéria.

2.4. Método de ensino de inglês como língua estrangeira

Para além do que se falou acima sobre o método, as ciências da educação apresentam diferentes teorias sobre o ensino, assim como a maneira que se deve realizar o mesmo ensino. Partindo nesta visão, chama essa maneira como métodos de ensino e, os métodos de ensino actuam segundo a cada área da ciência a que se pretende ensinar. Daí a apresentação dos métodos do ensino da língua estrangeira, por ser uma língua em que, muitos dos alunos dos Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda, ainda não entendem o que está a ser falado, não falam, nem lêem e nem escrevem. Por isso, se diz que, qualquer sistema escolar contém a marca da sociedade que o produziu e está organizado segundo o conceito da vida social, dos organismos da vida económica, das relações sociais, que animam essa sociedade (Postic, 2007). Em todos os momentos, o professor joga um papel importante, para fazer com que, os objectivos que espera alcançar, venham a ser concretizados, através do jogo dos métodos, para que a aprendizagem, venha a ter um papel social. Partindo desta visão, destacamos esses métodos e a forma como devem ser aplicados.

2.4.1. Método tradução gramatical

Na Europa, durante a Idade Média, a língua latina possuía muito prestígio, sendo considerada a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das relações públicas filosóficas, literárias e científicas. Para Cestaro (2003), no século XVI exigia-se dos educadores o bilinguismo, o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular. Assim no final da Idade Média e começo de renascença, as línguas vernáculas como o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês tornaram-se cada vez mais importantes e o latim cada vez menos na oralidade. As medidas que diversas línguas nacionais suplantaram o latim como língua de comunicação, elas tornaram-se objecto de aprendizagem escolar. Vale salientar que o ensino das línguas vivas ou modernas baseiam-se no modelo de ensino da língua franca.

A partir do século XVIII, os textos em língua estrangeiras tornaram-se objecto de estudo, os exercícios de versão gramática passam a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna. É com base nesse modelo de ensino que o século XVIII assistirá a consagração do chamado “método tradução-gramática” mais comumente chamado de tradicional ou clássico.

A abordagem tradicional, historicamente, é mais antiga metodologia e servia para ensinar as línguas clássicas como o latim e o grego. Germain et al. (1993) ainda hoje em dia se diz

que é a concepção de ensino do latim; língua morta, considerada como disciplina mental, necessária a formação de espírito que vai servir de modelo ao ensino das línguas viva. O objectivo desta metodologia vigorou até o início do século XX, e era o de transmitir conhecimentos sobre a língua, permitindo acesso a textos literários e um domínio da gramática como base de compreensão da língua em estudo. O dicionário e o livro de gramática eram, portanto, instrumentos úteis de trabalho.

A aprendizagem da língua estrangeira é vista como uma actividade intelectual em que o aprendiz deveria memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de ter o domínio na morfologia e na sintaxe. Os alunos recebem e elaboram listas exaustivas de vocabulários para aumentar o nível de experiência no exercício das suas actividades.

As actividades propostas tratavam de exercícios de aplicação das regras da gramática, ditados, tradução e versão. A relação professor/aluno era vertical, ou seja, representava a autoridade na sala, pois detinha o saber. O aluno tinha pouca, a iniciativa; a interacção professor aluno era quase inexistente. O controlo da aprendizagem era, geralmente rígido e não se permitia errar.

Richards & Tang (1998), as características fundamentais do método de tradução de gramática são:

- ❖ As aulas são ministradas na língua estrangeira, com pequeno uso de tradução em língua materna;
- ❖ O vocabulário é ensinado em forma de listas de palavras isoladas;
- ❖ Pequena ou nenhuma atenção é dada a pronúncia;
- ❖ Pouca atenção ao conteúdo de textos que são tratados como exercícios de análise gramatical;
- ❖ A leitura de textos difíceis e clássicos começam-se cedo;
- ❖ Elaboração de longas explicações sobre a complexidade da gramática que é dada.

Ainda Richards & Tang (1998) proporcionaram algumas técnicas associadas ao método de tradução de gramática como:

- ❖ Tradução de passagem literária;
- ❖ Ler questões de compreensão;
- ❖ Antónimos/sinónimos (achando antónimos e sinónimos, para palavras ou jogos de palavras);
- ❖ Preenchendo os espaços em branco (preenchimento de aberturas em orações com palavras novas ou artigos de uma gramática particular);
- ❖ Uso das palavras em orações (os estudantes criam orações para ilustrar conhecimento, o significado e o uso de palavras novas);
- ❖ Composição (os estudantes escrevem sobre tópico e usam o idioma designado).

2.4.2. Método directo

O método directo tem a forma de abordar a língua directamente sem tradução para a língua nativa. As aulas são ministradas na língua alvo desde o início, através de situações baseadas na vida real. O conteúdo é introduzido pelo professor através de objectos também

reais ou de figuras, factos, gestos, para que o aluno associe o significado da língua estrangeira directamente, sem tradução para a língua nativa. A iniciativa de conversação parte tanto dos alunos, que também conversam entre si.

Suas principais técnicas, segundo Saz (1984) são:

- ❖ Leitura em voz alta de passagens, peças ou diálogos;
- ❖ Exercício de pergunta e resposta conduzido na língua alvo;
- ❖ Práticas de conversação de situações reais;
- ❖ Ditado de textos na língua alvo;
- ❖ Exercício de completar espaços vazios para aliviar intuição de regras ou vocabulário;
- ❖ Desenho induzido por ditado do professor ou dos colegas;
- ❖ Composição escrita de assuntos escolhidos.

Com o legado do Estruturalismo, cabia a forma de ensinar as línguas estrangeiras, dando lugar ao florescimento de vários métodos. Em primeiro lugar o método directo propõe a prática da língua oral, sem recorrer a língua escrita, a explicação gramatical na tradução, Saz (1984), parte da teoria que hoje apoia de que, aprender uma língua estrangeira é igual que adquirir a língua materna. Dado que as crianças aprendem por exposição a língua que se fala nos seus arredores e, os adultos deveriam aprender uma nova língua seguindo o mesmo procedimento. Os professores, normalmente no momento de importar nas turmas, utilizam a língua estrangeira, e para facilitar o entendimento devem empregar imagens e gestos. Apesar de ser um método activo a interacção entre professores e alunos tem um resultado bastante artificial fora do contexto, carência de carácter comunicativo. E, os demais deveriam ser os métodos baseados em práticas orais, o professor é quem marca o ritmo e controla a situação de aulas. Entre os defensores deste método há que destacar a Otto Jespersen e H.E. Palmer, que estenderam para Europa. Este método se desenvolveu nos Estados Unidos e a sua aplicação foi tão revestida a estrutura que foram tão relevantes. O método directo apresenta as estruturas de forma gradual e ordenada, de forma similar as estruturas que aparecem na linguagem real. Também é importante salientar a aprendizagem do vocabulário de forma gradual e contextual. Este método, também é empregado na actualidade para facilitar a aprendizagem dos alunos, originalmente se caracterizava por seguintes princípios:

- A interacção que tinha lugar na sala de aula se levava a cabo integralmente na língua estrangeira;
- Se potenciava o desenvolvimento e as habilidades comunicativas orais;
- Se aprendia a gramática de forma implícita. Em concernente ao vocabulário, se preferia aprender palavras simples e de uso fundamentalmente quotidiana. Para explicação e incorporação de vocabulário novo se utilizava palavras já conhecidas, mímicas, demonstração e desejos (Richards & Rogers, 1986). Por último, em caso de vocabulário abstracto, se recorria a associação de várias ideias.

Circunstância como a falta de oportunidades para conversar nesta língua e, também, os estudantes do segundo ciclo têm poucas oportunidades de viajar para praticar a língua estrangeira que estão a aprender na escola e, a inadequada formação dos professores e a

escassez de tempo dedicado ao ensino de língua estrangeira nas escolas favoreceram impulso de um novo método.

2.4.3. Método de Leitura

Este método se expandiu nos Estados Unidos da América durante as décadas vinte e trinta. Nesse momento se pensava que, dadas as condições do aprendiz de língua estrangeira e, por esforço se dirigiram ao aperfeiçoamento dessa destreza. Por este motivo se ensinava unicamente os conhecimentos gramaticais necessários para a compreensão leitora.

A aprendizagem léxico leva a considerar-se um aspecto primordial em aprendizagem de uma segunda língua e, por conseguinte, se estabeleceram bases científicas e racionais para a selecção do vocabulário que se incluiria na programação do curso (Zimmerman, 1997: 117).

Nas primeiras fases de aprendizagem unicamente se apresentava aquele que se estimasse útil por frequência com que se podia utilizar e posteriormente se ampliava a segunda fase implementa-se a competência no aprendiz (Murcia, 1991).

2.4.4. Método Audiovisual

Este método foi empregado na França nos anos 1950, e obteve grande êxito na Europa nas décadas de 1960 e 1970. O ponto de partida é o emprego de recursos visuais e auditivos, para ensinar a língua estrangeira. Este método foi essencial em desenvolver a compreensão e expressão oral, no audiovisual o fundamental é desenvolver a capacidade de escutar e compreender a linguagem falada, porque o seu nível semântico cobra especial importância, já que a linguagem se aprende mediante a comunicação. O uso de elementos visuais e auditivos autênticos permite introduzir a aula em linguagem empregada na vida real e em determinados contextos, no que proporciona uma compreensão mais global por parte dos alunos. O seu grande impacto com relação aos anteriores é de ensinar a língua de forma comunicativa (Capdevila, 1994).

2.4.4.1. Método Situacional

Pretende-se organizar os conteúdos linguísticos conforme os diferentes contextos autênticos. O seu objectivo é de introduzir aos estudantes a linguagem empregada em determinadas situações concretas e não se trata de aprender as expressões não adequadas a cada momento (Monroigín & Martín, 1992).

As desvantagens deste método cabem em indicar a impossibilidade de classificar todas as situações da vida humana. As demais linguagens empregadas em muitas circunstâncias são bastante complexas, porque seria muito difícil de aprender sem uma explicação gramatical prévia, com a dificuldade analisadas seria uma ordem na sequência linguística, mas no entanto, é bastante importante para o ensino da língua, assim dando o potencial no trabalho do professor, com garantia de reduzir a fraca aprendizagem dos alunos.

O método áudio-oral, tendo como base o condutismo, factor que influenciou o seu desenvolvimento foi a necessidade de ensinar os militares e sanitárias as línguas dos envolvidos na II guerra Mundial. Entre os principais objectivos deste método destacamos,

iguazinhos os propostos também pelos autores que desenvolveram este método (Monroigin & Martín, 1992):

- As destrezas principais são a compreensão oral, cuidando em segundo lugar a escrita.
- A linguagem é um conjunto de hábitos, por isso, se aprende mediante a repetição e imitação.
- As estruturas de uma língua devem aprender-se de memória.
- A forma prima sobre conteúdo, daí a importância da pronúncia e a gramática.

2.4.4.2. Método áudio-lingual

O método áudio-lingual surgiu a partir das ideias geradas pela linguística descritiva e pela psicologia behaviorista. Sua meta é tornar os alunos capazes de usar a língua alvo comunicativamente. Para isso, eles devem aprendê-la automaticamente sem parar para pensar, formando novos hábitos na língua alvo e superando os antigos hábitos de língua nativa (Monroigin & Martín, 1992).

O conteúdo é estruturado e apresentado em diálogo iniciais. Esses diálogos são aprendidos com memorização, imitação e repetição. A partir deles, são conduzidos exercícios para fixação dos conteúdos e vocabulário. Tais exercícios, incluem muita repetição e jogos de perguntas e respostas. As respostas dos alunos são reforçadas positivamente com prêmios ou elogios. A gramática é introduzida pelos elementos dados no diálogo, mas não é com explicações explícitas das regras. Há uma constante interação aluno-aluno, especialmente nos jogos de repetição ou “drills” quando esses se revejam nos diferentes papéis do diálogo. Mas esta interação é dirigida pelo professor, que é responsável por proporcionar aos alunos um modelo de fala, além de dirigir e controlar seu aprendizado linguístico de forma facilitadora. Se recorrermos nos anos 1992 até 2001, apesar de não ter tido professores com pós-graduação, as aulas eram feitas com a manutenção de todos os aspectos que dariam a competência oral ou comunicativa ao aluno. Mas hoje tudo mudou, apesar de aumento de níveis quase satisfatórios.

A competência oral recebe maior atenção. A pronúncia é ensinada desde o começo, geralmente com os alunos trabalhando em laboratórios de línguas e em atividades em pares, por mais que não tenha esses laboratórios, mas o trabalho do professor não deve ignorar as experiências propostas na didática de ensino.

2.4.4.3. Técnicas do método Áudio-Lingual

- Memorização de diálogos;
- Conversação em pares;
- Dramatização de diálogos memorizados;
- Memorização de frases longas parte por parte;
- Jogos de repetição (para memorizar estruturas ou vocabulário);
- Jogos de completar diálogos;
- Jogos de construção de frases negativas e afirmativas;
- Jogos para diferenciar palavras parecidas como (sheep/cheap).

2.4.4.4. Método tradicional

O método tradicional é empregado com o objectivo de ensinar os alunos a aprender as regras e listas de vocabulário, para levar a cabo a tradução de textos literários de línguas. Para a aprendizagem das línguas modernas. Na verdade, aprender uma língua requer o conhecimento verdadeiro da realidade conforme se articula nos diferentes dicionários.

Esta aprendizagem constitui o conjunto de critérios e decisões que organiza a acção didáctica em aula e joga um papel nos alunos e professores, o uso de meios e recursos, número e tipo de actividades, organização de tempo e espaço, agrupamentos e define o estilo educativo do docente. Muitos quando ouvem o nome de método tradicional, acham que este método já não deve ser utilizado, este é um pensamento contraditório, o certo é que o método tradicional incorpora alguns aspectos necessários para aprender uma língua segunda ou estrangeira, devido ao procedimento de conhecer as novas palavras, regras que o aprendente poderá utilizar ao experimentar o seu diálogo no meio onde está inserido. A experiência do dia-a-dia, demonstrou que alunos que tiveram mais tempo em treinar a memorização de vocabulários, treinamento da pronúncia e outras práticas saíram mais sucedidos do que os que não o faziam, independentemente da capacidade inata de cada aluno.

2.4.4.5. Método silencioso

Este método foi desenvolvido pelo Caleb Gattegno, alegando que, os tempos de silêncio também formam parte do processo de aprendizagem. Este método baseia-se como funciona a linguagem a nível mental, daí a necessidade do tempo de silêncio e, tanta compreensão da nova língua. Não obstante, os conteúdos linguísticos apresentam-se de um modo estruturalista, pois, o objectivo é o domínio das estruturas gramaticais e a pronúncia, cuidando o vocabulário relegado a um segundo plano (Manroign & Martín, 1992).

Crystal (1997) o ponto de partida e análise das experiências emocionais das pessoas que estão a aprender uma língua, o importante não é os conteúdos linguísticos, mas, é o apoio aos estudantes. Daí que se fundamenta um ambiente relevado e de companheirismo tratando de evitar sentimentos negativos como a rivalidade, o medo e a insegurança. Este método é mais destacado se houver a dupla força do professor e aluno.

2.4.5. Recurso didáctico de ensino de inglês como língua estrangeira

Os recursos didácticos são meios ou instrumentos utilizados para ajudar os professores a introduzir os conteúdos em aula, ao mesmo tempo facilitam a aprendizagem dos alunos da língua estrangeira. São variados os recursos que se quer implementar na sala, por isso, faz-se uma breve descrição dos mais relevantes, para centrar-se na oralidade, através das práticas em pares, canções, filmes que são recursos que se propõe neste trabalho.

Por outro lado, as actividades que estão dentro do modelo didáctico são os que permitem alcançar os objectivos, marcados para cada classe do ensino secundário em referência. Assim, nesta pesquisa propõe-se como actividades, as que em última instância conduzem aprendizagem, implicando a participação dos alunos de forma interactiva e criativa. Díaz &

Prieto, (1998: 137) ressaltaram as características de actividades capazes de conduzir uma aula prática e eficiente tais como:

- ❖ Autenticidade: as actividades devem expor aos alunos situações reais;
- ❖ Uso de destrezas: se distingue entre actividades encaminhadas a adquirir uma destreza e actividades que implicam utilizar uma destreza em encontro;
- ❖ Exactidão gramatical e fluidez: as actividades que se centram em exactidão gramatical tem um maior controlo do professor as que se encontra nos meandros e fluidez são as controladas pelos alunos e são mais criativas;

O ensino da língua estrangeira requer o uso do material didáctico para facilitar a aprendizagem no âmbito do ensino secundário é necessário o uso do livro de texto e com muitos cadernos de exercícios e obras de referências. Com o progresso da ciência e tecnologia, se introduziu a fita de cassette para realizar exercícios de compreensão auditiva. Em actualidade, graças a tecnologia que se dispõem em alguns países de programas informático e audiovisual. Os laboratórios de línguas incluindo as canções, demonstra propostas. De acordo as novas metodologias docentes a corrente pragmática deixa a língua como objecto de conhecimento para centrar-se no seu uso e funcionalidade.

Os recursos classificam-se em dois grupos: recursos impressos e audiovisuais. Obviamente, a imensa maioria dos recursos impressos se desenvolve ao longo da linguística tradicional e estruturalismo. A partir do generativíssimo se impede ampliar os recursos audiovisuais de maneira estendida.

2.4.6. Recursos impressos

Muitos recursos impressos que se podem empregar no ensino de uma língua, especialmente, a língua inglesa. Por uso a continuação nos remete os mais relevantes como pode ser os livros de textos, os cadernos de exercícios, as obras de referências, as lâminas didácticas, os recortes de prensa e material de inglês para fins específico. Os primeiros livros de textos para o ensino de inglês como língua estrangeira datam o final do século XVI, quando os refugiados Franceses necessitaram a língua para comunicar-se.

Não obstante, a proliferação deste tipo de publicação teve lugar no século XX, a partir da Segunda Guerra Mundial, já que o inglês se convertia em língua internacional de negócios, da ciência, da diplomacia. Fowler (1982) o livro de texto para o ensino de um idioma é uma descrição a parte deste idioma. E forçosamente como conjunto de dados e função de que o autor cré que será o mais apropriado para ensinar alunos que pretendem alcançar um determinado nível. A hora de seleccionar um determinado livro de texto, há que ter em conta vários factores, por exemplo se vem acompanhado de uma introdução, de notas explicativas para os professores, a sua organização é adequada para o nível em questão.

O livro de texto não pode ser o único material que se impõe no processo de ensino da nova língua, já que cada aluno tem algumas necessidades concretas e diferentes, necessidades que nem sempre cumprem nos manuais. Por isso, aconselhável complementar com outros materiais, adaptando assim os conteúdos aos interesses dos estudantes.

Os cadernos de exercícios acompanham e completam o livro de texto. A maioria se centra na prática gramatical da língua, ao paço que alguns incluem actividades de vocabulário, pronúncia do uso idiomático. Na actualidade quase todas editoras publicam discos cadernos, também denominados “workbook”. Este tipo de material está enfocado para que alunos trabalhem por sua conta, com actividades para casa, porque as vezes incluem as soluções (Odriozola & Treles, 1992).

As obras de referências, como pode ser, os dicionários, enciclopédias e gramáticas, constituem um recurso indispensável para avançar com o processo de aprendizagem.

A gramática ajuda a resolver dúvidas morfológicas e de sintaxes, também os dicionários resolvem problemas de pronúncia e léxico, por conter questões sobre a sociolinguística (variedades dialécticas e registos).

Os dicionários podem ser bilingues ou monolingues; em que o princípio do processo de aprendizagem dá de justificado o uso de bilingues, nível mais avançado e recomendável que os estudantes se acostume a empregar o monolingue (Monroigin & Martín, 1992: 174).

Em geral as obras de referências são um bom recurso, já que o aluno na hora de aplicar os seus conhecimentos sobre a nova língua de forma independente, basea-se na matéria lida, que ouviu ou que lhe foi ensinada, dependendo do método utilizado (Monroigin & Martín, 1992):

- ❖ As lâminas didácticas são (cartelas) a cor, de grande dimensão, que introduz temas específicos, que ajudam a desenvolver a expressão oral e escrita, activando a memória visual. São muito úteis para contextualizar a repassar em léxico, dando a realizar distintos tipos de actividades. Descrição, narração e inclusão de actividades interactivas para fomentar a comunicação, os alunos podem falar sobre o mesmo conteúdo (Wright, 1976);
- ❖ Uma vantagem dos recortes de prensa (periódicos, revistas, folhetos publicitários), a sua obtenção e seu baixo custo económico. Não obstante, fala quem tem em conta a sua adequação e a sua finalidade didáctica planeada.
- ❖ A partir dos anos 1960 o inglês adquiriu uma relevância específica, dado que a língua inglesa se converte na língua de negócios, da ciência e da tecnologia. A parte da aparição da publicação periódica (English for specific purpose), é grande auge em todos lugares de materiais específicos para alcançar adjectivos planeados. Em utilizar material autêntico repercute em uma maior motivação por parte dos alunos (Peterson, 1999).

2.4.7. Recursos audiovisuais

Hoje em dia, a maioria dos materiais utilizados estão disponíveis nos centros educativos dos países mais avançados. Não obstante, imaginar que mais de duas décadas que não se utilizava esses recursos por razões económicas. Monroigin & Martín (1992) propuseram os principais recursos audiovisuais como o quadro preto, ardósia, as fichas ementadas, as transparências, os diapositivos, audição, o projector, as canções, laboratório de idiomas e material multimédia, porém, salientaram mais o seguinte:

- O quadro preto é um recurso tradicional por antonomásia, o que quer dizer que se haja cuidado obsoleta. Este meio didáctico tem sido útil tanto para professorado assim como para os alunos, já que permite desde já aclarar dúvidas de escrita, basta realizar esquema como apoio visual e as explicações teóricas;
- O quadro magnético consiste em usar uma lâmina de ferro onde se pode pegar fichas ementadas que pode ser palavras, estruturas gramaticais, desenhos, etc., para realizar distintas actividades;
- O retroprojector permite, mediante o uso de transparência, apresentar informações por esquemas, de forma rápida e limpa; também se pode ressaltar das cores de maior interesse. Uma grande vantagem frente ao quadro preto é que o docente não se vê obrigado a dar as costas aos alunos, daí que a maioria dos professores o utiliza (Monroigin & Martin, 1992: 182);
- Os diapositivos, são de grande valor didáctico, pois através dos mesmos se pode mostrar aos estudantes situações socioculturais (monumentos, lugares, etc.). Tão importante dentro das competências comunicativas. Saz (1984) abordou que se pode aprender sobre a cultura de um país, assim como a sua gramática.

Existe duas possibilidades de apresentar audição: por um lado com a linguagem adaptada tais como: programas de rádio, entrevistas que favorece a escolha de distintos acentos e dialetos. Este tipo de material seria apropriado para o nível secundário, enquanto o outro se implementaria para o nível intermédio.

As projecções resultam num bom recurso didáctico, já que as imagens apoiam e ajudam a decifrar a mensagem sonora; escutar a informação, ao mesmo tempo que se vê o contexto em que surge, facilita a associação de ideias, memorização do som que nos referimos aos vídeos preparados com fins didácticos, também a película, documental e telediários.

As canções também são recursos sonoros de áudio através de “listening”, o bem é que é um recurso audiovisual por algo tão contemporâneo e, popular como os videoclips. Como é óbvio, as canções despertam o interesse e a motivação dos alunos, se não permite desenrolar distintos aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos.

Laboratório de idiomas se desenvolve junto com o método Áudio-oral e os Estados Unidos nos anos 1940. O uso desta tecnologia se deve nas necessidades de formar rapidamente os soldados e sanitários nas línguas europeias para participar na Segunda Guerra Mundial (Capdevila 1994: 90). O laboratório de idiomas permite aos alunos a prática individual de distintas destrezas a seu próprio ritmo; actualmente este recurso esta caindo ao desuso nos centros educativos por sua complexidade e alto custo de mantimento.

Os materiais multimédias têm beneficiado em grande medida no ensino de línguas estrangeiras.

[...] When applied to a computer workstation, the term multimedia means that the computer with its per plural hardware has the capacity to store and deriver a whole range of print, visual and auditory media (Otto & Pusack, 1993: 55).

É preciso decidir se se trata do material (desenhos, textos, vídeos...) adaptado a suportes informativos, com fim de trabalhar as distintas destrezas implícitas e processos de

aprendizagens. Entre as vantagens do material multimédia (Otto & Pusack, (1993) e salientam que:

- É muito mais atractivo que o material impresso;
- Permite trabalhar de forma individual, as funções de conhecimentos de cada pessoa;
- Reforça as quatro destrezas a compreensão auditiva e da leitura.

CAPÍTULO III: ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

INTRODUÇÃO

Este capítulo faz abordagem sobre o ensino da língua inglesa e os aspectos ligados ao ensino, assim como o papel do professor, o papel da didáctica no ensino e aprendizagem, a prática pedagógica reflexiva, ou repensada, a participação activa do aluno no processo de ensino, os objectivos de ensino da língua inglesa em Angola. Também, fizemos alusão aos princípios metodológicos que suporta o ensino da língua inglesa tais como, princípio de comunicação como meio da educação, princípio do professor em formação como centro de aprendizagem, princípio da reflexão e acção na interacção, princípio do trabalho cooperativo, princípio da tarefa docente comunicativa integral, princípio de aprender a aprender a ensinar. Por outra, falou-se da abordagem de línguas como culturas estrangeiras, aquisição da primeira língua e aprendizagem da segunda língua, efeitos de aprendizagem por observação e imitação, as novas competências do professor no quadro de ensino e por último, abordamos sobre os modelos da educação tradicional.

3.1. Ensino da Língua Inglesa

O ensino da Língua Inglesa tem sofrido importantes mutações nas últimas décadas devido a diversidade dos públicos e das situações de ensino que exigem dos professores de Línguas uma constante adaptação a diferentes condições, concepções e situações tornando-se necessário dotá-los desse ensino e uma reflexão a partir dos conhecimentos obtidos na didáctica (Afonso, 2010).

O desenvolvimento da tecnologia de informação e comunicação facilita o ensino e aprendizagem da língua estrangeira e faz com que, os meios tecnológicos sejam auxiliares da didáctica das línguas e propiciam a aprendizagem no aluno na interacção virtual ou tecnológica com os falantes.

No século XXI, o mundo está a tornar-se multicultural pela globalização e ondas migratórias e está a tornar os cidadãos multilingues pela aprendizagem das Línguas locais ou dos emigrantes. O estudo da língua estrangeira, é a compreensão de outras culturas que conosco convivem, isto pressupõe uma abertura ao conhecimento do outro e por outra leva a conhecer melhor a nossa própria cultura (Afonso, 2010).

Actualmente, a língua estrangeira com a massificação do ensino, deixa de ser um privilégio para começar a ser uma necessidade dos alunos e, intensifica-se com a globalização. A competência linguística ajuda na construção das relações sólidas e a sua contribuição torna a economia baseada no conhecimento mais competitivo do mundo. O ensino de Línguas e aprendizagem, é uma necessidade que exige planeamento, investimento, empenho e sacrifício.

A didáctica é a arte de ensinar e implica o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar, teoriza as condições da efectiva ligação entre os

objectivos e conteúdos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos, no respectivo contexto educativo, e fornece instrumentos de actuação essencial ao professor (Alarcão, 1999).

A didáctica desenvolve as capacidades e competências do professor, visando um constante aperfeiçoamento e eficácia na aplicação dessas capacidades e competências no processo de ensino-aprendizagem.

A Didáctica contextualiza a prática pedagógica repensando as dimensões técnicas e humana, analisa as diferentes metodologias explicitando o contexto em que foi gerado a visão da sociedade, de conhecimento e da educação que veiculam (Afonso, 2010).

O ensino é a prática da transmissão de conhecimentos, valores, hábitos necessários para ajudar o aluno a adquirir a herança cultural da humanidade, ou seja, os saberes já constituídos nos domínios científicos, tecnológico, literário e artístico. A aula não é um espectáculo, onde o professor tem o papel de actor e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos.

Os alunos têm de participar activamente nas actividades da aula para produzir o conhecimento ou as competências que desejam adquirir para exercer na sociedade ou no futuro emprego. Muitos alunos saem da sala de aula conforme entraram e sem adquirir qualquer conhecimento, mesmo sabendo que, ajuda a formarem cidadãos criativos e críticos (Estanqueiro, 2010).

A participação dos alunos na sala de aulas aumenta o interesse e o diálogo entre o professor e os alunos e, é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos (Estanqueiro, 2010: 39).

3.2. Objectivo de ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira

O ensino da Língua Inglesa tem de orientar-se no desenvolvimento das competências, habilidades e destrezas anteriores e outras competências mais específicas, desde que experimentamos os primeiros cursos básicos de inglês, sempre recorreremos a prática, em função das necessidades dos alunos e a sua motivação em aprender. Dai que, os objectivos de ensino são a via principal para ensinar, conforme nos confirma a empreitada dos autores (Vez, 2001; Madrid & McLaren, 2004):

- ❖ Capacidade de reflexão acerca dos princípios e as concepções sobre a língua, o ensino-aprendizagem inerentes a actividades e a práticas educativas e conhecimentos dos aspectos teóricos e metodológicos e a investigação relevantes sobre o ensino de uma língua estrangeira aos alunos;
- ❖ Saber diagnosticar os interesses e as necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos para planificar, programar e importar um currículo de língua estrangeira aberto e flexível, de maneira que satisfaça as necessidades dos aprendizes e as exigências dos desenhos curriculares da comunidade autónoma.
- ❖ Saber desenvolver aos alunos a competência comunicativa e oferecendo situações de ensino e aprendizagens que resultem em aprendizagem significativa e adequadas;

- ❖ Ser capaz de realizar metodologias criativas, conforme a diversas situações de ensino e aprendizagem e saber usar a aula como contexto social para propiciar a interacção comunicativa. Isto implica: estar capacitado para empregar várias estratégias de agrupação dos alunos para acompanhar o trabalho individual, propor aprendizagem cooperativa através de actividades em grupo;
- ❖ Conhecer e saber aplicar técnicas que motivem e gerem atitudes positivas e haja aprendizagem da língua que se ensina;
- ❖ Saber explorar ideias prévias dos alunos e saber actuar como mediador da aprendizagem e facilitar a construção das aprendizagens de acordo com as características pessoais dos aprendizes;
- ❖ Saber ensinar a aprender e desenvolver estratégias de aprendizagem que favoreça a aprendizagem autónoma;
- ❖ Saber reflectir a acção e investigar sobre a natureza dos fenómenos que ocorrem na aula: e ter capacidade de empregar o juízo crítico profissional para levar a cabo a valoração, adaptação ao contexto concreto de estratégias do ensino-aprendizagem.

3.3. Princípios metodológicos do ensino da língua estrangeira

O ensino da língua estrangeira deve obedecer alguns padrões que permite treinar o aluno para aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, como ferramenta do exercício social. Neste caso, o ensino tem de seguir os princípios que se enquadram nesta realidade, como assinala Whithaker (1998) e Vigotsky (1978):

3.3.1. Princípio da comunicação como meio da educação

Auto-educação dos formandos, depende da motivação do próprio aluno que expressa o compromisso pessoal, profissional e social, manifestando a formação de valores.

O ensino da competência de comunicação em sua unidade com a cultura e a sociedade, favorece a criação de valores em um processo activo, aberto e directo no qual o formando tenha a plena consciência da sua importância social e pessoal do conteúdo da disciplina que ensina e dos métodos que utiliza para formar integralmente as novas gerações.

A clarificação de valores significa que tenha plena consciência do desenvolvimento destes valores, que valor possui, em que grau estão as suas dificuldades. A sua clarificação está relacionada a enfoque reflexivo. Este enfoque permite que os estudantes sejam mais responsáveis, mais auto-directo, mais capazes de defender as suas ideias, mais confiados e independentes. Este princípio possui uma orientação decisiva face a função educativa da aprendizagem da língua estrangeira no marco curricular. A actividade conjunta e sistemática de professores e estudantes em formação, em condições favoráveis a própria vida do ser humano, enriquecerá a cultura popular da comunidade de alunos com a que interactua. Neste sentido, o homem, sua vida, sua história e cultura também se converte em objecto de estudo e

será a matéria da reflexão dos professores de línguas que se formam nas condições que as instituições oferecem.

3.3.2. Princípio do professor em formação como centro de aprendizagem

O centro de atenção consiste em levar qualquer actividade de aprendizagem o próprio sujeito activo, consciente, orienta um objectivo, possibilita a sua interacção com outros sujeitos, suas acções com o objecto, com a utilização de diversos meios em condições sóciohistóricas.

A interacção entre o estudante em formação, o professor constitui uma relação de complementaridade e de ajuda mútua: o professor quer alcançar certas metas como pessoa e compromete-se em ajudar e lograr as experiências. Isto, converte o estudante como sujeito da sua aprendizagem, do seu crescimento profissional, o que implica o intercâmbio do rol de conhecimentos adquiridos gradualmente. O aluno passa a ser o centro e os seus resultados dependem de si mesmo, da disposição que assume no processo de aprendizagem e crescer de maneira cooperativa, transformadora e responsável.

Neste novo contexto de formação de professores de inglês, os formandos têm a responsabilidade de desenvolver activa e pessoalmente nas actividades de aprendizagem, de negociar e cooperar com os demais aprendizes, os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação. Comunicar-se cada vez mais as possibilidades de partilhar os conhecimentos, experiências, sentimentos e reacções.

3.3.3. Princípio da reflexão e acção na interacção

Este princípio refere-se ao pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação e a própria reflexão em acção sobre uma situação de aprendizagem. Os professores em formação estruturam e reestruturam os problemas da prática pedagógica a medida que trabalham com estas, avaliam as suas interpretações e soluções, combinando assim a reflexão e acção.

Este princípio estabelece a reflexão como uma integração de atitudes e habilidades dos professores em formação, os métodos de investigação, com atitudes de mente aberta e responsabilidade no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Promove a si, a necessidade de auto-avaliação crítica e a reflexão como base par a tomada de decisões no processo de aprendizagem.

Este princípio reflecte que os alunos constroem o conhecimento quando interactuam com os conteúdos em situações facilitadas pelos professores, de onde utilizam técnicas de busca, processamento e construção de informações; isto significa que a escola cria condições para que o professor a comunicação com os seus processos variados de informação, selecção, retroalimentação e monitorização.

3.3.4. Princípio do trabalho cooperativo

Este princípio baseia-se na aprendizagem feita em pequenos grupos, de onde os estudantes em formação ajudam-se mutuamente intercambiam ideias, expressam distintos pontos de vista para solucionar problemas presentes em formas de tarefas docentes comunicativas relacionadas com a vida pessoal do profissional do contexto educativo. Os estudantes exploram ideias mediante a interacção com os demais e a consulta das diversas fontes de conhecimentos de que dispõem.

A aprendizagem eficiente da língua inglesa dos futuros profissionais, depende da experiência conjunta, do trabalho cooperativo e da colaboração em pequenos grupos de trabalho.

3.3.5. Princípio da tarefa docente comunicativa integral

A base de aprendizagem significa inculcar no estudante contradições e problemas simulados, os que ocorrem na vida real, onde utilizam a língua na vida real para solucionar as tarefas prestando atenção tanto ao conteúdo como as formas linguísticas.

A tarefa docente comunicativa integral pode estar dirigida a representação de um processo da vida real e profissional dos estudantes e pode realizar-se como actividades em aula ou fora da aula, e está dirigida intencionalmente atrás da aprendizagem da linguagem, desenhada com um objectivo, estrutura e sequência de trabalho e orientada a consequência de um objectivo da manipulação de informação e significados (De Zayas, 1990).

A tarefa docente é a célula do processo docente educativo porque ela apresenta todos os componentes e leis do processo e as demais cumprem a condição de que não se pode decompor em subsistema de ordem menor, já que ao fazê-lo perde-se a sua essência, a natureza social de formação das novas gerações subjaz as leis da pedagogia (De Zayas, 1996).

A tarefa docente comunicativa integral deriva do objecto da ciência e do objecto da profissão, concebe o desenvolvimento de habilidades comunicativas em sua interacção com as estratégias de aprendizagens, a formação de valores, as habilidades pedagógicas e a cultura geral integral.

Este princípio cobra vigência das ideias, por uma parte, a consideração de que o conhecimento da linguagem não é um fim em si mesmo, mas é um meio para conseguir outros fins, como todas as actividades que determina a comunicação humana.

A interacção social é dinâmica da tarefa docente comunicativa integral e significa brindar mediante a tarefa docente, oportunidades aos formandos para que construam de forma conjunta significados mediante os processos de cooperação e socialização. A cooperação e a socialização, são estratégias de necessidades vital para a formação

humanista dos professores de língua estrangeira, desenvolvimento de estratégias e a simulação de situações, a auto-estima e a motivação. As tarefas podem ser elaboradas pelos professores e as suas etapas são: preparação, execução e controle.

3.3.6. Princípio de aprender e aprender a ensinar

Por razões de tempo e o volume de informações, o professor não recebeu a informação de todos os conhecimentos na sua formação que tanto necessita, de maneira que, cada instituição educativa consiste em ensinar os alunos a aprender para que estes busquem os conhecimentos por si, seleccione e o processe segundo as suas necessidades (Whithaker, 1998).

Sabem bastante aqueles que sabem como aprender. Aprender a aprender é um dos objectivos reitores da escola e em todos níveis de educação e implica uma participação verdadeiramente do estudante em desenhar, executar e controle da sua própria aprendizagem (Whithaker, 1998: 21).

3.3.1. Abordagem de ensino de línguas como cultura estrangeira.

O campo do ensino de línguas teve muitas mudanças e variações ao longo do tempo. Aprender uma língua é um processo que pode ser modificado, melhorado ou o agravado, dependendo do tipo de abordagem ou metodologia utilizada por professores de línguas. Todas as escolas bilíngues submetem-se aos modelos de linguagem divergentes e metodologias de ensino em busca de melhores qualidades nos componentes educacionais que se correlacionam com a missão da escola, visão e metas específicas no desenvolvimento da linguagem.

Na visão de Freire (1996:11), "*aprender é construir, reconstruir constatar para mudar*". Neste sentido, o professor deve mover-se para construir a sua prática pedagógica, com o propósito de levar além as actividades lectivas, correspondentes aos professores e alunos, sendo essencial ver a sala de aula como o local onde os alunos possam praticar a língua-cultura estrangeira (Baker & Westrup, 2003).

Alarcão (2006), as concepções dos professores sobre o ensino e aprendizagem podem ser influenciadas pelas suas crenças, valores e experiências como professores de línguas e cultura estrangeiras. Como antigos alunos das disciplinas escolares correspondentes, concepções essa, que por sua vez, podem ter uma influência considerável na actuação dos professores na sala de aula, nas modalidades de ensino e importa sublinhar que essas percepções, bem como o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, deve ser objecto de análise e eventualmente, de ajustamento e correcção ao longo da carreira profissional através das experiências ou incidentes críticos, desde que estes constituam, numa perspectiva científica fundamentada, um problema relevante comum a outros professores de disciplinas escolares homólogos (Tsui, 2003).

Neste sentido, em relação a dimensão da oralidade, os professores de língua-cultura estrangeiras, admitem ter dificuldades no domínio de ensino e aprendizagem da oralidade, mas especificamente no domínio do vocabulário, pronúncia, na gestão de tempo de ensino e aprendizagem, na aquisição do material didáctico, tanto pelos alunos assim como pelos professores, constatação essa que influencia a forma como conduzem as aulas, ficando por apoiar-se apenas no plano de aula, na língua materna para explicar a matéria, tendo como objectivo primeiro da aprendizagem, a preparação para provas, facto esse que acaba por reflectir o tipo de aprendizagem exercida, sobre orientação dos professores, pelos alunos das disciplinas escolares ditas de língua (Medgyes, 1994; Samimy & Greffler, 1999).

Tendo em conta os aspectos relatado no paragrafo anterior e a permanente evolução do ensino e da aprendizagem da competência comunicativa integral, a problemática da oralidade apresenta-se, como uma questão incontornável, em uma relação quer ao seu estatuto e à sua função, quer às práticas na sua vertente linguística e didáctica, mais concretamente no atinente as opções metodológicas que caracterizam as abordagens didácticas contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras.

Na verdade, no término do 1º Ciclo do Ensino Secundário, um dos requisitos para transitar de classe, é aprovação na prova oral da língua estrangeira, somando com a nota da prova escrita e dividir por dois. Esta perspectiva de aprendizagem sustentada da oralidade, designadamente no âmbito da dimensão de comunicação denominada falar, decorre do nível inicial ao nível superior.

Consequentemente, esta perspectiva exige que o professor de língua estrangeira seja capaz de promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades comunicativas adequadas às suas necessidades específicas (Qecr, 2001: 22).

Para tal, o professor de língua estrangeira, além de ter a formação da cultura estrangeira, também deve possuir a formação pedagógica, que pode o facilitar passar a teoria para a prática.

Vieira (2001), as actividades de ensino, têm como objectivo de apoiar, orientar e encorajar os alunos na sua acção, de carácter reflexivo, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para aprender a língua estrangeira, é preciso aplicar exercícios diversificados, baseando-se na tradução de textos, exercícios de gramática, como forma de desenvolver competências ao nível do funcionamento da língua, descurando-se a comunicação ou compreensão oral e valorizando-se o uso do dicionário para a procura de equivalentes gramaticais e lexicais, ensino que visa a aquisição do capital cultural que diferencia socialmente uma elite assumindo, por conseguinte, um estatuto de índole educativo e cultural (Andrade & Sá, 1992).

A abordagem tradicional, baseia-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe a construção do conhecimento da forma e da estrutura da língua, com o objectivo de traduzir textos literários, através do desenvolvimento de competências cognitivas nos princípios dedutivos da aprendizagem, no esforço e memorização, servindo-se da língua materna como referência, pois ao colocar ênfase no ouvir e no falar apoia-se maioritariamente no uso do manual e no sistema gramatical da língua (Stern, 1983).

[...] O estudo das regras e dos exemplos gramaticais, a *memorização de passagens aprendidas decore, reagrupadas por grupos temáticos serão estratégias aplicadas ao longo dos estudos dos jovens entre os séculos XVII e XIX* (Puren, 1988: 30).

Este método de aprendizagem do latim, foi transferido para o ensino das ditas línguas vivas, como é o caso da língua inglesa, uma vez que se pretendia preparar os aprendentes para a aquisição de conhecimentos linguísticos testáveis na escrita literária (Germain, 1993). As aulas eram ministradas em língua materna, não se utilizando a língua estrangeira para comunicar e o vocabulário era ensinado de forma isolada e fora de um contexto específico.

Valorizando-se as explicações gramaticais dedutivas, as conjugações e as regras do funcionamento da língua, bem como a leitura e tradução de textos, mesmos nos níveis mais elementares de aprendizagem. O apelo a memorização, o preenchimento de lacunas, as composições e as traduções tornam as aulas centradas no professor como detentor do conhecimento, mediador do saber e controlador de aquisições (Andrade & Sá, 1992). Esta metodologia ainda vigora nas nossas escolas, restringindo os exercícios gramaticais, traduções, ditados, cópias de textos, etc. Que no fundo, constituem a base do currículo do ensino das línguas, motivo pelo qual muitos criticam de que a necessidade de aprender uma língua, é para fins comunicativos, devido ao carácter abstracto e formal dos aprendizes (Nunan, 2003).

Tendo em consideração as características metodológicas descritas, o facto de a literatura constituir um conteúdo não apenas central, mas também prima na abordagem tradicional, a componente sonora nas suas dimensões linguísticas, quer mais restrita, ou seja, a pronúncia, quer mais alargada, isto é a oralidade, tal como é considerada neste estudo da língua estrangeira não emergir, no âmbito da referida abordagem, como matéria de ensino e aprendizagem relativa, até porque no quadro da comunicação oral desenvolvido nas aulas de língua estrangeira, à língua materna é o recurso verbal e privilegiado nas explicações (Germain, 1993).

No final do século XVII, o progresso da indústria, do comércio e dos meios de comunicação trazem consigo o desenvolvimento das relações internacionais o que provoca um maior questionamento deste método, uma vez que não estimula a comunicação interpessoal nem o conhecimento da língua-cultura, sendo desnecessário o conhecimento e o desenvolvimento da oralidade (Germain, 1993). A dependência mútua das Nações criada pelas trocas comerciais e pela indústria tornam a aprendizagem das línguas uma urgência. É nessa altura que há uma evolução interna, no seio da investigação didáctica e que surge a

abordagem directa, através da qual se espera que o aluno aprenda uma língua estrangeira de forma mais eficaz e rápida possível. De salientar que esta abordagem agrupa em si outras ideologias que advêm de outros métodos como por exemplo o método activo, que dá a ideia de aprendizagem de línguas, deve incluir exercícios que pressupõe actividades como a prática da oralidade, valorizando-se a prática de dramatização e a compreensão do funcionamento da língua com vista ao uso do método oral (Puren, 1988).

A abordagem directa defende um novo ensino de línguas, num novo mundo de comércio internacional e industrial. Considerando-se esta opção como a radical (change from the grammar translation method), pois ao contrário da abordagem tradicional, o objectivo geral consistia em aprender a usar a língua com a finalidade de comunicar, motivo pelo qual se dava primazia à oralidade e só depois se tentava a leitura e a escrita, tendo como base enunciados que podiam incluir o estudo de valores culturais, como os modos de vida, a geografia e a história (Germain, 1993).

A origem da expressão método directo surge da tipologia de técnicas e procedimentos aplicados que permitiam evitar o recurso à língua materna, comunicando-se directamente na língua estrangeira. A interdição do uso da língua mãe e da tradução potenciou o recurso a técnicas de apresentação, explicação e assimilação, comunicando-se em língua estrangeira, pois acredita-se que o pensamento devia ser feito directamente na língua alvo (Puren, 1988).

A abordagem directa representa, então, uma grande mudança, mormente no plano metodológico, no ensino das línguas uma vez que aponta para uma perspectiva mais activa da comunicação, como se verifica no proceder de Stern.

[..] *The direct method was also a first attempt to make the language learning situation one of language use* (Stern, 1983:459).

Assim, nesta abordagem descritiva, parte-se da premissa que a segunda língua deve ser aprendida como a língua materna, em momentos de compreensão e produção oral, devido à abordagem Audio-oral dos textos, sendo que estes são geralmente construídas que representam ideias tipos ou estereotipados de um assunto, sendo normalmente acompanhados por ilustrações explicativas (Puren, 1988). Desta forma, os conteúdos são apresentados de forma gradativa e agrupada em especial os conteúdos gramaticais que são progressivamente estruturados de acordo com o nível de dificuldades e abstracção que apresentam, reforçando-se à ideia que todo o conhecimento surge de forma natural e espontânea (Stern, 1983). Valorizando-se a existência da interacção oral e o uso espontâneo da língua, sobre temas correntes no dia-a-dia. Opta-se por textos curtos, adaptados e valoriza-se as imagens com valor explicativo e ilustrativo, os objectos, a mínima e a associação de ideias, procurando-se despertar o interesse do aluno pela aprendizagem, pois é essa mesma motivação que fará o aluno reter melhor os conhecimentos (Puren, 1988).

A leitura de textos retirados de obras literárias ou de revistas, fornecem não só o conhecimento cultural e civilizacional, mas promove também a aprendizagem da escrita, da fonética e do léxico.

E esta abordagem, apresenta uma nova filosofia pedagógica associada à psicologia e que se pressupõe equilibrar os conhecimentos e as técnicas de forma a suscitar o interesse e a motivação dos alunos na aprendizagem, valorizando-se o uso em detrimento da regra e da forma.

Nesse sentido, as teorias associacionistas fundamentam a abordagem monolíngue, valorizando-se uma postura activa do aprendente ao ler em voz alta, ao colocar e responder a questões estimulada pelas opções metodológicas dos professores, que assentavam na exploração de imagens e objectos na língua alvo, servindo como modelo linguístico do aprendente (Germain, 1993: 129).

Esta abordagem foi aceite no início do Século XX, especialmente nas escolas onde há professores nativos, onde o contacto com a língua surge de forma natural e espontânea. Mas, esta abordagem exige a obtenção dos recursos materiais e humanos. O outro problema que dificulta o sucesso desta abordagem é a sobrecarga por parte dos professores, por exigir muito tempo na sua aplicação.

Tendo em conta as características metodológicas descritas, a abordagem directa deu grande prioridade à aprendizagem da habilidade oral, quer a nível processual quer de produto, valorizando-se a interacção, a pronúncia e o uso imediato da língua alvo, negando-se a tradução e o recurso à língua materna e focalizando-se a aprendizagem em vocabulário de uso diário através da simulação de actividades comunicativas e com o auxílio de imagens e objectos (Germain, 1993).

As dificuldades observadas na implementação desta abordagem são motivo maior para o nascimento de uma nova abordagem Audio-oral, quando, por altura da segunda guerra mundial, e devido às operações militares em vários países, os Americanos se perceberam que precisavam de aprender rapidamente tanto a língua dos seus aliados como a dos seus inimigos. Esta nova abordagem incorporou algumas técnicas da abordagem directa e foi a primeira a ter as suas fundamentações baseadas em teorias da linguística e da psicologia (Germain, 1993).

O início da abordagem Audio-oral, teve as suas raízes teóricas no conhecido ASTP-ARMY specialized training program ou Army method (Brown, 2000), resultou de intensos estudos voltados para o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos. Nesta época a história Americana vivia um dos seus mais marcantes momentos com o ataque Japonês a Pearl Harbour em 1941, motivo pelo qual o governo lançou um programa especializado para ensinar os militares a dominarem rapidamente as línguas faladas nos cenários de guerra. Assim no início da segunda guerra metade do século XX muitos linguistas deram especial atenção ao ensino da língua inglesa, uma vez que os Estados Norte Americanos eram considerados a maior potência do mundo.

Devido ao conjunto de heranças históricas de ensino, e as constantes e inovadoras pesquisas no campo linguístico, o ensino tinha agora como foco, a conquista da língua

como um processo essencialmente oral, surgindo, então, como perspectiva preferencial nos anos 60 do último século, a abordagem Audio-oral, que privilegiava (Puren, 1988).

A abordagem audio-oral, apoia-se, assim, no estruturalismo de Sussure, onde a língua é vista como um sistema de relações e nas teorias do behaviorismo que valorizam.

[...] *The stimulus-response-reinforcement model, it attempted through a continuous process of such positive reinforcement to engender good habits in language learners (Harmer, 2001: 79).*

Nesta vertente, o ensino das línguas era visto como um sistema de regras hierarquicamente organizadas, no qual se valorize a oralidade e o controle de estruturas de som, ordem e forma com vista ao domínio da língua ao nível do falante nativo (Puren, 1988).

Como o conceito de aprendizagem era baseado no princípio do condicionamento behaviorista, acreditava-se que o erro devia ser evitado a todo preço, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorrectos. As situações de aprendizagem deveriam ser sempre controladas de forma a prevenir os erros e, caso eles continuassem, estariam corrigidas para evitar a focalização. Desta forma, as aulas baseavam-se na construção e análise de frases, os chamados pattern drills (Richards & Rodgers, 2003, p. 57), exercícios estruturais de substituição e transformação de partes de frases, no treino da pronúncia, na valorização dos elementos de discurso oral e diálogos que eram geralmente acompanhados por ilustrações. O uso da língua materna era evitado a todo custo tanto para fornecer explicações como para efectuar traduções (Germain, 1993: 154).

[...] *while Reading and writing are not neglected, listening and speaking are given priority and in the teaching sequence preced reading and writing (Stern, 1983: 464).*

Assim, os cursos intensivos direccionavam-se para exercícios de compreensão auditiva, para a capacidade de expressão oral desenvolvida através de práticas de escuta activa, imitação, identificação de grafemas, reprodução e reconhecimento destes mesmos símbolos na dimensão oral correspondente e, posteriormente, na sua dimensão escrita. Como resultado, o processo de aprendizagem de língua estrangeira, consistia no domínio pleno da construção da língua e no completo conhecimento das regras que estruturam e organizam os elementos das frases (Puren, 1988).

A abordagem Audio-oral caracterizou-se, ainda, em termos de recursos materiais, pelo uso do gravador e de gravações de falantes nativos, que serviam de base à imitação e memorização de textos orais sob forma de diálogos. Os laboratórios Audio-linguais eram o grande sucesso da época, pois proporcionavam horas infindáveis de práticas de modelos. Os laboratórios, eram vistos como um auxiliar privilegiado da repetição intensiva, que propiciava a reprodução de esquemas linguísticos através dos quais o aluno aplicava e transformava estruturas recebendo do professor, que teria um papel de instrutor, o reforço positivo ou negativo perante a resposta dada. Só após este domínio da oralidade, o aluno

podia praticar a escrita, apoiando-se este método numa visão gradativa da aprendizagem (Richards & Rodgers, 2003).

Além da abordagem Audio-oral, ainda surgiu a abordagem comunicativa, que defendeu que a língua como meio de comunicação ou instrumento de interacção social, tendo em conta o seu objecto social, esta abordagem marca o início de uma mudança do paradigma no ensino das línguas no século XX, cujas ramificações e conceitos gerais continuam a ser amplamente consideradas (Richards & Rodgers, 2003). Os estudos linguísticos sofreram uma alteração relevante uma vez que vários estudiosos começaram a considerar a língua como um conjunto de regras gramaticais, lexicais e fonológicas, o que teve grande impacto nos procedimentos metodológicos aplicados, começando-se a desvalorizar a forma e a correcção em detrimento do significado e da influência (Nunan, 2003).

Neste sentido, não se pode afirmar que a gramática, a pronúncia e o vocabulário sejam ignorados na abordagem comunicativa, contudo, o seu ensino é feito de forma menos sistemática do que anteriormente, valorizando-se o potencial funcionamento da linguagem comunicativa (Richards & Rodgers, 2003).

A abordagem comunicativa defende que o objectivo do ensino da língua é efectivamente ensinar a comunicar, motivo pelo qual nesta abordagem se distinguem cinco características básicas, conforme se demonstra nos seguintes itens (Nunan, 1999: 279), salientou que:

- Os alunos aprendem a comunicar através da língua alvo;
- Os textos autênticos são introduzidos na situação de aprendizagem;
- A criação de oportunidades para que os alunos se concentrem, no próprio processo de aprendizagem;
- Valorizar as experiências pessoais como contributos importantes para aprendizagem na sala de aula;
- Associar a aprendizagem da sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula.

Com estes passos, as actividades postas pelo professor devem envolver a comunicação efectiva e deve reflectir as necessidades do aprendente, referidos como necessidades de linguagem de uma nova língua e é mais fácil e mais interessante quando é possível aplicá-la em contextos de trabalho (Andrade & Sá, 1992).

A abordagem comunicativa centra-se no aluno, sendo que todas as elaborações teóricas e práticas de ensino são funções das necessidades do aluno. Este posicionamento pedagógico de tipo humanista aponta para uma pedagogia da não-diretividade que procura motivar, responsabilidade e dar autonomia ao aluno.

[...] Por isso, o aluno autónomo pode evoluir não só em termos de língua e cultura mas também nos próprios processos internos de aprendizagem desenvolvendo o seu conhecimento reflexivo no qual assentará a sua aprendizagem verbal (Andrade & Sá, 1992: 48).

Neste tipo de aprendizagem o professor propõe contextos que procuram favorecer actividades metacognitivas para que o aluno controle a sua aprendizagem, envolvendo-o

situações genuínas de comunicação nas quais estes têm que partilhar informações e negociar o sentido e interagir.

O princípio base de ensino comunicativo é a negociação que em si mesma, é um elemento de comunicação e fonte de vários tipos de funções, sendo que o aluno ao negociar, ao comunicar, está a pedir, oferecer, argumentar, convencer, sugerir, opinar, criticar, exigir (Andrade & Sá, 1992: 54).

A implementação destas estratégias comunicativas implica, por parte do professor, um posicionamento de reflexão que assenta na investigação na sala de aula como forma de melhorar e transformar as práticas. Nesta óptica, o professor não age como mestre e transmissor de conhecimentos, mas como facilitador competente do acto comunicativo e deve manter o interesse dos alunos através de reais, perspectiva essa que decorre do princípio de que:

Any communicative teachers needs considerable knowledge about second language grammar, sociolinguistic rules, and culture in order to facilitate activities and interpret learners responses (Tucker & Corson, 1999: 99).

Andrade & Sá (1992) esta convergência das competências propõe-se dotar o aluno de uma capacidade comunicativa adequada às suas necessidades, pois a aprendizagem da língua é vista como um fenómeno relevante e útil para a inserção do aluno na sociedade e não apenas como uma aprendizagem circunscrita à sala de aula.

Assim, de forma de envolver os alunos em actividades motivadoras, o professor deve sugerir tarefas ou domínios que desenvolvam as competências comunicativas, optando por um ensino que tenha em conta os interesses e expectativas presentes e futuras do público escolar (Andrade & Sá, 1992: 61).

Por fim, um momento crucial de comunicação, o aprendente é convidado a arriscar ao elaborar livremente enunciados com contextos diferentes, valorizando-se na avaliação dos actos de fala não tanto a correcção gramatical, mas antes a forma como o aprendente realiza as tarefas comunicativas que lhe foram propostas e como consolida as suas competências de comunicação, baseando-se na autenticidade do input e das actividades realizadas bem como na crescente complexidade da língua (Germain, 1993).

Explorando uma visão breve e simplificado sobre a língua mais proeminente abordagens de ensino é um passo sólido para compreender as perspectivas linguísticas variados como longa como inovações e avanços educacionais que ajudaram na construção das abordagens bilíngues atuais que influenciam a educação de segunda língua e língua estrangeira em todo mundo, na América Latina (Germain, 1993).

Línguas próximas antes do século XX foram divididas apenas em duas categorias opostas de ensino de línguas. A primeira categoria estava inclinada a mostrar o aluno como usar a linguagem. Essa perspectiva é um equivalente linguisticamente reduzida para a abordagem

comunicativa bem conhecida que é implementado em muitas bilingues escolas no presente. Esses modelos mostraram os alunos a funcionalidade da língua alvo para que eles possam estar cientes do uso da linguagem e sua relação com o contexto. Germain (1993: 36), as duas habilidades mais importantes para desenvolver com esses modelos foram:

- Entender ou inferir a língua e falar a mesma; em outras palavras, a mais importante habilidade para desenvolver foi o uso de input compreensível e habilidades de saída orais;
- Por outro lado, o segundo modelo foi focado em ensinar os alunos como analisar a língua, por si só; ou seja, os alunos não precisam produzir novas habilidades, em vez disso, eles foram analisar (L2) e fazer inferências para compreender a semântica do mesmo.

Os professores ou tutores utilizaram abordagens directas ou menos informais ou mais para transmitir a forma e significado da linguagem que eles estavam ensinando e que eles usaram aulas-orais técnicas sem livros didáticos de língua em si, mas sim um pequeno estoque de mão-copiado por escrito manuscritos de algum tipo, talvez alguns textos na língua-alvo, ou dicionários que listados palavras equivalentes em duas ou mais línguas lado a lado.

Com toda esta informação, pode também deduzir-se que este segundo modelo específico tutores e alunos permitiram analisar as formas de linguagem descritiva, ensinando os alunos a compreender o significado de frases e tornar-se bons leitores de textos escrito na língua-alvo (Múrcia, 2001).

Apesar de análise de linguagem ser uma força motriz no século XX pré-língua estrangeira métodos de ensino, o trabalho do alemão Karl Ploetz no século XIX teve uma enorme influência sobre a abordagem da tradução-gramatical para se consolidar como um método útil que é ainda contemporâneo, com um grande número de métodos de muitas escolas públicas usam para ensinar Inglês como língua estrangeira (EFL) hoje em dia. Uma breve descrição das principais características que definem idioma conhecido por abordagens.

3.4. Aquisição da Primeira língua e aprendizagem da segunda

As pessoas são consideradas bilíngues quando elas têm comando linguístico (falar mais de uma língua). Existem apenas duas maneiras possíveis em que um indivíduo pode tornar-se bilíngüe, a nova linguagem tem de ser adquirida ou aprendida. No primeiro quadro, aquisição de uma língua é um processo natural e inconsciente em que um indivíduo, normalmente, as crianças, desenvolvem habilidades de linguagem, sem quaisquer esforços cognitivos. E assim, as pessoas a aprender e desenvolver a sua primeira língua (L1). Ao adquirir a primeira língua, tem-se um período de silêncio em que expõe aos sons da nova linguagem, fazer conexões, e apenas compreendê-lo, sem produzir qualquer busca significativa ou saída (Amato, 1996).

Após este período de silêncio natural, chega ao fim, depois de entrada torna-se compreensível e começou-se a proferir os sons articulados como palavras, de alta frequência vocabulário e frases curtas, familiarizar-se a nós. Amato (1996) fala da importância do período de silêncio na aprendizagem de línguas e aquisição da linguagem através de uma experiência muito interessante realizada por Postovsky em 1977 com adultos estudantes de russo no Instituto de Línguas da Defesa em Montgomery, Califórnia. Ainda, Amato (1996), o objectivo deste método é de confirmar a importância do período de silêncio como um factor determinante para construir a confiança natural e evitar inibições linguísticas quando inclinando-se uma segunda língua. Os alunos do grupo experimental devem ser convidados a escrever suas respostas a entrada, em vez de falar; em contraste, o grupo controle apresenta tarefas para produzir oralmente desde o início. Aprender uma língua, por outro lado, exige um trabalho consciente e esforço. No entanto, estudo de língua tem muitas vantagens sobre a primeira língua do aluno conforme se constata nos seguintes pontos, também referenciados pelo Amato (1996:10), que:

- Os alunos de línguas são cognitivamente mais desenvolvidos;
- Eles têm um maior conhecimento do mundo;
- Eles sabem por que eles precisam aprender uma nova língua e podem decidir que Língua vão aprender;
- Eles podem ganhar o ritmo da sua própria aprendizagem e ao nível das competências linguísticas que eles querem desenvolver;
- Eles podem se comunicar porque eles já têm uma primeira língua.

No entanto, apesar de todas essas diferenças a aquisição da segunda língua é um longo processo que retribui o esforço contínuo e o estudo dedicado e trabalho consciente e, a sociedade precisa dar o seu contributo, em valorizar o esforço dos professores, alunos para a busca do Ego que capacita o interior. Com este respeito, adultos aprendizes de segunda língua, muitas vezes não conseguem adquirir competências da segunda língua ou língua estrangeira (L2), porque eles já têm inibições intelectuais e interferências linguísticas primeiras que não permite obter um desenvolvimento de linguagem equivalente, especialmente na pronúncia.

Nos estágios iniciais de aquisição da L2, os alunos parecem confiar em sua gramática, até certo ponto, transferir as regras gramaticais para sua primeira língua a sua segunda língua. Em fonologia por exemplo, os alunos falam com sotaque, porque eles podem transferir os fonemas, regras fonológicas, ou estrutura da sílaba à sua L1 (Amato 1996:23).

Todas essas diferenças entre a primeira língua e aquisição de segunda língua leva educadores em repensar novas perspectivas sobre como as pessoas podem se tornar bilíngues em uma forma progressiva e natural através de modelos educacionais que podem ser implementados em escola.

A aquisição da segunda língua remete-se a um processo de imitação ou repetição dos termos ouvidos quer seja por um falante nativo ou do indivíduo que aprendeu como a segunda língua ou estrangeira. Mas em larga medida, a aprendizagem da língua pela criança não pode ser explicada em termos de simples imitação. Uma criança imita um adulto quando diz cão para indicar o gato de estimação de casa, mas, já irá muito para além dessa imitação, quando usa a mesma palavra para se referir ao boxer do prédio de frente ou a um rafeiro da rua abaixo.

A aquisição de conhecimentos, faz-se através de observação e imitação. E, chegou a conclusão de que a maior parte das aprendizagens ocorrem através de observação de comportamentos de pessoas com quem convivemos, e designou por modelagem ou modelação o processo de aprendizagem social feito por observação e imitação sociais (Bandura, 1969).

3.4.1. Efeitos da aprendizagem por observação e imitação:

No efeito de modelação, o observador observa e imita o modelo, adquirindo novas formas de resposta. Se o aluno observar alguém a conversar em inglês, além de reter apenas a pronúncia, também os gestos e outros movimentos usados naquele diálogo também, imita todos os aspectos importantes para potenciar a sua aprendizagem.

Gleitman & Friedlund (2011), a aprendizagem da língua é a que ela se realiza graças a correcção ou reforço explícito pelos pais ou professores e os erros de gramática seriam imediatamente apontados ao jovem aprendiz que mais tarde os evitará com ajuda dos colegas e amigos.

O desenvolvimento da linguagem parece emergir de modo idêntico em todas as crianças e progridem do balbucio à palavra isolada, daí para o estágio telegráfico das duas-palavras e, por fim, acedem às frases e aos significados complexos. Prator & Múrcia (1979); Brown (2000), a aprendizagem da língua estrangeira pode decorrer com êxito se não decaírem nas privações severas do meio ambiente. Essas privações fazem referência das influências inatas, tais como o regionalismo, a autenticidade de considerar ou apegar-se as línguas nacionais, a identidades e esquecer-se de outras culturas.

Há abundantes indicações de que a natureza e o estado do cérebro têm consequências de enorme gravidade e extensão no funcionamento da linguagem. Uma situação óbvia é a afasia, se houver uma lesão em determinada região do hemisfério esquerdo do cérebro, ela causará um impacto específico e devastador no uso da língua (Gleitman & Friedlund, 2011).

Nas primeiras fases da aprendizagem duma segunda língua, os adultos parecem ser mais eficientes do que as crianças.

Sprinthal & Sprinthal (1993) os adultos aventuram-se antes a compor frases um tanto desastradas mas todavia inteligíveis e pouco depois de chegar á segunda língua. As crianças já fluentes numa primeira língua parece em mergulhar em total confusão e perplexidade, quando ouvem falar uma língua em que nada percebem.

[...] Muitas vezes deixam de falar entre si durante semanas ou meses, mas, com o tempo, o resultado acabará por ser o inverso, passando um ou dois anos as crianças mais novas falam fluentemente a nova língua e exercitando mais vezes a sua fala soará exactamente como dos nativos, o que já é muito menos comum com os adultos (Sprinthal & Sprinthal,1993: 303).

3.4.2. As novas competências do professor no quadro de ensino

Com a mudança de paradigma de ensino para paradigma aprendizagem, o aluno passou a ser o centro das atenções e isto implica mudanças no processo educativo. É neste encadeamento que vai se clarear as ideias sobre as competências de ensino e aprendizagem na competência comunicativa integral.

Na concepção de Perronoud, a competência é a capacidade de agir eficazmente em determinadas situações, apoiadas em conhecimentos, mas sem limitar-se, a eles. De acordo com o mesmo autor, e na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que reconhecem uma competência. Dessa forma, a manifestação de uma competência, estão envolvidas as aprendizagens já assimiladas e as capacidades de mobilizá-las para realizar uma determinada acção. Este processo é complexo, cujo significado não simplesmente o de somar conteúdos de modo a usá-los; seleccioná-los; organizá-los e especialmente fazer conexões entre eles antes de emprega-los na acção solicitada.

É nesta óptica que, Perronoud (2000:1-10) destaca as dez competências mais específicas para trabalhar em formação contínua dos professores:

1.Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

Quando falamos sobre as situações de aprendizagem, logo pensamos no professor na sua prática. Pois, esses ocupam uma posição estratégica na sociedade devido a relação que os unem a sociedade, uma vez que essa relação não reduz-se em uma mera transmissão de conhecimentos já constituídos.

2.Administrar a progressão das aprendizagens;

A escola é inteiramente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos e não se pode programar as aprendizagens sem tomar as decisões estratégicas. Os programas são concebidos nesta perspectiva; assim como os métodos e os meios de ensino propostos aos professores.

3.Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;

Perronoud, lembra que certas aprendizagens só ocorrem, graças as interacções sociais seja porque visa o desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja

porque a interacção é indispensável para provocar aprendizagens que passam por conflitos cognitivos ou por forma de cooperação.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;

O autor salienta a importância em suscitar nos alunos, o desejo de aprender e de fazer a auto-avaliação. Uma das grandes preocupações actuais de pais e professores é a de tornar o aluno maduro de aprendizagem, como:

5. Trabalho em equipa;

Nesta competência o trabalho de equipa é muito valorizado, pois na equipa há união dos membros onde trabalham por causa comum. Para que um grupo realize obra fecunda é necessário que haja harmonia dos espíritos e das vontades. O trabalho de equipa supõe confiança entre os diversos elementos do grupo.

6. Participar na administração da escola;

Para participar na administração da escola, é preciso explicar práticas de referências, no trabalho de equipa; é preciso interessar-se pela comunidade educativa em seu conjunto, o funcionamento e a ordenação dos espaços. Deve ser um conjunto que age com cumplicidade, afinidade, ter uma visão da escola compatível, fazendo o trabalho colectivo de forma dinâmica e garantindo a parceria com os pais e a comunidade para que o projecto escolar seja colocado em prática.

7. Informar e envolver os pais;

Os professores devem incentivar as visitas dos pais, preferencialmente com horário pré agendado, evitando assim a interrupção durante as actividades regulares. Devem comunicar o progresso do aluno de diversas formas. Os professores devem estimular o diálogo familiar envolvendo os pais em conversa sobre a matéria educativa dos educandos, dotá-los de estratégias para poderem participar activamente na educação dos seus educandos, através de reuniões, convívios e intercâmbios.

8. Utilizar novas metodologias;

Do ponto de vista metodológico o professor precisa aprender a diversificar as metodologias de aprendizagens. Entretanto o foco da aprendizagem é a busca da informação significativa, da pesquisa, o desenvolvimento de projectos pedagógicos e não predominantes a transmissão de conteúdos específicos. O seu papel é mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que na escola convencional.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;

Uma das competências esperadas pelo professor, é a resolução de conflitos dentro e fora da escola. Para que o professor se torne eficiente na ligação que estabelece com o seu aluno, precisa de dominar competências de comunicação que lhe permita dialogar com mais significado e conceitos como: respeito pelos interesses dos alunos, educação de afectos; liberdade de aprender; bom clima na sala de aula; construção de conhecimentos e autonomia de aprendizagem.

10. Administração e sua própria formação contínua;

Hoje a predominância das práticas de formação valoriza a construção de saberes pelo aprendiz. Quer esta contextualização, esteja centralizada na dinâmica colaborativa, quer valorize as intervenções entre colegas ou a relação mediada por tutores, o conjunto dessas

situações propõe-se a utilização de tecnologia como a alavanca do desenvolvimento da autoformação.

3.4.3. Modelos de educação profissional

Os especialistas em ensino, defendem existir três modelos de educação profissional, aplicados em qualquer área do saber. Wallace (1995) propõe três modelos que expressam as vias em que a educação dos profissionais deve ser processada:

1º **Modelo artesanal ou imitação**, o futuro profissional aprende imitando as técnicas de espertos e seguindo as suas demonstrações, instruções ou consensos. O esperto diz aos estudantes o que fazerem, demonstra como fazê-lo e eles imitam. Este modelo caracterizou a educação profissional até ao final da guerra mundial.

2º **Modelo da ciência aplicada**, o professor deve dominar os programas da educação profissional, como em arquitectura, medicina ou mesmo na educação. Declara o conhecimento científico como base para a solução dos problemas da profissão. Parte dos conhecimentos científicos, a sua aplicação na prática, supondo que assim se lucra a competência profissional. Este enfoque não tem tido lugar nas escolas técnico-profissionais do município de Cabinda. Mas este modelo é aplicado em várias escolas desde a segunda metade do século XX, e é utilizado na maioria das universidades, excepto em alguns países desenvolvidos, onde se instrumenta o enfoque reflexivo.

A característica principal deste enfoque é a separação entre a teoria e a prática. Os estudantes em formação recebem um conhecimento científico (teorias, dados e informações) geralmente relacionados com as investigações realizadas. Estes conhecimentos não surgem da prática ou experiência dos estudantes (conhecimentos experienciais). Depois de vários anos de estudos na escola, os estudantes enfrentam a prática profissional em contextos educativos diferentes dos que são pensados em cursos teóricos.

3º **Modelo reflexivo**, é desenvolvido por Schon (in Wallace, 1995) e faz referência em aprender na acção, reflexão em acção, reflexão sobre a acção, ou acção reflexiva, é baseada na acção dos estudantes sobre a prática pedagógica que conduz o desenvolvimento consciente de interpretação sobre a actuação profissional. Os estudantes podem perguntar-se porquê que esta acção não tem funcionando bem, ou não tem funcionando como se esperava? e fluir assim na prática, eliminando os elementos negativos e repetindo os positivos.

O modelo reflexivo não repete os elementos recebidos, mas une os elementos do conhecimento experiencial. No entender de Wallace (1995) ambos, conduzem a prática reflexiva, de maneira que a reflexão e a prática são as vias para desenvolver a competência profissional. A prática e a reflexão formam uma unidade dialéctica de pares que influem-se, completam-se e condicionam-se mutuamente.

O professor reflexivo é o mais desejado para a formação das futuras gerações, porque a reflexão, constrói no aluno o caminho verdadeiro para o exercício das suas actividades. A prática reflexiva forma quadros orientados para a resolução de problemas existentes nas sociedades.

Schon (1989, in Tirri, 1993) a reflexão em acção, que refere-se ao pensamento que ocorre durante a acção. Os professores estão a formular problemas para procurar as resoluções dos mesmos, combinando a reflexão e a acção. A reflexão sobre acção refere-se sobre o pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre a própria reflexão em acção de alguém em função da mesma situação.

CAPÍTULO IV: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, fizemos abordagem da política linguística, que foca os aspectos importantes da aprendizagem da língua estrangeira, com maior relevância a importância da Língua Inglesa no mundo, hegemonia da língua inglesa, a aprendizagem de inglês e desenvolvimento cognitivo, âmbito linguístico no ensino da competência comunicativa, habilidades linguísticas, relação entre habilidades e âmbitos linguísticos, a linguagem interior verbal e não-verbal, a linguagem visual ou escrita, a leitura enquanto actividade cognitiva, processos cognitivos de nível inferior a descodificação, processos léxicos, aprendizagem cooperativa, a formação de professores de língua estrangeira, o perfil de professores de inglês no século XXI e a profissão de professor e suas qualidades.

4.1. Políticas linguísticas em Angola

A capacidade de comunicar numa língua estrangeira constitui uma das oito competências para a realização pessoal, a cidadania activa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento. A aprendizagem das línguas desenvolve a atenção, a percepção, a memória, a concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, bem como a capacidade de resolver os problemas de trabalhar em equipa (Afonso, 2010).

Além disso, estes benefícios são extremamente importantes para o bem – estar da sociedade em todos níveis. Hoje em dia vimos aos jornais quando publicitam empregos, um dos requisitos dos candidatos é falar e escrever a língua inglesa. Mas a maioria dos finalistas do ensino secundário não apresentam esses requisitos e perdem oportunidades de empregos e por fim acabam por optar em serviços ambulatorios tais como: vender nas ruas, fazer serviços domésticos e outros serviços informais que não correspondem com a área de formação do formando.

A falta de políticas linguísticas e objectivos claros sobre o ensino e aprendizagem das línguas, tem levado aos estudantes o fracasso em aprender as línguas. Visto que, se houvesse a formação pedagógica contínua a todos níveis, seria viável e capazes de promover esses jovens, os resultados reflectir-se-iam no perfil de saída dos estudantes finalistas, devido a continuidade que se verifica na realidade social. Por outra, o conhecimento que temos sobre a política de línguas em África, verificamos que, a maioria dos países deste continente, o sistema de ensino começa em línguas locais, regionais e depois só assim que se enquadra a língua oficial e línguas estrangeiras. Mas no nosso contexto, nem apostamos com seriedade para as línguas locais, nem oficiais e estrangeira. Deixando os alunos desenvolverem-se segundo as motivações familiares e pessoais.

A análise feita aos programas de inglês ministrado nas escolas a partir de 2001 até 2015 não apresenta a tendência metodológica manifestada nos modelos educacionais. No que respeita à parte linguística, revela-se a metodologia tradicional, mas já inspirada pelos preceitos estruturalistas. A gramática prescritiva já não é modelo na medida em que o aluno deveria adquirir a língua que se fala e se escreve na Inglaterra, de maneira mais simples, o que motivaria tanto o professor como os alunos em causa. E, é interessante notar

que a escrita e a capacidade comunicativa são as habilidades que deveriam ser exercitadas. Embora seja dada uma atenção particular ao ensino da fonética (influência estruturalista), as actividades de audição são completamente inexistentes, o que nos indica um afastamento de uma prática áudio lingual.

Carmo & Ferreira (2008), colaboraram com as ideias dos behavioristas sobre os recursos de repetição oral de fonemas, palavras e expressões difíceis. A cópia também, figurava no role das estratégias de repetição e memorização de acordo o método tradicional usado na pedagogia das línguas.

4.2. Política Linguística em Portugal

No quadro da estratégia de Lisboa lançada em março de 2000, é dada especial relevância à aprendizagem de línguas na medida em que tal contribui para alcançar as metas da economia europeia baseada no conhecimento, a mais competitiva do mundo. O parlamento europeu mostrou uma grande preocupação quanto a necessidade de que cada europeu se tornasse competente em pelo menos três línguas para poder fazer face aos desafios que se colocam para Europa.

Aos 14 de Fevereiro de 2002, o conselho de ministro da educação da União Europeia, convidou os estados membros a tomarem medidas concretas com vistas a promover a diversidade linguística e a aprendizagem das línguas, tendo paralelamente solicitado à comissão Europeia a formular propostas (Afonso, 2010: 15).

Com esta visão, a formação de professores de línguas tem lugar de destaque, inserindo-se no âmbito de um melhor ensino das línguas. Atribuindo a estes o papel relevante na criação de uma Europa multilingue, considera importante que, todos eles possuam uma experiência adequada de utilização da língua-alvo e de compreensão da cultura que lhe esta associada, recomendando que durante a formação inicial sejam dotados de um núcleo básico de competências e técnicas práticas (Afonso, 2010).

O conselho da Europa e a união Europeia conceberam as políticas linguísticas a partir das quais, a comissão Europeia promoveu e financiou planos de acção e o centro Europeu de línguas modernas apoia-se desde os anos 70 o desenvolvimento de projectos nesta área.

Nas últimas décadas, não têm faltado encorajamentos políticos, de carácter europeísta, para a aprendizagem de novas línguas vivas. Todos parecem concordar que, antes de entrar num ciclo de ensino superior, o estudante deve dominar pelo menos duas línguas estrangeiras e as novas tecnologias. São competências essenciais, como hoje se expressam os novos pedagogos, que têm tido resultados diferentes na Europa, apesar do desígnio e do pensamento ser o mesmo (Afonso, 2010).

A declaração de Sorbonne e a harmonização sobre a arquitectura do sistema Europeu do Ensino Superior de 1998, que preparou a Declaração de 1999 e o conseqüente projecto de Bolonha e continua esse pensamento e recomendam a necessidade de o estudante do 1º ciclo de estudos universitários, ser capaz de dominar línguas estrangeira e as novas tecnologias da informação e da comunicação, em formações de banda larga (Muñoz,

Araújo & Ceia., 2011). O processo demorou algum tempo a ser efectivamente integrado nos novos currículos, mais há sinais positivos que indicam que, neste campo e neste nível de ensino, Portugal está no bom caminho.

Em 2013 muitos dos estudantes dos cursos universitários souberam, também, descobrir que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira, sobretudo fora das línguas mais comuns ou mais estudadas, pode representar mais-valia no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que cresce o número de estudantes de línguas estrangeiras e as faculdades souberam incorporar essas aprendizagens (Muñoz, Araújo & Ceia, 2011).

Em 2009, foi criada a Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior, em resultado de uma política geral em todo ensino português de promoção de estudo de línguas estrangeiras. Assim, 14 instituições do ensino superior associaram-se, para que juntos, trocando experiências, pudessem contribuir para a valorização da aquisição e competências plurilingues ao longo da vida e para a isenção dos estudantes, acreditando que o ensino de línguas é uma resposta de sucesso à competitividade cada vez maior no mercado de trabalho (Muñoz, Araújo & Ceia, 2011).

A carga de trabalho do estudante, isto é o seu esforço efectivo de estudo não deve incluir apenas o seu trabalho da sala de aula, mas também os trabalhos práticos, a investigação bibliográfica ou laboratorial e todas as formas de avaliação. Para Muñoz & Araújo, a interpretação do valor unitário de uma disciplina de língua estrangeira no espaço europeu é tão variável quanto aquilo que está a acontecer no espaço português e espanhol. Nos diversos cursos de inglês, pode-se registar os diversos valores por semestre ou no ano lectivo.

Significa que o volume de trabalho de um estudante de inglês do 1º ou 2º ciclo de um país não é o mesmo de outros países do mesmo nível, mas isto depende do espaço físico que as disciplinas de língua estrangeiras conseguem conquistar dentro de um curso, (Muñoz, Araújo & Ceia, 2011).

Cada instituição prefere adaptar as disciplinas de um dado curso ao espaço que tradicionalmente este curso ocupa numa área científica, quando se esperaria que acontecesse o contrário: o curso é que devia avaliar correctamente a configuração individual de uma disciplina, de forma a proceder depois a uma justa proporcionalidade com as restantes disciplinas (Muñoz, Araújo & Ceia, 2011: 70).

4.3.A importância da língua inglesa no mundo

O inglês é uma língua que está em constante expansão a nível do planeta, sendo primeiro, o processo da colonização permitiu que os britânicos conquistassem outros territórios um pouco por todos os continentes, tendo estabelecido o inglês como língua oficial nestas regiões. Actualmente a expansão de inglês tende a crescer, e mesmo os países que não têm o inglês como língua oficial aprendem esta língua, tendo-a incluído nos seus currículos escolares como língua estrangeira, obrigatória ou como língua de opção.

Na Índia, a indústria do aprendizado de inglês em massa consiste num negócio tão rentável por ano. Trata-se da linha de frente de uma revolução global em que centenas de milhões de pessoas aprendem o inglês, a língua planetária para quase tudo o que é tipo de transacção. O inglês é a principal língua do comércio, tecnologia, comunicação, ciência, conferências académicas, negócios, entretenimento, aeroportos e controlo de tráfegos aéreos, diplomacia, rádio, jornais, livros, exportes, turismo, competições internacionais, música pop, propaganda (Crystal, 1997).

As constatações feitas no livro de Crystal, revela que mais de dois terços dos cientistas do mundo lêem em inglês, três quartos das correspondências mundiais são escritas em inglês. Oitenta por cento das informações mundiais armazenadas por via electrónicas são em inglês. Dos aproximados quarenta milhões dos usuários da internet, algo em torno de oitenta por cento se comunica em inglês, mas estima-se que esse número irá diminuir para quarenta por cento a medida que falantes de outras línguas tiverem acesso a internet (Crystal, 1997).

O inglês e o desenvolvimento de competências comunicativas estão associados ao sucesso; hoje em dia, a aquisição desta língua é necessária para dar resposta às exigências da sociedade tecnológica, uma visão partilhada pelos países industrializados assim como pelos não industrializados. A língua inglesa possui uma situação proeminente dada ser a língua mais internacional, uma das línguas oficiais da ONU e veículo de acesso à investigação e informação (Crystal, 1997).

4.4. A hegemonia da Língua Inglesa

Na Era da globalização, o inglês é apontado como língua oficial de muitos países e é o idioma que qualquer grupo de pessoas utilizaria se essas pessoas vierem de países diferentes. A medida em que a internacionalização das sociedades e a economia avança, o mundo tende a comunicar-se mais em Língua Inglesa.

A Língua Inglesa é também a língua dos negócios e não somente a língua do Shakespeare, na sua medida é a língua de navegação e é a língua que os cientistas do mundo lêem os diários, e a maioria das informações armazenadas electronicamente está escrita em inglês, as telecomunicações, as companhias aéreas também a têm como primeira língua. Alguns consideram o inglês como a chave do mundo, isto acontece devido o poderio económico dos países mais industrializados do mundo que a utilizam como língua de transacção, tais

como no mundo da comunicação, o mundo da ciência, tecnologia, diplomacia, as competências internacionais do desporto e do mundo laboral (Graddol, 1997).

É conhecido como língua mais utilizada para a divulgar os últimos avanços da ciência e da tecnologia, independentemente do ramo do saber. Se destaca entre os demais idiomas as que se publica mais alto volume de informações diário do mundo.

Nunca um idioma é falado, por maior número de pessoas que não o têm como língua materna. Mas, se estima que o inglês conta com mais de 1.000 000 000 de falantes não nativos, enquanto a população de anglófonos é de 372 milhões. Muito mais impressionantes os resultados menos outros 375 milhões de pessoas, usam o inglês regularmente como segunda língua e 100 milhões com fluidez como língua estrangeira (Graddol,1997).

4.5. Aprendizagem de inglês e o desenvolvimento cognitivo

Na verdade, a falta de utilização de estratégias e recursos materiais e didáticos diversificados, como é apontado no ponto que fala da tecnologia educativa, faz com que as aulas se tornem monótonas e pouco atractivas.

A aprendizagem da língua inglesa se desenvolva de forma profícua, há que considerar que os alunos envolvem-se activamente na construção de significados e só o conseguirão se as experiências de aprendizagem propostas considerarem o conhecimento prévio que trazem do mundo, o seu background e os seus interesses. Por isso propõe-se os seguintes princípios didáticos (Cameron, 2001) e salientamos que:

- Os alunos necessitam de um espaço propício ao desenvolvimento do conhecimento que têm da língua, havendo a necessidade de se considerar o estabelecimento de estratégias adequadas de modo a que esse espaço de aprendizagem possa ser alargado;
- Os alunos necessitam de entender a língua enquanto portadora de significados linguísticos e culturais, havendo, por vezes, necessidade de os professores reforçarem as estratégias para os alunos entenderem esses significados. A abordagem de temas que interessem aos alunos é uma forma de potenciar esses significados;
- O desenvolvimento da língua deriva, fundamentalmente, da interacção social e o domínio da língua aumenta à medida que o aluno se apropria dela, comunicando com os outros;
- A aprendizagem depende das experiências: quanto mais ricas e diversificadas, mais ampla será a aprendizagem.

Cabe, portanto, ao professor descobrir o que os alunos conhecem, procurando ainda metodologias, estratégias e actividades que permitam desenvolver esse conhecimento prévio que os alunos trazem consigo, aliando-o a uma atitude activa dos estudantes nas

situações de ensino. Assim, os alunos serão sujeitos da sua própria aprendizagem, havendo apenas que estimular o seu poder criativo e imaginativo, o que passa necessariamente pela inclusão de actividades lúdicas nas aulas de Inglês.

O desenvolvimento do aspecto lúdico é facilitador da aprendizagem e contribui para o desenvolvimento pessoal e sociocultural dos estudantes, já desperta a curiosidade e a atenção dos alunos, o que promove uma construção mais eficaz do conhecimento (Cameron, 2001).

O lúdico pode ser entendido como promotor do prazer de aprender, estimulando em simultâneo a cooperação e interacção, pois actividades como jogos ou roleplaying promovem o espírito de equipa e a ajuda. As actividades lúdicas fazem com que os alunos participem activamente das suas próprias aprendizagens, envolvendo-se nelas com mais alegria, prazer e motivação, fazendo da sala de aula um espaço de construção e diálogo. A sala de aula transforma-se num ambiente alegre e favorável a um processo de ensino-aprendizagem eficaz, o que se reflecte necessariamente nos resultados obtidos (Cameron, 2001).

As actividades lúdicas, pela sua natureza, promovem o desenvolvimento de várias competências em simultâneo, não só no que diz respeito à língua inglesa, mas também no desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos, contribuindo largamente para a construção global e integral dos alunos, preparando-os para uma cidadania activa e dinâmica (Cameron, 2001).

As actividades lúdicas geram aprendizagens significativas, envolvendo os alunos activamente na aprendizagem e estimulando a construção do conhecimento, transformando um processo de ensino-aprendizagem monótono, desmotivador e rotineiro num ambiente propício a aprendizagens mais eficazes e efectivas, graças a um conjunto de metodologias, estratégias e actividades muito mais motivadoras.

As actividades que visam o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos devem responder às suas características, interesses e necessidades, apoiar-se em experiências de aprendizagem anteriores, envolver competências transferíveis para outras situações e colocar desafios que impliquem progresso no mundo como os alunos aprendem (Vieira & Moreira et al., 2010: 28).

As autoras reforçam ainda esta ideia, dizendo que os papéis que constituem as tarefas principais do aluno são a reflexão, a experimentação, a regulação e negociação. Dizem as autoras que a sua presença elevará o potencial de cada actividade para o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente, crítica e auto dirigida o que acabará por favorecer um papel mais activo do aluno na sua própria aprendizagem (Vieira & Moreira et al., (2010).

O ensino e aprendizagem de língua estrangeira começou com o decorrer da história da linguística, centrada em três grandes paradigmas que tiveram lugar no século XX tais como o estruturalismo, generalismo e pragmática.

Para aprender uma nova língua aprende-se, o processo orientado e valorizar os procedimentos empregados na aprendizagem. E, se aprende também novos conteúdos de forma comunicativa, e se esses conteúdos são de interesse dos alunos, resulta uma das maiores vias de aprender essa língua estrangeira.

Consciencializar os alunos de que são parte activa no processo de aprendizagem e tem lugar significativo quando realiza distintas actividades didácticas propostas pelo professorado e também quando interactuam e a aula propõe a actividade que promovam a comunicação e o uso real da linguagem.

Aprender a literatura através da música faz com que os estudantes percebam, identifiquem e recordam a obra mais afectiva e imediata e a turma fica mais emocionante e pedagógica (Gil, 2004).

A tese doutoral de Murphey, *Song and Music in English Language Learning. An analysis of pop song lyrics and music in teaching English to speakers of other languages* (1990: 99), cujo tema central é o uso das canções pop no ensino de inglês como língua estrangeira para estudantes Suíços de entre o primeiro e dezanove anos de idade.

Acreditamos que o uso de música é importante para o desenvolvimento de uma língua estrangeira, assim como a similaridade entre capacidades inatas dos seres humanos. A capacidade musical é a primeira que se desenvolve na aprendizagem de uma língua estrangeira, dando o passo da capacidade linguística, a música favorece o desenvolvimento da língua materna (Murphey, 1990).

Com o avanço da neurologia se descobriu que ambas capacidades não se encontram localizadas no mesmo hemisfério cerebral, pertencendo a capacidade linguística no domínio do hemisfério esquerdo e a música no hemisfério direito. Mas, isso não quer dizer que não existe relação entre elas; para compreender as canções compostas por (língua e música) ambas capacidades devem trabalhar conjuntamente para que exista uma comunicação completa. É por isso que os primeiros estádios de aprendizagem de uma nova língua, o sistema fonético impeça o processamento do hemisfério direito, coincidindo com o lugar onde se processa a música (Murphey, 1990).

Conforme a está afirmação, as canções facilitariam o desenvolvimento de uma nova língua. De acordo com as teorias de inteligências múltiplas de onde está incluso a teoria linguística e a musical é fundamental para fomentar o desenvolvimento de todas inteligências (Gardner, 1993). Para conseguir uma aprendizagem holística e duradoura, a implicação da emoção é fundamental, e as canções é uma forma de manifestar os sentimentos difíceis de expressar. Assim, as canções são grande valor pedagógico por sua importância e

desenvolvimento cognitivo e afectivo das pessoas, resultando uma fonte de estimulação em qualquer processo de aprendizagem. Logo, o uso da música na sala de aula funciona como um reforço didáctico no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A teoria de inteligências múltiplas de Gardner (1993) professor da Universidade de Harvard, dirigiu um grupo de investigadores sobre as teorias de inteligências múltiplas, segundo esta teoria, todos os seres humanos têm grande número de capacidades inatas que se desenvolvem em função das características pessoais de cada indivíduo e a educação recebida. Ele destacou uma série de capacidades, as que dam nomes de inteligências que cumprem com uma série de normas. No total são sete tipos de inteligências, mas a nós cabe salientar apenas a linguística.

Apoiou-se a diferentes localizações da capacidade linguística e musical no hemisfério directo e esquerdo respectivamente, ao mesmo tempo, considera que a capacidade musical não está localizada com claridade, a diferença que ocorre com a linguística (Gardner, 1999). Não obstante, graça o desenvolvimento tecnológico que se descobriu de que o hemisfério direito também intervém com o menor grado, na capacidade linguística.

4.6. Âmbito linguístico no ensino

O ensino de inglês como língua estrangeira é útil para desenvolver os níveis linguísticos, sabendo que a língua é um sistema de signos que se divide por razões descritivas e práticas, em distintos níveis como estão descritos nos itens abaixo, em cada nível estuda-se um aspecto concreto e ao mesmo tempo não se pode cometer que se estude uma língua e sem ter em conta a relação entre outros níveis. A realidade demonstra-nos que enquanto estuda-se um aspecto da língua estrangeira é essencial desenvolver todos os níveis linguísticos, por serem fundamentais para que a aprendizagem seja mais completa para a sua utilização. Neste contexto, o âmbito linguístico é constituído por diferentes níveis que são: Nível fonético-fonológico, nível gramatical onde se desenvolve a morfologia e a sintaxe, nível semântico que permite desenvolver o léxico e o texto discursivo.

4.6.1. Nível fonético-fonológico

O termo Fonético vem do adjectivo grego “fonético” que significa relativo aos sons da linguagem. Para Faria & Pedro et al. (1996), a fonética é a disciplina científica que se ocupa dos sons da fala humana, do modo como esses sons são produzidos pelos locutores e como são percebidos pelos ouvintes, os processos da fala são complexos e o seu controlo situa-se, fundamentalmente a nível do sistema nervoso central.

No cérebro do locutor, organiza-se a estrutura subjacente ao enunciado linguístico e desencadeia-se o plano fonético, um programa detalhado de planeamento e coordenação de gestos e as instruções motoras centrais são enviadas ao sistema periférico para activar os mecanismos de produção (Faria & Pedro et al. 1996: 115).

Essas instruções são obtidas através do conjunto das estruturas anatómicas que participam na produção da fala a nível periférico chama-se aparelho de produção de fala. De entre as estruturas, destacam-se os pulmões, a laringe, a boca e as fossas nasais. É de salientar que estas estruturas, que participam de modo especializado na fala, intervêm também em funções vitais como a respiração e a ingestão de alimentos.

Andrade & Sá (1992), a actividade motora da laringe e das estruturas supralaríngea do falante operam sobre o ar que é expirado dos pulmões. Daí resultam pequenas variações de pressão que se propagam no ar-ambiente, sob a forma de ondas, transformando a informação linguística do locutor de uma forma altamente codificada.

Na comunicação normal, os sinais acústicos, ou sons, emitidos pelo falante e propagados pelo ar são captados e processados pelo aparelho auditivo do ouvinte que os transforma em sinais electrónicos, adequados ao sistema nervoso. A informação auditiva obtida a partir de propriedades presentes no sinal sonoro é transmitida do sistema nervoso periférico ao sistema nervoso central onde é decodificada e utiliza na recuperação da mensagem do falante (Faria & Pedro et al. 1996).

A produção e a percepção da fala por um falante ou ouvinte assentam, no conjunto de conhecimentos da língua que esse falante interiorizou. É o seu conhecimento de inglês que permite ao ouvinte desta língua, recuperar a palavra, errar a partir das pronúncias registadas ortograficamente. As propriedades físicas dos sons utilizados na fala, a sua produção e percepção, definem as três grandes áreas em que a fonética tradicionalmente se subdivide: fonética acústica, articulatória e perceptiva.

A fonética é uma área de conhecimentos interdisciplinar que faz apelo a áreas científicas tão diversas como a linguística, a anatomia, a fisiologia, a neurologia, a aerodinâmica, a acústica, a psicologia, o processamento de sinais (Andrade & Sá, 1992).

O seu progresso tem estado estreitamente relacionado com o desenvolvimento observado nas diferentes disciplinas que para ela contribuem, não só pelo conjunto de novos conhecimentos que tem vindo a ser acumulados, mas, também, pela adopção de alguns dos métodos e técnicas experimentais por elas propostos (Faria & Pedro et al. 1996). E quando se houve a falar da língua totalmente desconhecida, o que se houve afigura-se como um contínuo sonoro, dificilmente analisável, ou melhor segmentáveis, não se percebendo onde começam e onde terminam as palavras que estão a ser utilizadas. No entanto quando um falante de inglês ouve pronunciar uma sequência como “speac” no verbo “to speak”) apesar de reconhecer que trata de uma palavra da segunda língua que é aprendida, reconhece também que as duas soam de modo semelhante, diferendo apenas no modo final.

O que se constata é que na realidade do local onde está a ser efectuado o estudo da aprendizagem de língua inglesa, tem acontecido situações em que o aluno já está influenciado pela língua materna e dialectos e, encontra dificuldades em pronunciar

palavras da língua estrangeira, porque acha que são semelhantes com as palavras adquiridas anteriormente. Em vários casos ao pronunciar o “the) busca o som da língua portuguesa (de) e ainda para os outros ao pronunciar o adjectivo “beasy), fazem referência no substantivo do dialecto fiote (biasy) que significa (gindungo).

As características da pronúncia dos segmentos sonoros produzidos pelos falantes de uma determinada língua podem ainda ser elucidativas de diferenças regionais, de grupos sociais ou de estilo individual, (Faria & Pedro et, al, 1996).

Com efeito, o facto de South África a palavra (Money) se pronunciar (maní) e na Nigéria, se pronunciar (moní) não significa que existe oposição fonética significativa entre os dois países de expressão inglesa, mas estamos perante as duas variantes fonéticas regionais. Tendo em consideração o que foi dito acima, torna-se evidente que no estudo da fala há que fazer a distinção entre os seguimentos fonéticos entendidos como realizações fonéticas, que são factos concretos fisicamente mensuráveis, e os seguimentos fonológicos que são unidades linguísticas abstractas.

4.6.2.A ortografia

Reflectindo um pouco sobre a correspondência entre a ortografia e os sons de inglês, facilmente se conclui que essa relação não é simples e são numerosos os casos de ambiguidade, como o caso das palavras (fast, first, festival, after, often.), no caso do mesmo som, pode ocorrer mais de uma grafia.

Os sistemas ortográficos de línguas de tradição escrita envolvem convenções que reflectem aspectos da história destes sistemas linguísticos e da política da língua adoptada. A questão complica-se, naturalmente, quando se pretende considerar simultaneamente mais do que uma língua porque o conjunto de convenções que determinam as correspondências entre os símbolos ortográficos e o modo como os sons se pronunciam varia e porque, dada a multiplicidade de sons diferentes, o número de símbolos do alfabeto não é suficiente para os descrever com rigor (Faria & Pedro et al., 1996: 122).

4.6.3. Nível gramatical

A partir dos anos sessenta, tornou-se especialmente produtiva a distinção entre conhecimento e o uso da língua, expressa até ao fim dos anos oitenta através dos termos “competência” e “performance”. “Enquanto conhecimento da língua” designa um sistema de saber desenvolvido espontaneamente durante o período da aquisição da língua materna, sistema que embora complexo e muito estruturado constitui um módulo unitário e específico do sistema mental dos seres humanos, “o uso da língua” supõe crucialmente a interacção do conhecimento da língua com outros módulos da mente humana tais como a atenção, memória, raciocínio inferencial, dedutivo e analógico, sistemas de convenções, conhecimentos e crenças (Faria & Pedro et, al.,1996).

Faria & Pedro et, al., (1996), a gramática é concebida como um modelo do conhecimento da língua do falante ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística, reconhecendo-se-lhe várias componentes, que corresponde aos vários tipos de saber linguístico intuitivo do tal falante.

Negligenciando concepções conceptuais menores e diferenças terminológicas entre teorias linguísticas contemporâneas, pode afirmar-se que, no essencial, é hoje generalizadamente assumido que uma gramática contém uma componente lexical, responsável pela caracterização dos itens lexicais da língua em questão e pelos processos produtivos de formação de palavras dessa língua, uma componente sintáctica, que define as condições de boa formação das combinações de palavras, uma componente fonológica, que traduz as sequências de símbolos abstractos geradas pela sintaxe em segmentos fónicos com uma dada estrutura entoacional e rítmica, e uma componente semântica, que atribui uma ou mais representações a cada sequência de símbolos abstractos gerada pela sintaxe.

O conceito de gramática distingue-se da concepção herdada da escola de Alexandria e sistematizada no tratado de Dionísio de Trácia a arte da Gramática um instrumento de regulamentação dos usos correctos da língua, de que considerava exemplos modelares os textos literários de autores consagrados (Faria & Pedro et, al., 1996).

Correlaciona as diferentes estruturas regulares com variáveis de natureza geográfica, social e cultural e em estabelecer tipologias linguísticas com base nas propriedades gramaticais das línguas do mundo já razoavelmente estudadas (Faria & Pedro et al, 1996: 15)

4.6.4. Nível semântico

O termo semântico cobre uma grande variedade de questões relacionadas com o significado. Aprender uma língua inclui saber os significados acordados de determinadas cadeias de sons e saber combinar estas unidades noutras mais vastas, também elas portadoras de significados. O processamento semântico na extracção de significados da oração ou de textos e respectiva integração nos conhecimentos que o leitor já possui. Trata-se da reconstrução da representação mental do conteúdo do texto e da integração desta mesma representação nos próprios conhecimentos, pois somente nesse caso, se produz a autêntica compreensão (Schank, 1982).

Neste sentido, estes conhecimentos prévios, para além de se situarem a nível sintáctica, têm igualmente, de estar presentes os conhecimentos declarativos, relacionados com o significado das coisas e o conhecimento de procedimentos que têm a ver com a forma como as coisas são feitas. Isto exige a integração do léxico das diferentes palavras, de forma coerente, a partir da qual o leitor possa extrair mensagem que se situa muito além do que representa cada uma das partes que a compõem (Cruz, 2007).

O processamento semântico é a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, isto é extrair os significados das palavras. Coordena a extracção do significado com as regras de estruturas gramatical, o contexto linguístico, alertando, ainda, para a

importância da inter-relação dos significados das palavras, com os conhecimentos prévios do leitor (Cruz, 2007: 76).

No entanto, os falantes de uma língua não são livres para alterar a seu gosto os significados das palavras e de certos tipos de combinações, por outro lado, pode, por vezes, parecer que o significado é tão vago, insubstancial e inapreensível que se torne impossível chegar a uma conclusão relativamente clara ou tangível sobre as suas características (Faria & Pedro et al. 1996).

A semântica, pode ser pensada como aspecto da interpretação que dependem só do sistema linguístico e não de como os falantes o usam. Deste modo, a semântica trata do que é constante na interpretação das expressões linguísticas, seja qual for a forma como uma dada expressão é anunciada.

De um modo geral, quando se fala em significado nas línguas, há tendência para pensar especialmente no significado das palavras ou até dos morfemas. Com efeito, o significado lexical pode ser estudado através da decomposição lexical ou dos postulados de significação, podendo ter em conta também as regras de formação de palavras estudadas fundamentalmente pela morfologia.

Um dos modos de o significado se manifestar é através da ligação sistémica entre as formas linguísticas e as coisas ou aspectos do mundo, isto é, aquilo acerca de que falamos. Nesta perspectiva, a linguagem permite-nos falar acerca do mundo e transmitir informação uns aos outros acerca de nós próprios ou acerca do que nos rodeia.

Expressar os aspectos do mundo que nos rodeia, é a característica das línguas que as torna tão especiais, mas esta significância não consiste numa mera transmissão, recepção e registo, assim como não requer que os elos entre a língua e o mundo sejam determinados directamente pela estrutura física do mundo que nos rodeia (Faria & Pedro et al., 1996).

Por outro lado, tem que se ter em conta, aquilo que está acessível, a um número considerável de falantes, pois, caso contrário, seria difícil a compreensão dos enunciados linguísticos.

4.7. Habilidades linguísticas

Habilidades linguísticas são níveis de competências que devem adquirir por intermédio de sistematização de determinadas acções, através de experiências do percurso profissional que permite a regulação da actividade comunicativa.

Para adquirir as habilidades da língua inglesa como língua estrangeira, é necessário conhecer os passos que sustentam a actividade, tendo a sequência que pode variar em dependência das características individuais dos participantes da acção a realizar, transitando por mesmo caminho, tendo em conta ao processo prático que repercute ao plano psicológico dos alunos (Faria & Pedro et al., 1996).

O tratamento das habilidades é planeado desde a concepção e não se adquire somente por sistematização das operações como o hábito, mas por assimilação e o domínio das

mesmas e sistematização das acções encaminhadas a determinadas finalidades (Faria & Pedro et al. 1996: 58).

Habilidades comunicativas são os níveis de competências e destrezas que os indivíduos adquirem por sistematização de determinadas acções através das experiências e a educação obtida no percurso da vida, que permite o desempenho e regulação das actividades comunicativas.

Faria & Pedro et al. (1996) a aprendizagem da língua é um processo ao longo prazo, e trata-se de minimizar as dificuldades. Os estudantes precisam aprender a realidade, manejando o sistema da linguagem, quer seja a sua gramática, o seu vocabulário e ao mesmo tempo devemos recordar que:

- Aprender o sistema da linguagem não é um fim em si, só é uma via a fim;
- Os estudantes não necessitam trabalhar todos em sistema, porque tem aspectos desnecessários para uns e necessários para outros;
- É necessário dar aspectos essenciais da linguagem;

-Os que aprendem precisam oportunidades para usarem a língua por si mesmos e devem atender certos pontos importantes.

4.7.1. Compreensão auditiva

A compreensão auditiva é uma competência muito importante e é a tradução do acto de pensar para o discurso. Dali, aparece a comunicação e audição que vão tornar o pilar do assunto a ser tratado nesta comunicação.

A compreensão da fala exige, para além da audição, a percepção. A percepção integra todos os processos que possibilita a compreensão do sinal da fala em significado linguístico, a nível do sistema central nervoso (Martins, 1988).

Propõe que a percepção processa-se a partir da análise dos segmentos, pois, da fonética para um nível fonológico, sintáctico e chegando, finalmente ao nível semântico (Martins, 1988: 55).

Para aperfeiçoar a compreensão auditiva é necessário ter em conta o uso da tecnologia de informação ou o posicionamento certo das seguintes destrezas, sobretudo, quando nos referimos de Angola, país com escassez do material didáctico, neste caso nos usufruímos com os seguintes aspectos mais fácil de obter, por causa do sinal fraco da internet, as vezes não conseguimos nos vangloriar com o potencial tecnológico que o mundo detém, por isso recorreremos a técnicas mais simples de possuir como:

- Ouvir a rádio todos os dias por pelo menos 5 a 10 minutos e procurar escutar palavras conhecidas e depois, ouvir palavras que são comumente usadas. Caso não conheça as palavras usadas no contexto, fazer exercício de ampliar o vocabulário, procurando por elas em um dicionário e prestando atenção na próxima vez que for ouvir a rádio;

- Assistir filmes em inglês, com legendas nas primeiras vezes, tente colocar a legenda em inglês, em vez de português. Quando ouvir a palavra que não conseguir compreender lê a legenda para ver a forma da escrita da palavra;
- Participe no intercâmbio linguístico para melhorar a sua habilidade auditiva. E, é necessário fazer par com outra pessoa que o inglês que se quer aperfeiçoar;
- Ouvir notícias em sites de aprendizagem de inglês, como o BBC Learning English e o Voice of America Special English. Também, é necessário ler as transcrições das notícias para ajudá-lo com palavras difíceis na primeira ou segunda vez que ouvi-las. E, ouça-as novamente sem ler a legenda para ver o quanto conseguiu entender.

4.7.2. Produção da fala

A produção da fala é favorecida quando o aluno produz enunciado em crescente gradação, neste sentido quanto mais vezes o aluno se exprimir oralmente, mais vocabulário tem necessidade de mobilizar para comunicar. Logo, é necessário multiplicar as situações de produção em situação de interação oral, dentro e fora da sala de aula. Assim, as tarefas propostas devem assumir um papel essencialmente dialógico, pois esta opção favorece o desenvolvimento da expressão e interação orais bem como as capacidades de recepção. Para este fim, o professor deve fornecer os meios estruturais linguísticos e praticar a conversação o maior número de vezes possível, favorecendo os diálogos e trabalhos de pares e grupos. Só através de domínio de estruturas fráscas o aprendente será capaz de produzir enunciados improvisados e significativos (Bailey, 2003).

Os exercícios de índole comunicativo (mímica, telefónica avariado, *brainstorming*, etc.), bem como a exposição ou apresentação de um tema (short history, film) podem favorecer a produção oral e espontânea ou preparada, visando o enriquecimento lexical e semântica e desenvolvendo a capacidade de expressão, argumentação e criatividade. O roleplaying surge também como criatividade fulcral no desenvolvimento da oralidade, uma vez que permite apresentar situações reais ao aprender a oportunidade de criar um personagem em contexto e interagir com outros personagens nesse mesmo contexto. Apesar do roleplaying ser uma técnica de simulação, esse recurso técnico permite o treino de competências e estruturas que mais tarde poderão ser mobilizadas em actos de falas reais como por exemplo: pedir informações sobre direcções, um diálogo numa loja, numa repartição pública (Puren, 2004).

Uma vez que a língua – cultura intervém em todas as tarefas sociais, a simulação é uma forma de resolver um problema ou situação mobilizada e desenvolvendo a competência linguística vista a autonomia, o que poderá permitir, posteriormente, ao aprendente exprimir-se de forma correcta, espontânea e pessoal sobre um determinado tema num determinado contexto real (Puren, 2004; Bourguignon, 2007).

Para além do treino da linguagem não-verbal, é conveniente que na sala de aula se trabalhe a memória, elemento essencial na aquisição de conhecimentos. Neste sentido uma abordagem baseada na produção intensiva da oralidade leva ao treino obrigatório da

memorização. A memorização de pequenos enunciados orais permite elementos ao seu discurso à medida que este se vai tornando mais complexo e mais extensivo. Desta forma, os alunos devem ser sistematicamente habituados a desenvolver a memória para que a comunicação não seja perturbada por pausas e lapsos devido a falta de termos ou estrutura correcta. A reutilização de várias estruturas permite que as mesmas sejam assimiladas para as tarefas de produção oral, daí a importância das actividades de apropriação e memorização de enunciados.

Apesar das tarefas a realizar na sala de aulas serem fundamentais, o aprendente de línguas-culturas deve ter a consciência de que toda aprendizagem requer empenho e trabalho, pelo que parte destas tarefas de memorização e treino devem ser executadas em casa. Neste sentido, sugere-se actividades de memorização como: resumir, ordenar frases, palavras e conceitos, memorizar partes de diálogos, de palavras, expressões, utilizando suportes visuais e audiovisuais, (Dupraz & Le Ray, 2006: 13).

A promoção do sucesso do ensino aprendizagem depende, então, em grande parte da adequação do posicionamento do professor às necessidades dos alunos, promovendo-se tarefas baseadas no equilíbrio e coordenação das várias componentes e favorecendo o contacto constante com a língua-cultura-alvo (Richard & Lockhart, 1996).

Revisão diacrónica das abordagens didácticas relativas a problemática da oralidade permite compreender as alternativas de concepção de ensino-aprendizagem da oralidade que foi evoluindo ao longo dos tempos no sentido de acompanhar as necessidades comunicativas das sociedades e apresentar os princípios que orientam a perspectiva didáctica actual, advoga que o aprendente de língua estrangeira é um actor social que se move num mundo multicultural e cuja acção pressupõe saber como ou estar disposto a descobrir o outro, a investigação deste estudo explora através do acto supervisivo, evidências que permitam proceder à validação eventual da relevância da perspectiva accional, designadamente para implantação de processos e de produtos de construção da competência comunicativa da cultura estrangeira (Cameron, 2001).

O uso das canções no ensino de uma língua estrangeira, é um meio de desenvolver a expressão oral, pois a música em geral é um poderoso estímulo que fomenta o desejo de falar. Devemos aproveitar esta vantagem, pois as canções permitem praticar a produção oral de forma natural, sentir mais confiança na língua em aprendizagem.

Assim mesmo, se pode empregar uma canção para que os alunos explorem suas opiniões sobre o tema e falar sobre o artista, o tipo de música e o contexto cultural em que surge esta língua. Se pretende que o aluno desenvolva a competência oral, o mais importante é que haja a perfeição desde o ponto de vista linguística, se não seja capaz de comunicar-se. Uma actividade que trabalha esta destreza é a preparação de perguntas para uma entrevista imaginária a cantante, que se pode levar a cabo através de rolyplay na sala de aula.

A recreação activa de uma canção, faz com que os alunos decidam e crêem na sua própria obra e o professor por sua vez, faz a distribuição de grupos, para o teatro e representando o conteúdo da canção, o professor deve actuar como representante, sendo os alunos como os protagonistas. Para estimular a conversação entre o professor-aluno, ou entre aluno-aluno (em pares), se pode engajar nas perguntas (Maley & Duff, 1987: 4).

A produção da linguagem é actividade de comunicação complexas que envolvem recursos linguísticos e cognitivos comuns, mas com funcionamentos distintos. A especificidade de cada tarefa comunicativa começa em aspectos neurobiológicos reconhecidos. As intenções comunicativas que presidem aos actos de compreender ou de produzir desencadeiam operações de processamento da linguagem que lidam com o mesmo tipo de material verbal e com as mesmas unidades: os sons, a palavra ou partes dela, grupos de palavras, enunciados ou frases (Iltec, 2008).

Na compreensão temos o processo de descodificação da informação verbal, enquanto na produção temos o processo inverso de codificação. Também, os processos cognitivos relativos à percepção, selecção e integração da informação, apoiados na memória e na atenção, estão sujeitos a constrangimentos distintos. Se os processos neurofisiológicos e cognitivos implicados na compreensão e na produção apresentam propriedades específicas, também o modo físico escolhido para comunicar, o acústico ou o visual, cria restrições no interior de cada modalidade de processamento: ouvir é diferente de ler, falar é diferente de escrever.

Compreender, implica operações de descodificação de um sinal verbal auditivo ou visual através de actuação de sistemas de percepção neurofisiologicamente distintos.

Na audição ou na leitura, nunca há toda informação necessária para um reconhecimento imediato das unidades do processamento.

Só há boa compreensão se for possível um reconhecimento da palavra em tempo muito curto para que não haja sobrecarga da memória de trabalho com custos cognitivos que vão prejudicar a compreensão (Iltec, 2008: 266).

A compreensão oral e na compreensão escrita, verificamos que pode haver mais dificuldade no processamento porque há menos pistas linguísticas que ajudaria a identificação de palavras: estas surgem num contínuo sonoro e não separadamente como ocorrem na escrita.

Iltec (2008) na comunicação oral, o modo como usamos a entoação como segmentamos a fala através de pausas, é uma ajuda preciosa para o ouvinte que tenta perceber o que é dito, como as pistas prosódicas (entoação, pausas e duração dos sons).

Marcam fronteiras entre grupos de palavras organizando-os sintacticamente e que, simultaneamente, preparam o sinal de fala em unidades adequadas à capacidade de armazenamento da memória de trabalho (Iltec, 2008:267).

Compreender oralmente ou por escrito coloca ainda a questão de a percepção se fazer no tempo e no espaço e isso ter consequências no controlo que temos, do ritmo a que tratamos o sinal verbal. Assim, quando se quer compreender o discurso de outrem, a informação chega-nos a um ritmo que é imposto pelo falante.

Produzir um discurso oral ou escrito obriga a um processo de tratamento da informação que acontece durante a compreensão. Na produção, o léxico mental tem um papel fundamental, contrariamente ao que se passa na compreensão, ele não se impõe para ser decodificado, pelo contrário, trata-se de encontrar palavras para nelas codificar palavras (Iltec, 2008).

Compreender e produzir com proficiência implica um bom conhecimento linguístico das várias componentes da gramática da língua, uma gestão adequada dos recursos cognitivos que suportam o processamento da informação e um conhecimento cultural que regula os usos da língua.

Na aparição do novo binómio, competência e performance foi essencial, sendo a competência a posição intuitiva que todo o falante nativo tem do sistema implícito da língua e a actuação no acto de produzir e de interpretar um enunciado (Varó, 1990: 98).

Dentro dos métodos empregados durante o generativismo em primeiro lugar se encontrou com o enfoque nocional e funcional, que se assenta nas ideias de que mediante a linguagem se expressa noções, por outro lado, se utiliza a linguagem que fazemos com uma determinada intenção de falar, pois as funções da linguagem tais como (aconselhar, pedir, suplicar) mostra que as noções são partes da competência linguística e as funções pertencem a competência comunicativa da linguagem (Monrogin & Martín, 1992). Por isso não queremos decidir que exista uma barreira entre ambos os conceitos, se não as distintas funções de linguagem são necessárias com noções concretas.

Na passagem de um paradigma a outro, *no paradigma pragmático se deseja em falar de métodos para passar a falar de enfoques, já que se realizam os modelos prescritivos e cerrados, optando por um modelo teórico que sustenta as bases da metodologia (o saber, objetivos, conteúdos, procedimentos, materiais, actividades e técnicas de aprendizagem em aula) (Capdevila, 1994: 87).*

O paradigma pragmático se desenvolveu em enfoque comunicativo e, este enfoque surgiu na Gra-Britânia no começo dos anos 1960, a raiz da competência comunicativa já empregado. Entre seus precursores que pretenderam um ensino baseado na comunicação e no uso da linguagem real e autêntico Capdevila (1994), também colaboram nas bases que se assentam em acto comunicativo real são:

- Toda a comunicação tem um contexto concreto;
- Para que exista a comunicação é necessário que haja a interacção entre pares;

- Ao comunicar emprega-se a linguagem real e autêntica;
- Toda a comunicação tem a sua finalidade tal como (pedir, dar informação) porque o interlocutor há-de reconhecer a intenção comunicativa.

A competência comunicativa centra mais no processo que no produto de aprendizagem, sendo a meta é a comunicação dos alunos tanto de forma escrita como oral na língua estrangeira. A competência linguística é expressar as ideias e conteúdos de forma coerente. A competência discursiva, é recorrer aos registos apropriados para cada situação social.

Nos anos quarenta e, com a falta das destrezas orais e auditivas, se começou a conceber nos Estados Unidos da América o enfoque Áudio-Lingual que retomava as noções fundamentais do método directo e incorporava a aplicação das correntes de pensamento importantes nesse momento. Estes, estavam representadas por teoria linguística estruturalismo e por teoria psicológica do condutismo, ambas teorias baseadas em enfoques empiristas. O método que podia aplicar em níveis avançados sem que a sua aplicação se limitasse ao ensino da língua em fases inicia. Estruturalismo é uma teoria linguística que ressalta a importância da língua como sistema e investiga que lugar ocupa as diferentes unidades linguísticas nesse sistema.

Esta teoria teve sua origem e posterior desenvolvimento nos Estados Unidos durante a década dos anos cinquenta, exerceu uma influência sobre o campo de ensino de línguas é apreciável no avanço experimentado por currículo estruturalista para o ensino de línguas e decidir, aquele que se baseava em análise das estruturas superficiais da língua para fazer uma selecção de elementos que compõem as regras gramaticais e estruturas que seriam dispostas na sequência favorável para a sua aprendizagem.

Em todos os momentos, o enfoque comunicativo persegue a consecução da competência comunicativa do aprendiz e da língua alvo. O conceito da competência comunicativa se desenvolve através da investigação no campo de antropologia e supõe o conhecimento da linguagem como código pelos demais conhecimentos necessários para empregar a língua apropriada em uma situação dada.

Canale & Swain (1980) o modelo que sustentava o marco teórico, dividia este conceito em quatro componentes, conforme se discrimina nos pontos subsequentes, tais como: Competência gramatical, a competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Dali, deduziu-se de seguinte forma:

- A competência gramatical se refere ao que o falante conhece sobre componente gramatical, léxico, a pronúncia da língua. Este tipo de competência seria equivalente ao que Chomsky entende por competência linguística.
- A competência sociolinguística compreende tanto a termos sociais em que se desenvolve a comunicação (exemplo: as normas de interacção, o papel dos participantes, em torno, etc.), como consequência do propósito comunicativo.
- A competência discursiva está relacionada com o modo em que as formas linguísticas e os significados se combinam para criar textos, em sua forma oral ou escrita, que são unificados e coerentes, ou no que podem empregados para

potenciar o efeito da comunicação, ou para compensar o fracasso comunicativo. O desenvolvimento deste último tipo de estratégia anima os aprendizes a comunicar-se incluindo quando não tem segurança de como expressar-se. Dentro de enfoque comunicativo, a competência discursiva desempenha um papel muito importante pois, potencia que os aprendizes alcancem fluidez na língua alvo invés de precisão linguística.

- A competência comunicativa, influi sobre o desenvolvimento de um currículo no qual os conteúdos linguísticos seriam ordenados em função das necessidades e aspirações do aprendiz nesta competência, os conteúdos linguísticos são organizados a partir dos significados que os estudantes necessitam para expressar através da língua e, as funções para as que utilizará.

Outra função do professor será de motivar os alunos para que utilizem a língua. Para cumprir com os requisitos descritos, é necessário que o professor tenha um bom uso da língua alvo, tanto em término de fluidez como de precisão (Richards & Rogers, 1986).

Enquanto aos materiais pedagógicos que se empregam na sala de aula, Richards & Rogers (1986) para ele, o papel principal reside em fomentar o uso da língua e sua vertente comunicativa e por ele devem cumprir os seguintes requisitos:

- Basear-se em uso dos materiais escritos;
- Centrar-se na organização de tarefas;
- Apoiar-se em situação da vida real.

O uso de materiais escritos inclui actividades e os que os alunos deveram observar algum tipo de informação, tomar notas, responder a perguntas de compreensão, assim como actividades as que se devem parafrasear alguma informação. O uso de materiais baseados em tarefas compreende exercícios de simulação de uma situação dada (role-play), exercício em que os alunos têm de organizar orações desordenadas (scramble sentences) e ainda o uso de materiais baseados em situações reais e amostras de linguagem autêntico cuja aprendizagem resulta a aprendizagem rentável e, ainda contribui para que os alunos extrapolem o aprendido na sala para a vida real (Richards & Rogers 1986).

O processo de aprendizagem da língua estrangeira é marcado em um enfoque comunicativo com as quatro destrezas (leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral), deveram estar integradas desde o primeiro momento. E ainda, se deverá fomentar, a interacção entre alunos, e decidir, para poder levar acabo este tipo de exercícios e favorecer a relação entre os aprendizes trabalharem em pares ou em grupos.

A outra característica de enfoque comunicativo é precisamente a sua condição de enfoque, é decidir se trata de um marco teórico que estabelece uma série de princípios que podem implementar-se com um grande número de procedimentos diferentes (Richards & Rogers 1986).

4.7.3. Compreensão da leitura

O desenvolvimento de competências da leitura sustenta em três aspectos centrais, que convocamos para a construção das primeiras concepções sobre a leitura:

- Comportamentos e estratégias do leitor.
- Contacto com diferentes suportes de leitura.
- Desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler.

A importância do mediador como detentor dessa capacidade didáctico-pedagógica de seleccionar, organizar e gerir os comportamentos e as estratégias conducentes à apropriação da leitura por parte do aluno que, dada a sua natureza e distanciamento desta competência, necessita de estratégias lúdico-expressivas que a ajudem a aceder ao conteúdo textual presente em cada livro que chega ao seu contacto (Richards & Rogers, 1986).

A mediação leitora exige a criação de intencionalidades levadas a cabo na sala de aulas, onde a criança, gradualmente, aprende, em primeiro lugar, concepções sobre a leitura. Estas dizem respeito sobretudo ao conhecimento das ideias e concepções precoces que desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitor.

[...] Neste contexto, a figura do mediador surge com redobrada responsabilidade, pois, para além de ser o enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos (Azevedo & Sardinha, 2009: 49).

Azevedo & Sardinha, (2009), para ambos, é preciso apetrechar as escolas com ferramentas mobilizadoras de aprendizagem direccionadas no desenvolvimento de competências da leitura e que esta intencionalidade se torne visível na execução das tarefas junto dos potenciais leitores cuidando que se apropriem do conteúdo do livro.

No quadro da recepção leitora, por se centrar o primeiro contacto com a língua inglesa e o livro, os seus critérios de escolha estarem baseados nas suas concepções sobre a leitura e, algumas vezes, a tendência de usar o livro com excessiva instrumentalização, factos que podem ser olhados como uma forma redutora da interacção das crianças sobre a sua própria selecção.

É útil que, o educador conheça o processo de emergência da leitura nos alunos e que lide com cautela na escolha das leituras que considera adequadas para o grupo a quem se dirige a sua actividade.

Integrar as crianças na leitura, o professor deve buscar textos que afirma a apetência da criança pelas histórias que assenta em pressupostos que se vinculam à própria história humana, não só pela coincidência das marcas narrativas que povoam o seu mundo pessoal e se relacionam com os mundos possíveis a que os livros dão acesso, bem como por estarem impregnadas de palavras que promovem mecanismo de conexão e coesão discursivas que, desde cedo, as crianças conseguem entender (Azevedo & Sardinha, 2009).

A palavra das histórias comunica e expressa situações, expõe personagens, desenha espaço, procura definições de tempo em jogos de linguagem que pretendem dizer algo, deixando sempre um espaço de liberdade onde pode entrar a capacidade imaginante do ouvinte.

As práticas escolares por tanto devem instrumentalizar o uso da norma contra o jogo irónico das palavras, contra os desvios que perturbam as relações habituais e sérias das palavras e das coisas, contra os jogos de polissemias e da ambiguidade, acabam por redutores da aprendizagem. Neste sentido, a percepção da expressividade contida nas palavras do texto, a harmonia da sua sonoridade e a vida que delas emanam ao ouvir se ler, executam trajetórias relevantes de que um educador, conscientemente, vai tirar proveito pedagógico, para que esse processo vá ascendendo em espiral, informando os destinatários para a aquisição de competências emergentes que os levarão a ser competentes de histórias (Azevedo & Sardinha, 2009).

Com a expansão da internet, o professor deve ter a criatividade de procurar nos sites a história do dia, a base do trabalho que pretende desenvolver, tendo já em vista a construção do tapete narrativo, e seleccionar a história “The Cat and Dog”. Neste caso o professor pretende explorar as marcas da narrativa através da sua transposição para as três dimensões do “tapete”, construir o currículo, abarcando três grandes áreas de orientações curriculares para a educação primária e secundária em Angola tais como: *Área da Expressão e comunicação, Área do conhecimento e Área da formação pessoal e Social* (Azevedo & Sardinha 2009: 57).

A formação dos leitores, se pode manifestar, assumindo-se como dimensões da nossa reflexão nos textos e na leitura, a literatura infanto-juvenil, a competência leitora, sua aquisição e importância no contexto do gosto pela leitura de obras de literatura infantil; e algumas actividades ou sugestões práticas, validadas no contexto de sala de aula, no ensino primário e secundário, para desenvolver a competência leitora nos jovens leitores.

Para Azevedo & Sardinha (2009: 52) a leitura *é um acto essencialmente cognitivo, envolvendo simultaneamente, compreensão e raciocínio. Assim, para que a criança aprenda a ler torna-se fundamental que ela perceba a natureza do acto de ler e a importância da leitura, por isso, o trabalho pedagógico, desde os primeiros contactos da criança com a escola, deve ser orientado no sentido de encaminhar o aluno para essa compreensão.*

Torna-se, portanto, fundamental para uma boa aprendizagem da leitura que se desenvolvam actividades que levem ao desenvolvimento da consciência metalinguística e a compreensão das relações se podem sistematizar em três níveis:

- Compreensão de que tudo que se diz se pode escrever;
- Compreensão de que uma sucessão temporal das palavras, no âmbito do texto oral, corresponde uma sucessão das palavras na escrita;
- Compreensão de que a escrita reenvia para referentes e não para a realidade a que se refere.

O uso das canções é uma das técnicas para desenvolver as habilidades necessárias para ler, predizer, exercitar a memória, desenrolar técnicas de concentração inclusive melhorar a velocidade da leitura.

Os demais ritmos musicais facilitam o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, a parte de fazer com que estes melhorem a pronúncia, pois as distintas destrezas linguísticas estejam entre si. Antes de apresentar uma canção como material auditivo, se haja como material de leitura, com que também se pode realizar algumas actividades mencionadas para o listening como o exercício de completar espaços vazios, escolha múltipla. A vantagem desta estratégia faz com que os alunos não se enfrentam directamente a uma actividade de escolha frustrante e os alunos poderão pôr em prática os seus conhecimentos da língua, incluindo a pronúncia.

O acto de ler é entendido como uma operação essencialmente perceptivo e pensava-se que para se aprender a ler, o mais importante era ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons. Considera-se como pré-requisitos para a leitura (Neves, 2000).

Todo um conjunto de aptidões psicológicas gerais tais como a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, a lateralidade entre outros (Neves, 2000: 19).

A leitura não é fundamentalmente um acto perceptivo, mas um acto cognitivo. A leitura desempenha ao nível da aprendizagem um papel determinante. Para Neves (2000), consideram que a aprendizagem de qualquer habilidade existe três fases:

- Fase cognitiva é caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa, procurando o sujeito perceber os objectivos e os meios necessários para os atingir;
- Fase do domínio é essencialmente uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa;
- Fase de automatização: nesta fase o treino leva sobre aprendizagem em que o sujeito deixa de necessitar de um controlo consciente para operar as habilidades aprendidas.

4.7.4. Produção da escrita

O domínio da escrita pressupõe a noção clara de que o escrevente está face a um processo complexo que o obriga a dominar um vasto conjunto de estratégias de resolução de problemas, já que é disso que se trata quando se escreve. O ensino explícito é eficaz no desenvolvimento da competência escrita e procurar levar o aluno a perceber que escrever pressupõe tomada de decisão constante, desde a sua concepção até a sua fase de conclusão. A escrita na sala de aula deve ser promovida recorrendo para o efeito a inúmeras estratégias e metodologias. Azevedo & Sardinha (2009), falam do ensino explícito que se considera eficaz na formação de leitores competentes, também se pode aplicar no ensino-aprendizagem do processo da escrita:

- A capacidade de distinguir um aglomerado heteróclito de frases de um texto coerente;
- A capacidade de resumir um texto, resolvendo questões relativas à ambiguidade frásica pela integração de frases no todo coerente que é o texto.

Ao mesmo tempo, o aluno vai desenvolvendo a sua capacidade de escrever, ao incidir-se na construção e partilha de sentidos conducentes à autonomia mais do que no uso de formas e estruturas isoladas da língua.

O resumo é uma estratégia que tem desenvolvido mais a língua materna, mas também pode ser usado no desenvolvimento da língua estrangeira e é fundamental na compreensão de um texto, ao mesmo tempo que se fala de uma técnica textual com elevada utilidade social que exige objectividade e rigor na sua reescrita.

Azevedo & Sardinha (2009) apresenta uma definição de resumo que, no nosso entender, elenca três elementos vitais a considerar, aquando da planificação de uma sequência didáctica que visa o desenvolvimento de tarefas de escrita, produção de resumo de um texto informativo-expositivo, reescrita de um texto com um objectivo triplo e a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de meios de significação e a adaptação de uma situação de comunicação. Este modelo de ensino não se centra apenas na compreensão na leitura, mas passará também pelo ensino explícito da escrita que a conscientização dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrita é resultante da sua explicitação e, de uma capacidade de expressão escrita.

Na escola, a escrita criativa pretende, não só, desenvolver uma escrita personalizada e eficaz, quer ao nível da formação, quer do conteúdo. O acto de comunicação em qualquer proposta de escrita, passa por dois momentos distintos: a estruturação do pensamento que lhes permite produzir e organizar as ideias e um segundo momento de estruturação no âmbito do que se reflecte no uso da palavra escrita (Azevedo & Sardinha, 2009).

No exercício de escrita, o essencial não é chegar à meta, mas o essencial é percorrer o caminho, valorizando as ideias diferentes, tais como o vocabulário e a pontuação que não lhes é comum, no seu dia-a-dia.

Para se desenvolver a produção escrita é necessário criar aos alunos hábitos de conjugar verbos ou adjectivos e análise de novos significados. As canções originais e autênticas são o ponto de partida para aprendizagem e propõem-se que, os alunos devem crer na sua própria photo-story e o story-telling e decidir, partindo do vocabulário e do trauma que é o historial das canções proporcione aos estudantes um esquema de falar no desenrolar da sua história utilizando desenhos ou fotos e, no caso de diálogos pode se incluir sons como os cómicos.

Listening, reading and writing are presented and practised, how thoroughly and systematically this is done and whether the characteristics of each activity are adequately represented (Murphey, 1990: 67).

4.8. Relação entre habilidades e âmbitos linguísticos

As habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, são tarefas que a criança desenvolve quando entra na escola, dependem de progressos realizados muito antes do início da sua aprendizagem formal. Na verdade, estas tarefas são elementos de uma faculdade abrangente e hierarquizada, isto é, a linguagem para perceber a natureza da leitura, escrita, ouvir e falar, torna-se necessário abordar o conceito base da linguagem (Lerner, 2003; Cruz, 1999).

A linguagem é um *conjunto de processos que permitem criar representações de conceitos mentais sobre o mundo ou comunica-lo através de um conjunto de símbolos sequencialmente organizado* (Silveira, 2013: 71).

A concepção de linguagem assenta em três grandes modelos teóricos: o primeiro modelo encara a linguagem como uma actividade mental, como se fosse a expressão do pensamento; o segundo, concebe a linguagem como fosse uma estrutura, ou seja, como instrumento de comunicação; e o terceiro, vê a linguagem como uma actividade social, isto é, a linguagem, neste caso, como um meio ou forma de interacção (Castilho, 1998).

A linguagem nos primeiros anos de vida, se desenvolve num contexto estrito ou familiar. Depois com a entrada para a escola, o contexto torna-se mais alargado e, por conseguinte, mais rico, em termos linguísticos. Desta forma, a diversidade de experiências específicas dos grupos com quem a criança, proporciona-lhe a possibilidade de interagir e enriquecer as suas próprias experiências, ou seja, possibilita-lhe o desenvolvimento das aprendizagens (Sim-Sim, 1998).

No processo do desenvolvimento dos sistemas simbólicos da linguagem, estão presentes dois componentes que se sucedem um ao outro: o formativo e o executivo. O primeiro diz respeito ao acto motor de falar, escrever, ler e ouvir e o segundo é responsável pelas ideias e planificação que vai ser dito, escrito, lido e ouvido.

Schaywite (2003) considera que os sistemas simbólicos da linguagem são constituídos por quatro componentes que se apresentam, segundo uma hierarquia de níveis que se situa entre o nível inferior (fonologia) e o nível superior (discurso): a) a fonologia é responsável pelo processamento dos elementos sonoros da linguagem; b) a semântica, responsável ao vocabulário e ao significado das palavras; c) a sintaxe, focalizada na abordagem do domínio da estrutura gramatical; d) o discurso, relacionado com a ligação de conceitos e ideias.

O desenvolvimento do sistema simbólico da linguagem está dependente do nível de desenvolvimento simbólico precedente. Ou seja, os sistemas verbais seguem uma determinada sequência, que é seguinte: a linguagem interior; a linguagem auditiva ou falada; a linguagem visual ou escrita (Rebelo, 1993; Heaton & Winterson, 1996).

Para a melhor compreensão, apresenta-se a sequência dos sistemas da linguagem, referidas a três modelos. O primeiro diz respeito a linguagem de Myklebust 1978 in Cruz, 2007, sendo o segundo modelo em Cascata.

4.9. Linguagem interior: verbal e não-verbal

A criança inicia o seu desenvolvimento da linguagem graças à aquisição de experiências significativas resultantes da manipulação do meio envolvente, servindo-se, para estimulação a nível auditiva, visual, olfactiva e gustativo. Desta forma, pela associação deste conjunto de estímulos e pela utilização inteligível dos objectos, constrói uma linguagem interna (Condemarin & Blomquist, 1989).

Assim que, interiorizado o envolvimento é que a criança começa a perceber o significado das palavras. Assim o indivíduo adquire, primeiro o significado e só depois, a palavra. Neste caso, uma palavra, só tem significado, se for representativa da experiência e se puder traduzir-se a em símbolos verbais ou não-verbais através dos processos de linguagem interna (Cruz, 2007). Como enfatizou Vigotsky (1993) a palavra sem significado não é palavra.

O sistema simbólico da linguagem envolve, inicialmente, a linguagem não-verbal, onde o corpo é o meio de comunicação por excelência. O indivíduo, através do gesto, da expressão facial, e da dialéctica das emoções, vai dando significação as coisas e às experiências. Desta forma, a linguagem interior.

4.9.1. Linguagem visual ou escrita

Mykelbust (1978) in Cruz (2007), contribuiu na forma como se hierarquizam os sistemas da linguagem, tanto filogeneticamente como ontogeneticamente, notamos que a linguagem auditiva é a primeira a ser adquirida. E, a linguagem auditiva ou falada também está presente na linguagem visual ou escrita, apresenta um subnível expressivo (a escrita).

Para Vigotsky (1988, 1993), a linguagem escrita é como se fosse a álgebra da linguagem. O autor considera que, tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas a representação num plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto, o qual, reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a linguagem escrita abre a possibilidade, à criança, de aceder ao plano abstracto, mais elevado da linguagem, reorganizando de igual forma, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral.

Assim, a linguagem escrita, que depende de um processo visual, sobrepõe-se a linguagem falada, que depende do processo auditivo. Deste modo, no caso da aprendizagem da leitura, não se trata da aprendizagem da leitura, não se trata da aprendizagem de uma linguagem nova, tratando-se antes da mesma linguagem, sendo apenas necessário relacioná-la com uma linguagem visual (fonemas) corresponde, agora, a sinais gráficos ou visuais.

Nesta óptica, a aprendizagem da leitura consiste numa representação simbólica do que se ouve e diz, do que se vê e lê. Nesta actividade, estão envolvidos processos de descodificação dos símbolos gráficos (letras) e de associação interiorizada a componentes auditivas (fonemas), que se lhes sobrepõem significados.

Entende que o subnível expressivo desempenha um papel de maior relevo, no exercício das tarefas de âmbito escolar. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita influencia a realização de todas as tarefas académicas (Cruz, 2007).

O autor em causa, adverte que, a leitura e a escrita implicam em múltiplas operações e amplos conhecimentos, pelo que se torna necessário, seja desenvolvido, em simultâneo, pois, para além de serem actividades que actuam, interactivamente, dependem umas das outras.

Tendo em atenção a importância que tem este terceiro nível da hierarquia da linguagem para este estudo. Assim, a leitura e a escrita são determinadas por quatro aspectos que importa perceber, tendo em conta, tratar-se de um processo construtivo, estratégico, activo e afectivo.

É um processo construtivo, na medida em que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é lento. É importante perceber que, para a criança, não se trata de aquisição de um mero processo de codificação para escrita. Trata-se, de acordo com as exigências da tarefa e dos seus conhecimentos prévios (Cruz, 1999).

Enquanto processo activo, como está referido pelo Piaget, Vigotsky, Ferreiro e Teberosky, torna-se necessário que a criança participe, activamente, na tarefa de aprender. Quando maior for a sua envolvimento no processo de aprendizagem, melhor resultará a tarefa.

Por outro lado, um processo estratégico, uma vez que, para a realização da tarefa, de forma competente, torna-se necessário que a criança tenha consolidado um conjunto de estratégias cognitivas que lhe permite resolver a tarefa com sucesso.

4.9.2. A leitura enquanto actividade cognitiva

A leitura é uma actividade cognitiva bastante complexa, pelo facto de ser composta por conjunto de processos psicológicos que se situam a diferentes níveis, que se opera através de uma acção global coordenada por um conjunto de processos cognitivos que lhe estão associados (Cruz, 2007).

Os processos implicados na leitura agrupam-se em duas grandes categorias, que funcionam, interactivamente. Os processos de nível inferior, responsáveis pelo reconhecimento das palavras escritas; os processos de nível superior, são responsáveis pela compreensão de uma frase ou de um texto.

Na abordagem de (Rebelo, 2003; Cruz, 2007; Cuetos, 2010) referem que na leitura, está envolvido quatro níveis de processamento, requerendo cada um deles a participação de vários processos cognitivos.

Cruz (2007:45); Rebelo (2003), esses autores consideram a existência de quatro tipos de processos implicados na aprendizagem de uma língua, como: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade, em relação ao código oral; o domínio do acto léxico-visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; a construção de significações, a partir de índices visuais.

Às componentes da linguagem e considera que o acto de ler se concretiza através das seguintes operações cognitivas:

- Descodificação de letras e palavras através do processo visual, verificando-se uma categorização (letra-som), no córtex-visual;
- Na área da associação visual verifica-se uma identificação visuo-auditiva e táctico-quinestésica;

- O sistema cognitivo de conversação realiza a operação de correspondência símbolo-som (grafema-fonema) em que se traduz o código (alfabeto);
- No girus (visuo-fonética de análise e síntese, que depois de combinadas e unidas as letras e os sons, forma a palavra portadora de significado);
- Na área de Wernick, opera-se a conversão do sistema semântico, dando-se a significação (compreensão).

4.9.3. Processos cognitivos de nível inferior

Nos processos perceptivos e de identificação de letras, a mensagem escrita só poderá ser processada pelo leitor, depois de, previamente, analisada pelo sistema visual, através de fixações e movimentos oculares que os olhos realizam sobre o texto escrito, sendo, deste modo, os signos gráficos decifrados e projectados sobre o nosso cérebro (Cuetos, 2010).

O reconhecimento visual das palavras, é uma tarefa bem mais complexa, pois, quando se lê um texto, pode estar-se perante milhares de palavras diferentes. Para cada palavra torna-se necessário recuperar a sua fonologia, quando se trata de leitura em voz alta, assim como o seu significado, quando se trata da leitura compreensiva.

Neste caso, a leitura é uma actividade que consiste na transformação de sinais gráficos em significados. Se, por um lado, entram os processos perceptivos ou de decifração, com vista a analisar e a identificar os padrões visuais para serem transformados em sons, por outro lado, entram os processos léxicos com o objectivo da recuperação do significado das palavras, através do léxico interno, este constituído por todas as palavras que o sujeito conhece (Linuesa & Gutierrez, 1999).

Embora, as opiniões não sejam unânimes, relativamente ao conceito de descodificação, tendo em conta as ideias de alguns autores como (Mialaret, 1974; Morais, 1997), considera a descodificação uma actividade mecânica.

Descodificação, classificando-a como um fenómeno cognitivo consiste no reconhecimento visual de uma palavra por um leitor principiante, onde, por analogias com palavras conhecidas ou por adivinhação, a partir do contexto, passa a descodificação das letras que formam as palavras, usando, para isso, a sua correspondência com os sons (Ehri, 1997).

A apropriação da leitura, enfatiza o papel da linguagem oral, considerando que o código que considera duplo, porque, por lado, é um código ideológico e, por outro, trata-se de um código grafo-fonético.

4.9.4. Processos léxicos

A identificação das letras é um passo necessário para o reconhecimento das palavras e para o acesso ao seu significado, sendo este o grande objectivo da leitura. A recuperação do significado das palavras é, como temas que defendem o objectivo principal da leitura.

O primeiro passo necessário é a identificação das letras, para posteriormente, se reconhecer as palavras. Neste sentido, em relação a leitura. Neste sentido, em relação a leitura oral ou em voz alta, torna-se imprescindível recuperar a pronúncia correcta. É imprescindível, dizer que tanto a pronúncia correcta como a recuperação do significado são efectuadas,

automaticamente, no momento em que se faz o reconhecimento das palavras (Cuetos, 2010). Acontece o mesmo com a leitura silenciosa, cujo objectivo é compreender a leitura. Ao contrário da leitura em voz alta, os sons produzem-se, na leitura silenciosa, internamente.

4.9.4.1. Aprendizagem cooperativa

Aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troque informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho. Na mesma linha, referem-se à aprendizagem como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas (Lopes & Silva, 2009).

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização.

A aprendizagem cooperativa é um termo genérico com o qual fazemos referência a um bom número de métodos para organizar e conduzir o ensino na aula. Cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos. O sistema educacional pode não estar preocupado em promover a cooperação no processo de aprendizagem, mas, de alguma forma, os alunos trabalham juntos informalmente e compartilham a sua aprendizagem, dependendo de um contexto específico.

A aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante e não só para obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino e aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalharem em grupo. A aprendizagem cooperativa, tem a sua linha de orientação, conforme a conferir no livro de Lopes & Silva (2009), resumem os seis elementos mais importantes na definição do campo da aprendizagem cooperativa:

- A aprendizagem é um processo inerente individual, não colectivo, que é influenciado por uma variedade de factores externos, incluindo as interacções em grupo e interpessoais;
- As interacções em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social;
- Aprender cooperativamente implica que na troca entre pares, na interacção entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis em momentos diferentes, dependendo das necessidades;

- A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior do que a soma das partes individuais, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária;
- Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que certas circunstâncias podem levar à perda do processo. Falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito conduzem a que nem sempre os objectivos sejam alcançados;
- A aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando a possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente.

A eficácia da aprendizagem cooperativa constitui uma descoberta nova muito interessante e refere em aplicar na sala de aula técnicas de trabalho em pequenos grupos com objectivos de cooperação. E este procedimento encoraja a participação dos alunos e tem como resultado um melhor desempenho académico; esta técnica requer uma mistura de técnicas (Gleitman & Friedlund, 2011).

As actividades que visam o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos devem responder às suas características, interesses e necessidades, apoiar-se em experiências de aprendizagem anteriores, envolver competências transferíveis para outras situações e colocar desafios que impliquem progresso no mundo como os alunos aprendem.

4.9.5. A formação de professores em Angola

Ferry (1983), a formação de professores é um processo de desenvolvimento individual dirigido a aquisição do aperfeiçoamento de capacidades para a docência que tem três dimensões:

- Uma combinação do académico e pedagógico;
- O seu carácter profissional;
- A sua relação com a prática docente;

Um aspecto básico da formação docente é a sua profissionalização, sua especificidade e o desenvolvimento autónomo. A formação dos professores é um processo que se caracteriza por:

- Seu carácter processual e seu carácter integrador de conteúdos académicos e pedagógicos;
- A integração da teoria e da prática;
- Sua relação com as demandas educativas da sociedade;

- Seu carácter social e dinâmica, a importância do contexto e a interação social e sua influência na construção social de conhecimentos profissionais, planeamentos muito enfatizados pela pedagogia crítica;
- O princípio da individualização e personalização.

Na formação de professores envolve o princípio da supervisão e controlos, conforme se verifica nos seguintes pontos:

Formação orientada a indagação, reflexão e investigação;

- Formação para a diversidade educativa, linguística e intercultural;
- Formação desde e para as novas tecnologias.

Acredita-se que os professores de língua inglesa, o seu grande recurso de conhecimentos profissionais seria neste contexto como vários profissionais têm dito que, não há um consenso geral sobre os limites do conhecimento específico, a base e fundamentação conceptual que o professor de língua estrangeira necessita. Dando o âmbito epistemológico e de actuação tão amplo da disciplina da língua inglesa e a variedade da disciplina que influencia o desenho dos programas de formação dos resultados, as vezes fragmentados e pouco coerente.

Com a intenção de superar este vazio Richards (1998), estabeleceu seis grandes campos de conhecimentos como constitutivo do conhecimento profissional base que deve possuir todo professor de língua estrangeira. Estes conhecimentos profissionais coincidem com os modelos propostos pelo (Vez, 2001), tais como:

- Teorias sobre o ensino;
- Desenvolvimento da motivação e competência docente;
- Desenvolvimento da competência comunicativa com a língua estrangeira;
- Conhecimento dos conteúdos das assinaturas da especialidade;
- Inglês morfossintaxes, fonéticas, aspectos culturais da língua inglesa, didáctica da literatura em língua estrangeira;
- Conhecimento psicopedagógico e didáctico que fundamenta a tomada de decisões;
- Conhecimento do contexto escolar e conhecimento prático;

No âmbito das habilidades e competências docentes, nos convém, em primeiro lugar, elucidar este ponto de que o professor da língua estrangeira necessita de habilidades gerais como são especificadas nos seguintes itens (Richards, 1998:4) sublinha que:

- Precisa seleccionar as actividades da aprendizagem mais adequadas;
- Apresentar as actividades de forma adequadas, de acordo com as características individuais dos alunos;
- Habilidade para formular perguntas;
- Comprovar a compreensão dos alunos;

- Oferecer a oportunidade para a prática;
- Mediar e monitorizar a aprendizagem dos alunos;
- Avaliar adequadamente.

A profissionalização docente se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Dessa forma, a profissionalização não consiste apenas em ensinar, mas engloba todos os valores e pretensões que o docente deseja alcançar na profissão.

Para que haja um entendimento sobre a profissionalização docente, é necessário que se entenda o conceito de prática educativa, a qual deve ser entendida de forma ampla e não apenas delimitada pela prática didáctica dos professores.

Portanto, a constituição da profissionalização docente não é um fenómeno simples, a constituição da identidade dos professores também apresenta certas particularidades consideradas como complexas.

De acordo os estudos da Pimenta (2000), a identidade não pode ser considerada um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, emerge num dado momento o contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e legalidade.

Nos estudos realizados pela Pimenta (2000), constatou que no mundo contemporâneo o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido à um resultado formativo, adequado às exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais, passando a exigir uma nova identidade profissional do professor.

A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições. Ela se constrói também, através do significado que cada professor, enquanto actor, confere a actividade docente no seu quotidiano a partir dos seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, da sua história de vida de ser professor (Pimenta, 2000). Na verdade, a identidade do professor é construída ao longo da sua trajetória como profissional da educação. Com relação a isso, é no processo da sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão e assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e histórias pessoais no colectivo e na sociedade (Pimenta & Lima, 2004).

1.3.1.1. Estrutura do Sistema de Educação de Angola

A luz da lei 13/01 de 31 de Dezembro, o Novo Sistema de Educação de Angola está estruturada em três níveis de ensino, designadamente: Ensino Primário, Ensino Secundário e o Ensino Superior (ponto 2 do artigo 10.º da Lei n.º13/01). Precedem estes três níveis a Educação Pré-Escolar, à qual têm acesso crianças com idade até seis anos (ver ponto 1 do artigo 51.º da Lei n.º13/01).

A educação Pré-Escolar engloba a creche e o jardim-de-infância, é, geralmente, organizada por idades e culmina com o grupo das crianças com cinco (5) anos de idade, corresponde a classe de iniciação, em que é assegurada para o ensino sistémico no Ensino Primário. A classe de iniciação é obrigatória para qualquer criança que não tenha beneficiado de qualquer alternativa educativa (artigo 51.º da Lei n.º13/01).

1) O Ensino Primário

O Ensino Primário é o ponto de partida para o ensino sistémico e, é obrigatório, unificado de 6 anos e assegura para a preparação para a continuação dos estudos no Ensino Secundário (artigos 8.º e 17.º da Lei 13/01).

O Ensino Primário oferece um Ensino Geral que comporta a educação Regular e a Educação de adultos (artigo 17.º da Lei n.º 13/01).

A Educação Regular vai da 1.ª a 6.ª classe, na qual, se pode ingressar a partir dos 6 anos de idade. A Educação de adultos comporta a alfabetização, a qual se pode ingressar dos 15 anos de idade, sendo seguida dos pós-alfabetização (artigo 33.º da Lei n.º13/01).

2) O Ensino Secundário

O Ensino Secundário é constituído por dois ciclos: 1.º Ciclo do Ensino Secundário e o 2.º Ciclo do Ensino Secundário. O 1.º Ciclo do Ensino Secundário oferece um ensino geral, contendo a Educação Regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 7.ª a 9.ª classe, e destina-se à preparação dos alunos para a continuação dos estudos no 2.º ciclo do Ensino Secundário. Oferece ainda o 1.º Ciclo de formação profissional básica destinada a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado de trabalho (ponto 1 do artigo 24.º da Lei de 13/01). Por outra, garante a legalidade de ingressar no 2.º Ciclo do Ensino Secundário.

O 2.º Ciclo do Ensino Secundário oferece um Ensino Geral, contendo a Educação Regular e a Educação de Adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 10.ª à 12.ª classe, e destina-se à preparação dos alunos para o ingresso no Ensino Superior (ver alínea b) do artigo 19.º e 1 e 2 do artigo 33.º da Lei n.º 13/01).

O 2.º Ciclo do Ensino Secundário oferece duas formações profissionalizantes, sendo a formação Média Normal e a Formação Média Técnica, cada uma com quatro (4) anos de duração, da 10.ª à 13.ª classe, e destina-se à preparação para o ingresso no mercado de trabalho e mediante determinados critérios, para o ingresso no Ensino Superior (ver ponto 1 e 2 do artigo 25 da Lei n.º13/01).

A formação Média Normal é destinada à formação de professores para o Ensino Primário, nomeadamente para a Educação Regular, a Educação de adultos e a Educação Especial (artigo 29.º da Lei n.º13/01).

A Formação Média Normal comporta ainda uma formação intermédia, com uma duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da 12.ª classe do 2.º ciclo do Ensino Secundário Geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no Ensino Superior.

A Formação Média Técnica é destinada à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do país, tais como da indústria, da agricultura, da Economia, da saúde, das artes, dos desportos (ver ponto 1 e 2 do artigo 25.º da Lei 13/01).

A Formação Média Técnica comporta ainda uma Formação Intermédia, com uma duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da 12.ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no Ensino Superior (ver ponto 3 do artigo 25.º da Lei 13/01).

3) **O Ensino Superior**

O Ensino Superior é estruturado em Graduação e Pós-Graduação. A Graduação comporta o Bacharelato e a Licenciatura e o Bacharelato tem 3 anos de duração, do 1.º ao 3.º ano, com carácter terminal; oferece uma preparação científica fundamental em diferentes áreas, para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional (ver ponto 2 do artigo 38.º da Lei 13/01).

A Licenciatura tem de 4 a 6 anos de duração, do 1.º ao 4.º, 5.º ou 6.º ano, conforme a cada curso; oferece uma investigação científica mais aprofundada, associada à iniciação da prática da investigação científica, em diferentes áreas, para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional (ver ponto 3 do artigo 38.º da Lei 13/01).

A Pós-Graduação comporta a Pós-Graduação Académica e a Pós-Graduação Profissional. A Pós-Graduação Académica compreende o Mestrado e o Doutoramento, o Mestrado tem de 2 a 3 anos de duração; oferece aos utentes de uma Licenciatura um enriquecimento de competências técnico-profissionais, associado a uma preparação para a prática da investigação científica, habilitando-os para a promoção da ciência e tecnologia e do desenvolvimento nacional (artigo 39.º da Lei 13/01).

A Pós-Graduação profissional compreende a Especialização, cuja duração é variável, tendo a mínima, um ano, oferece aos utentes de uma licenciatura um aperfeiçoamento da competência técnico-profissional (ver pontos 3 e 5 do artigo 39.º da Lei 13/01).

4.9.6. Etapas e objectivos de formação de professores em Angola

A formação docente em Angola é dividida no domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

Artigo 27º da Lei 13, Lei de Base do Sistema Educativo de Angola, destaca os seguintes objectivos do Subsistema de formação de professores:

- a) Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
- b) Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;

c) Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

No Artigo 28º Detalha o subsistema de formação de professores que se estrutura de seguinte forma:

- a) Formação média normal, realizada em escolas normais;
- b) Ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

Formação Média Normal

Artigo 29º

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na educação pré - escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

Ensino Superior Pedagógico

Artigo 30º

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.
2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

O professor de língua estrangeira necessita de desenvolver as demais habilidades e competências profissionais específicas. Partilhando as opiniões de Madrid & McLaren (2004), sintetizaram em seguintes pontos:

- Possuir um conhecimento científico da língua estrangeira a que se especializa. E decidir adquirir os conhecimentos necessários que permitam desenvolver a sua função docente com eficácia, autonomia e criatividade;
- Usar com soltura a língua estrangeira, oralmente e por escrito, em âmbito privado, público, educativo e ocupacional. Por isso, se necessitará desenvolver a competência comunicativa de maneira que se possa receber e dar as classes da língua estrangeira e usá-las como meio de instrução;
- Saber aplicar os conhecimentos e técnicas que adquiriu durante a sua formação inicial em diferentes âmbitos sociais e educativos (competências e procedimentos);
- Ser capaz de trabalhar de forma autónoma e cooperativa, desenvolvendo estratégias adequadas que possibilitam a aprendizagem por descobrimento. Se trata de saber aprender para facilitar a actualização profissional no futuro. E leva desenvolver estratégias de aprendizagem que favoreça uma aprendizagem autónoma e duradoura.

- Desenvolver habilidades interpessoais e uma competência atitudinal que permita relacionar adequadamente com o aluno, professor e os demais membros da comunidade educativa. Esta competência atitudinal ou existencial inclui o desenvolvimento da motivação, valores, crenças e factores da personalidade que propicia um bom exercício e desenvolvimento profissional. Esta competência se manifesta através do gosto pela língua estrangeira e o seu ensino, a disposição para investigar na aula de idiomas, o interesse pela profissão, a dedicação e o esforço;
- Saber guardar equilíbrio entre o desenvolvimento do âmbito cognitivo, procedimento afectivo; e decidir, entre os conhecimentos, as destrezas e atitudes que se desenvolvem na sala. Isto implica desenvolver tanto as destrezas comunicativas como os componentes linguísticos, dando a mesma importância a linguagem oral que a escrita, a teoria e a prática, ao saber e ao saber fazer, ao instrutivo e ao educativo;

Capacidade para exercer a profissão com eficácia e sua comunidade autónoma, aceitando a diversidade multicultural da sociedade contemporânea; e decidir, saber actuar em contextos escolares. Isto implica:

- Saber relacionar a comunidade de origem e a cultura estrangeira;
- Desenvolver sensibilidade cultural e habilidade para usar estratégias que permitam relacionar com outras culturas;
- Capacidade de actuar como intermediário entre os falantes de outras culturas;
- Desenvolver atitudes comprometidas que propiciem o câmbio e melhore o processo educativo;
- Actuar como investigador dos processos em que se desenvolve o trabalho, de maneira que o professor possa actuar como agente e criador do seu conhecimento mais que usuário e consumidor do mesmo. Se trata de desenvolver:
 - Consciência crítica sobre os acontecimentos da aula;
 - Tomar maior consciência sobre o processo de ensino e aprendizagem que transcorrem na aula;
 - Converter em metodologias inovadoras da prática docente;
 - Desenvolver um conhecimento vivencial ou experiencial do país e da língua estrangeira e da sua cultura através das estâncias que facilitam;
 - Reconhecer os aspectos socioculturais da língua estrangeira;
 - Fazer análise comparativa entre os aspectos culturais transmitidos pela língua materna e a estrangeira;
 - Distinguir as regras comportamentais dos países onde se fala a língua estrangeira;
 - Organizar futuros intercâmbios de professores e alunos;
 - Saber valorizar e fomentar os intercâmbios de alunos e professores com países onde se fala a língua estrangeira para melhorar a competência linguística, comunicativa e sociocultural dos participantes e deixar iniciativas;

- Saber usar a aula como contexto social para propiciar a interacção comunicativa, oferecendo aos alunos situações de ensino e aprendizagem que resultam significados e compreensíveis, fomentando a participação e a reflexão crítica;
- Saber diagnosticar os interesses e as necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos para planificar, programar e importar um currículo de língua estrangeira aberto e flexível, de maneira que satisfaça as necessidades de aprendizagens e as exigências dos desenhos curriculares da comunidade autónoma;
- Saber actuar como mediador entre a estrutura cognitiva dos alunos e as experiências de aprendizagens de forma que se facilite o descobrimento e a construção das ideias;
- Desenvolver habilidades específicas para motivar e interessar os estudantes na aula de língua estrangeira e saber generalizar as atitudes positivas na língua que se ensina;
- Saber apresentar os conteúdos e facilitar a construção das aprendizagens de acordo com as características pessoais dos alunos que se pretende ensinar por isso que, o professor deve saber explicar com clareza, ordem, confiança, adaptando-se no ritmo dos alunos; expor tarefas relevantes e monitorizar e corrigir as tarefas adequadamente;
- Saber empregar as técnicas de temporalização e de agrupar os alunos de acordo o tipo de tarefas que se realiza na sala de aula, guardando equilíbrio entre o ensino frontal, e o trabalho em equipa e o trabalho independente de maneira que se compacte o trabalho individual, aprendizagem cooperativa e as actividades em grupo;
- Preparar os futuros professores para que saibam avaliar o currículo de língua estrangeira e apliquem a actuação profissional para o rendimento dos alunos, mediante as técnicas variadas de avaliação e auto-avaliação;
- Saber atender e tratar diversidades de alunos, importando um ensino que tenha em conta as capacidades individuais dos alunos e que integre o ritmo de aprendizagem de diferentes procedências sociais e culturais;
- Saber usar certa variedade de materiais e de fontes de informação, incluindo as novas tecnologias e saber aplica-las no ensino-aprendizagem da língua estrangeira em vários contextos e níveis educativos.

4.9.7. O perfil de professores de inglês no século XXI

Para Alarcão & Roldão (2009) o perfil do professor na sociedade do século xxi é definido como:

- Formar a pessoa para viver em sociedade, desenvolvendo e fomentando uma educação integral, visando a formação de conhecimentos, procedimentos e atitudes;
- Orienta os seus alunos na realização das suas tarefas escolares;
- É aberto a participação, justo nas actuações, em suma, um educador democrático.

- É motivador, sendo capaz de despertar nos alunos o interesse pelo saber e pelo seu crescimento como pessoa;
- É capaz de realizar reflexões sobre as suas vivências e experiências aprendendo com elas.
- É um sujeito implicado com a sua profissão, vocacionado, que pretende contribuir para uma melhor qualidade da situação social através do seu exercício profissional;
- De facto, dadas as actuais circunstâncias tecnológicas e linguísticas, culturais e sociais, é necessário que os profissionais da educação saibam redefinir e reorientar os objectivos, procedimentos e técnicas;

Para Muñoz (2008) os professores necessitam mudar o seu modo de trabalhar, quer individual, quer em grupo, a sua relação com a organização da escola é de não menos importância, o seu acesso a informação. Assim, Salinas (1996), refere que o professor deverá responder aos objectivos da sociedade do século xxi, tendo em conta as seguintes bases:

- Deve estar preparado para um trabalho cada vez mais versátil, capaz de responder às necessidades em constante mudança, mediante destrezas básicas necessárias (Educação para o emprego);
- Deve compreender-se a si mesmo e a sua realidade, e mudar aprendizagem para educar alguém a viver numa sociedade tecnificada (Educação para a vida);
- Deve desenvolver um espírito crítico de modo a compreender conceitos novos e situações novas; deve autoconstruir-se, através da criatividade, destrezas físicas, muito particularmente, as competências comunicativas e organizativas (educação para o autodesenvolvimento);
- Deve compreender o impacto da ciência e da tecnologia em todos aspectos da sociedade, que exige uma perspectiva mais global e moderna, tal como uma educação para a responsabilidade ambiental e o desenvolvimento harmonioso das relações intra e inter sociedades.

Ainda Muñoz (2008), aponta algumas competências tecnológicas básicas na profissão docente que potencia o desenvolvimento profissional dos docentes do século xxi:

- Possuir uma atitude crítica, positiva e construtiva face às novas tecnologias de informação dada a sua importância e a sua presença no nosso tecido social e cultural;
- Conhecer as possibilidades da aplicação das novas tecnologias de informação na melhoria da prática docente;
- Aplicar as novas tecnologias de informação e comunicação no âmbito educativo, quer ao nível das tarefas relacionadas com a gestão dos centros educativos, quer ao nível da organização dos processos de ensino e aprendizagens significativas que se utilizam e se desenvolvem na aula;
- Seleccionar, utilizar, desenhar e produzir materiais didácticos com as novas tecnologias, que sejam promotores da aquisição da aprendizagem;

- Promover o uso da língua estrangeira através das tecnologias de informação e comunicação nos alunos, de modo a que constituam uma fonte de informação e um veículo de expressão das suas crenças;
- Desenvolver projectos de trabalho colaborativo (listas de discussão, debates, cursos de formação de curta duração) com uma atitude solidária, activa e participativa.

A acção de um professor profissional efectivamente comprometido com a educação, e deverá incidir na preparação das novas gerações, no sentido de saberem conviver com as tecnologias como meios de formação capazes de fomentar a participação e reflexão crítica no seu uso e interpretação. É que urge ao docente este esforço de actualização no campo das didácticas para se tornar um profissional competente (Muñoz, 2008).

O meu direito a não mudar termina precisamente no momento em que começa o direito dos meus alunos ou melhor o professor que posso descobrir em mim. A verdade é dita, por mais que um professor seja competente ou tenha o nível académico mais elevado, se não fazer com que os seus alunos aprendam a realidade do que ensina, este professor põe em descredito o seu profissionalismo.

O professor deve ter em conta que o aluno também é um investigador e sabe que para compreender é preciso entrar no mundo da pesquisa e achar o resultado dos conhecimentos pelo professor, se encontrar o contrário, então, volta a questionar-se. O importante, no processo de ensino aprendizagem, é que o professor esteja seguro do que ensina, de modo que venha atingir objectivos de fazer com que o aluno raciocine a partir daquilo que já conhece ou vai conhecendo e possa aumentar o seu conhecimento com o que está a ser-lhe transmitido.

O professor terá de ser um indivíduo que está instruído, tanto no campo da educação dos valores culturais quanto na instrução dos conhecimentos científicos, ele está ao serviço da escola e do aluno como orientador, facilitador dos valores culturais e dos conhecimentos científicos que os alunos precisam.

Para que se possa avaliar o desempenho de um professor do segundo ciclo torna-se necessários os seus papéis, pois a profissão de professor é bastante complexa, visto que implica o desempenho de múltiplos papéis. Durante muito tempo, admitiu-se que o papel fundamental do professor era o de ensinar. Para Gil (2006), o principal papel do professor não é o de ensinar, mas o de ajudar o aluno a aprender.

Gil (2006), destacou os seis papéis do professor tais como, professor como especialista, autoridade formal, agente de socialização, facilitador, ego-ideal e pessoa. Também, sublinha algumas que devem seguir no exercício da sua actividade com o seguinte teor: facilitador dos conteúdos, pesquisador, assessor, facilitador do processo, designer, tecnólogo e consultor.

O ensino secundário se caracteriza por intenso dinamismo, a relação do perfil dos professores no geral e particularmente os de língua inglesa. Gil (2006) propôs os seguintes perfis:

-Administrador, o professor desempenha o papel de administrador no sentido restrito definido no âmbito de administração científica, já que suas actividades envolvem o

planeamento, organização, monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

-Membro de equipa, durante muito tempo, o trabalho do professor foi considerado do tipo solitário, no entanto, ele precisa contar com a colaboração dos seus colegas.

-Participante, o professor é um participante no processo de ensino e aprendizagem. Não há como deixar de ouvir os estudantes em relação a definição dos objectivos da disciplina, ao estabelecimento de metas, à utilização de estratégias de ensino.

-Educador, embora o termo educador seja utilizado com frequência como sinónimo de professor, na realidade são diferentes. O papel de educador é um dos mais complexos. Alves (2000) citados por Gil (2006) os educadores são como uma árvore frondosa, agregam tudo o que se espera de um mestre: a paciência, a sabedoria, a crítica, a solidez dos valores (p.23), ainda enumerou outras funções do educador como:

- Diagnóstico de necessidades e a motivação dos estudantes depende fundamentalmente de suas necessidades. Assim, cabe ao professor identificar suas necessidades para que os conteúdos ministrados correspondam às suas expectativas;
- Modelo profissional, os estudantes aprendem não apenas o que os seus professores dizem, mas também o que fazem em sua prática profissional e os seus conhecimentos, habilidades e atitudes que exibem;
- Facilitador da aprendizagem, a postura mais centrada nos estudantes requer profundas alterações no papel do professor. Já está longe o tempo em que era visto como sujeito activo e o aluno sujeito passivo, hoje é visto mais como facilitador da aprendizagem;
- Agente de socialização, o professor em qualquer nível constitui um dos mais agente de socialização, cabe ao professor proporcionar aos alunos o aprendizado de normas e valores sociais, sobretudo aqueles relacionados com a cidadania e á vida;
- Conselheiro, há alunos que apresenta problemas, tais como desempenho abaixo da média, número elevado de faltas, dificuldades para cumprir prazos e dificuldades de relacionamento. Assim, cabe ao professor actuar como conselheiro, ajudando os alunos na identificação das causas do problema e no reconhecimento da necessidade de mudar.

O professor de inglês além de ter o domínio da língua inglesa e pedagogia, também deve saber usar o roleplaying na sala de aulas. Se tiver o domínio de realizar os jogos, os seus alunos terão mais motivo de aprender de acordo os jogos e short-histories. E, é necessário promover pequenos diálogos em inglês para habilitar os alunos a conviver com a linguagem oral.

4.9.8. A profissão de professor e suas qualidades

Ser professor envolve uma profunda generosidade perante o social, um bom professor caracteriza-se pela sua generosidade perante o fenómeno da educação. Esta generosidade diz respeito ao saber, ao conhecimento que tem, mas também ao que não tem e que pretende alcançar e partilhar com todos (Cardoso, 2013).

Ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula, não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida.

Um dos primeiros grandes filósofos a interessar-se pela educação foi Emmanuel Kant e, dizia que a formação do indivíduo dá-se de duas formas: de fora para dentro- em que a educação surge como um processo.

[...] e de dentro para fora, em que educar compreende accionar os meios intelectuais de cada educando para que este seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade da sua própria formação (Cardoso, 2013: 39).

Nenhum indivíduo isoladamente, por melhor preparo que tenha, será capaz de oferecer a plenitude da formação de que ele precisa, bem como, nenhuma instituição poderá ter este papel. Educar como formador de sujeito humano é, tradicionalmente, tarefa da família, a começar pelos pais, da comunidade, da religião, das instituições sociais, da justiça, dos partidos políticos e das organizações da sociedade civil.

A profissão de professor não é fácil, pois, além das suas capacidades técnicas, domínio das matérias e capacidades pedagógicas, tem de juntar muitas outras capacidades como: de persuasão, de trabalhar em equipa, de liderança, de motivar, de entender a comunidade onde está inserido, de interpretar e avaliar o futuro.

O professor precisa de ensinar as competências, de moldar os seus alunos, ser professor não se cinge apenas em ensinar a matéria curricular, mas também, a compreensão, por parte do aluno (Cardoso, 2013).

4.9.9. Qualidade para ser bom professor

As qualidades que um professor deve ter para potenciar efeitos positivos nos estudantes segundo Cardoso (2013) são:

- Preparação dos materiais de apoio didáticos e de visual atractivo. Devem ser entregues aos estudantes a tempo de estes poderem antecipadamente preparar a aula;
- Clareza nas explicações, essas devem ser claras, ditas sem pressa e, caso mesmo assim não sejam perceptíveis por uma parte dos estudantes, devem ser explanadas através de um exemplo ilustrativo;
- Pontualidade, a pontualidade deve ser a regra, dando este mesmo exemplo aos estudantes;
- Entusiasmo, para envolver os alunos na aula, o professor deve ter entusiasmo;
- Dinamismo, a aula deve ter vários momentos, alternância entre momentos de exposição e outros de maior participação;
- Encorajamento a participação, é bem-sabido que há alunos que por questões de feitio não são dados a falar ou a comentar, mas, por isso mesmo, devem ser estimulados a responder questões;

- Disponibilidade, o professor deve estar disponível a responder questões dos alunos, porque encoraja a aprendizagem dos alunos;
- Espírito de diálogo;
- Credibilidade e fiabilidade nas avaliações;
- Promoção da autonomia e da aprendizagem activa;
- Justiça, cortesia e consciência no exercício do papel docente;
- Promoção da auto-estima.

CAPÍTULO V: O HISTORIAL DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, fizemos alusão acerca do sistema educativo Angolano, repartindo o capítulo em vários itens como, a trajectória do ensino Angolano desde a colonização e neste mesmo ponto, explicamos a chegada do colono no país, assim como o tipo de ensino que propunha e para quem era destinado este ensino. Também, fizemos abordagem sobre a criação do sistema educativo Português em Angola, a educação após a independência, a estrutura vertical de educação.

Ainda no mesmo capítulo, nos referimos acerca da Lei 13/01 Lei de base do sistema educativo Angolano, as estratégias de intervenção educativa, antecedentes históricos de ensino de inglês em Angola, objectivos de ensino de inglês na 11ª classe dos institutos Médios Técnico-Profissionais, Estatutos dos Institutos Médios Técnico-Profissionais e a descrição do contexto da área de investigação.

5.1. A trajectória do ensino Angolano desde a colonização

Na verdade, Angola é um dos territórios colonizados pelos portugueses, e que teve um longo tempo para a implementação da educação formal. Graças as acções dos Missionários, tanto católicos, assim como os protestantes que tiveram o início de fundar missões que promoveram o ensino de alfabetização e religião para os seus membros.

Desde 1482 que os primeiros Europeus chegaram em Angola, apenas, fizeram com que Angola fosse um reservatório dos Escravos para as plantações e minas do Brasil e a colonização limitava-se ao litoral. Com a independência do Brasil e o fim do tráfico de escravos no Século XIX, mas não da escravatura, a colonização penetrou nas zonas mais interiores (Moreira &Pimenta, 2006). É, daí que começa os primeiros paços para a criação da instrução pública no país.

A educação formal em Angola, teve início nos Séculos XVI e XVII, muito antes do Actual território constituir uma unidade. No decorrer da sua presença no Reino do Kongo, os padres católicos presentes na corte de M, baza Kongo empenharam-se em divulgar o cristianismo e a língua portuguesa, assim como os rudimentos de matemática. Para Moreira & Pimenta (2006), em 1974 o Governo de Angola decidiu implementar algumas iniciativas de educação, que se consuma no Século XIX, com o aparecimento da instrução pública.

Depois da fundação das praças-fortes de Luanda e de Benguela, estabeleceram algumas escolas de nível básico, inicialmente para os filhos de colonos, inclusive alguns filhos de colonos feitos com mulheres africanas nesta fase, as escolas não constituíam um sistema de ensino e nem se quer tinha estruturas definitivas (Zau, 2013).

Zau (2013), a situação mudou no decorrer do Século XIX, quando Portugal passou a ocupar lentamente o território correspondente ao de Angola e paralelamente a acção militar, e muitas vezes a precede-las, houve uma acção missionária cada vez mais extensa,

tanto católica como protestante. Os missionários ligavam sempre a cristianização a uma escolarização mais ou menos desenvolvida. Esta começou a abranger a população africana urbanizada que se aglomerava em Luanda e Benguela, bem como nas vilas que se foram fundando passo a passo.

No início do Século XX, iniciou-se a construção de um Estado colonial e, de um incipiente sistema de ensino, ao lado das escolas missionárias, criaram ambientes urbanos, escolas básicas do Estado e, pouco a pouco, alguns liceus. Em meados dos anos 1920, com o advento do Salazarismo em Portugal, houve uma primeira sistematização deste sector, que durou 30 anos e que, no período do colonialismo tardio, cedeu o lugar a um sistema inteiramente reformulado. E naquela altura, distinguiu-se duas fases no domínio da educação escolar, uma de 1928 a 1958, e outra de 1958 a 1975.

O primeiro período caracterizou-se pela aplicação ao ensino de uma política de separação de raças e que chegou de ser apelidada de apartheid brando. Para o nível primário e secundário geral, foi introduzida uma distinção e separação entre escolas que obedeciam ao modelo introduzido em 1927 em Portugal, reservado aos civilizados, (brancos, a maior parte.

Dos mestiços, ínfima parte dos negros) e escola para indígenas, que geralmente não iam para além da 2ª classe. Na primeira categoria, as escolas na sua maioria eram estatais, mas numa parte significativa (a partir dos anos 1930), também naquela altura implementou-se as escolas privadas ou religiosas. O desenvolvimento a nível do ensino Secundário foi mais lento e acentuou-se apenas nos anos 1950. Para além do liceu em Luanda e no Lubango, houve sobretudo os seminários menores da igreja católica.

Em 1960, o total dos alunos de nível secundário era de 11.000, na sua maioria brancos.

Após a independência nacional, o governo angolano adoptou um sistema de alfabetização para todos, com a tentativa da reconstrução nacional. E nesta campanha de alfabetização de adultos, utilizou-se a metodologia de base para a promoção da identidade social abrangente.

5.2. A criação do processo de ensino oficial pelo colono Português

A primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda, no início da segunda metade do século XVIII. Coube esta iniciativa ao Governador-geral D. Francisco Inocêncio de Sousa, na sequência da expulsão dos Jesuítas após o atentado contra o Rei D. José I, em 1758 (Zau, 2013).

Na sequência ao atentado do Rei D. José I, surge a necessidade de remediar o défice de Missionários, com a ordenação de um maior número de sacerdotes nativos, e acabaram por não corresponder às expectativas, uma vez que os mesmos eram considerados incapazes de exercer a influência necessária junto dos seus compatriotas. Os europeus, por seu turno, ao não aceitarem a orientação religiosa dos padres Angolanos, tornavam-se inúteis. Depois, chegou-se em algum momento em que começou-se acusar o bispo de ordenar padres que liam mal e compreendiam o latim litúrgico com dificuldade. Os sacerdotes africanos eram simplesmente considerados de analfabetos, o que lhes faziam sentir diminuídos face aos

seus colegas europeus. Estes por sua vez, não mostravam-se razoáveis e nem compreensíveis, pelo contrário, acentuavam mais as diferenças que os separava dos seus hábitos, costumes culturais e alguns deles, incompatíveis com a forma de estar exigida pelo presbiterado.

Santos Martins (in Zau, 2013), como Angola não possuía condições, que permitissem a preparação intelectual e religiosa dos candidatos ao sacerdócio, procura-se ultrapassar este obstáculo enviando jovens seminaristas tanto para a Europa como para o Brasil. A 18 de Abril de 1854 foram enviados 3 seminaristas angolanos para cursar na secção missionária do Seminário Patriarcal de Santarém. Posteriormente mais 3. Dos 6 enviados, ordenaram 3, a metade dos 6 seminaristas.

De acordo a leitura feita no livro de Neto (2012) e Zau (2013), esses autores possuem a visão holística muito elevada sobre a educação de Angola e uma dessa obra, ainda faz referência da abertura do seminário Diocesano pelo bispo D. Manuel de Santa Rita Barros, instalado no edifício do Paço, antigo colégio de Jesus. Mas, em 1866, cinco anos depois, o mesmo foi encerrado. E, os 4 sacerdotes que nele haviam concluído os seus estudos, eram todos Europeus. Em 1876, o bispo D. Tomás Gomes de Almeida, mandou para Portugal dois nativos, tendo confiado a sua educação aos beneditos de Cucujães. Um dele veio a ser ordenado presbítero e regressou à Diocese. No dia 5 de outubro de 1876 foi reaberto o seminário Diocesano numa casa arrendada. Posteriormente pela portaria episcopal de 7 de outubro de 1882, o seminário foi transferido para a Huíla e entregue aos padres da congregação do Espírito Santo. Ainda em 1882, o Pe. Duparquet, principiou, em Lândana, o ensino do latim com um único aluno, apesar de chegar a haver 11 alunos, em 1885. Isto porque quando o Pe. Carrie, que chefiava a missão, foi nomeado perfeito apostólico de Luango, levou consigo os seminaristas. No entanto, o seu sucessor prosseguiu na tarefa com novos alunos. Em 1890 chegou a haver 14 alunos. Na missão do Cubango houve entre 1922 e 1932, cerca de 40 candidatos. Mas apenas um presbítero foi ordenado, em 1934. O Seminário da Lunda abriu com 11 alunos e em 1934, tinha 50 alunos. Mas em 1940, nenhum deles havia ainda concluído os seus estudos. Na Huíla, só em 1895 foi ordenado o primeiro presbítero que, para além de seminaristas nativos, tinha também outros, que eram naturais da Madeiras e de S. Tomé e Príncipe. O Seminário da Huíla, havia recebido também 12 seminaristas de Luanda em 1882.

Em 1888 eram já 20. Em 1890, eram 45 e, em 1895, totalizava 80 seminaristas. Posteriormente, até 1902, a frequência começou a diminuir, em média, uns 20 em cada ano. Dado que, em 1905, verificava-se que a frequência baixava cada vez mais, o prelado voltou a transferir o Seminário para Luanda. Mas, durante a permanência do seminário na Huíla, apenas 3 sacerdotes haviam sido ordenados. Em Janeiro de 1907, o seminário diocesano regressava à Luanda, para no dia 17 de Julho ser solenemente inaugurado, sob a presidência do Príncipe real D. Luís Filipe, que se encontrava de visita a Angola. No dia 29 de Junho de 1910, D. João Evangelista de Lima Vital conferia ordens de presbítero a 2 alunos do seminário diocesano, “ambos de cor”, os primeiros após a fixação do seminário em Luanda. Em 50 anos, apenas 5 padres africanos foram ordenados em Angola (Zau, 2013).

5.2.2. Ensino primário criado pelo colono Português em Angola

Passado 363 anos após a chegada de Diogo Cão à foz do rio Zaire, a Administração central, em Lisboa, através de um decreto assinado por Joaquim José Falcão, a 14 de Agosto de 1845, decidiu tomar em mãos a condução definitiva dos destinos do ensino em todo espaço de jurisdição Portuguesa. A partir desta data foi retirada às organizações religiosas a responsabilidades do ensino em novas bases, tornando-o laico e passando a constituir um ramo da Administração Pública. Assim, nascia o ensino oficial em Angola. No entanto, a falta de professores acarretou a utilização de Párcos a ministrar o ensino, mas com nomeação separada para estas funções. As primeiras tentativas para estruturar os serviços escolares em Portugal e em Angola aconteceram, no reinado de D. Maria II (Zau, 2013).

Neste período, o ensino infantil, propunha-se proporcionar o desenvolvimento integral da criança, de modo a beneficiá-la nos aspectos intelectuais, morais e físico, preparando-a para ingressar no ensino primário.

[...] o ensino infantil e elementar profissional não passou da teoria e bons desejos, era ministrado a crianças africanas negras, nas escolas rurais e destinava-se a criar hábitos de higiene, de compostura e de trabalho, preparando-as para o ingresso as escolas oficinas (Zau, 2013: 255)

Dar aos africanos não-brancos educação profissional, criando-lhes hábito de trabalho e proporcionando-lhes os conhecimentos literários compatíveis com o seu desenvolvimento intelectual (Zau, 2013). Este ensino compreendia duas partes, sendo a parte geral que se encarregava na instrução literária e elementar, e a parte técnica, atenderia para a especialização.

5.3. Educação em Angola a pós a independência

Angola após a independência, herdou da colonização portuguesa um sistema de Educação débil, caracterizado pelo acesso limitado ao ensino do II Grau, na época designado como Ensino Secundário, pela falta de investimentos em qualidade para estruturar um sistema de Educação.

Na verdade, naquele tempo 1/3 da população era analfabeta, 2/3 da população em idade escolar encontrava-se fora da escola, havia escassez e ausência de materiais básicos de aprendizagem, os professores trabalhavam em três turnos no ensino primário e regular e havia inadequação dos conteúdos educativos (Neto, 2012).

Em 1977, dois (2) anos após a independência, Angola reformulou o sistema de educação, como medida para a inversão da situação, resultando daí a estrutura do seu sistema de Educação, cuja vigência se estendeu até 2001. Este Sistema de ensino implementado em 1978, e aprovado à luz do Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, caracterizou-se essencialmente por uma oportunidade de acesso à educação, continuação de estudos, alargamento da gratuidade a todos os níveis de ensino e pelo aperfeiçoamento permanente do pessoal docente (Neto, 2012). Naquela altura, a sociedade Angolana, em virtude da opção política,

era moldada pelos princípios do Marxismo-Leninismo enquanto ideologia do Estado, adaptada pelo movimento popular para a Libertação Nacional (MPLA-PT), então no poder, contou com a cooperação cubana na educação. Essa cooperação assentava-se em duas acções: primeiro a ida a Angola de professores cubanos para leccionar nos diferentes níveis de ensino. Em outro momento, os alunos angolanos iam para Cuba e se formavam no Sistema de Educação Cubana, por meio de bolsas de estudos nas variadas áreas de conhecimentos na Ilha da Juventude (Cuba). Estima-se que Angola, em 1978, recebeu de Cuba 951 bolsas de estudos, que permitiu a ida a Cuba de 1200 crianças e adolescentes. Além da cooperação Cubana, Angola contou com ajuda de professores do antigo leste da Europa, como a Ex-União Soviética, Bulgária, Hungria, Ex-Alemanha Democrática entre outros (Neto, 2012).

Este Sistema de Educação estava estruturado verticalmente de seguinte forma:

- Ensino de Base: estruturado em três níveis de ensino e oito classes sendo, o 1º nível da 1ª a 4ª classe, tendo como limite etário os 6 a 9 anos de idade; 2º nível com duas classes à 5ª e 6ª classe, tendo como limites etários 10 e 12 anos de idade, e o 3º nível com duas classes, sendo a 7ª e 8ª classes, tendo como limites 13 a 15 anos de idade.
- Ensino Pré-Universitário, inicialmente concebido como o módulo de transição, entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a do novo Sistema, para acesso ao Ensino Superior. Estruturado em quatro semestres lectivos, evoluiu em 1986, para seis semestres lectivos, alargando assim para três (3) anos.
- Ensino Médio, com a duração de 4 anos (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classe) e dois ramos fundamentais: o técnico e o normal, o primeiro destinado à formação de técnicos intermédios para o sector produtivo e o segundo destinado à formação de professores para o Ensino de Base.
- Ensino Superior, estruturado em faculdades, com a duração de 5 a 6 anos, prevendo-se a existência de dois níveis de formação, solução implementada apenas pelo instituto superior de ciências da educação.

Horizontalmente, o sistema de educação organiza-se em subsistemas: O do Ensino de Base, com duas estruturas de formação (regular e de adultos), o do Ensino Técnico-Profissional, compreendia o Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional e o Subsistema do Ensino Superior (MED., 2001).

Em 1979, com a morte do primeiro presidente de Angola, António Agostinho Neto, o país ficou mergulhado numa guerra civil, que durou cerca de três décadas e, terminou efectivamente em 2002 com a morte do Jonas Malheiro Savimbi, presidente da Unita (Maior partido da oposição em Angola). Estima-se que a guerra tenha dizimado mais de 1,5 milhões de vidas e cerca de quatro (4 milhões) de deslocados para os centros urbanos. Muitas crianças foram recrutadas para a guerra e outras separadas da família e a desnutrição estava disseminada e a maioria das crianças não iam a escola por vários factores (Neto, 2012).

Perante essa situação de guerra que o país estava passando, o sector da educação não ficou de fora desses massacres, tendo sido destruída grande parte das infra-estruturas escolares (MED., 2014).

A partir de 1981, várias dificuldades se manifestavam no sector da educação, nomeadamente, as limitações no Orçamento Geral do Estado, a escassez de infra-estruturas escolares, avivadas pelas pesadas destruições sofridas, a carência de recursos humanos e a baixa frequência escolar dos alunos.

Logo que terminou a guerra civil o governo de Angola lançou o programa de reabilitação e reconstrução, que começou por centrar-se na consolidação do acordo de paz, apoiando a segurança alimentar, desenvolvendo às áreas rurais e a rede transportes em todo território Angolano. Visto que, Angola no período de 2001 a 2010, foi o país do mundo que mais cresceu economicamente na última década, segundo um estudo da conceituada revista britânica, Economist, publicado pela Rádio Voz da América, com um crescimento médio de 11,1%, superior à China que registou um crescimento de 10,5%.

Nesse período, levando em conta o diagnóstico, realizado em 1986, sobre o Sistema Educativo e face ao fraco desempenho do sector da educação em termos qualitativos e quantitativos, provocados por vários factores endógenos e exógenos, em 2001, é aprovada a lei de Base do Sistema de Educação, a lei 13 de 31 de Dezembro, que estabelece as bases legais para a realização da 2ª reforma educativa em Angola, cujos objectivos gerais são: A expansão da rede escolar; a melhoria da qualidade de ensino; o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema da educação (MED., 2012)

5.3.1.A lei de Base do Sistema Educativo Angolano

A 31 de Dezembro de 2001 foi aprovada pela Assembleia Nacional e publicada no Diário da República, a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01). Esta Lei surge da necessidade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do Sistema Educativo. Esta Lei, vela mais na construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social, inserida no actual contexto neoliberal imposto pela globalização.

[...] Esta *Lei de Base do Sistema Educativo Angolano*, garante a articulação horizontal e vertical dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino e substitui o princípio da unidade pelo da integridade (Zau, 2013: 295).

No seu artigo 9.º da Lei n.º13/01, refere que o ensino nas escolas é ministrados em Língua Portuguesa, com recursos a outras Línguas africanas, sempre que for necessário. O mesmo artigo, refere ainda que, o Estado, promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais financeiras para expansão e generalização da utilização e do ensino de Línguas nacionais e estrangeiras.

5.4. As estratégias de intervenção educativa desenvolvidas no período de 2001-2015

A estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015, aprovada antes da Lei 13/01, resultou de uma redefinição pragmática do Plano-Quadro (1995) e passou a ser um instrumento de orientação do Governo, com o objectivo de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional, na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos, no espaço de 15 anos. Através da mesma, o Ministério da Educação procurou proporcionar melhorias substanciais no desenvolvimento do processo docente educativo, com particular incidência para a educação Primária e de Adultos. As estratégias integradas para a melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015 do plano nacional da educação para todos da República de Angola delinearão os seguintes pontos:

- Alargar o acesso ao ensino de Base Regular, com previsão de uma taxa de escolarização de 100%, no ano de 2015, a partir de uma taxa específica de 55%, em 2002;

- Estabelecer a formação de competências técnico-profissionais;

- Melhorar a qualidade de ensino;

- Assegurar que, até 2015, todas as crianças, e especialmente meninas, crianças em situações de dificuldades de acesso à educação gratuita, obrigatória de boa qualidade e o concluam;

- Assegurar que a aprendizagem precisa de todos jovens e adultos e sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo para programas de aprendizagem e de formação adequadas de habilidades para a vida;

- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, garantindo que os parâmetros mais elevados sejam atingidos para alcançar resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis especialmente na leitura, matemática e práticas essenciais;

Promover políticas de Educação para Todos e actividade sectorial sustentável e bem integrada.

O Fórum Mundial da Educação, Dakar, Senegal que decorreu nos dias 26 a 28 de Abril de 2000, no seu relatório, apela aos governos em reforçar os orçamentos do sector educacional, perspectivando estarem aos 6% ou mais dos orçamentos gerais, para que venha a corresponder ao patrocínio dos recursos auxiliares no processo de ensino.

5.4.1. Antecedentes históricos do ensino de inglês em Angola

O ensino de inglês em Angola começou logo, após a entrada dos Missionários Americanos, com o propósito de expandir bem a evangelização. E estes ensinamentos, eram dirigidos aos crentes assíduos, capazes de absolver a doutrina cristã evangélica e por outra repassar os mesmos ensinamentos aos outros.

Assim, tendo como base a identidade cultural, tecnológica e científica do aluno, deve permitir-lhe descobrir e valorizar os povos de diferentes comunidades, alargando os seus horizontes culturais e sociais, enriquecendo a sua personalidade, fomentando o convívio e compreensão entre todos, levando-o a reflectir criticamente sobre a sua própria cultura, no sentido de a valorizar ainda mais.

A língua inglesa, por possuir uma situação proeminente, dado ser a língua mais internacional, uma das línguas oficiais da ONU e veículo de acesso a investigação e

informação e por outro lado, Angola é um dos países membros do organismo de desenvolvimento dos países da África Austral (SADC), cuja língua de trabalho é o inglês. Por estes factos e outros, torna-se necessário consciencializar os jovens para aprendizagem e descoberta desta importante via de comunicação oral e escrita, assim como as outras habilidades que permitam a comunicação integral da mesma (MED. 2003).

5.4.2. O ensino de inglês em Cabinda

A realidade vivida por nós, demonstrou que desde a década de 1992 a 2002, após os acordos de paz em Angola, houve o começo abismal de abertura dos centros de inglês básico, com aderência massiva de obter noções básicas para facilitar nas viagens, pela condição da localização geográfica do nosso país em fazer fronteira com três países de expressão oficial inglesa e por outra, por ser membro da SADC e a língua oficial da mesma também é a língua inglesa. Também, Cabinda por ser a província maior produtor de petróleo e madeira, para além dos outros recursos, criou empresas multinacionais, onde os patronos na maioria destas empresas são Americanos e Britânicos e para além das outras nacionalidades. Daí a preocupação do Estado Angolano em reforçar os laços de cooperação com esses países e outros, para potenciar o ensino adequado de inglês no país. Oficialmente, na província de Cabinda nunca houve uma escola pública de inglês para a formação de professores, excepto os centros privados e, dos mais conhecidos na altura eram o Shakespeare Center, Santa Teresiana Center e Young Leader School Center. Esses centros formaram quase todos que fazem parte dos professores nacionais na província exceptuando os expatriados vindo da República do Congo Brazzaville e República do Congo Democrático. O que se constata é que, apesar do esforço de contratar alguns professores expatriados das duas repúblicas vizinhas, não há melhoria, por que supõe-se que trabalham com alienação de não perder os lugares e permanecerem a serem os poucos e melhores na província.

O decreto 90/09 da Lei constitucional de Angola, regulamenta a criação de instituições e criação de novos cursos por onde haja recursos humanos e, em 2013, o Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, pertencente a Universidade Onze de Novembro tendo em conta as nossas discussões e reclamações, pela vulnerabilidade dada a esta área, sabendo que a instituição é vocacionada em formar quadros de nível de graduação e pós-graduação abriu pela primeira vez o curso superior de formação de professores de inglês do 1º e 2º ciclo, considerando como iniciativa valiosa, para superar o défice registado nesta área. E, até ao decorrer do ano 2017 perspectiva-se termos os primeiros licenciados e graduados pronto a trabalhar, aplicando as novas competências.

5.5. Objectivos de ensino de inglês na 11ª classe das Escolas do 2º Ciclo Técnico-Profissional em Angola

Qualquer sistema de ensino para funcionar precisa-se estruturar os conteúdos, métodos e objectivos de ensino, que servem como epicentro das actividades do professor e do aluno, importantes e indispensáveis ao mesmo tempo. MED. (2003), assim o Instituto Nacional de Investigação em Educação de Angola, formulou como objectivos gerais de ensino da língua inglesa na 11ª classe os seguintes:

- Desenvolver nos alunos o uso adequado de conhecimentos já adquiridos;
- Desenvolver as competências básicas de comunicação;
- Desenvolver capacidades de compreensão de mensagens orais e escritas veiculadas por vários tipos de textos utilitários;
- Desenvolver a visão mais ampla e pensamento crítico em relação a cultura, à língua estrangeira e a sua língua, na base da tolerância e respeito pela diferença;
- Aplicar os conhecimentos adquiridos em situações de comunicação autêntica, no âmbito dos conteúdos programáticos;
- Aprofundar conhecimentos da sua própria realidade sociocultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão Inglesa;
- Desenvolver a capacidade de estudo autónomo.

No mesmo programa o MED (2003), define como objectivos específicos para expressão oral os seguintes:

- Experimentar as técnicas de diálogo, de troca de impressões, de entrevista, de debate;
- Informar e pedir esclarecimentos;
- Expor e fundamentar opiniões;
- Apresentar sugestões e propostas;
- Estabelecer relações;
- Contar factos e histórias;
- Comunicar e partilhar interesses e aspirações;
- Exercitar a compreensão e apreciação crítica de discursos orais variados, tais como:
- Reter informações; cumprir instruções; responder a perguntas; reproduzir excertos;
- Traduzir uma mensagem oral.

Ainda o (MED.,2003) delinhou os seguintes objectivos na compreensão e expressão oral:

- ✓ Participar em actividades de biblioteca;
- ✓ Ler, ouvir ler e interpretar textos próprios ou de outros alunos;
- ✓ Trocar impressões sobre leituras realizadas;
- ✓ Interpretar ilustrações de textos (imagens e fotografias);
- ✓ Saber utilizar dicionários, gramáticas e revistas.

5.5.2. Compreensão escrita

Propôs-se as metas que o aluno da 11ª Classe deve alcançar no término da disciplina de língua inglesa (MED. 2003) tais como:

- Experimentar estratégia variadas de leitura para obter informações;
- Ler rapidamente para apreender a ideia geral;
- Escrever cartas motivadas por projectos de correspondência inter-escolar;
- Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos, tais como, cartas formais e informais, notícias no âmbito da vida escolar ou de carácter profissional, curriculum vitae, descrição de pessoas, animais e objectos;
- Praticar o aperfeiçoamento e avaliação de textos em trabalho individual (autocorreção), de pares ou de pequenos grupos e colectivos.

Para funcionamento da língua MED (2003), propôs como metas dos alunos que terminam a 11ª classe, as seguintes:

- Reconhecer a estrutura da frase simples;
- Distinguir e identificar as palavras ou expressão que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórios;
- Distinguir as formas de ligação de frases;
- Distinguir e identificar diferentes tipos de palavras;
- Sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos auxiliares, modais, regulares e irregulares;
- Identificar e utilizar diferentes modos de representação do discurso directo e indirecto.

5.6. Pontos prévios do Estatuto das Escolas Técnico-Profissionais de Angola

O decreto 2/05 em conexão com A lei 13/01 Lei de Base do Sistema Educativo Angolano, no Artigo 25º, no primeiro ponto, propuseram como objectivo da formação Técnico-Profissional proporcionar aos alunos, conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do país, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior.

No Estatuto dos Institutos Médios Técnico-Profissionais, no seu Artigo 10º, constata-se as seguintes competências do Conselho Pedagógico, onde nos baseamos, nas alíneas a), d) g), j) e k).:

- a) Elaborar a proposta de projecto educativo da escola;
- d) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o Instituto de Formação de Quadros: e promover acções de carácter pedagógico que visem o aperfeiçoamento dos professores e dos alunos;
- g) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação no âmbito da escola;

- j) Velar pelo cumprimento dos programas;
- k) Orientar pedagogicamente e didaticamente os professores.

Lendo atenciosamente esses pontos do estatuto, verifica-se a dissociação daquilo que se vivencia nos Isntitutos Médio Técnico-Profissionais de Cabinda, vendo o colectivo de professores, muitas vezes desligados com o compromisso social, preocupando-se apenas em complementar o seu horário para evitar a falta por não comparência e sem preocupar-se com a realidade pedagógica. Isto é fruto de não promover a educação vinculada com a realidade social, profissional, cultural e regional.

No Artigo 16º do mesmo estatuto descreve sobre as competências do coordenador de disciplina nas alíneas a), d) e f) as seguintes:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de disciplina;
- d) Propor ao Conselho pedagógico a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Na qual, no Artigo 17º do mesmo estatuto, espelha as competências do conselho de turma, tais como:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- d) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto.

Também, as características dos alunos que integram as turmas onde realizamos a investigação, demonstram a disparidade, tendo em conta as idades dos alunos. A mistura de alunos de 16 anos com 28 anos, sendo esses alunos de 20 a 28 anos, sobretudo os do género feminino, já são mães e acarectam as responsabilidades de filhos e maridos. Por isso já não correspondem com as obrigações que a escola exige para o cumprimento dos objectivos do nível em causa.

O real, seria organizar as turmas de acordo as idades e período, de modo a sistematizar o processo educativo e ter em conta o equilíbrio da qualidade de ensino, os objectivos do Estado, os objectivos do curso em causa, as necessidades do país e da província onde está a ser realizada esta formação.

Mas, tendo em conta a guerra que assolou o país durante três décadas a pós a independência, não escusamos a inserção de adultos nos cursos técnicos profissionais, o certo seria inseri-los todos no período Nocturno, ou seja, organizar um pavilhão em cada escola, onde possam estudar os adultos.

No Artigo 10º, o estatuto prevê que, a escola elabora e aprova o projecto educativo para um horizonte de três a cinco anos, do qual constará a orientação educativa da escola,

explicitando os princípios, os valores, as metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O Fórum Mundial de Educação que decorreu de 26-28 de abril em Dakar, Senegal no ano 2000, no seu relatório, o 6) objectivo foca em:

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, assegurar a excelência de todos, de modo que todos tenham resultados da aprendizagem e mensurável, especialmente em alfabetização, escrita, aritmética e práticas essenciais.

Ainda no ponto 42º do mesmo relatório, realça que, a qualidade é o centro da educação e tem lugar na sala de aula e nos outros ambientes de aprendizagem e, é o bem essencial para crianças, jovens e adultos no futuro.

5.7 Descrição da área de investigação

Apresente pesquisa foi realizada em Angola, este nome "Angola" derivou, provavelmente, da expressão Ngola Nzinga, nome do reino do Ndongo, ou originou-se das expressões Ana-a-Ngola e Akua-Ngola, que significa "filhos do Ngola" ou "gente do Ngola" respectivamente (Neto, 2012).

Angola é situada na zona subequatorial e tropical do hemisfério sul, no Sudoeste da Africa. Faz fronteira com a República do Congo e a República do Congo Democrático ao norte, com a República da Zâmbia ao Leste, com a República da Namíbia ao sul e a Oeste Angola é banhada pelo Oceano Atlântico. A fronteira marítima possui uma extensão total de 1600km e tem um significado vital tanto para o próprio país como para os países vizinhos (República Democrática do Congo e República da Zâmbia), que não possuem saída para o mar, e o fazem através do território Angolano (Neto, 2012).



Ilustración 8 - Mapa de localização geográfica de Angola

Angola se subdivide do ponto de vista administrativo em (18) províncias, que são: Cabinda, Zaíre, Luanda, Bengo, Kuanza-Norte, Kuanza-Sul, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Cuando-Cubango, Huíla, Cunene e Namibe.

A Superfície do território é de 1.246.700km² (Neto, 2012). No Censo de 2014, estimou-se ter a população de 25.789,024 habitantes.



Ilustración 9 – Mapa administrativa de Angola

Fonte: www.eltangola.com/turismo.com

Cabinda é a província mais a norte de Angola, situada entre os paralelos 4° 25' e 5° 45' no hemisfério sul e entre os meridianos 12° e 13° de longitude Este, situa-se na costa Ocidental de África, limitada a norte, nordeste e no noroeste pela República do Congo, a leste, nordeste e sul pela República Democrática do Congo e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Está separada do restante do país por uma faixa de menos de 50 km de largura através do rio Zaíre, faz parte do reino do Congo.



Ilustración 10 - Cabinda: Enclave de Angola

Fonte: www.eltangola.com/turismo.com

A sua superfície é de aproximadamente 7.270 km² e a sua população estima-se ter a população de 716 076 habitantes. Trata-se de uma das regiões mais ricas da África, possui além do petróleo, que é a sua principal riqueza, urânio, ouro, diamante, fosfato, manganês, ferro, entre outros mineiros. Produz também café, cacau, banana, mamão, papaia, mandioca, cítrica, feijão, batata-doce e macoco, entre muitos outros produtos agrícolas. A província também possui a terceira maior floresta do mundo que produz uma das espécies raras de madeiras e todas as condições pecuárias.

A principal fonte de riqueza é o petróleo e as empresas de exploração petrolíferas, na sua maioria são multinacionais e, a língua instrumento de trabalho no campo petrolífera é a língua inglesa. Também utilizam tecnologia de ponta, motivo relevante para a necessidade de quadros qualificados, competentes, críticos e com o espírito de trabalho em grupo, como o fazem nas publicidades no momento de recrutamento dos novos funcionários.

A província necessita da formação e melhoria da qualidade dos seus quadros para cobrir não só o vazio nas empresas petrolíferas, mas também a falta de professores de língua estrangeira nas escolas, que até a esta data recorre-se aos professores expatriados para cobrir a demanda.

Pinto (2006), a palavra Cabinda, segundo relato encontrado no documento escrito mais antigo, (port of Cabinda), do inglês Andrew Battel, que comercializou a norte do rio Zaíre, na região designada pelos portugueses por (Baía das Almádias, entre 1589 e 1616. Nesta Baía situava-se, num período ainda anterior à presença europeia na região, o mercado litoral de Tchoua, onde se permutavam quer os bens essenciais ao consumo imediato das populações locais como o peixe e o óleo de palma, quer os produtos destinados ao comércio de longa distância, o sal e os bens de prestígios, como os panos libongo, com outras sociedades do interior africano, de onde provinham, pela troca, outros bens de prestígio (metais, marfim ou escravos). As linhagens produtoras de bens comerciais de longa distância, que faziam parte da hierarquia social em que se sustentava o Estado ou (Reino) do Ngoio, encontravam-se sujeitas ao tributo cobrado pelo representante do Mangoio no litoral, o Mambuko, colectado por um seu subordinado, o Manfuka, encarregado igualmente do comércio com os estrangeiros.

No mesmo livro do Pinto (2006), aludiu que, alguns portugueses pretenderam fazer derivar a palavra Cabinda do nome do cargo político deste dignitário do Ngoio, o Manfuka, Alegam que Rui de Sousa, o navegador português que se seguiu a Diogo Cão, ao desembarcar na Baía da Almadia, em 1491, teria conferenciado com um Manfuka cujo nome próprio era Binda, pelo que Cabinda seria o resultado da aglutinação dos dois vocábulos (Pinto, 2006).

Esta hipótese não tem qualquer sentido, nem merece a menor credibilidade. Não podemos deixar de observar que, nas línguas bantu, particularmente em kikongo e em Kimbundu, o radical mbinda e o prefixo ka assumem significados específicos. Mbinda (ou mbenda), sinónimo de sanga, disanga ou zanga, é um substantivo que designa, nessas línguas, os recipientes de água ou as baías. Acrescido de prefixo ka, aqui na qualidade de pronome possessivo, transformar-se-à em adjectivo, passando a ser Kambinda (ka mbinda), isto é, relativo à baía. O termo é aplicado aos indivíduos naturais do local (Pinto, 2006).

A palavra Cabinda designava, por isso, toda a baía onde se situava o porto africano pré-colonial de Tchoua, chamado Porto Rico pelos europeus no período subsequente do tráfico de escravos para o continente americano. A este último nome, no entanto, impõe-se, por antonomásia, o da própria baía, Cabinda, quer na terminologia africana, quer na terminologia europeia, sendo ouvido e utilizado por Battel já em finais do século XVI e início do século XVII. Com o tempo aplicou-se não apenas ao Porto mas também aos territórios limítrofes e mesmo às suas populações (Pinto, 2006).

Presentemente a expressão Cabinda é utilizada para designar quer o território compreendido entre as fronteiras coloniais delineadas depois de 1885 e que veio a constituir um enclave da colónia portuguesa de Angola, quer todos os indivíduos oriundos do referido território, pertencentes a vários grupos distintos do povo Bakongo: os Oio (Bawoio), os Iombe (Baiombe), os Sundi (Basundi), os Cacongos (Bakakongo), os Vili (Bavili), os Linge (Balinge), os Koki (Bakoki) (Pinto, 2006).

A província de Cabinda faz fronteira a sul com a República Democrática do Congo, ao norte com a República do Congo Brazzaville, ao nordeste com a República do Gabão, ao Este com oceano Atlântico, ao Leste com a República Democrática do Congo.

A província de Cabinda é constituída por Quatro municípios e Oito comunas, O município de Cabinda tem duas Comunas, sendo a Comuna do Malembo e a Comuna do Tando-Zinze; o Município do Cacongo também tem duas Comunas, sendo: A comuna do Massabi e a Comuna do Dinge; o Município do Buco-Zau também tem duas Comunas, sendo a Comuna do Necuto e Inhuca e o Município de Belize também é cercada por duas Comunas, sendo a Comuna do Luali e a Comuna de Miconge. A província é habitada por (7) clãs, todas pertencentes a tribo Bakongos e cada clã tem o seu modo de falar que a diferencia das outras, o que chamamos na literatura portuguesa de dialecto. Assim os Oio falam o Kioio, os Iombe falam o Kiombe, os Sundi falam o Kisundi, os Cacongo falam o Kicoci, os Vili falam o Kivili e os Linge falam o kilinge. No geral, os Cabinda falam o Fiote, que foi tratado no livro de Nguma por "Ibinda", o que quer dizer a língua dos Cabindas.

A Rede pública em Cabinda, está composta de 239 (Duzentos e trinta e nove) escolas do Ensino Primário, 26 (vinte e seis) Escolas do Ensino Secundário do 1.º Ciclo, 11 (onze) escolas do Ensino Secundário do 2.º Ciclo, perfazendo um total de 273 (duzentos e setenta e três) escolas.

Atualmente tem 163.131 (cento e sessenta e um) alunos, 4080 (quatro mil e oitenta) professores e 381 (trezentos e oitenta e um) administrativos, cerca de 74% dos professores e 83% dos administrativos trabalham no município de Cabinda.

A nossa atenção, está centrada nos Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda, onde constatamos também o número elevado de 3 (três) Institutos Médios Técnico Profissionais, 1 (um) Instituto no Município De Cacongo e 1 (um) Instituto Médio Técnico-Profissional no Município de Buco-zau.

5.7.1. Contexto do estudo da investigação sistemática

Esta investigação encontra-se fundamentalmente através da construção sistemática de conhecimentos que ocorreu na partilha de saberes e experiências com os professores e alunos, mas também através de uma revisão da literatura que permitiu contextualizar a investigação ao expandir o conhecimento e tornar familiar o quadro teórico do tema abordado e as acções dos professores são reflexo das suas crenças e vivências, mas também são frutos de um ambiente educativo, de um meio escolar e de um contexto de sala de aula, cenário esse que é um dos factores primordiais para compreender as atuações dos professores e a forma e a forma como esses constroem pensamentos: as normas, o regulamento interno escolar, o funcionamento da coordenação de inglês, o conselho executivo e pedagógico e, ainda, as regras tácitas que residem por trás das atuações e contribuem para a manutenção do estado das coisas. Para além destes factores externos à sala de aula, impõe-se de referir, ainda, outros aspectos, como é referido pelo autor que “*we know the other forces at work, the weather, the students as we are*”(Woodward, 2001: 201).

Atendendo aos objectivos de estudo, importa, então, analisar o contexto dos métodos de ensino da competência comunicativa integral dos professores das escolas técnico-profissionais da província de Cabinda, porquanto, usando a técnica dos investigadores qualitativos.

Frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

Enquadrando-se no presente estudo a caracterização do meio instituinte, o contexto sociológico, em sentido lato, o meio instituído, neste caso, o contexto escolar no qual se insere a situação dos métodos de ensino, objecto de estudo do agente importante e, o objecto alvo (neste caso, o inglês língua estrangeira, o espaço geográfico, linguístico, psicológico. A descrição do contexto de investigação, através das categorias educativas, permite contribuir para uma abordagem tanto analítica como sintética do ensino das línguas, culturas estrangeiras, nas suas dimensões de processo e produto, até porque emerge sempre a questão de saber qual destas dimensões assume, no âmbito da relação bilateral, a correspondência, a preeminência funcional.

Analisar o contexto, permite que o investigador conheça o contexto face ao objecto de estudo, pois a qualquer contexto subjazem culturas e quadro de referências diversos que se prolongam para além das fronteiras da escola (Acosta & Alfonso, 1999).

O entendimento deste mesmo contexto torna possível conhecer se os dados recolhidos no processo de investigação são passíveis de ser considerado como relevantes em contextos similares (Bogdan & Biklen, 1994: 49).

Com relação ao presente estudo, convém fazer um enquadramento da situação do contexto dos métodos de ensino de forma a poder melhorar entender as condições que presidiram a sua realização. Neste caso é de referir que o facto de Angola integrar a União Africana e ser membro da Comunidade dos Países da África Austral (SADC), por outra, Angola é um país soberano e tem as relações comerciais, diplomáticas, etc., com vários países do mundo, onde a língua inglesa constitui o pilar fundamental para o contacto com esses países, razões essas de integração da língua inglesa no currículo Angolano.

Também, a promoção do plurilinguismo, para além das línguas nacionais, constitui o objecto fundamental dos sistemas de educação e formação como forma de incrementar a intercultura entre os países. A aprendizagem de línguas-cultura estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso do conhecimento e um factor para a mobilidade pessoal e profissional.

O Sistema de Ensino Angolano proporciona a todos alunos que atinjam o 1º e 2º Ciclo do Ensino Secundário. Das duas línguas estrangeiras que o Sistema Angolano dispõe, a mais aderida é a língua inglesa. Os planos de estudos de todos os cursos do Ensino Secundário integram a disciplina da língua estrangeira, com carácter obrigatório, nas 10ª e 11ª Classes nas escolas Técnico-profissionais e até a 12ª classe na Formação Geral do curso Pré-Universitário.

A organização curricular e a distribuição da carga horária reflecte visão de educação em função do que foi instituído, as escolas na qual foi efetuada a investigação, é bem patente uma valorização das áreas científicas, nomeadamente na importância pela qual se reveste a Língua Portuguesa e Matemática com Quatro tempos semanais, em detrimento das outras áreas, como por exemplo a língua inglesa e francesa que vêm o seu crédito horário a ser reduzido, esse crédito é apenas de 135 minutos semanais, mas a Matemática e a Língua Portuguesa com 180 minutos semanal por turma.

No âmbito dos programas de inglês, salientam a valorização do ensino da Competência Comunicativa, nomeadamente a dimensão da competência comunicativa das actividades realizadas na aula, não revelam essas habilidades, realçando mais o foco na explicação da gramática, sendo o professor escreve a lição trazida de casa, já resolvida e o aluno passa a mesma para o caderno e professor lê e os alunos acompanham a leitura do professor e depois também lêem em coro. Das três instituições onde fizemos a observação, quase todos os professores utilizam o mesmo modelo, de tradução gramatical, excepto os dois professores encontrados do Instituto Médio de Economia que na maioria das vezes que assistimos as suas aulas, preferiram optar em estudos de textos e exploração da gramática, partindo do texto. Também, assistimos a aula de um professor do Instituto Politécnico do Chiazzi, por ser muito experiente e possuir o nível de mestrado, as suas aulas são animadores, trabalhava mais o diálogo, a leitura e as vezes explicava a gramática partindo dos erros dos alunos.

O ensino de línguas para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real, privilegiando-se modos de trabalho socializado (nomeadamente em grupo ou par) que possibilitem ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua (MED. 1997: 62).

Esta perspectiva é reforçada pelas instituições Europeias pelos políticos educativos, na sequência da estratégia de Lisboa (conselho Europeu, Lisboa, Março de 2000) onde se elaboraram o documento (education and training 2010) que contempla o domínio das línguas como um dos objectivos estratégicos para tornar a União Europeia numa sociedade do conhecimento mais competitivo, preocupando-se a promoção de plurilinguismo como forma de incrementar a intercompreensão e diálogo intercultural entre os povos. O currículo Nacional do Ensino Básico e as competências essenciais para as línguas estrangeiras (MED., 2001), documento apresentador entre os programas e a organização do processo de ensino e aprendizagem, que apresenta os perfis de saída relativamente à proficiência na língua dos alunos do 2º Ciclo, visa favorecer uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas no ensino básico, tendo como base o QECR que salienta como opções metodológicas a necessidade de cada professor ter em conta os domínios privados, público, actividades adequadas às situações comunicativas, uma vez que:

Cada acto de linguagem escreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de acção ou áreas de interesse) nas quais os alunos se preparam para atuar e tem implicações profundas na selecção de situações e finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para ensino como para os materiais de avaliação e as actividades (QECR, 2001: 75).

5.7.1.1. Instituto Médio Politécnico de Cabinda

A investigação é efectuada nos 5 (Cinco) Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda, sendo a primeira instituição, é o Instituto Médio Politécnico de Cabinda, tutelada pela Secretaria Provincial de Educação Ciência e Tecnologia, vocacionada na formação Técnico-Profissional, criada pelo Decreto Executivo nº 23/00, de 7 de Abril, no quadro da necessidade de formação de quadro de nível Médio, com vista a sua inserção no mercado de emprego no processo produtivo.

Está sediado no Município de Cabinda, na Rua Irmão Evaristo no Bairro A resistência, ocupando uma superfície total de 13.599,4cm e é dirigido por uma directora e dois subdirectores, sendo um pedagógico e o outro administrativo.

Não é possível falar da data da sua fundação, por não se ter um documento que nos habilite para o efeito, apesar de se ter encontrado um registo de uma oferta da CABGOC, de equipamentos destinados aos cursos de Mecânica e Electricidade, em 11 de Fevereiro de 1973. A instituição já existe desde a Era colonial com a administração dos cursos de Agricultura, Administração Geral, e Comércio, Electricidade, Mecânica e Formação Feminina, e se denominava como Escola Técnica Industrial e Comercial Silvino Silvério Marquês.

Após a independência nacional em 1975 à 1982 teve a denominação de Escola Polivalente Nicolau Gomes Spencer, a pertencer a Formação Geral das 7ª e 8ª classes.

De 1983 à 1991, surge uma nova nomenclatura designada por Escola de Formação Profissional Heróis de Cahama, que administrava cursos básicos de Mecânica, Electricidade, Construção Civil.

Em 1992, passa a designar de Escola Industrial e Comercial de Cabinda, com administração de Cursos básicos e Serviços, Electricidade, Mecânica e construção Civil, até em 1996.

Em 1997, a instituição passa a administrar também os cursos Médios além dos básicos já existentes.

A partir do ano 2000, à luz do Decreto Executivo nº 22/00, define a prioridade de acesso ao ensino médio (Geral, Normal e Técnico, e é criado o Instituto Politécnico de Cabinda, através do Decreto Executivo nº 23/00, de 7 de Abril, com a revogação da alínea) do artigo I, do Decreto Executivo nº 30/91, de 05 de Julho.

No âmbito da Reforma do Ensino Técnico-Profissional (RETEP), iniciado em 2001 a Instituição regista como resultado a partir de 2004 a realização de 7 promoções, isto é, o lançamento no mercado de emprego de um número considerável de jovens com formação profissional aceitável.

A instituição tem 16 salas de aulas, sendo 11 salas de construção definitiva e 5 salas de carácter pré-fabricado. A escola tem 14 laboratórios, distribuídos da seguinte forma:

Área de informática (2 laboratórios de informática básica, 2 de multimédia e 1 de Hardware);

Área de Electricidade, Electrónica e Telecomunicações (1 Laboratório de instalações Eléctrica, electrónicas e 1 de Máquinas Eléctricas, 1 de Telecomunicações);

Área de Construção Civil (1 Laboratório e o outro é para a área de Química).

Relativamente as oficinas, existem duas, com a seguinte distribuição: 1 oficina de soldadura e serragem para a área de Mecânica e a outra de carpintaria ligada a Construção Civil.

A instituição ainda comporta 1 gabinete

Para a Directora e 2 para os Subdirectores, 1 secretaria-geral, 1 Secretaria Pedagógica e áreas de apoio pedagógico GIVA (Gabinete de apoio à Vida Activa); 4 coordenações das áreas de (Mecânica, Informática, Construção Civil e Electricidade, Electrónica e Telecomunicações) 1 Gabinete do coordenador de turno pós-Laboral.

5.7.1.2. Instituto Médio de Economia do Cabassango

O Instituto Médio de Economia do Cabassango localiza-se no Bairro Cabassango, nos arredores do Município sede da província de Cabinda. O mesmo teve a projecção inicial de um complexo escolar de forma a albergar o maior número de alunos provenientes de outros Bairros do Município de Cabinda. Como escola do Ensino Geral do II e III níveis e denominava-se Complexo Escolar do Cabassango, tendo sido inaugurado no dia 22 de Novembro de 1998, por sua excelência Professor Doutor Fernando José Dias França

Vandunem, na altura primeiro-ministro da república de Angola, com o então governador de Cabinda, o Engenheiro José Amaro Também, a instituição possui 1 Biblioteca, 1 Ginásio, 1 sala de professores, 1 Livraria, 1 Armazém, 1 Arrecadação e 18 quartos de banho. A instituição alberga 1.187 alunos, repartidos em três turnos.

Tati. E durante 6 anos, a escola funcionou como escola do Ensino Básico, dirigida pelo professor António Matombe até o ano lectivo 2004, altura em que a agremiação deixou de ser de carácter básico e passou a ser anexa ao Instituto Médio Politécnico de Cabinda, tendo em conta o fluxo de alunos que se encontravam naquele instituto. E, passou a ser coordenado pelo professor Alberto Francisco David, durante dois anos, com o objectivo de ser uma instituição anexa à agremiação supracitada.

No Instituto Médio Politécnico existia apenas os cursos de Contabilidade e Gestão até o ano 2005, em conformidade com o despacho exarado por sua Excelência António Buriti da Silva, naquele momento Ministro da Educação, a mesma deixou de ser anexa ao Instituto Politécnico de Cabinda, passando a ser uma escola autónoma denominada Instituto de Economia do Cabassango, sendo nomeada a licenciada Isabel de Fátima, para exercer o cargo de directora da referida instituição. Na mesma nomeação, constou dois Subdirectores, todos, nomeados pelo despacho nº0012, 0013, 0014 e 0015/GPC/06, de 8 de Março de 2006.

Quanto a sua caracterização física, possui 32 salas de aulas, 14 gabinetes, 12 quarto de banhos, uma sala de convívio, 1 refeitório, 1 biblioteca, 4 laboratório de informática 2 parques de estacionamento de viaturas e 1 campo de futebol e um pavilhão de basquetebol. Este instituto tem a capacidade de albergar 3.267 alunos, repartidos em três Turnos.

5.7.1.3. Instituto Médio Politécnico do Chiazí

O Instituto Médio Politécnico do Chiazí é resultante da Instituição mãe sendo o Instituto politécnico de Cabinda, inserido no projecto do acordo estatual de petróleo, Crédito Económico e Comércio assinado entre os Governos de China e Angola, sendo símbolo da paz e amizade.

Localiza-se na aldeia do Chiazí na Estrada Nacional nº 100. Tem a capacidade de 1152 alunos repartidos em dois turnos, matinal e vespertino. Foi inaugurado em 17 de Novembro de 2011 pelo Ex. Vice-presidente Fernando da Piedade Dias dos Santos.

Comporta um bloco em forma de U com 16 salas de aulas teóricas, 3 Laboratórios de CNC, uma sala de Multimédia, 1 sala de Informática Básica altamente equipadas com materiais qualificados internacionalmente. A instituição funciona com 10 gabinetes, sendo 1 do Director, 1 do Subdirector Pedagógico, 1 do Subdirector Administrativo, 1 sala da Secretaria do Director, 6 gabinetes da Coordenação das áreas disciplinares, 1 sala de professores, uma Secretaria-geral, 1 Secretaria Pedagógica, 1 sala de reprodução equipada com 3 máquinas fotocopiadoras e 1 duplicador Riso, 1 biblioteca equipada de livros diversos, 1 sala de Arquivos, 10 quartos de banhos.

Todos os gabinetes estão equipados com computadores e impressoras, com a internet livre da Empresa Empreed Soba e Filhos Lda, distribuidor autorizado por Global Telesat de Luanda.

Sendo uma instituição Técnico-Profissional, funciona com duas Áreas de Formação: Área de Mecânica, com dois cursos como Manutenção Industrial e Técnico de Metalomecânica; e a Área de Química com dois cursos como Técnico de Petroquímica e Técnico de Ambiente e Controlo de Qualidades.

A instituição funciona com duas oficinas da Área de Mecânica equipada com várias máquinas do curso de formação, dois campos de basquetebol e um anfiteatro equipado com 245 lugares.

A escola possui ainda 11 residências, sendo 10 para professores expatriados de nacionalidade Cubana e 1 para o Director da escola.

Também, possui 1 internato com 1 cozinha, 1 refeitório, 1 lavandaria, 1 uma de gerador, 1 tange de combustível, 1 gerador de 625 KWA com um consumo de 25 litros de combustível por hora, 3 pisos com 96 camas para os dois bloco e 72 camas para um bloco totalizando 264 camas para os futuros alunos internos, 1 cantina escolar, 84 Acs. O Instituto Médio Politécnico do Chiazzi, alberga o total de 997 alunos, repartidos em dois turnos.

5.7.1.4. Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Vandúne

O Instituto Médio Politécnico Osvaldo Serra Vandune, também é resultante da Instituição mãe sendo o Instituto politécnico de Cabinda, inserido no projecto do acordo estatual de petróleos, Credito Económico e Comercio assinado entre os Governos de China e Angola, sendo símbolo da paz e amizade.

Localiza-se na Vila de Lândana, Município de Cacongo, na Estrada Nacional nº 100. Tem a capacidade de 580 alunos repartidos em dois turnos, matinal e vespertino, mas por estar localizado a 45 km do Município sede, que é a capital da província de Cabinda e por não ter atracção económica, a maioria dos alunos, preferem viver e estudar no município sede, por isso a sua redução, no que tange o número de alunos.

Comporta um bloco em forma de U com 7 salas de aulas teóricas, 1 Laboratório, uma sala de Multimédia, 1 sala de Informática Básica altamente equipadas com materiais qualificados internacionalmente. A instituição funciona com 4 gabinetes, sendo 1 do Director, 1 do Subdirector Pedagógico, 1 do Subdirector Administrativo, 1 sala da Secretaria do Director.

Sendo uma instituição Técnico-Profissional, funciona com duas Áreas de Formação: Área de Mecânica, com dois cursos como Manutenção Industrial e Técnico de Metalomecânica. E a instituição no ano da pesquisa, matriculou o total de 97 alunos, 17 professores.

5.7.1.5. Instituto Médio Politécnico de Buco-Zau

O Instituto Médio Politécnico do Buco-Zau, localiza-se no município do Buco-Zau, que é fundada á luz das reclamações da população que clamava aos cursos técnicos, sendo um município que sita na considerada terceira maior floresta do mundo. Esta floresta produns a diversidade de madeira, o ouro, cobre e outros mineiros ainda por descobrir.

O Instituo Médio Politécnico de Buco-Zau, Localiza-se no Município de Buco-Zau e tem a capacidade de 800 alunos repartindo em dois turnos. A instituição alberga apenas 226 alunos, 26 professores. Na verdade, os alunos e professores naturais destes municípios longínquos, na sua maioria, deslocam-se destes municípios para a procura de melhores condições na sede capital, onde há políticas mais atractivas para jovens. Para além de número de professores e alunos, ainda possui 15 salas de aulas, sendo 9 de carácter definitiva e 6 de construção provisória.

II PARTE:
MARCO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO VI: Metodologia

INTRODUÇÃO

A metodologia é a descrição dos aspectos utilizados na investigação, ou seja, caminho a percorrer quando se realiza uma determinada investigação. Neste capítulo, explica o que foi feito, como foi feito, a justificativa do porquê desta investigação, os métodos usados nesta investigação. Também, focamos os instrumentos de investigação tais como o questionário e a entrevista, a descrição da amostra, e as fases desta investigação.

6.2. Justificativa da investigação

A fundamentação teórica descrita na primeira parte do trabalho, oferece uma visão de conjunto e complementa as variáveis e os factores implicados directamente na investigação que de alguma forma, legitima a razão do presente estudo.

O interesse para esta investigação, surge a partir das inquietações suscitadas no processo de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira dos alunos dos Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda, problema diagnosticado na visão oficiosa pela comunidade educativa e não só. Após de termos constatado este facto, como profissionais e, por termos vínculo com esta área disciplinar, entendemos seguir avante com a investigação, com o propósito de saber a cerca dos métodos de ensino usado pelos professores, a formação dos professores, a motivação dos mesmos, a motivação dos alunos e o interesse na procura do inglês extra-escolar.

Como é óbvio, o estudo de uma língua estrangeira, visa a aprendizagem da competência comunicativa como condição importante de qualquer estudante, preparando o seu futuro, sabendo que a sociedade actual é caracterizada como sociedade de informação e de conhecimento, os processos de globalização e da descentralização dos mercados laborais e tecnológicas exigem a cooperação constante para materializar os nossos objectivos. Isto é possível se houver o interesse bastante por parte dos profissionais e do Estado que elabora as políticas de formação.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, depende muito do utente, o seu interesse pela mesma, os objectivos do país e a qualidade que se almeja para catapultar o país e o sector da educação no ranking dos países com um sistema educativo qualificado e respeitável. Mas verifica-se a situação totalmente diferente, estudantes assistem apenas as aulas com o propósito de passar de classe, assim como os professores por sua vez, muitas as vezes, apenas trabalham para evitar comentários de ser faltosos. E sem motivação em trabalhar com a matéria de língua inglesa, por achar que esta disciplina torna-se contraditória, por

não possuir o material didáctico ou recursos auxiliar do ensino da língua estrangeira. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira constitui uma das oito competências para a realização pessoal, a cidadania activa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento. A aprendizagem das línguas desenvolve a atenção, a percepção, a memória, a concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, bem como a capacidade de resolver os problemas de trabalhar em equipa (Afonso, 2010).

Sabe-se também que, o objectivo principal do ensino não consiste apenas na aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos, mas em capacitar uma série de competências, entendidas de forma ampla, como capacidades, destrezas, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades em função dos perfis académicos e profissionais.

Ao contrário, verifica-se um ensino totalmente diferente de outros tempos, por que no dia-a-dia ouvimos as lamentações dos pais e encarregados de educação, alunos e outros parceiros a questionar-se de como está a ser ensinado o inglês na escola pública, sabendo que estuda-se um (1) a dois (2) anos mas não aprendem a falar e nem obtêm noções básicas para comunicarem-se no exterior ou com imigrantes, cooperantes a trabalharem em Angola.

Isto, torna-se como condicionantes do contexto de ensino de inglês e que pode resultar em implicações negativas na vida das instituições ou nas aprendizagens dos alunos e, pode surgir repercussões negativas noutras áreas. Também, o outro facto que condiciona a aprendizagem de inglês, consiste na organização curricular do aluno como é conotado o seguimento da formação por falta de professores no 1º Ciclo, alunos fazem a língua francesa na 7ª classe e na 8ª classe mudam para a língua inglesa, no término do 1º Ciclo passa de novo para a língua francesa. E chegando para o 2º Ciclo, onde encontra a opção única da língua inglesa, o professor depara-se com disparidades, sendo alguns alunos com noções básicas elevadas e outros sem noções básicas.

O outro facto relevante é do seguimento do programa em função da uniformização dos conteúdos. As vezes, o professor fica sem solução para resolver ou levar o seu trabalho com seriedade, para alcançar os objectivos almejados. Nesta óptica, a organização curricular tem sido o défice mais apontado na contribuição da não obtenção da competência comunicativa integral dos alunos devido a trajectória curricular. Mas tudo passa pela falta de interesse do Estado, em apoiar com seriedade o sector de educação e inspeccionar as políticas das escolas.

6.3. Problema de investigação

A preocupação desta investigação, consiste no facto em que os alunos da 11ª classe já frequentaram durante 3 (três) anos a língua inglesa no 1º ciclo e no 2º ciclo já estão no segundo ano a estudarem a mesma disciplina, mas não têm o domínio nem noções básicas para orientarem-se em determinados lugares, onde a língua inglesa é considerada como língua oficial.

A Língua estrangeira nos planos curriculares das escolas do Ensino Secundário Técnico-Profissionais requer um grande esforço, já que é necessário garantir a aprendizagem dos alunos.

Tudo isto deve adaptar-se as expectativas dos estudantes romperem barreiras linguísticas favorecidas por intercâmbios educativos e profissionais de avanços científicos e tecnológicos.

O professor ingressado na carreira secundária técnico-profissional, deve estipular o seu modelo de ensino, como um profissional do perfil amplo e com uma base sólida de conhecimentos que lhe permitirá realizar as suas funções.

Partindo na situação em causa, põe-se o caso da problemática de que o professor partiria na investigação, que é procurar e descobrir. A experiência prática obtida através de ensaio e erro, o raciocínio lógico com que se analisa mentalmente as situações vivenciadas nos Institutos Técnico-Profissionais da província em causa.

Com base a essas ideias, a nossa opinião é de que a investigação parte quase sempre de um problema, premissas, preposições, pressupostos, conhecimentos já adquiridos, que analisa através de um raciocínio logicamente conduzido utilizando diferentes métodos de procedimentos (dedução, indução e argumentação), para chegar a conclusões que são conhecimentos. Com base a esses procedimentos formulou-se as seguintes perguntas que determinam o problema que suscita a investigação:

-Quais são os métodos de ensino da competência comunicativa integral da língua inglesa dos professores da 11ª classe dos Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda?

-Como está a motivação dos professores no ensino da língua inglesa como Língua estrangeira, nos alunos da 11ª classe das escolas Técnico-Profissionais de Cabinda?

- Como está o empenho dos alunos perante a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira?

Para levar avante está pesquisa, formulou-se os seguintes objectivos como meta a seguir, para ir de encontro ao que se pretende neste estudo.

6.3.1. Objectivos de investigação

Objectivo geral:

- ✓ Analisar o contexto dos métodos de ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira dos professores da 11ª classe dos Institutos Médio Técnico-Profissionais da província de Cabinda.

Objectivos específicos:

- ✓ Identificar os métodos de ensino dos professores da 11ª classe na disciplina de língua Inglesa como língua estrangeira dos Institutos Médio Técnico-Profissionais da província de Cabinda;
- ✓ Conhecer o perfil de formação dos professores;

- ✓ Verificar os recursos didácticos impressos e audiovisuais disponíveis nesses institutos;
- ✓ Conhecer a motivação dos alunos e professores dos institutos Médio Técnico Profissionais de Cabinda sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como língua estrangeira;
- ✓ Verificar a curiosidade dos alunos na busca de experiências de inglês extra-escolar.
- ✓ Diagnosticar a experiência dos professores da 11ª classe no ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira.
- ✓ Compreender as técnicas de ensino da competência comunicativa integral da Língua Inglesa como língua estrangeira.

6.3.2. Métodos de investigação

O método é o processo racional para chegar a determinado fim, maneira ordenada de fazer as coisas, sistema educativo ou conjunto de processos didácticos (Acosta & Alfonso, 1999).

obra que contém os princípios elementares de uma ciência ou arte, ordem, prudência, circunspecção, consiste na definição do espaço da pesquisa, da amostragem ou grupo de pesquisa dos métodos de recolha de dados a serem utilizados e dos métodos de tratamento e análise de dados (Acosta & Alfonso, 1999:102).

O método científico é um instrumento para a sondagem da realidade formada por um conjunto de procedimentos, através dos quais os problemas científicos são formulados e as hipóteses científicas são examinadas. Assim, o método científico é uma orientação que facilita ao investigador o planeamento da sua investigação, a formulação de hipóteses e a realização de experiências e a interpretação dos seus resultados.

Métodos teóricos, empíricos são tipos de métodos que permitem revelar as causas e relações entre os processos e fenómenos da realidade, os que pelo geral não se podem observar directamente ou que se saem do marco das características sensorialmente observáveis dos objectos (Bogdan & Biklen, 1994).

Del-Rincón (1995) a investigação é uma actividade eminentemente humana com o que se pretende descobrir, compreender, explicar e transformar a realidade social através de um plano de etapas sistemática.

Esta actividade de investigação, requer o desenvolvimento de um conjunto de procedimentos suficientemente claros para que qualquer pessoa possa entender o caminho que se seguiu para conseguir os resultados científicos, uma vez que já adquiriu-se este conhecimento, se assim for desejado, pode repetir-se a investigação e constatar os resultados obtidos. Este método, necessariamente, deve adequar-se a objecto de estudo e o

problema formulado. Neste sentido, a metodologia faria referência a uma meta de investigação que aspira a compreender, os processos de investigação (Eisman, 1999).

A investigação educativa trata de questões e de problemas de natureza epistemológica, fins e objectivos na procura de conhecimento no âmbito educativo.

Para estes diferentes procedimentos metodológicos poder enfrentar os problemas que surgem no âmbito educativo. A investigação científica deve ser sistemática, controlada, empírica e crítica de preposições hipotética a cerca das relações entre os fenómenos naturais.

A investigação é uma actividade humana orientada para a descrição, compreensão, explicação e transformação da realidade social através de um plano de indagação sistemática. Bravos (1994), distingue três metodologias: sendo a de investigação científica tradicional, a crítica e a qualitativa.

Para Fernando (2001), a investigação quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação. E pode afirmar-se que os resultados mais relevantes que influenciam nos métodos de ensino da Língua Inglesa e neste caso os resultados são recolhidos através do estudo quantitativo e qualitativo.

- ❖ A metodologia quantitativa dispõe de um conjunto de metodologias de investigação com a característica comum de possibilitarem a obtenção e análise de dados quantitativos através do instrumento. E os fenómenos estudados por este método, são estudados e passíveis por técnicas estatísticas de tratamento de dados por via spss.

Em consonância com estas ideias, na investigação social, encontramos três blocos fundamentais (Bravos, 1994):

- ❖ A metodologia interpretativa ou qualitativa implica um estilo de investigação que insiste, de maneira especial, a cuidadosa recolha de dados e as observações prolongadas e sistemáticas a base de notas, exemplos, gravações, etc; Não apenas se observa e gravar os dados, também mantém-se um diálogo permanente entre observador e observado, indução e dedução (hipóteses), que acompanha uma reflexão analítica constante entre o que se capta do exterior e quando se envolve de novo o campo de trabalho. Em todos os momentos, este intercâmbio, de fora para dentro e do observador a campo de observação, adquire uma estrutura de zigzague que impõe flexibilidade completa para trocar em qualquer momento a hipótese de trabalho, a fonte de informação é incluso a linha de interpretação (Olabuénega, 1996).
- ❖ O traço que melhor define os métodos qualitativos é o descobrimento de significados, porque entende-se que o mundo social está construído com significados e símbolos. Os métodos qualitativos pretendem (Olabuénega, 1996):
- ❖ Utilizar descrições em profundidade para reduzir e analisar os contextos limitados de experiências, através da imersão dos cenários que ocorrem.

- ❖ Conhecer a experiência, seu significado, seu mantimento e participação através da linguagem e outras construções simbólicas.
- ❖ Reconstruir os conceitos e acções da situação estudada.
- ❖ Descobrir e compreender os meios através dos quais os sujeitos realizam acções significativas e criam um mundo próprio e para os demais.

Bogdan & Biklen (1994) destaca as seguintes características deste modelo de investigação:

- ✓ Lógica indutiva. Os conceitos e a compreensão partem dos dados recolhidos da realidade, sem pretensão de constatar teorias. Os desenhos de investigações são flexíveis e as conclusões serão generalizados desde os dados, a medida que se analisam e representam o grau de abstracções e sínteses.
- ✓ Perspectiva holística das pessoais, cenários e circunstâncias que nos rodeiam. A realidade não se pode desligar as pessoas do seu contexto, da sua história e das situações em que se encontram.
- ✓ Pretende a compreensão das acções das pessoas em seus próprios cenários. É necessário os investigadores vivam e entendam a realidade tal como se sente os sujeitos investigados.
- ✓ Para o investigador, todos os pontos de vistas são valiosos. Não pretende uma concepção total da verdade, se não uma compreensão de diversos significados e pontos de vista.
- ✓ Os métodos qualitativos são humanistas. Através deles se capta os aspectos humanos da vida. Quando se estuda as pessoas de modo qualitativamente, se leva a conhece-las e a experimentar com elas o que sentem. Os dados não podem converter em números porque se perderia o carácter humano que distingue a esta investigação.
- ✓ A validade da investigação qualitativa. Aqui não se pretende a quantificação dos dados, trata-se de uma investigação sistémica e conduzida com procedimentos rigorosos.

A metodologia quantitativa, por sua parte, recolhe informações empíricas de aspectos que se podem medir, contar e pensar, objectiva e que, por sua natureza, sempre aplica números como resultados. A investigação quantitativa trata de determinar a força de associação ou correlação entre variáveis, a generalização e objectivação dos resultados, através de uma amostra, para fazer inferências a população da que procede a amostra. Uma vez realizado o estudo da associação ou correlação, pretende-se fazer a inferência causal que explique porque as coisas sucedem ou não sucedem de uma determinada maneira.

A outra característica determinante dos métodos quantitativos é a selecção subjectiva de indicadores de certos elementos de processos, eixos, estruturas e pessoas. Estes elementos, não conformam em sua totalidade, os processos e as pessoas onde deriva o debate dos quantitativistas, queixam-se que nunca vêm um fenómeno integrado, mas sempre vejam o conjunto de partículas dos fenómenos relacionados com observação, e os quantitativistas não podem perceberem os elementos gerados que compartilha os fenómenos.

O fundamento da metodologia pode ser encontrado no positivismo, movimento surgido no primeiro terço do século XIX, como uma reacção, antes o empirismo é que se dedicava a recolher dados sem introduzir os conhecimentos do campo de observação.

Em geral, os métodos quantitativos são muito potentes em termos de validade externa, já que com uma amostra representativa da população fazem inferências a dita população, a partir de uma amostra, com a segurança e precisão definida. Com os testes de hipóteses, a investigação não apenas permite eliminar o papel de azar para descartar uma hipótese, se não permite quantificar a relevância de um fenómeno medindo a redução relativa do risco, a redução absoluta do risco e o número necessário de risco.

Esta metodologia tem uma visão da realidade que se fundamenta na ideia de que:

- ✓ Nem a ciência nem os procedimentos metodológicos que se utilizam são assépticos, objectivos e puros;
- ✓ A metodologia que se propugna é a crítica ideológica;
- ✓ O objectivo da teoria é a formação do carácter e os hábitos de reflexão;
- ✓ O tipo de explicação que é dada aos eixos da ciência nunca será neutro e nem objectivo;
- ✓ A realidade é dinâmica e mutável.

O paradigma interpretativo ou qualitativo pretende substituir as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e acção (Coutinho, 2005), penetrando no mundo natural dos sujeitos em determinado contexto.

Neste trabalho, optamos em elaborar os dois questionários, sendo um enviado aos professores da 11ª classe, com componentes que retrata sobre dados pessoais, informações gerais sobre a experiência do professor no ensino de inglês, com quatro indicadores de forma numérica, sendo o número (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) de acordo, (4) totalmente de acordo; e a quarta parte faz menção sobre a prática docente na disciplina de inglês. Neste questionário dirigido aos professores, questionou-se a sua participação nas reuniões de professores da mesma disciplina, oportunidades de formação na área disciplinar, o tempo de aprender as novas práticas, a diversificação dos métodos de ensino, a sensibilização dos alunos para aprendizagem de inglês, o trabalho docente em grupo, ser fluente na fala e escrita de inglês, trabalhar as quatro competências, fazer formações de melhoramento anualmente, preparar as aulas com propostas de actividades que envolvam os alunos, a utilização dos audiovisuais nas aulas, ajudar a promover as actividades junto as comunidades, participar nas conferências de ensino de inglês, a elaboração dos conteúdos de sua autoria, a elaboração e análise com antecedência dos conteúdos trabalhados na aula, a utilização de método de tradução gramatical, método directo, o método situacional, a satisfação em leccionar a disciplina de inglês, a satisfação com o grau de aprendizagem dos alunos e se incentiva os seus alunos a fazerem curso de inglês extra-escolar. E, o questionário dirigido para os alunos, estão compostos de 35 perguntas, a primeira parte, faz referência ao desempenho do aluno na disciplina de inglês, com (12) questões que aflora a cerca das intervenções do aluno na aprendizagem na sala de aulas, o

seu desempenho na aprendizagem, a importância da música na aprendizagem da língua estrangeira, a importância de fazer cópias na aprendizagem, a tradução de textos, a motivação, a prática oral de inglês, a participação nas aulas extra-escolar, a importância de falar fluentemente o inglês, a experiência do professor na aprendizagem do aluno, a diversificação dos métodos, a diversificação dos materiais de trabalho, a utilização de vídeos no ensino, a promoção das actividades junto as comunidades, a utilização da música na sala de aula, a satisfação pela maneira de ensinar do professor, a flexibilidade do plano curricular, aulas baseadas em exercícios, as aulas de leituras, aulas de vocabulários, aulas de frases escritas em cartazes publicitários, a criação de dinâmica de grupos, aulas baseadas em assistir filmes e a experiência do professor. Também, formulou-se um roteiro de entrevista, como instrumento de recolha de dados sobre, opiniões, ideias das direcções desses institutos com o propósito de conhecer a situação dos métodos, procedimentos usados no ensino da competência comunicativa Integral da língua inglesa, além disso mediante a estes instrumentos será possível constatar a realidade da situação actual concernente ao ensino e aprendizagem de inglês dos professores e alunos dessas instituições onde está foi realizada a pesquisa.

Com vista ao exposto e tendo em conta as necessidades dos outros estudos, pensamos que os instrumentos mais adequados para alcançar os nossos objectivos são os seguintes:

Instrumento 1: Questionário dirigido para os professores dos institutos Médios técnico-profissionais do município de cabinda. Com este instrumento pretendemos cobrir os seguintes objectivos específicos:

Instrumento 2: questionário dirigido aos alunos dos Institutos Médios Técnico-profissionais do Município de Cabinda. Também, com este instrumento, pretendemos cobrir os seguintes objectivos:

- 1- Identificar os métodos de ensino dos professores da 11ª classe na disciplina da língua inglesa nos institutos Médios Técnico-Profissionais do município de Cabinda;
- 3- Verificar os recursos didácticos disponíveis nessas escolas para o ensino de inglês;
- 4- Conhecer a motivação dos alunos e professores no ensino e aprendizagem da língua inglesa;
- 5-Verificar a curiosidade dos alunos na busca de experiências de inglês extra-escolar.

Instrumento 3: inquérito por entrevista dirigido as direcções dos três institutos Técnico-Profissionais do Município de Cabinda com a finalidade de atingir a meta com os seguintes objectivos:

- 2- Conhecer o perfil de formação dos mesmos professores;
- 3- Verificar os recursos didácticos disponíveis nessas escolas para o ensino de inglês;

4- Conhecer a motivação dos alunos e professores no ensino e aprendizagem da língua inglesa;

Instrumento 4: Observação sistemática, esta observação foi realizada nos Cinco Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda, com a intenção de saber in loco, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, como língua estrangeira dos professores destes institutos, cuja meta pretendida é a seguinte:

3-Verificar os recursos didáticos disponíveis nestes institutos para o ensino de inglês;

4-Conhecer a motivação dos alunos e professores no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Tabela 1 - Cruzamento de objetivos, indicadores e instrumentos

Objectivos	Indicadores	Instrumentos
Identificar os métodos de ensino dos professores da 11ª classe na disciplina de língua Inglesa dos Institutos Médio Técnico-Profissionais do município de Cabinda;	-Usas a música no ensino de inglês? -O teu professor recorre aos vídeos na aula de inglês?	Questionário
Verificar os recursos didáticos disponíveis nessas escolas para o ensino de inglês	-Usas exercícios de interpretar cartazes na aula de inglês?	Entrevista e observação sistemática de aulas.
Conhecer o perfil de formação dos professores;	Qual é a área de formação do professor?	Questionários e entrevistas
Conhecer a motivação dos alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa;	Sentes-te motivado em leccionar a disciplina de inglês?	Questionários, entrevistas e observação sistemática de aulas.
Verificar a curiosidade dos alunos na busca de experiências de inglês extra-escolar.	-Participas nas aulas extra-escolar para enriquecer a tua experiência?	Questionário e observação sistemática de aulas.

Fonte: elaboração própria

6.3.3. Descrição da população e amostra em investigação

Bisquerra (1989:81) a população pode ser definida como conjunto de todos os indivíduos os que são desejados para o estudo de um fenómeno e a amostra é um subconjunto da população sobre o qual se realizam as observações. Nesta investigação, a população pode ser todo o aluno da 11ª classe, professor da língua inglesa, membro da direcção dos institutos técnico-profissionais da província de Cabinda.

A amostra pode considerar-se como os grupos ou subconjuntos da população donde se estuda o fenómeno e são considerados uma autêntica representação da mesma população, donde todos e cada um dos indivíduos tenham a mesma oportunidade de ser incluídos (Samones, 1982).

A população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum (Lakatos & Marconi, 1987). Nesta pesquisa, o universo da população é constituído pelos alunos da 11ª classe das três instituições Técnico-Profissionais do Município de Cabinda, que fizeram parte desta pesquisa.

Amostra é uma parcela, convenientemente seleccionada do universo da população; ou seja um subconjunto do universo. O universo da amostra em estudo é formado pelo conjunto total de casos que, na prática estão disponíveis 350 (trezentos e cinquenta alunos da 11ª classes) das cinco (5) instituições Técnico-Profissionais do Município de Cabinda.

Para a selecção da amostra, recorreu-se ao método de amostragem estratificada, por se tratar do universo grandioso, pretendeu-se obter uma amostra semi-representativa, através das variáveis identificadas na aprendizagem da Língua Inglesa. Partindo das Escolas Técnico-Profissionais do Município de Cabinda, seleccionamos o Universo de alunos que seja representativo em termos do tamanho e locais onde se encontra as escolas em pesquisa.

Assim, o número total da população alvo do Universo é de $N= 700$ alunos da 11ª classe e o tamanho da amostra é de $n=350$ alunos.

Na selecção da amostra dos professores, optou-se nas amostragens estratificadas e por se tratar do tamanho distribuído por área de especialização dos professores. Assim, das três instituições seleccionadas na província de Cabinda, a pesquisa direccionou-se aos professores da Língua Inglesa, como Língua estrangeira. Os professores que leccionam nessas escolas correspondem a 35 professores, distribuídos por seguinte forma: 18 professores do Instituto Médio de Economia do Cabassango, 7 no Instituto Médio Politécnico de Cabinda e 5 no Instituto Médio Politécnico do Chiazi, 2 no instituto Osvaldo Serra-Vandune e por último 3 no Instituto Médio Politécnico do Buco-Zau. Como é óbvio, as cinco Instituições ainda necessitam mais de professores de Inglês, mas pela carência dos professores formados nesta área, as escolas estão a funcionar sem algumas turmas terem a cobertura de profssores da Língua Estrangeira.

Bravos (1994) e Bisquerra (2014) a amostra apresentam as seguintes vantagens:

- A possibilidade de encostar a grandes populações e núcleos humanos, que de outra forma seria difícil ou praticamente impossível.
- Contribui a uma grande economia aos questionários e a uma rapidez na sua execução.

A amostragem aleatória estratificada, consiste em realizar uma repartição da população objectiva em subpopulação ou estratos, sem cortar nenhum tipo de fixação ou forma de distribuir as questões para cada estrato ou subconjunto, já que supõe as características específicas da amostra, entre outras, a complexa tarefa de ceder a ela, considera-se mais conveniente, em área de lograr uma maior representatividade, evitar um número fixo referente para cada estrato.

Assim, a selecção interna dentro de cada estrato tem-se realizado de forma aleatória, em função da disponibilidade dos sujeitos de maior ou menor implicação da vida organizativa dos três Institutos Médios Técnico-Profissionais da Província de Cabinda.

6.3.3.1. Caracterização da amostra

Caracterização de amostras de professores participantes no estudo, um total de 35. Na tabela, resume-se mostrando-os com a estatística descritiva da amostra: género, cursos de formação, nível académico, tempo de serviço como professor de inglês e idade.

A outra amostra a baixo discriminada é composta por 350 estudantes. Existe uma maioria feminina sobre a masculina, que é mencionada através do valor que toma na estatística descritiva “moda”, sendo 1 género masculino e 2 género feminino. Também se observa que a idade média da amostra é de 18,59 anos de idade.

Tabela 2 – Resumo da estatística descritiva da amostra dos professores e alunos

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
Género	35	0	1,09	1	,284
Cursos de formação	35	0	2,26	1	1,291
Nível académico	35	0	1,57	1	,739
Idade	35	0	1,69	1	,796
Tempo de serviço como professor de inglês	35	0	1,69	1	,832
Resumo Estatísticos descritivos da amostra dos alunos					
	N		Média	Moda	Desv. típ.

	Válidos	Perdidos			
Género	350	0	1,64	2	,482
Idade	350	0	18,59	19	2,356
Nível Académico	350	0	1,00	1	,000
Curso	350	0	3,80	3	1,962

6.4. Instrumentos de recolha de dados

A recompilação dos dados tem levado a cabo desde as tipologias de instrumentos que estão em consonância com a natureza descritiva e eclética que, caracteriza noutra metodologia de investigação.

O questionário hoje-em-dia é considerado como a técnica de recolha de dados mais utilizados na investigação (Eisman, 1999); é um dos métodos mais comuns para obter dados estatísticos a cerca de uma grande variedade de temas, com propósitos de investigação.

Através do questionário, pretende-se conhecer o que os inquiridos fazem, opinam ou pensam, mediante as perguntas realizadas por escrito e que podem ser respondidas sem a presença do pesquisado (Eisman, 1999).

Entrevistas semiestruturadas. Aporta a profundidade, os detalhes e as perspectivas dos entrevistados, permitindo a interpretação das acções (Del Rincón, 1995). Para o presente estudo, elaborou-se uma entrevista, aplicada aos membros das direcções dos Institutos Médios Técnico-Profissionais da Província de Cabinda, com o objectivo de saber sobre o seu ponto de vista sobre o ensino de inglês, os recursos audiovisuais e auxiliares disponíveis. Rodríguez & Valleoriola (2009) além destas técnicas, também recorremos ao método de observação sistemática, onde observamos as aulas dos professores da língua estrangeira para verificar ou tirar ilações sobre as informações recolhidas por intermédio de questionários dirigidos aos professores, alunos e entrevistas semiestruturadas dirigidas aos membros das direcções dos institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda.

6.5. Etapas da elaboração dos questionários e entrevistas

Na elaboração de questionários passou-se em três etapas, sendo a primeira, trabalhou-se com (1) experto Angolano, com o grau de doutoramento. Sugeriu que pusesse o

questionário em escala de likert, com as perguntas em primeira pessoa assim como algumas sugestões de concordâncias das frases.

Como é óbvio, também consultou-se outros expertos de nacionalidade Cubana, dos três, dois são professores expatriados de inglês na Universidade Onze de Novembro e um formado na área de Matemática Computacional. O seu contributo cingiu-se mais na estrutura das perguntas e a sua organização.

Após a sua aplicação experimental, os resultados não foram os desejados conforme o tipo de estudo planeado, dali a necessidade de recorrer a outros expertos.

Na segunda etapa recorreremos aos quatro expertos da Universidade de Granada e dos quatro somente deram as sugestões os dois, sendo o primeiro orientando que recorresse ao Google para pesquisar os diferentes tipos de questionários e por fim adequar a um modelo.

O segundo, sugeriu que fizesse a redução das perguntas, para não distrair os participantes no preenchimento e perca do fio lógico do sentido da pesquisa.

Na mesma quando fez-se o pre-teste de aplicação, também não houve sucesso nos resultados. Neste caso, recorreremos novamente aos expertos da Universidade de Granada em função das novas rectificações feitas aos questionários e entrevistas.

Daí que se obteve o ponto de vista muito elevado da professora (1) com o título de Doutora, a qual teceu as considerações válidas, partindo do tema que era muito ambicioso, o objectivo geral, até a estrutura das perguntas dos questionários. Também, recorreremos outros dois expertos, da Universidade de Granada, que sugeriram rever o desenho da pesquisa, começando nos instrumentos, para eles, o desenho dos instrumentos estava muito avançado e precisava fazer a correspondência entre o problema e os objectivos, alegando que o objectivo geral era muito ambicioso por incorporar o contexto educativo, a formação dos professores e o nível de motivação, e por outra, o problema da investigação baseava-se nas estratégias. Segundo o seu ponto de vista, havia a incompatibilidade entre os objectivos, problema e instrumentos de pesquisa.

Depois da estruturação do desenho de investigação, também sugeriu a ampliação dos questionários com os dados pessoais, incluindo a idade, sexo, antiguidade ou experiência como docente. E no caso dos alunos, incluir os cursos e o nível académico.

E por outra, os questionários deveriam determinar os tipos de respostas de forma numérica e organiza-los por nível de acordo e enumerar todos os itens. Com relação a entrevista, incorporar perguntas que incidem a aprofundar as respostas abertas (Sánchez, 2007).

Na terceira etapa, após as rectificações vindas dos dois últimos expertos, por falta de orientação ou acompanhamento do orientador, fiquei mais um ano e seis meses sem fazer a aplicação, por que faltava o aval do orientador. Depois de 1 ano e 9 meses a espera da resposta, o orientador que esteve connosco em 2012 até 2015 orientou que se fizesse a

aplicação, porque os questionários obedeciam os parâmetros recomendados na investigação.

Indo ao campo de investigação, efectuou-se a aplicação e os dados obtidos foram os mais desejados, apesar de ter distribuído 550 questionários para os alunos, 200 questionários não foram devolvidos, ficando apenas com 350 questionários. E por parte dos professores, apenas as escolas em pesquisa possuem 35 professores de inglês, conforme se verifica no quadro das amostras e na sua totalidade conseguiram preencher e fazer a devolução dos mesmos.

O questionário foi submetido a juízo de expertos para a sua validação. Neste sentido, entendemos que a validez dos conteúdos e as técnicas apropriadas que pode utilizar o investigador, informa-nos da representatividade do conteúdo do questionário e de ser verdadeiramente o que tem de medir.

Tabela 3 - Fiabilidade.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,735	33

Tabela 4 - Membros que compõe a equipa de expertos

Membros	Organização
1	Universidade Granada
2	Universidade de Granada
3	Universidade de Granada
4	Chefe do departamento de Língua Portuguesa do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro, Cabinda/Angola.

Fonte: elaboração própria

6.6. Fases de investigação

Falando das fases desta investigação é falar como começou o sonho deste trabalho, onde criamos a ideia de fazer a observação sistemática, inicialmente no instituto Médio de Economia, onde observamos que o paradigma estava a inclinar, começando mesmo pelos

professores que leccionam a língua inglesa como língua estrangeira, visto que cada professor ensinava como lhe apetecia.

Como estivemos no início deste curso de Doutoramento, percebemos que a nossa temática de investigação estivesse nesta área. Por isso, no ano 2012, nos engajamos apenas na observação de como ia o processo de ensino-aprendizagem nas cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda e, após a terceira sessão do mesmo doutoramento em Lisboa, começamos a traçar o projecto com ajuda dos docentes.

Daí, determinamos os instrumentos de pesquisa que ajudariam na colheita de dados, para além da observação efectuada no ano 2012, conforme se disse acima, dois questionários, sendo uns dirigidos aos alunos da 11ª classe, extracto alvo desta pesquisa e o outro questionário foi dirigido aos professores, neste caso, escolhemos todos os professores que leccionam a língua inglesa nas cinco instituições Técnico-Profissionais da província em causa. No mês de Outubro de 2013, concebemos os questionários, por dificuldades de serem validados em primeiro lugar ao director da tese, em segundo lugar aos espertos, isto levou muito tempo e não aconteceu. Em 2014 decidimos mandar aos expertos das outras Universidades, mas no pré teste não tivemos resultados satisfatórios e decidimos reavaliar os questionários e enviamos também aos outros. Também não resultou e Novembro de 2015, preferimos enviar aos expertos da Universidade de Granada, deixando o director da tese e dos vários, tivemos resultados satisfatórios.

A tabulação e interpretação dos resultados descritivos, o fizemos no mês de Janeiro de 2017, incluindo a análise dos dados qualitativos. Acabamentos e entrega da tese na universidade Abril de 2017.

CAPÍTULO VII: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Na verdade, o capítulo mais importante desta investigação, é o que apresenta os resultados da mesma e constitui um dos pilares básicos da investigação, na medida em que propõe os resultados que descrevem a amostra, os participantes, as idades, o tempo de serviço, a motivação, o gosto em ensinar e aprender o inglês e todos os aspectos que marcam esta investigação. Também, neste capítulo, deriva as conclusões e futuras linhas de investigação, que pode abrir por amplitude dos seus componentes e dos objectivos concretos de estudo.

Como é óbvio, achamos estrutura-lo em duas partes, sendo a primeira, apresenta-se mediante diferentes análises de tipo descritivo dos dados recolhidos por intermédio dos questionários dirigidos aos professores e alunos e, o outro capítulo apresenta os resultados de natureza qualitativa, em que analisa-se a informação recolhida por intermédio das entrevistas.

7.1. Análise dos resultados descritivos

Os resultados, foram recolhidos e tratados com base aos objectivos elaborados na investigação e são os primeiros a ser tratado na análise dos resultados descritivos mais relevantes, comprovados através das percentagens e frequências de maior significado, representados por intermédio de tabelas e gráficos, junto com os seus respectivos componentes estatísticos (média, moda e desvio típico).

A mostra a baixo descrita é composta por 350 estudantes. Existe uma maioria feminina sobre a masculina, que é mencionada através do valor que toma na estatística descritiva “moda”, sendo 1 género masculino e 2 género feminino. Também se observa que a idade média da amostra é de 18,59 anos de idade.

Se observa de maneira percentual a maioria feminina de amostra referida anteriormente. A mostra é composta por 36,3% do género masculino e 63,7% do género feminino.

Tabela 5 – genero

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Masculino	127	36,3	36,3	36,3
Feminino	223	63,7	63,7	100,0
Total	350	100,0	100,0	

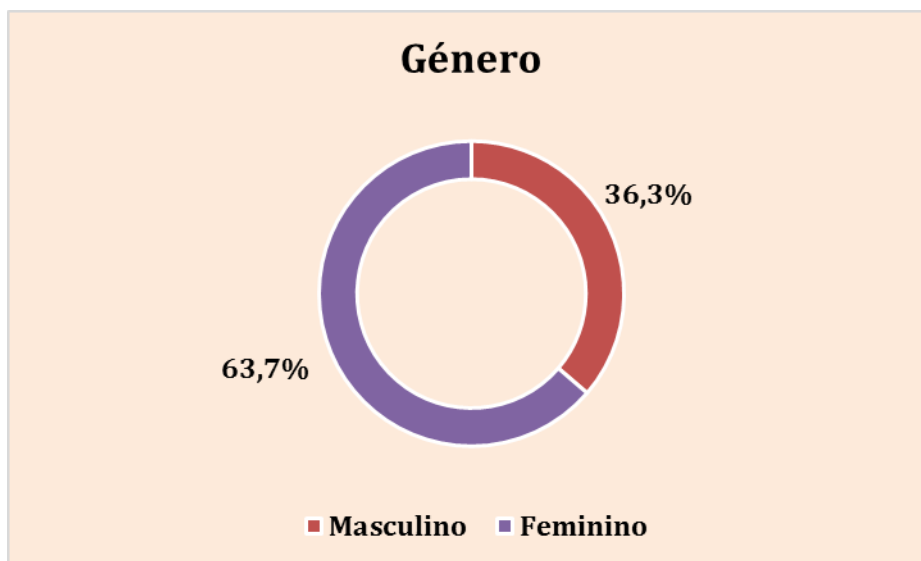


Gráfico 1 - Género

Respectivamente a idade de amostra observa-se que 18,6% dos participantes têm uma idade de 19 anos, seguidos de 17,4% de 17 anos; 13,1% de estudantes com 18 anos e os 12,9% e 12,3% de 16 e 20 respectivamente. Se constituem como as idades mais frequentes dentro da amostra, sendo a idade média de 18,59 anos e um desvio típico de 2,356.

Tabela 6 - Idade

Años	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
15	24	6,9	6,9	6,9
16	45	12,9	12,9	19,7
17	61	17,4	17,4	37,1
18	46	13,1	13,1	50,3
19	65	18,6	18,6	68,9
20	43	12,3	12,3	81,1
21	34	9,7	9,7	90,9
22	14	4,0	4,0	94,9

23	6	1,7	1,7	96,6
25	9	2,6	2,6	99,1
27	3	,9	,9	100,0
Total	350	100,0	100,0	

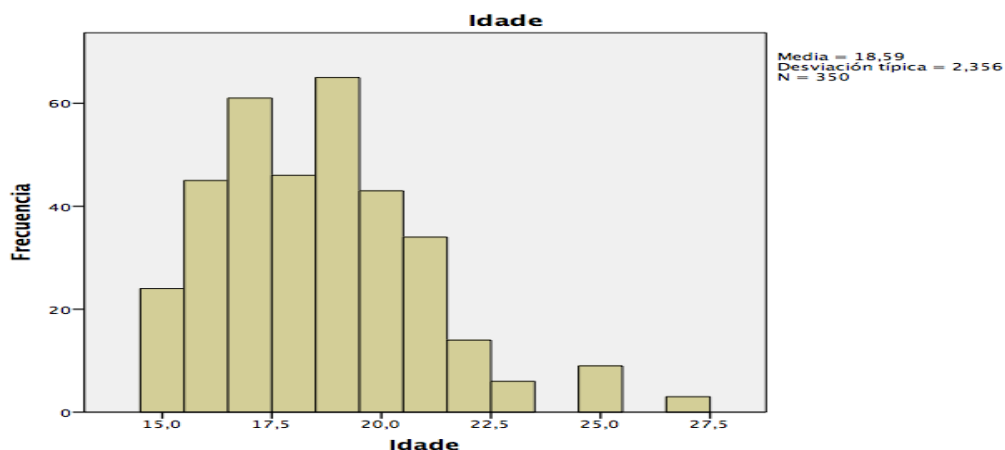


Gráfico 2 - Histograma

Atendendo ao nível académico os 100% dos estudantes encontram-se a frequentar a 11^a classe.

Tabela 7 – Nível académico

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
11 ^a classe	350	100,0	100,0	100,0

Enquanto ao curso a que pertence a amostra se expõe que, os cursos que obtêm maior representação têm sido Desenho de Projetos (24%), Ener.Insta.elect. (23,4%) e, por último, contabilidade e gestão (18,6%).

Tabela 8 – Curso

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Metalomecânica	31	8,9	8,9	8,9
Ener. Insta.elect	82	23,4	23,4	32,3
Desen. Projet.	84	24,0	24,0	56,3
Const.civil	15	4,3	4,3	60,6
Gestão de Empresa	70	20,0	20,0	80,6
Informática de Gestão	3	,9	,9	81,4
Contabilidade e Gestão	65	18,6	18,6	100,0
Total	350	100,0	100,0	

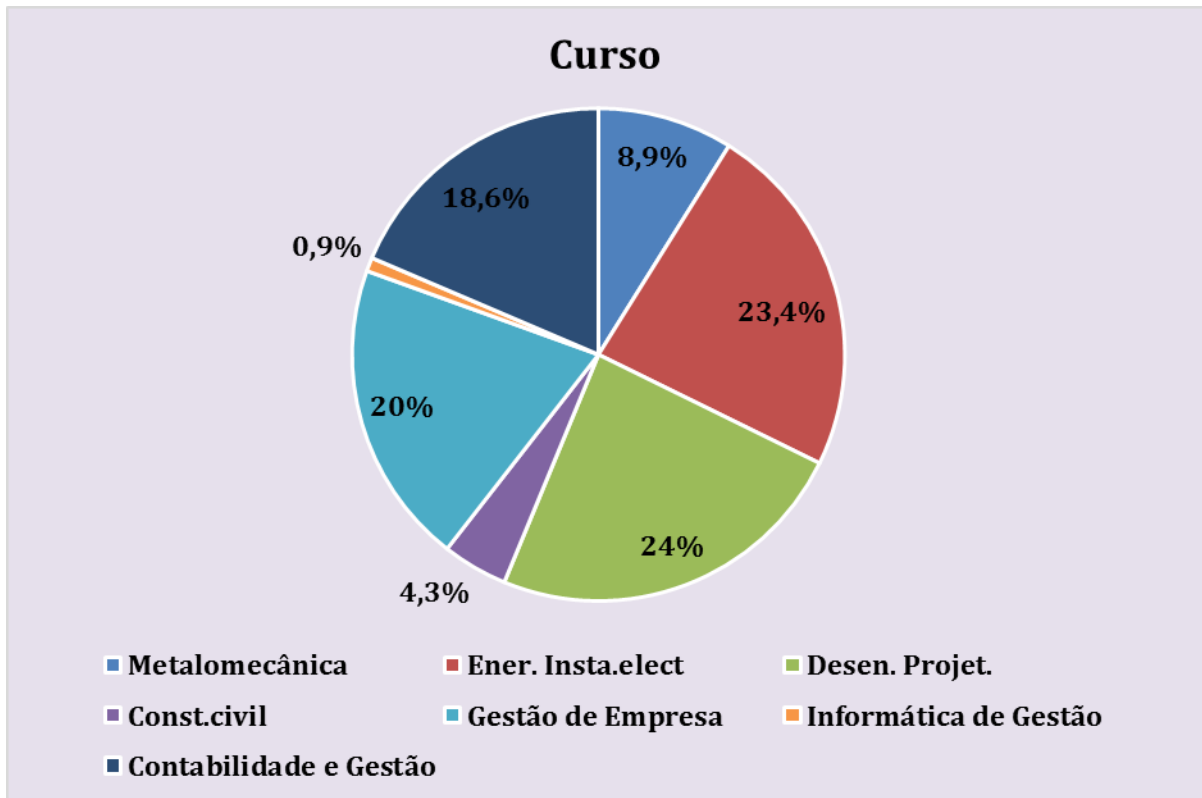


Gráfico 3 - Curso de opção

Resultados descritivos dimensão “o seu desempenho académico na disciplina de Inglês”.

Na tabela seguinte se observa os valores estatísticos descritivos dos itens que compõem a dimensão estudada. Se mostra que não existe valores perdidos entre as respostas da amostra.

Tabela 9 - Resumo estatísticos descritivos da dimensão "O seu desempenho académico na disciplina de Inglês"

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês	350	0	3,28	4	,803
O seu desempenho é importante na dinâmica de aprendizagem de Inglês	350	0	3,32	3	,673
A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês	350	0	3,29	3	,753

Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês	350	0	3,12	3	,841
As práticas de traduções de textos de Inglês português e português Inglês são importantes na aprendizagem da competência comunicativa integral	350	0	3,45	4	,699
A motivação é importante no processo de aprendizagem	350	0	3,37	4	,726
A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa	350	0	3,35	4	,697
A participação nas actividades de Inglês extra-escolar é muito importante para aperfeiçoar as habilidades linguísticas	350	0	3,39	4	,692
Falar fluentemente a Língua Inglesa é importante e facilita nas relações entre falantes de outras línguas	347	3	3,39	3	,614
A experiência do professor é importante na aprendizagem da competência comunicativa integral do aluno	350	0	3,37	3	,637
A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno	350	0	3,32	3	,664

A continuação se expõe uma tabela unida dos itens que fazem referência se as intervenções e o desempenho são importantes para a aprendizagem de inglês na aula.

Tabela 10 - As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Não Importante	18	5,1	5,1	5,1
Pouco Importante	23	6,6	6,6	11,7

Importante	151	43,1	43,1	54,9
Bastante Importante	158	45,1	45,1	100,0
Total	350	100,0	100,0	
O seu desempenho é importante na dinâmica de aprendizagem de Inglês				
Não Importante	6	1,7	1,7	1,7
Pouco Importante	23	6,6	6,6	8,3
Importante	174	49,7	49,7	58,0
Bastante Importante	147	42,0	42,0	100,0
Total	350	100,0	100,0	

Expõe-se que em ambos itens a maioria da amostra percebe como bastante importante as intervenções (45,1%) e o desempenho (42%). Cerca de 50% percebem o desempenho como importante e 43,1% afirma que o desempenho se enquadra neste grau também.

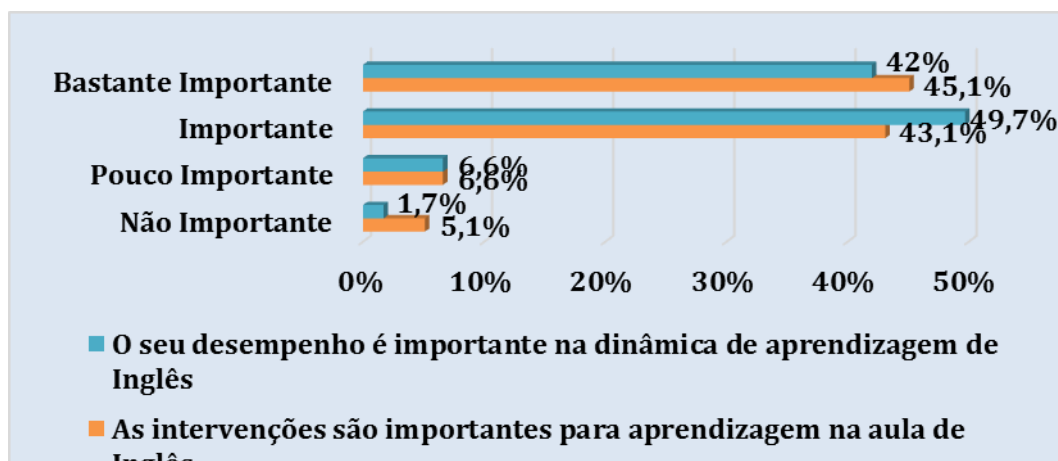


Gráfico 4 - O desempenho do aluno

O seguinte item faz referência a importância que outorga os estudantes a música como dinâmica de aprendizagem da língua estrangeira como o inglês.

Os estudantes questionados consideram bastante importante a música para a aprendizagem de inglês (42,6%), e 48% a consideram importante. Por outro lado, os 5,1% pensam que é pouco importante e apenas os 4,3% afirmam que não tem importância.

Tabela 11 - A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Não Importante	15	4,3	4,3	4,3
Pouco Importante	18	5,1	5,1	9,4
Importante	168	48,0	48,0	57,4
Bastante Importante	149	42,6	42,6	100,0
Total	350	100,0	100,0	

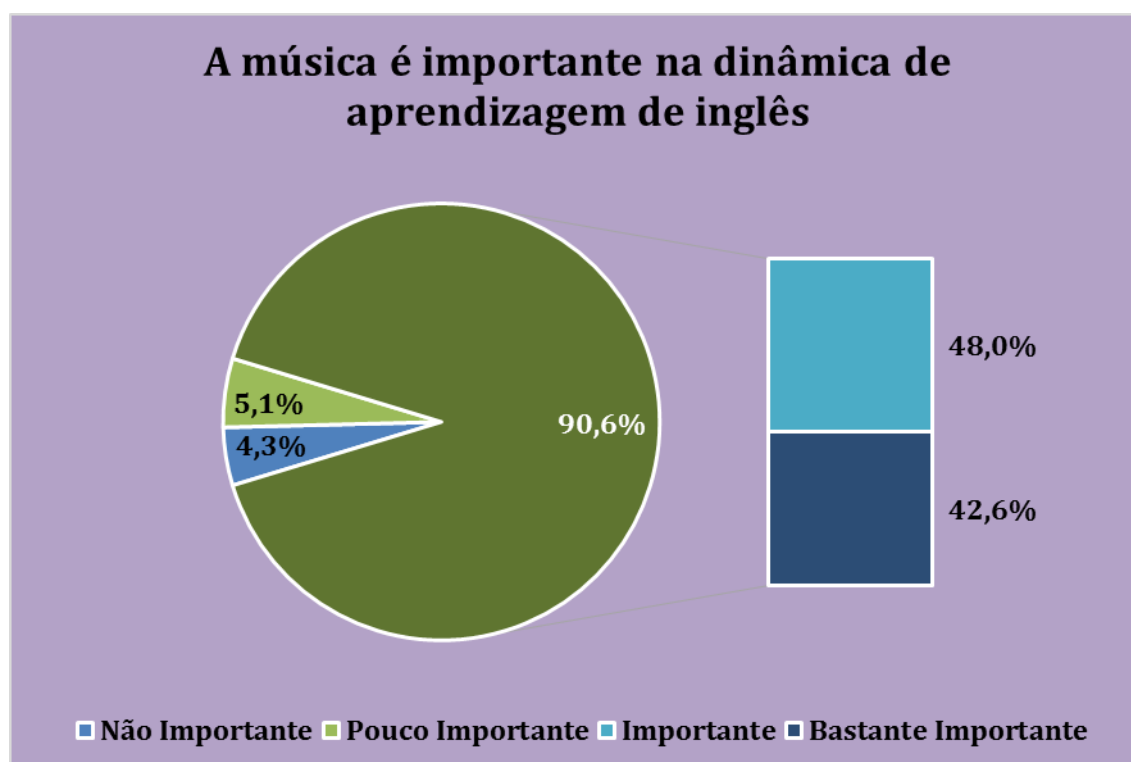


Gráfico 5. A música na aprendizagem

Atendendo a sua realização das cópias de maneira constante é importante na aprendizagem de inglês, significativo 44,3% da amostra os consideram importantes e 36,6% bastante importante, isto, unindo resulta em 80,9% da amostra. Se é necessário destacar que cerca de 20% da amostra se enquadra nos graus negativos da escala. Pode ser devido o carácter monótono e rotineiro desta actividade, pelo que não agrada a todos os alunos.

Tabela 12 - Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não Importante	19	5,4	5,4	5,4
Pouco Importante	48	13,7	13,7	19,1
Importante	155	44,3	44,3	63,4
Bastante Importante	128	36,6	36,6	100,0
Total	350	100,0	100,0	

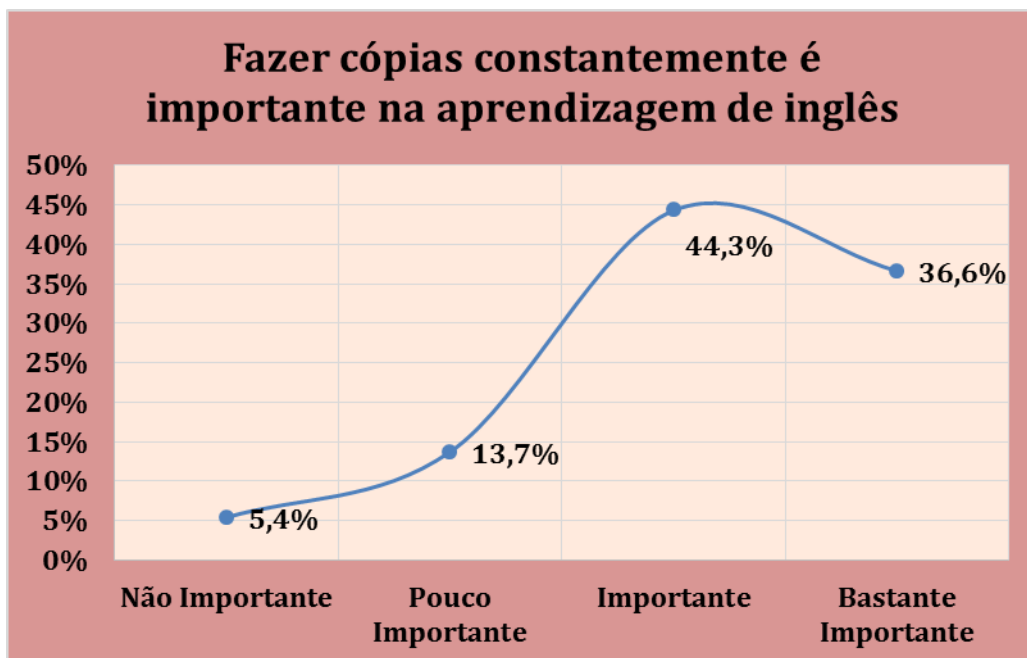


Gráfico 6 - As cópias na aprendizagem de inglês

Em referência as traduções de textos de inglês a português e vice-versa são importantes

para uma aprendizagem de inglês e desenvolvimento de aquisição da competência comunicativa integral, alunos têm considerado como bastante importante com 53,4% de representação neste grau; assim mesmo os 41,4% afirmam que é importante. Deve haver uma relação entre a teoria e a prática para a mobilização dos conhecimentos aquisição de competências, por que, as actividades práticas são feitas totalmente necessárias, sobre tudo quando falamos de uma língua.

Também analisa-se a opinião da prática do discurso oral de inglês na aula para o aperfeiçoamento da língua estrangeira. E, neste caso, se segue uma tendência similar ao ítem anterior. Por um lado, os 45,7% dos estudantes mantêm que é bastante importante os 45,4% consideram que é importante.

Tabela 13 - As práticas de traduções de textos de Inglês português e português Inglês são importantes na aprendizagem da competência comunicativa integral

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Não Importante	12	3,4	3,4	3,4
Pouco Importante	6	1,7	1,7	5,1
Importante	145	41,4	41,4	46,6
Bastante Importante	187	53,4	53,4	100,0
Total	350	100,0	100,0	
A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa				
Não Importante	7	2,0	2,0	2,0
Pouco Importante	24	6,9	6,9	8,9
Importante	159	45,4	45,4	54,3
Bastante Importante	160	45,7	45,7	100,0
Total	350	100,0	100,0	

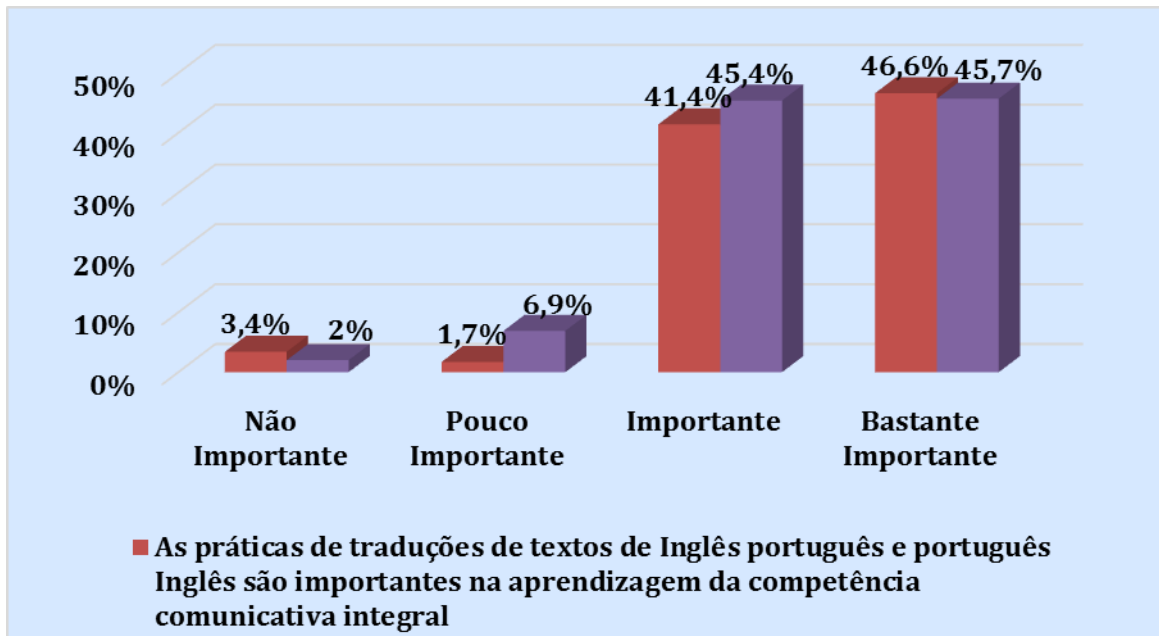


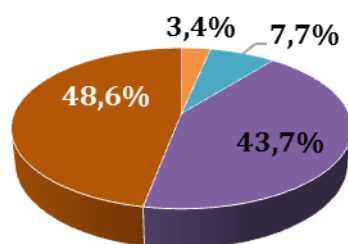
Gráfico 7 - A prática de tradução na aprendizagem de inglês

A motivação é um factor importante na aprendizagem de qualquer matéria do saber, se bem é verdade que torna especial relevância de âmbitos linguísticos. A este respeito, os estudantes confirmam que a motivação é bastante importante no processo de aprendizagem (48,6%) e importante (43,7%).

Tabela 14 - A motivação é importante no processo de aprendizagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não Importante	12	3,4	3,4	3,4
Pouco Importante	15	4,3	4,3	7,7
Importante	153	43,7	43,7	51,4
Bastante Importante	170	48,6	48,6	100,0
Total	350	100,0	100,0	

A motivação é importante no processo de aprendizagem



■ Não Importante ■ Pouco Importante
■ Importante ■ Bastante Importante

Gráfico 8 - A motivação na aprendizagem

Com respeito a participação nas actividades de inglês horário extra-escolar é muito salutar para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, os 47,7% dos alunos a consideram muito importante e os 46% importantes. Apenas 9,2% acham não importante e pouco importante.

Tabela 15 - A participação nas actividades de Inglês extra-escolar é muito importante para aperfeiçoar as habilidades linguísticas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Não Importante	10	2,9	2,9	2,9
Pouco Importante	12	3,4	3,4	6,3
Importante	161	46,0	46,0	52,3
Bastante Importante	167	47,7	47,7	100,0
Total	350	100,0	100,0	

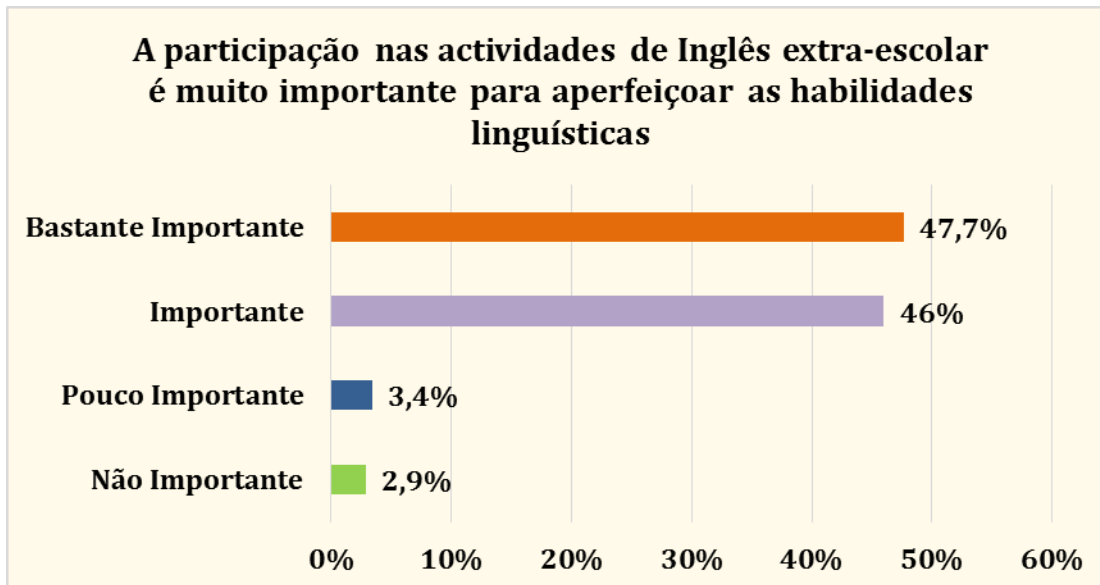


Gráfico 9 - As actividades extra-escolar de inglês

Enquanto ao falar com fluidez o Inglês é importante e facilita as relações entre falantes de outras línguas, os 95,2% de amostra se reparte entre o nível importante (50,9%) e muito importante (44,3%). Não se pode ouvir o fecho de que a língua inglesa se tem exigido como a língua estrangeira por excelência a nível internacional e em todos os contextos. Se fazem necessário por tanto uma fluidez na expressão oral já que o resto de indivíduos, mais além da sua língua materna, utilizaram este idioma para poder desenvolver-se diferentes contextos internacionais e os que se desenvolvem ao longo da sua vida.

Tabela 16 - Falar fluentemente a Língua Inglesa é importante e facilita nas relações entre falantes de outras línguas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válido	Percentagem acumulada
Não Importante	4	1,1	1,1	1,1
Pouco Importante	13	3,7	3,7	4,9
Importante	178	50,9	50,9	55,7
Bastante Importante	155	44,3	44,3	100,0
Total	350	100,0	100,0	

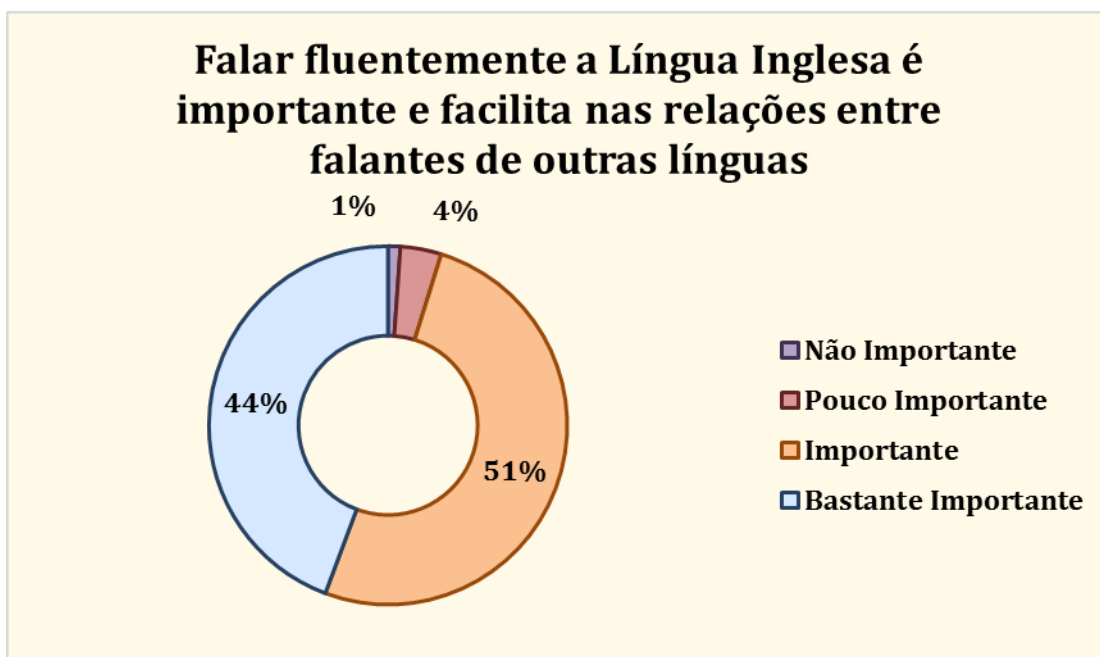


Gráfico 10 - Falar fluentemente.

Para terminar a análise descritiva de frequências e porcentagens desta dimensão, se demonstra os resultados obtidos em referência ai item sobre se a experiência do professor é importante para aprendizagem do desenvolvimento da competência comunicativa integral dos alunos; e outro item referente a diversificação da metodologia de ensino por parte dos professores se é importante para a facilitação de aprendizagem dos alunos.

Em função ao primeiro item mencionado se tem retirado os seguintes resultados: os 51,1% dos estudantes encontram a experiência do professor como importante e os 43,7% como muito importantes. Somente 5,1% dos alunos participante se tem repartido entre os graus negativos da escala.

Por outro lado, a respeito da diversificação de métodos no ensino por parte dos docentes, os 56,3% dos alunos considera importante e os 39,4% como muito importante. Ao caso do nível de pouca ou nenhuma importância, a percentagem de alunos tem se afirmado em 4,3%.

Tabela 17 - A experiência do professor é importante na aprendizagem da competência comunicativa integral do aluno

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Não Importante	6	1,7	1,7	1,7
Pouco Importante	12	3,4	3,4	5,1
Importante	179	51,1	51,1	56,3
Bastante Importante	153	43,7	43,7	100,0
Total	350	100,0	100,0	
A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno				
Não Importante	12	3,4	3,4	3,4
Pouco Importante	3	,9	,9	4,3
Importante	197	56,3	56,3	60,6
Bastante Importante	138	39,4	39,4	100,0
Total	350	100,0	100,0	

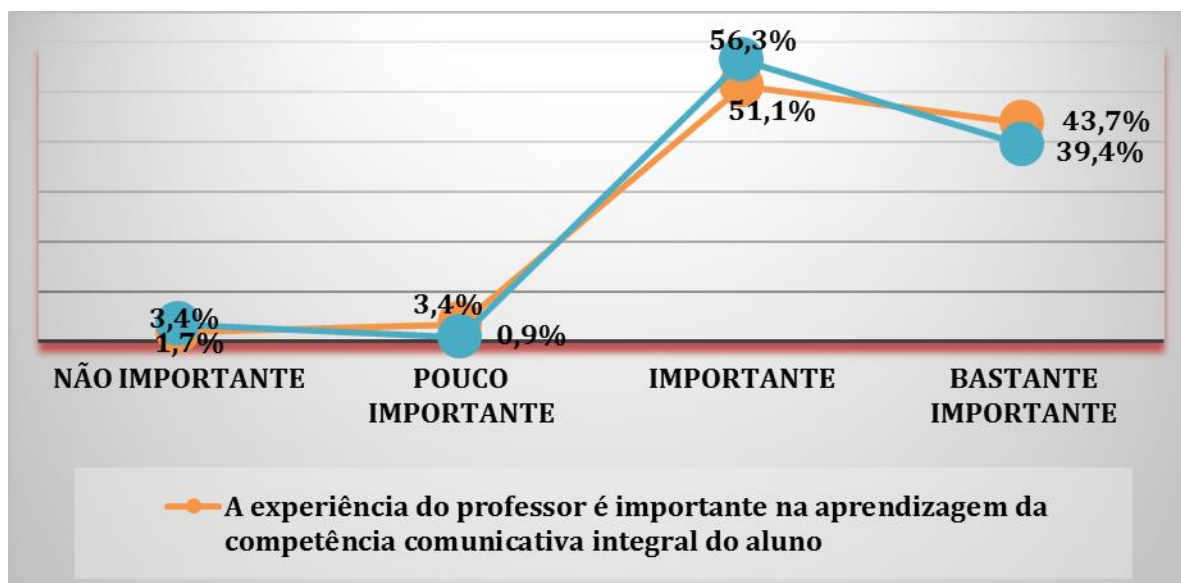


Gráfico 11 - A experiência do professor

Resultados descritivos dimensão “O seu acordo sobre o desempenho do professor na disciplina de Inglês”.

Neste parágrafo procederemos apresentar os resultados obtidos uma vez realizada a análise de frequências e percentagens dos itens que conformam a dimensão referente ao acordo sobre o desempenho do professor no ensino da matéria de inglês.

Tabela 18 - Resumo Estatísticos descritivos dimensão: "O seu acordo sobre o desempenho do professor na disciplina de Inglês"

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês	350	0	1,33	1	,668
O teu professor fala sempre em inglês nas aulas	350	0	1,54	1	,716
O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês	350	0	1,48	1	,804
Os métodos usados pelo professor facilitam a aprendizagem de Inglês	350	0	1,35	1	,638

Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana	350	0	1,32	1	,596
O teu professor utiliza a música nas aulas de inglês	350	0	1,33	1	,585
A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral	350	0	1,35	1	,567
Estás satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês	350	0	1,39	1	,675
O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores	350	0	1,75	1	1,041
As aulas de inglês baseiam-se mais em exercícios práticos	350	0	1,27	1	,554
As aulas de inglês cingem-se mais em copiar do quadro para o caderno e na explicação do professor	350	0	1,28	1	,542
O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos	350	0	1,23	1	,484
O teu professor tem dado aulas de leitura e exploração de vocabulário	350	0	1,33	1	,657
Em alguns momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes	350	0	1,24	1	,520
O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas	350	0	1,21	1	,466
Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês	350	0	1,19	1	,437
A nossa escola tem muito material de audiovisuais	350	0	1,17	1	,377

O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral	350	0	1,62	1	,962
----------------------------------------------------------------------------------	-----	---	------	---	------

A continuação apresenta uma tabela compêndio a que mostra análise e resultados sobre a percepção dos estudantes referente a diversificação da matéria de trabalho na aula de inglês por parte do professor, também sobre se o professor fala inglês nas aulas e se utiliza vídeo em aula.

Tabela 19 - O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês

	Frequencia	Porcentagem	Porcentagem válida	Percentage acumulada
Discordo totalmente	264	75,4	75,4	75,4
Discordo	65	18,6	18,6	94,0
De acordo	12	3,4	3,4	97,4
Totalmente de acordo	9	2,6	2,6	100,0
Total	350	100,0	100,0	
O teu professor fala sempre em inglês nas aulas				
Discordo totalmente	203	58,0	58,0	58,0
Discordo	109	31,1	31,1	89,1
De acordo	34	9,7	9,7	98,9
Totalmente de acordo	4	1,1	1,1	100,0
Total	350	100,0	100,0	
O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês				
Discordo totalmente	232	66,3	66,3	66,3
Discordo	87	24,9	24,9	91,1
De acordo	12	3,4	3,4	94,6

Totalmente de acordo	19	5,4	5,4	100,0
Total	350	100,0	100,0	
Os métodos usados pelo professor facilitam a aprendizagem de Inglês				
Discordo totalmente	249	71,1	71,1	71,1
Discordo	86	24,6	24,6	95,7
De acordo	7	2,0	2,0	97,7
Totalmente de acordo	8	2,3	2,3	100,0
Total	350	100,0	100,0	

No gráfico de barras agrupado podemos observar os resultados expostos. Se mostra que enquanto se o professor diversifica os materiais de trabalho e vimos como mais de $\frac{3}{4}$ da amostra afirma estar em total desacordo e cerca de 20% em desacordo. O enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem tem como factor inerente e influente o eixo do uso de diferentes materiais e metodologias que atendam as peculiaridades dos alunos, pelo que o não usar diferentes materiais e recursos pode tradicionalizar o processo de ensino que estabelece uma relação vertical entre estudantes e professores.

Respectivamente se os professores falam em inglês na aula, nos encontramos com as percepções dos estudantes que mantém a tendência do item anterior. Em grau de total desacordo, nos encontramos com os 58% dos participantes e o 31,1% está em desacordo. Uma das problemáticas em aprendizagem das línguas é precisamente no desenrolar a competência linguística, sobre tudo ao âmbito oral. Assim nos encontramos com alunos muito formado em expressões escrita e compreensão leitora, mas com carências e deficiências em dicção, expressão oral compreensão auditiva.

Por último, respeito a utilização de vídeos nas aulas de inglês, é igual com o tópico anterior, os 66,3% dos alunos está totalmente em desacordo, cerca de $\frac{1}{4}$ em desacordo e o resto entre os graus positivos de acordo. Estes dados não surpreendem, caso nos fixarmos em primeiro item descrito.

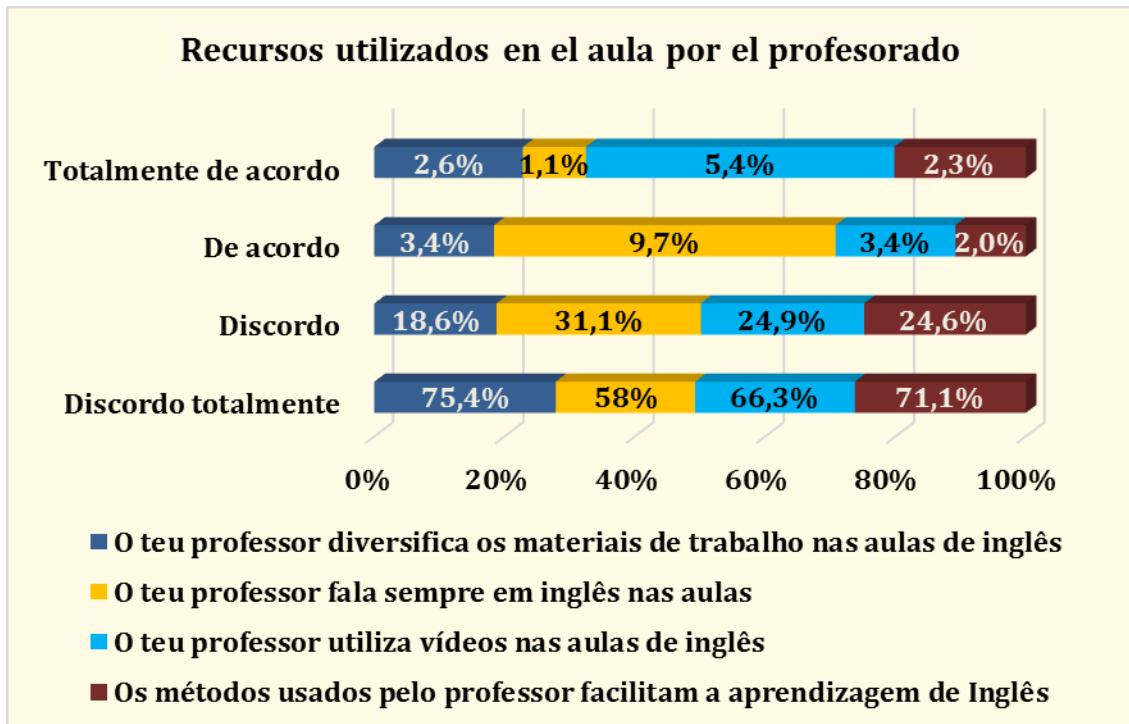


Gráfico 12 - Os métodos de ensino

Respectivamente se o seu professor de inglês se costuma promover actividades junto a comunidade escolar com o fim de divulgar a cultura anglo-americana, os estudantes mantiveram no grau de desacordo. Se expõe que os 72,9% dos participantes afirmam estar totalmente em desacordo e os 24,3% em desacordo.

Tabela 20 - Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	255	72,9	72,9	72,9
Discordo	85	24,3	24,3	97,1
De acordo	3	,9	,9	98,0
Totalmente de acordo	7	2,0	2,0	100,0
Total	350	100,0	100,0	

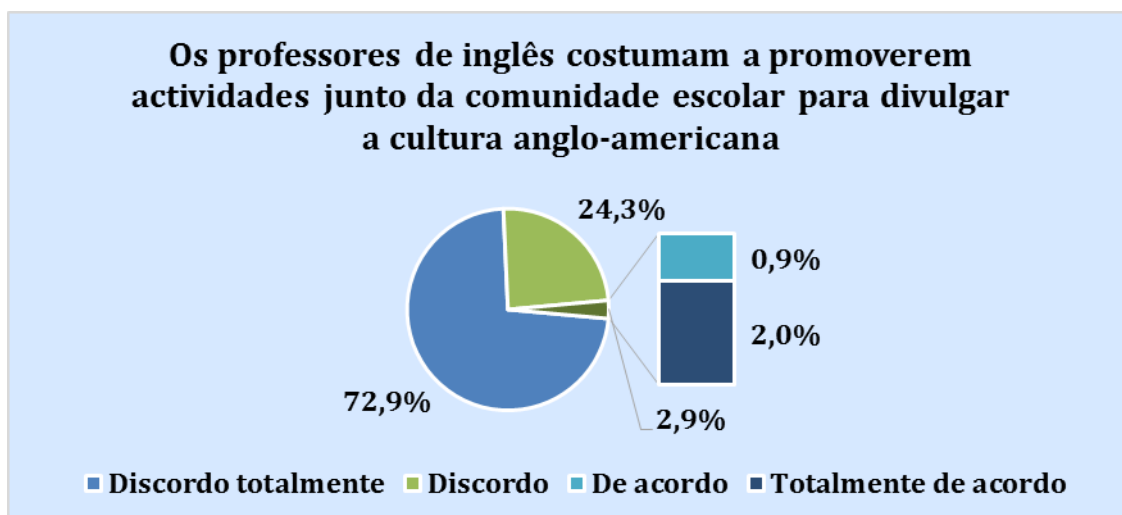


Figura 13. A promoção da cultura Anglo-Americana

Em referência a seu professor se utiliza música na sala de aula de inglês se mantém recorrido anterior. Os 71,1% dos educandos afirmam estar totalmente em desacordo e os 24,6% em desacordo. A utilização da música em língua estrangeira pode ser uma ferramenta poderosa para a aprendizagem da língua inglesa, permitiria acostumar o ouvido a acentuação e entonação, as demais proporcionam um ambiente lúdico de aprendizagem.

Tabela 21 - O teu professor utiliza a música nas aulas de inglês

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	251	71,7	71,7	71,7
Discordo	86	24,6	24,6	96,3
De acordó	9	2,6	2,6	98,9
Totalmente de acordó	4	1,1	1,1	100,0
Total	350	100,0	100,0	

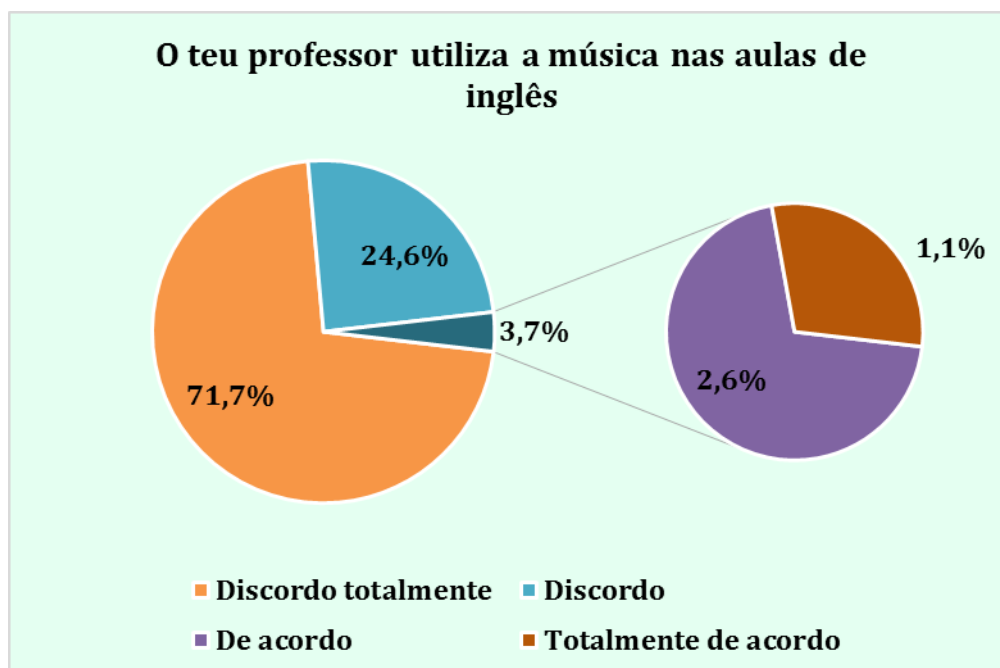


Gráfico 13 - A música na aula de inglês

Respectivo ao seu professor de inglês se motiva e ajuda a melhorar a aprendizagem e aquisição da competência comunicativa integral, observa-se que os 68,9% consideram que não está totalmente de acordo, cerca de 30% dos estudantes em desacordo.

Tabela 22 - A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	241	68,9	68,9	68,9
Discordo	95	27,1	27,1	96,0
De acordo	13	3,7	3,7	99,7
Totalmente de acordo	1	,3	,3	100,0
Total	350	100,0	100,0	

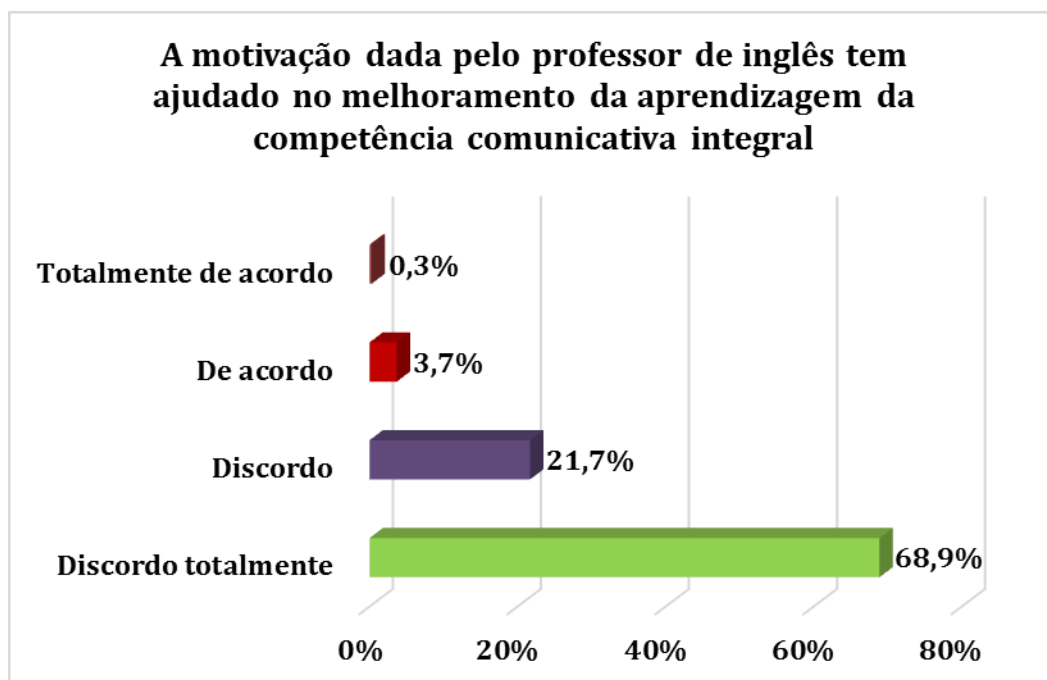


Gráfico 14 - A motivação na aprendizagem

Com respeito a satisfação dos estudantes sobre a maneira de ensinar inglês do professor, são resultados muito significativos. os 71,1% de amostra está totalmente em desacordo e relacionando os 20% em desacordo.

Tabela 23 - Estás satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	249	71,1	71,1	71,1
Discordo	69	19,7	19,7	90,9
De acordo	29	8,3	8,3	99,1
Totalmente de acordo	3	,9	,9	100,0
Total	350	100,0	100,0	

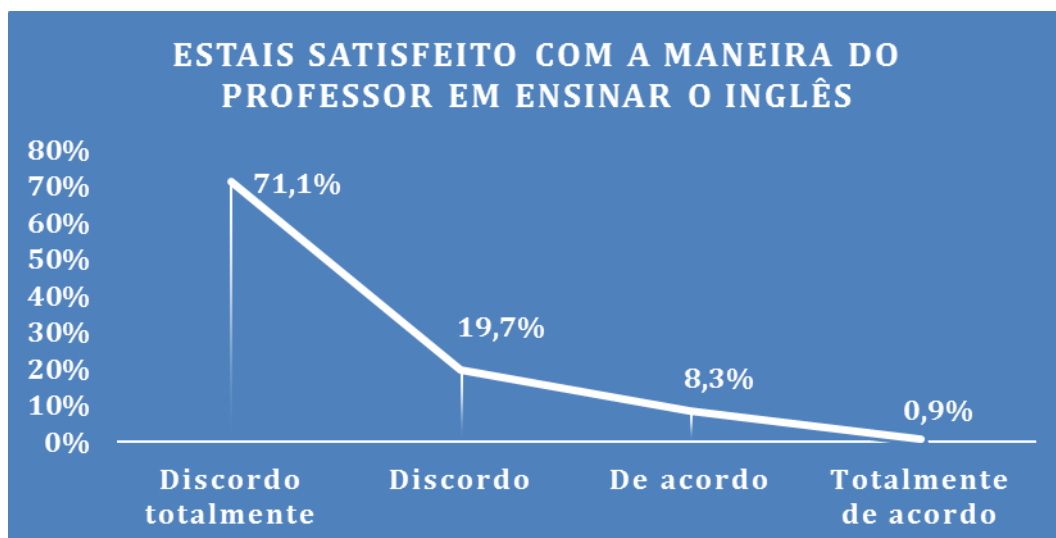


Gráfico 15 - A satisfação no ensino

A flexibilização do currículo é um dos aspectos relevante na educação de hoje-em-dia, sobre tudo desde a visão da educação por competências, a aprendizagem ao longo da vida, a eficácia e a qualidade educativa. Por ligação, o seguinte item faz referência se a escola de pertinência dos estudantes no plano curricular, permite o intercâmbio de experiências entre professores e alunos vice-versa. Os 60,6% dos participantes do estudo afirmam estar totalmente em desacordo, os 13,6% em desacordo, o 16,3% de acordo e apenas 9,4% em pleno acordo. Uma vez mais, se reitera a relação unidireccional de ensino.

Tabela 24 - O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	212	60,6	60,6	60,6
Discordo	48	13,7	13,7	74,3
De acordo	57	16,3	16,3	90,6
Totalmente de acordo	33	9,4	9,4	100,0
Total	350	100,0	100,0	

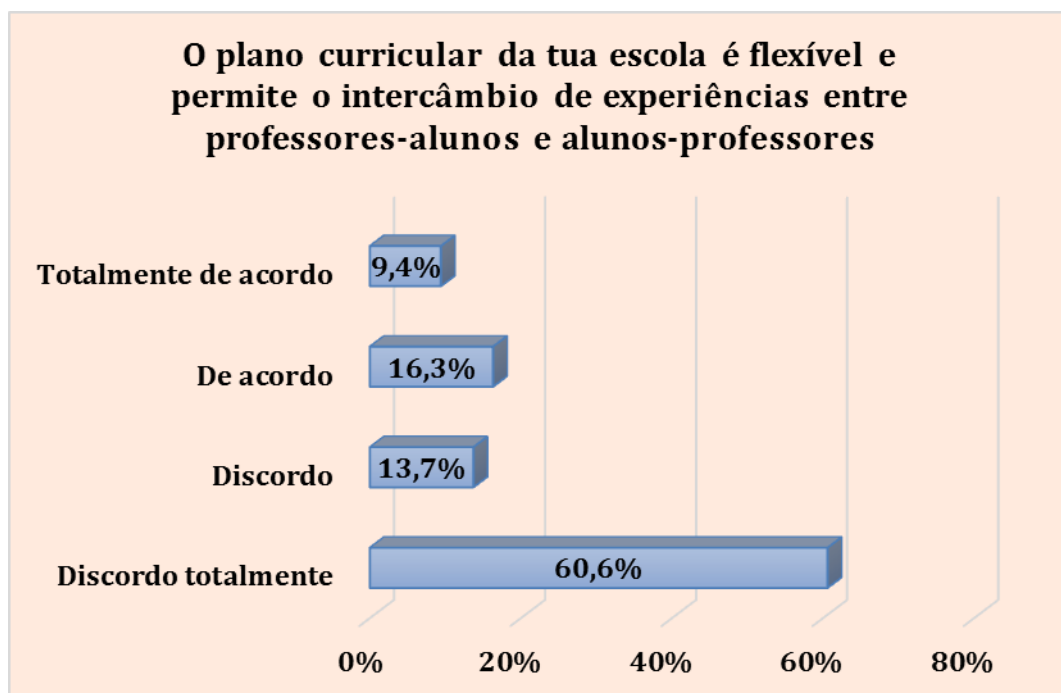


Figura 17. A flexibilidade do plano curricular

Atendendo as aulas de inglês se prima a realização de exercícios práticos os 77,1% dos estudantes afirmam estar em pleno desacordo e os 19,7% em desacordo. Também, enquanto as aulas de inglês se limitam a copiar do quadro para o caderno reflectindo apenas na explicação do professor se observa a 76,3% ao grau de totalmente em desacordo e os 19,7% em desacordo.

Tabela 25 - As aulas de inglês baseiam-se mais em exercícios práticos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	270	77,1	77,1	77,1
Discordo	69	19,7	19,7	96,9
De acordo	7	2,0	2,0	98,9
Totalmente de acordo	4	1,1	1,1	100,0
Total	350	100,0	100,0	

As aulas de inglês cingem-se mais em copiar do quadro para o caderno e na explicação do professor				
Discordo totalmente	267	76,3	76,3	76,3
Discordo	69	19,7	19,7	96,0
De acordo	13	3,7	3,7	99,7
Totalmente de acordo	1	,3	,3	100,0
Total	350	100,0	100,0	

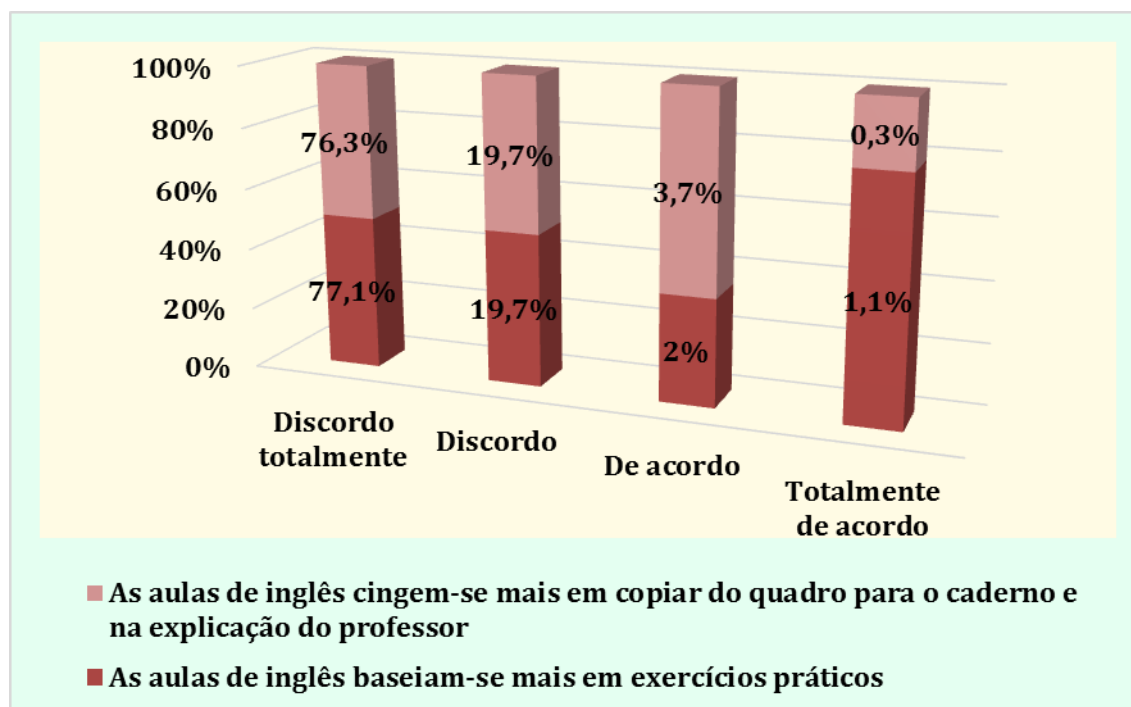


Ilustración 11 - Exercícios práticos na aula.

Sobre se as aulas de inglês baseiam-se mais em exercícios práticos constantemente para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos, um número de 80% afirma estar em total desacordo e 17,1% em desacordo. Respectivo a seu professor proporcionar a leitura e exploração do vocabulário, os 74,9% afirma estar totalmente em desacordo os 20,9% em desacordo. Somente 4,4% dos participantes se repartem entre os graus de acordo.

Tabela 26 - O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos

Tabela 27.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	280	80,0	80,0	80,0
Discordo	60	17,1	17,1	97,1
De acordo	10	2,9	2,9	100,0
Total	350	100,0	100,0	
O teu professor tem dado aulas de leitura e exploração de vocabulário				
Discordo totalmente	262	74,9	74,9	74,9
Discordo	73	20,9	20,9	95,7
De acordo	4	1,1	1,1	96,9
Totalmente de acordo	11	3,1	3,1	100,0
Total	350	100,0	100,0	

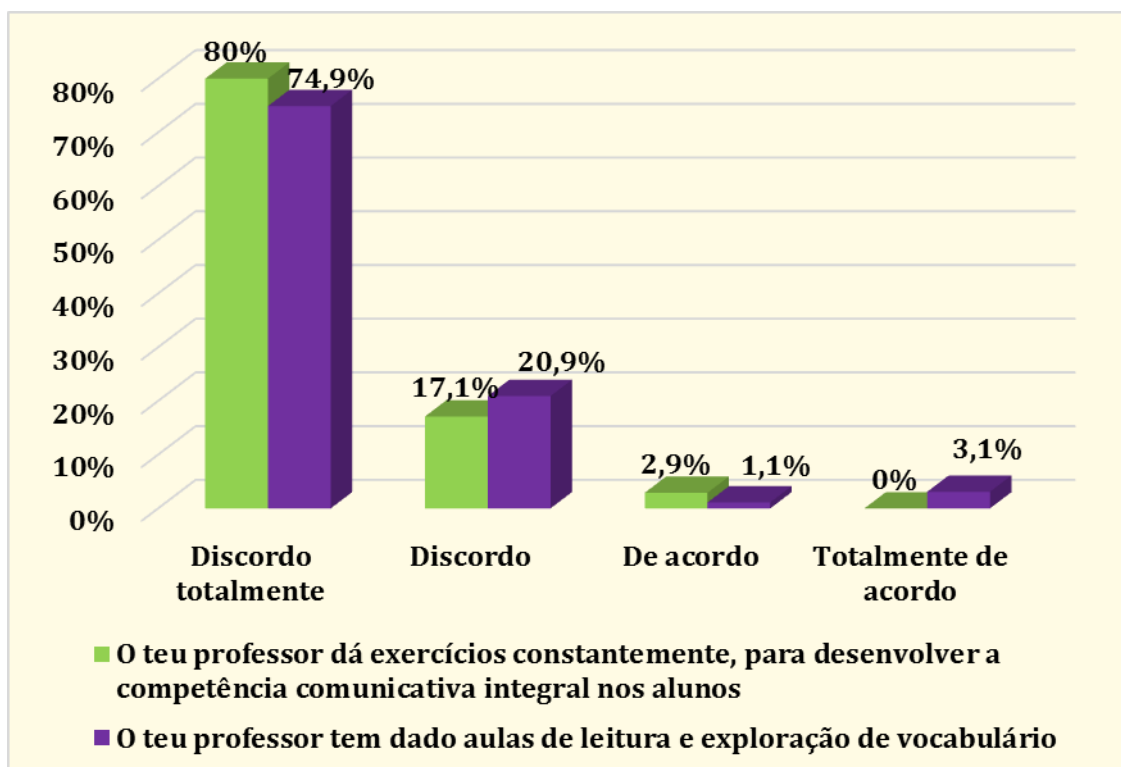


Gráfico 16 - *Técnicas de ensino*

Em referência a questão se em alguns momentos o professor baseia as aulas em realização de exercícios de frases escritas em cartazes, cerca de 80% dos alunos encontram-se totalmente em desacordo e cerca de 20% em desacordo. Somente 3% dos participantes se repartem em graus positivos da escala.

Tabela 27 - *Em alguns momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes*

Tabela 27.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentage macumulada
Discordo totalmente	276	78,9	78,9	78,9
Discordo	67	19,1	19,1	98,0
De acordo	3	,9	,9	98,9
Totalmente de acordo	4	1,1	1,1	100,0

Total	350	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

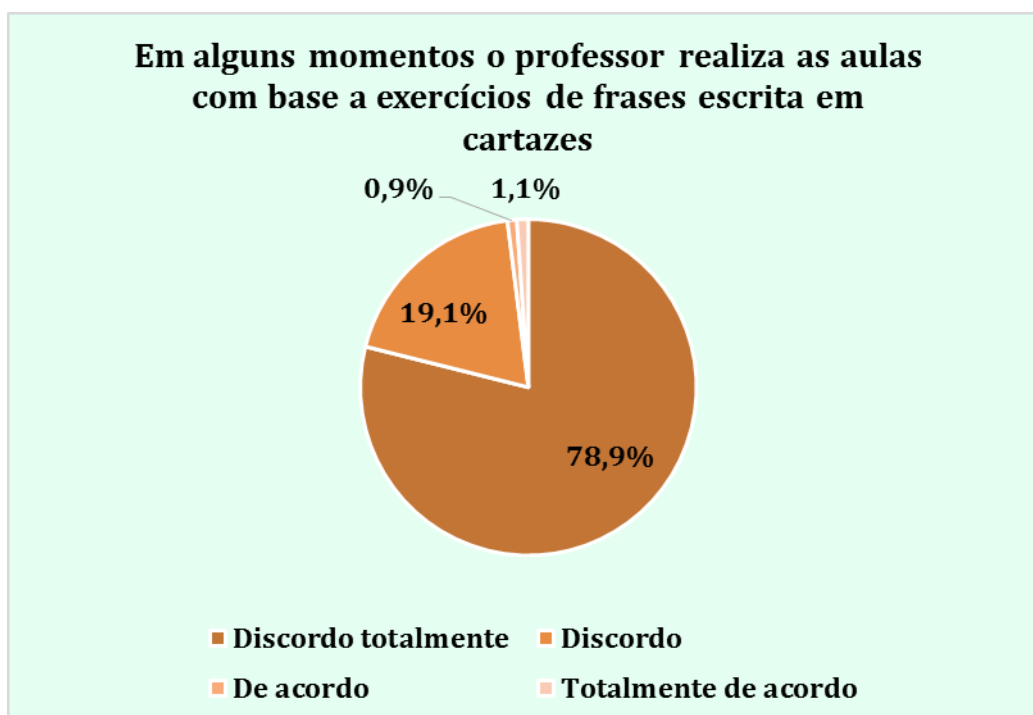


Gráfico 17 - Aulas com frases escritas em cartazes

Atendendo a seu professor se facilita a criação de dinâmicas de grupo de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas, mais de 80% dos educandos afirmam estar totalmente em desacordo, unidos a 18,3% em discorda. A percentagem ao grau de totalmente de acordo não é legal, apenas representa 1%.

Tabela 28 - O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas

Tabela 28.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	283	80,9	80,9	80,9
Discordo	64	18,3	18,3	99,1

Totalmente de acordo	3	,9	,9	100,0
Total	350	100,0	100,0	

Sobre se algumas das aulas se baseia em visualização de filmes para a melhoria da pronúncia da língua estrangeira, se observa que os 82,3% dos participantes afirmam estar em pleno desacordo, junto com 16% em discordo.

Tabela 29 - Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	288	82,3	82,3	82,3
Discordo	56	16,0	16,0	98,3
De acordo	6	1,7	1,7	100,0
Total	350	100,0	100,0	

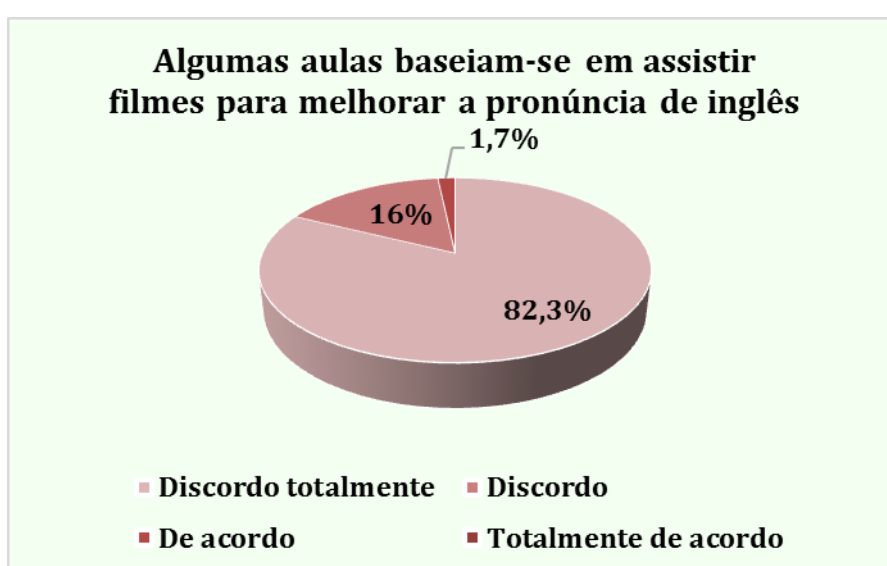


Gráfico 18 - Os filmes na melhoria da aprendizagem

Em referência se os Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda dispõem de muito material audiovisual, os 100% da mostra se reparte entre grau de plena discordância (82,9%) e em discordo (17,1%). Isto pode ser um factor influente as metodologias ou recursos utilizados pelos professores. É indispensável possuir uma série de recursos materiais que podem ser utilizados de maneira didáctica para a aprendizagem melhorar a aprendizagem dos alunos.

Tabela 30 - A vossa escola tem muito material de audiovisuais

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	290	82,9	82,9	82,9
Discordo	60	17,1	17,1	100,0
Total	350	100,0	100,0	

Por último, se expõe os resultados referentes a seu professor se tem bastante experiência em ensinar a competência comunicativa integral, mais de 65,1% dos estudantes afirmam estar em totalmente em desacordo, os 15,4% em desacordo. Neste caso, se destaca uma percentagem maior em discordar e, portanto, o grau de acordo (12 %) totalmente de acordo (7,4%).

Tabela 31 - O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	228	65,1	65,1	65,1
Discordo	54	15,4	15,4	80,6
De acordo	42	12,0	12,0	92,6
Totalmente de acordo	26	7,4	7,4	100,0
Total	350	100,0	100,0	

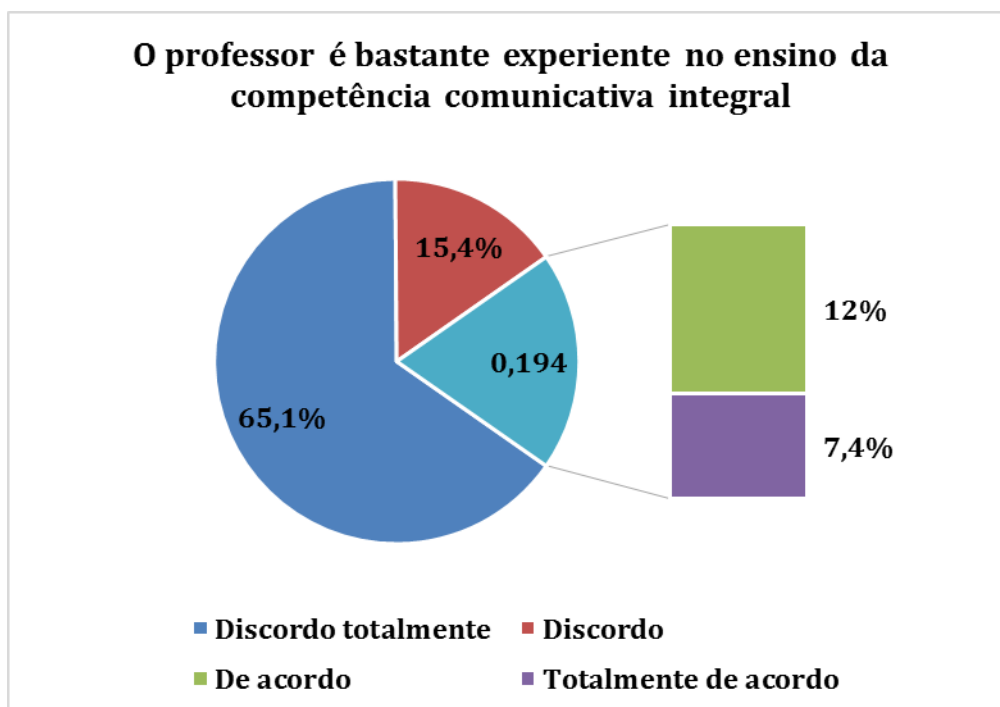


Gráfico 19 - A experiência do professor no ensino

Tabela 32 - Estatística de fiabilidade

	Parte 1	Valor	,601
		N de elementos	17
Alfa de Cronbach	Parte 2	Valor	,884
		N de elementos	16
		N total de elementos	33
Correlacção entre formas			,045
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,087
	Longitud desigual		,087
Das metades de Guttman			,087

7.1.1. Análise descritiva dos dados dos professores

Começa-se a análise dos resultados descritivos de frequências e percentagens fazendo uma caracterização de amostras de professores participantes no estudo, -um total de 35.

Enquanto ao género verifica-se uma clara maioria do género masculino frente a feminino. Com respeito aos professores do género masculino, constitui 91,4% do total dos participantes, frente a 8,6% do género feminino.

Tabela 33 - Género

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Masculino	32	91,4	91,4	91,4
Feminino	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

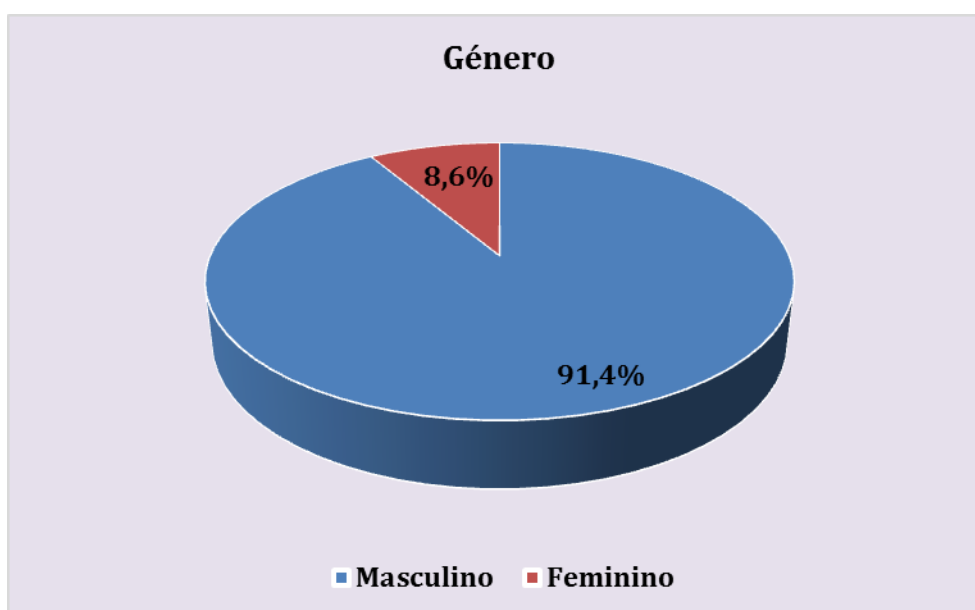


Gráfico 20 - Género dos professores

Em referência aos cursos de formação dos professores, os resultados reflectem que o curso mais representado tem sido o curso de Língua Estrangeira, como o de inglês (37,1%), seguido de Psicologia (28,6%), C. Africana (17,1%), Pedagogia (11,4%) e a percentagem mais baixa é de 5,7% o curso de gestão empresarial. Apesar do curso de inglês estar mais

representado, na sua maioria estão apenas a concluir o terceiro ano do curso de inglês, aberto no Instituto Superior de Ciências da Educação. Pela carência que as escolas têm passado, preferiram mesmo em contratar os estudantes do 3º ano, que apenas estão no curso de formação inicial de professores e ainda sem terem a prática, que se realiza no 4º ano, o ano em que o estudante termina o plano curricular do curso de licenciatura.

Tabela 34 - Cursos de formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Inglês	13	37,1	37,1	37,1
Psicologia	10	28,6	28,6	65,7
Pedagogia	4	11,4	11,4	77,1
C.Africana	6	17,1	17,1	94,3
Gestão	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

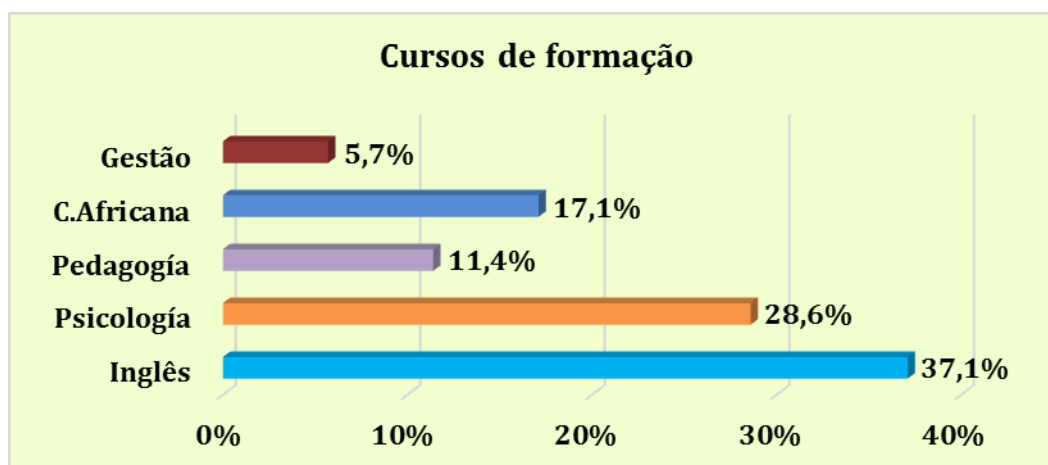


Gráfico 21 - Cursos de formação

Sobre o nível académico dos participantes mais de ½ da amostra revela ter o bacharelato, que corresponde com o 3º ano de licenciatura, no Sistema Educativo Angolano, seguidos de 28,6% de licenciados e 14,3% de Mestres. Não existe a representação de participantes com o Grau de doutor.

Na verdade, os cursos representados neste gráfico, muitos dos quais não revelam a

correspondência no ensino da Língua Inglesa, conforme se verifica, o curso de Gestão empresarial, Psicologia, Cultura Africana e Pedagogia. Deixando mesmo os que estão a fazer a língua Inglesa e seguirem já de início a carreira em que estão a formarem-se.

Conforme tem se dito na gíria Angolana, um especialista por mais que seja fraquinho na sua área, é melhor do que um habilidoso que não seja especialista nesta área.

Tabela 35 – Nível académico

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Bacharel	20	57,1	57,1	57,1
Licenciado	10	28,6	28,6	85,7
Mestrado	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

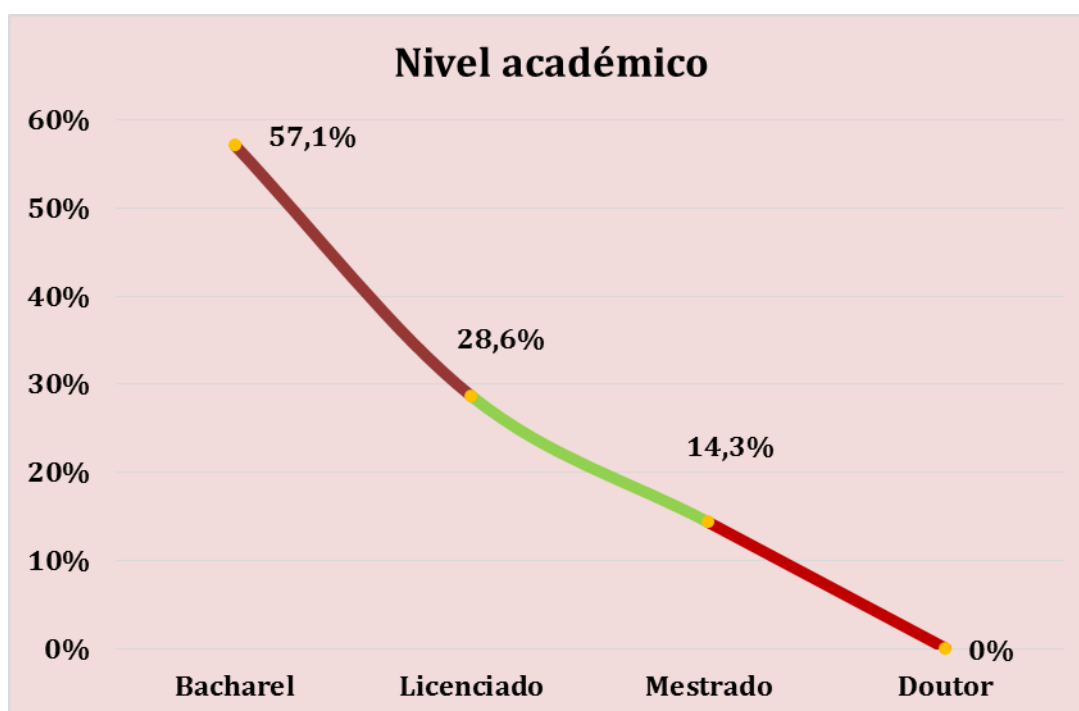


Gráfico 22 - Nível académico

Com respeito a idade, observa-se que a amostra, representa a idade da jovialidade, os 51,4% dos professores participantes têm entre os 23 e 32 anos de idade, seguidos de 33 e 42 anos (28,6%) e, por último de 43 a 52 anos (20%). O que indica que com relação a

experiencia, ainda não se revela no seio dos professores jovens, o que implica que, esta mistura deve ser de forma racional para equilibrar o desempenho desses professores. Diz-se que é com o tempo que se aprende, até certo ponto aceitamos que sim, por que o ensino é uma actividade que melhora cada vez mais que se prática a docência.

Tabela 36 - idade

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
23-32 anos	18	51,4	51,4	51,4
33-42 anos	10	28,6	28,6	80,0
43-52 anos	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

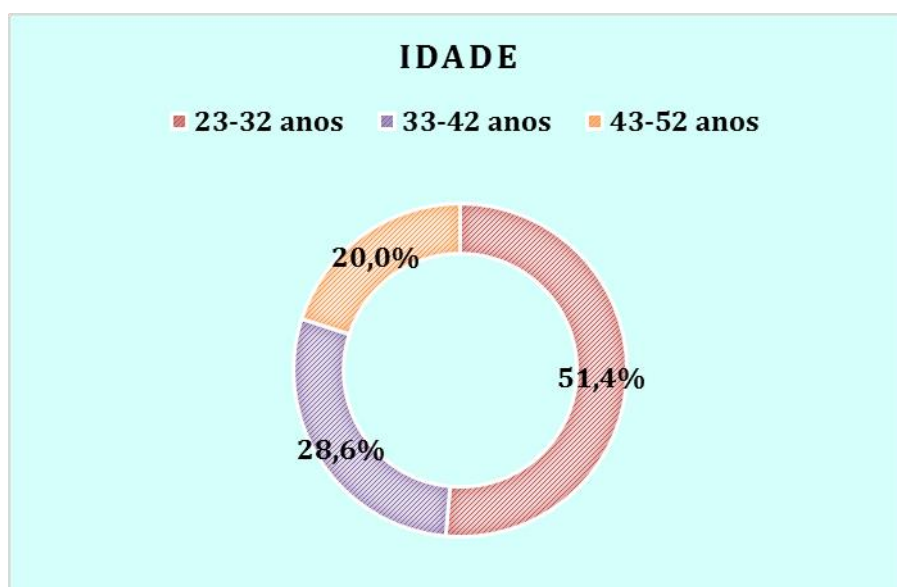


Gráfico 23 - Idades

Por último, sobre o tempo de serviço como professor da Língua Inglesa, mais da metade de a mostra (54,3%) têm uma experiência de 3 a 5 anos. Com 22,9% nos encontramos com aqueles professores com o tempo de serviço entre os 6 e 15 anos, com 22,9% restante de 16 a 23 anos de serviço.

Tabela 37 - Tempo de serviço como professor de inglês

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
3-5 anos	19	54,3	54,3	54,3
6-15 anos	8	22,9	22,9	77,1
16-23 anos	8	22,9	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

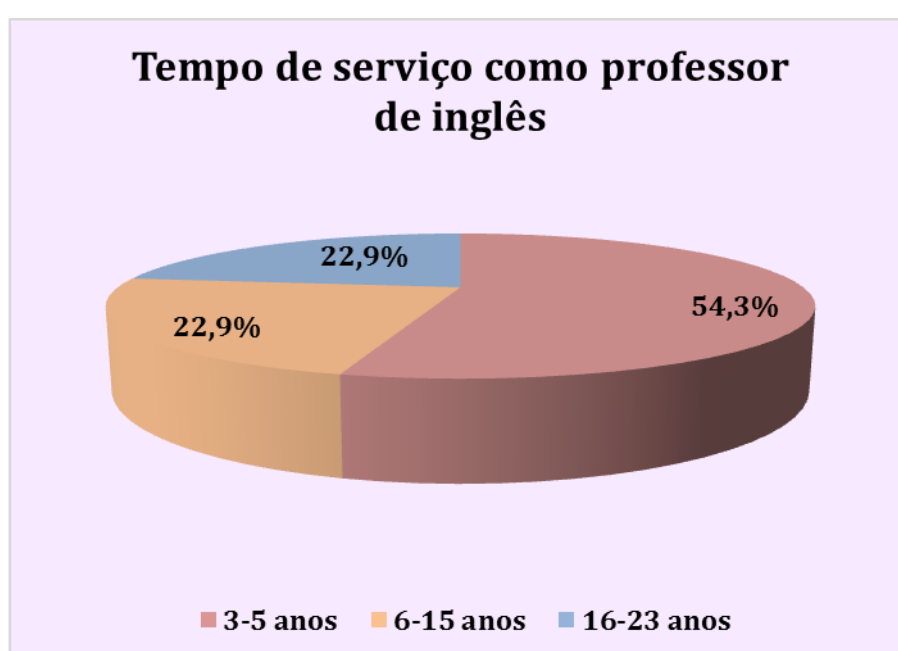


Gráfico 24 - Tempo de serviço

7.1.2. Resultados descritivos dimensão B: Informações gerais sobre a sua experiência no ensino de Inglês.

Se expõe a continuação dos dados estatísticos descritivos que informam a dimensão referente a informação geral sobre a experiência própria em referência ao ensino de inglês. Se pode observar a média, moda e desvio típico de todos por cada um dos itens.

Tabela 38 - Resumo Estatísticos Descritivos dimensão B: Informações gerais sobre a sua experiência no ensino de Inglês

Tabela 38.

	N		Média	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
Participas regularmente nas reuniões de professores da disciplina de língua inglesa para promover a reflexão sobre as práticas educativas	35	0	2,43	2	,979
Na tua escola têm criado oportunidades de formação na área disciplinar de inglês para os docentes desenvolver a dinâmica de trabalho	35	0	1,66	1	,765
Tens a oportunidade e tempo para aprender novas práticas docentes com os colegas	35	0	2,49	3	,919
Diversificas os métodos de ensino nas aulas (trabalhando em grupos e debates).	35	0	3,00	3	,686
Sensibiliza os alunos para a importância da aprendizagem de Inglês.	35	0	3,00	3	,485
É mais proveitoso os docentes da mesma área disciplinar trabalhar em grupo.	35	0	3,03	3	,618
Estas científicas e pedagogicamente preparado em trabalhar com a disciplina de Inglês	35	0	2,77	3	,731
Planificas as aulas conjuntamente com os colegas que leccionam a mesma disciplina.	35	0	2,80	2 ^a	,901
Partilha as experiências de sucesso e as dificuldades com os colegas, numa lógica de entreaajuda.	35	0	3,17	3	,923
Sentes-te motivado leccionar a língua inglesa	35	0	2,69	2	,718
Usas a música no ensino de inglês.	35	0	2,86	3	,733

Algumas aulas de inglês na tua escola são leccionadas por intermédio de filmes	35	0	2,06	1	1,136
As vezes as aulas de inglês são baseadas em interpretar cartazes de publicidades.	35	0	1,74	1	,780

a. Existem várias modas. Se mostrará o menor valores.

O primeiro item analisado é o que versa sobre se o professor/a participa de maneira regular nas reuniões dos professores da área de língua inglesa para promover a reflexão sobre as práticas educativas. Representa que se poderia interpretar uma dicotomia entre os graus de acordo e discordo da escala proposta, se bem é verdade que existe uma minoria que afirma não participar nessas reuniões. 40% dos professores discorda totalmente e 17,1% discorda, onde há 57,1% da amostra. Por outro lado, 25,7% dos participantes afirma estar de acordo e 17,1% em pleno acordo.

Em segundo lugar, sobre se os professores dispõem de tempo e de oportunidades para aprender novas práticas docentes com os seus companheiros, os resultados são mais positivos que os anteriores, o 60% afirma estar de acordo com a afirmação e 5,7% em pleno acordo. O seu contorno, se destaca a significativa percentagem entre o grau de discordo (11,4%) e discordo totalmente (22,9%). O trabalho e intercâmbio de experiências entre colegas de profissão permitem enriquecimento do próprio desenvolvimento do trabalho docente, abertura de perspectiva e aquisição de novas habilidades para dar resolução de problemas.

Em terceiro lugar, em quanto a isso, o mais proveitoso e produtivo que os professores da mesma área disciplinar trabalhar em grupo, a percepção dos docentes é clara. Não existe representação no Grau de discordo e apenas um 5,7% e discordo totalmente; enquanto o grau de acordo destaca a representação de 80% dos participantes e totalmente de acordo a 14, 3%. Combinando a constância da importância que tem os professores participantes ao trabalho em equipa, sobre tudo se trata entre professores da mesma área.

Tabela 39 - Participas regularmente nas reuniões de professores da disciplina de língua inglesa para promover a reflexão sobre as práticas educativas

Tabela 39.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
--	------------	-------------	--------------------	-----------------------

Discordo totalmente	6	17,1	17,1	17,1
Discordo	14	40,0	40,0	57,1
De acordo	9	25,7	25,7	82,9
Totalmente de acordo	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Tens a oportunidade e tempo para aprender novas práticas docentes com os colegas

Discordo totalmente	8	22,9	22,9	22,9
Discordo	4	11,4	11,4	34,3
De acordo	21	60,0	60,0	94,3
Totalmente de acordo	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

É mais proveitoso os docentes da mesma área disciplinar trabalhar em grupo

Discordo totalmente	2	5,7	5,7	5,7
De acordo	28	80,0	80,0	85,7
Totalmente de acordo	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

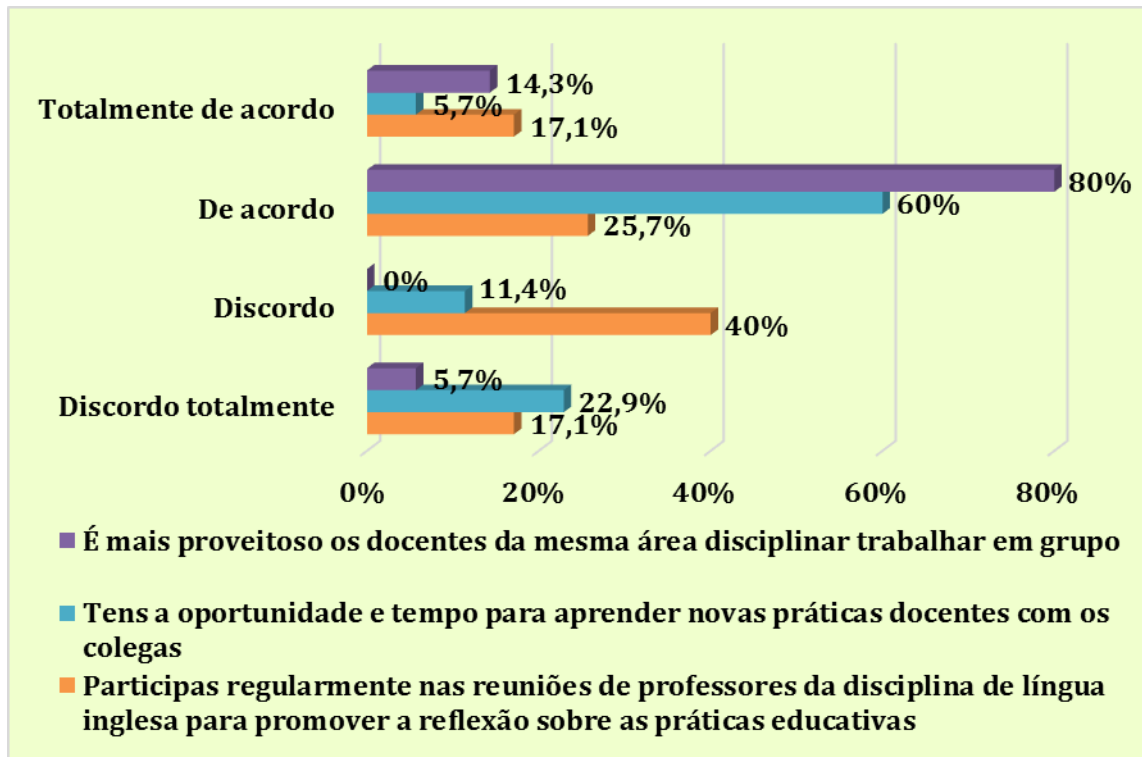


Gráfico 25 - Trabalhar em grupo

Atendendo a sua escola criar oportunidades de formação na disciplina de língua inglesa para que os docentes desenvolvam dinâmicas de trabalho, traz a análises dos dados, vemos que é negativo. Os docentes afirmam que isto não ocorre, enquanto está patente através de 51,4% que se encontra em discordo totalmente e os 31,4% discorda. Apenas 17,4% afirma estar de acordo, não existe representação no grau, grau de pleno acordo. A formação faz-se indispensável para a renovação e actualização pedagógica, por que é de suma importancia que, as instituições de pertença, possuam cursos de pertinência, possuam cursos formativos de qualidade e eficientes para que as competências de professorado se desenvolvam.

Tabela 40 - Na tua escola têm criado oportunidades de formação na área disciplinar de inglês para os docentes desenvolver a dinâmica de trabalho

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	18	51,4	51,4	51,4
Discordo	11	31,4	31,4	82,9
De acordo	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

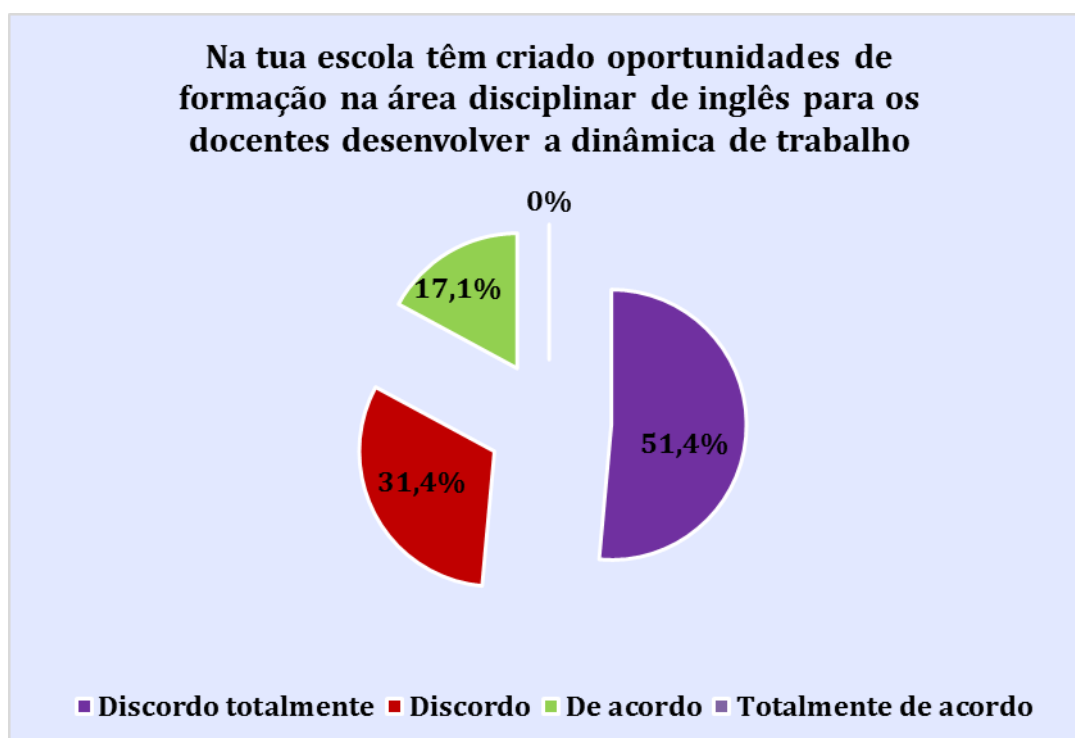


Gráfico 26 - A formação na area disciplinar

Respectivamente aos professores se diversificam os métodos de ensino nas aulas, como por exemplo o trabalho em grupos e realização de debates, 71,4% da amostra afirma estar de acordo, junto com 17,1% em pleno acordo. -Os 11,4% dos docentes afirmam estar totalmente em discordância. Se recordamos os dados obtidos em instrumento aplicado aos estudantes, os resultados se confrontam, já que o aluno afirmou que o professor não diversifica a metodologia utilizada em aula.

Tabela 41 - Diversificas os métodos de ensino nas aulas (trabalhando em grupos e debates)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	2	5,7	5,7	5,7
Discordo	2	5,7	5,7	11,4
De acordo	25	71,4	71,4	82,9
Totalmente de acordo	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Sensibiliza os alunos para a importância da aprendizagem de Inglês				
Discordo	4	11,4	11,4	11,4
De acordo	27	77,1	77,1	88,6
Totalmente de acordo	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Também, enquanto ao professor se sensibiliza os alunos sobre a importância de aprendizagem dos alunos, os 88,5% dos docentes se repartem entre o grau de acordo (77,1%) e totalmente de acordo (11,4%). No grau de discordo nos encontramos com 11,4% dos docentes, intermeiam que o grau de discordo totalmente não possui a representação docente.

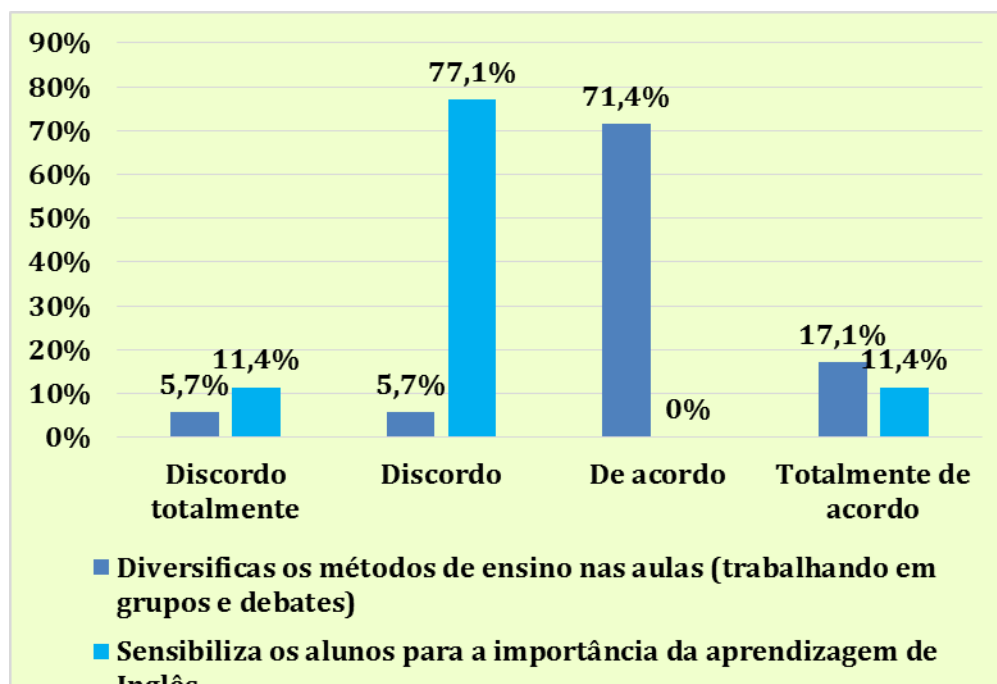


Gráfico 27 - Diversificação dos métodos

Atendendo a pergunta que espelha se o professor considera-se que está preparado científica e pedagogicamente para o trabalho na disciplina de língua inglesa, se mostra que a percepção própria é positiva. 60% Afirma estar de acordo e 11,4% em totalmente de acordo. Cabe destacar que os 22,9% discordam e os 5,7% discordam totalmente.

Tabela 42 - Estais científicos e pedagogicamente preparado em trabalhar com a disciplina de Inglês

Tabela 42.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	2	5,7	5,7	5,7
Discordo	8	22,9	22,9	28,6
De acordó	21	60,0	60,0	88,6
Totalmente de acordó	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

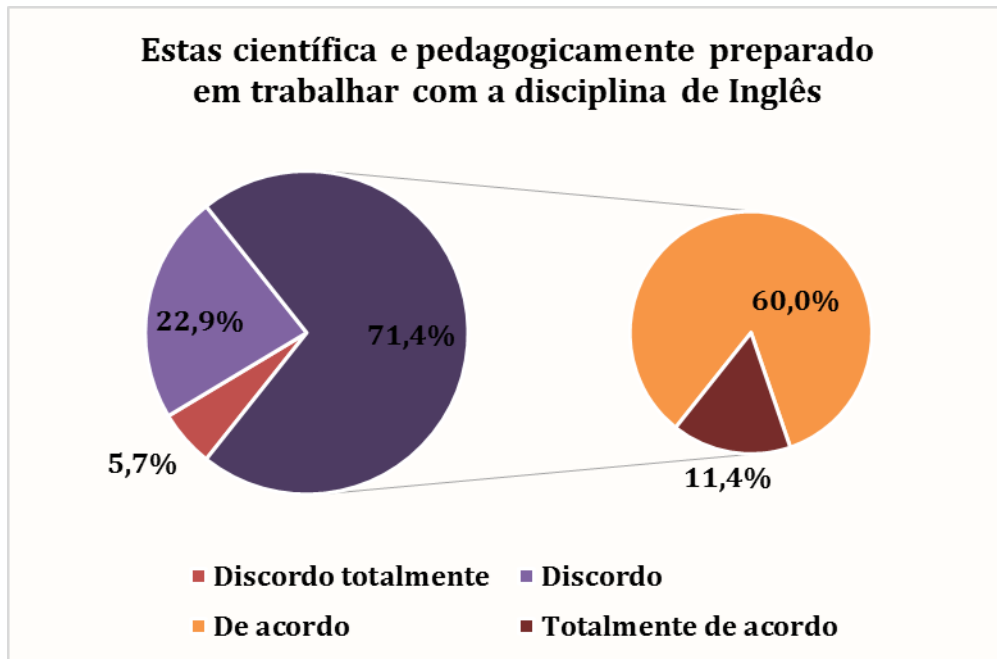


Gráfico 28 - A preparação em trabalhar com a disciplina de inglês

Seguidamente, referimo-nos ao item sobre a planificação dos professores junto aos colegas que leccionam a mesma disciplina. E 34,3% dos docentes afirmam que não realizam essa planificação conjunta, já que têm afirmado estar em discordância. Pelo contrário, nos encontramos com que os 34,3% dos docentes estão de acordo e os 25,7% está totalmente de acordo.

Em segundo lugar, com respeito se se partilham experiências tanto de êxito como de dificuldades com os companheiros, partindo da lógica de ajuda entre colegas. Observa-se que a cerca da metade de amostra está de acordo e 40% está totalmente de acordo. Não existe representação no grau de discordo, pelo que sim o discordo totalmente com 11,4% dos docentes.

Tabela 43 - Planificas as aulas conjuntamente com os colegas que leccionam a mesma disciplina.

	Frequência	Percentagem	Percentage válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	2	5,7	5,7	5,7
Discordo	12	34,3	34,3	40,0
De acordo	12	34,3	34,3	74,3
Totalmente de acordo	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Partilha as experiências de sucesso e as dificuldades com os colegas, numa lógica de entreaajuda				
Discordo totalmente	4	11,4	11,4	11,4
De acordo	17	48,6	48,6	60,0
Totalmente de acordo	14	40,0	40,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

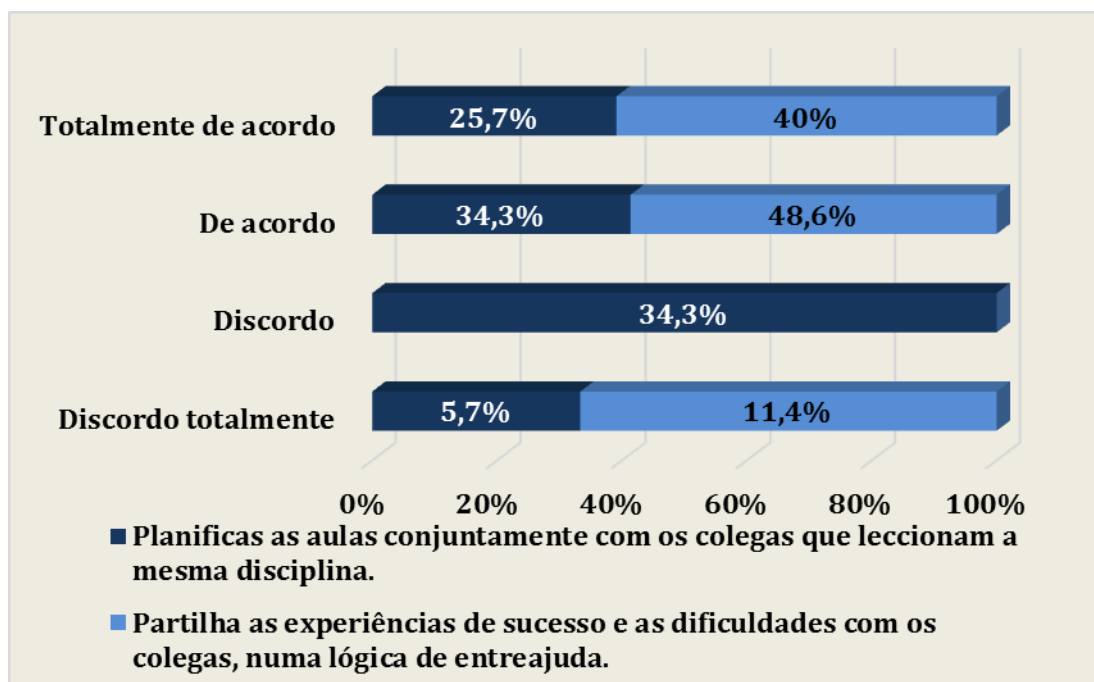


Gráfico 29 - A planificação com os colegas

A motivação na prática profissional é de suma relevância e influi directamente no desenvolvimento do trabalho docente. Neste sentido, se destaca se o professor se sente motivado para trabalhar como docente na área da língua inglesa. É significativo 45,7% de docentes que afirma estar em discordância. Enquanto ao grau de acordo nos encontramos com 40% e está totalmente de acordo 14,3% dos participantes.

Tabela 44 - Sentes-te motivado leccionar a língua inglesa

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo	16	45,7	45,7	45,7
De acordo	14	40,0	40,0	85,7
Totalmente de acordo	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

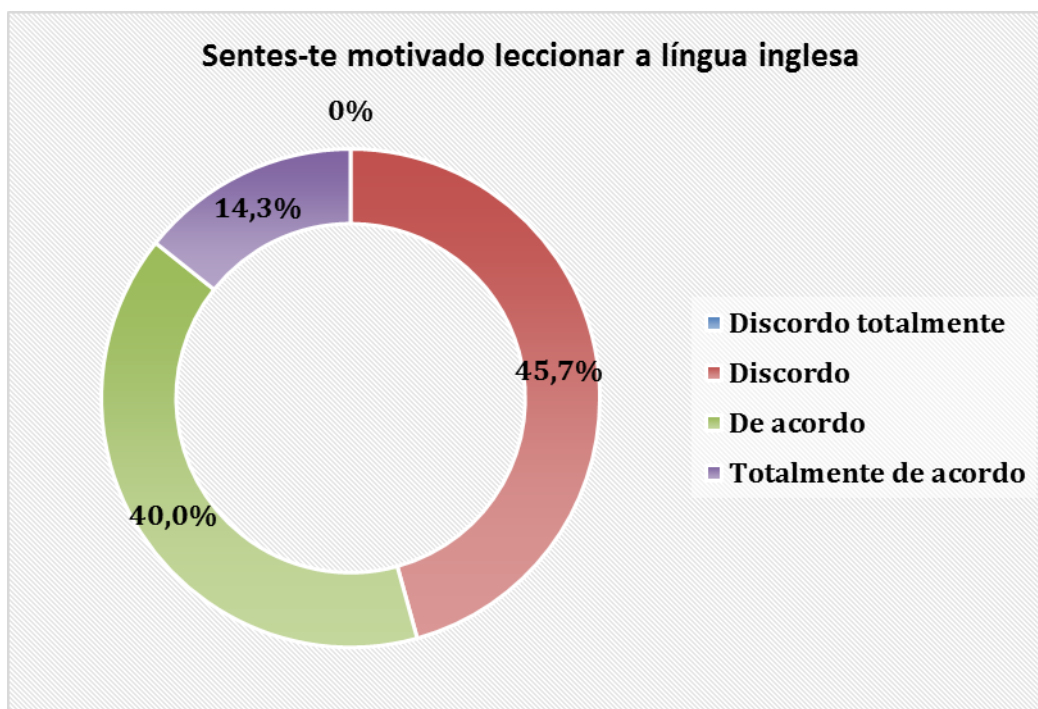


Gráfico 30 - A motivação em leccionar o inglês

Finalizamos este ponto com a análise e interpretação de itens referentes aos recursos e ferramentas utilizados pelos professores nas aulas de língua inglesa. Por um lado, com respeito ao uso de música no ensino de inglês, 62,9% dos docentes afirmam estar de acordo, junto com 14,3% concorda totalmente. Enquanto aos graus de discordo (17,1%) e discordo totalmente (5,7%).

Por outro lado, com respeito ao que refere algumas aulas de inglês da escola se um ensino de inglês através de filmes, se observa que 45,7% discorda totalmente e 17,1% está em desacordo. Isto acontece devido aos recursos audiovisuais da própria escola que não são suficientes. Mas se destaca 22,9% dos professores no grau de acordo e 14,3% está totalmente de acordo.

Por último, enquanto se nas aulas de língua inglesa se baseiam, nas ocasiões, em interpretar cartazes publicitários, verifica-se que o grau de discordo totalmente tem uma representação de 45,7% dos docentes, unindo-os 34,7% do grau de discordo. E, 20% dos docentes afirmam estar de acordo.

Tabela 45 - Usas a música no ensino de inglês.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	2	5,7	5,7	5,7
Discordo	6	17,1	17,1	22,9
De acordo	22	62,9	62,9	85,7
Totalmente de acordo	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Algumas aulas de inglês na tua escola são leccionadas por intermédio de filmes				
Discordo totalmente	16	45,7	45,7	45,7
Discordo	6	17,1	17,1	62,9
De acordo	8	22,9	22,9	85,7
Totalmente de acordo	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	
As vezes as aulas de inglês são baseadas em interpretar cartazes de publicidades				
Discordo totalmente	16	45,7	45,7	45,7
Discordo	12	34,3	34,3	80,0
De acordo	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

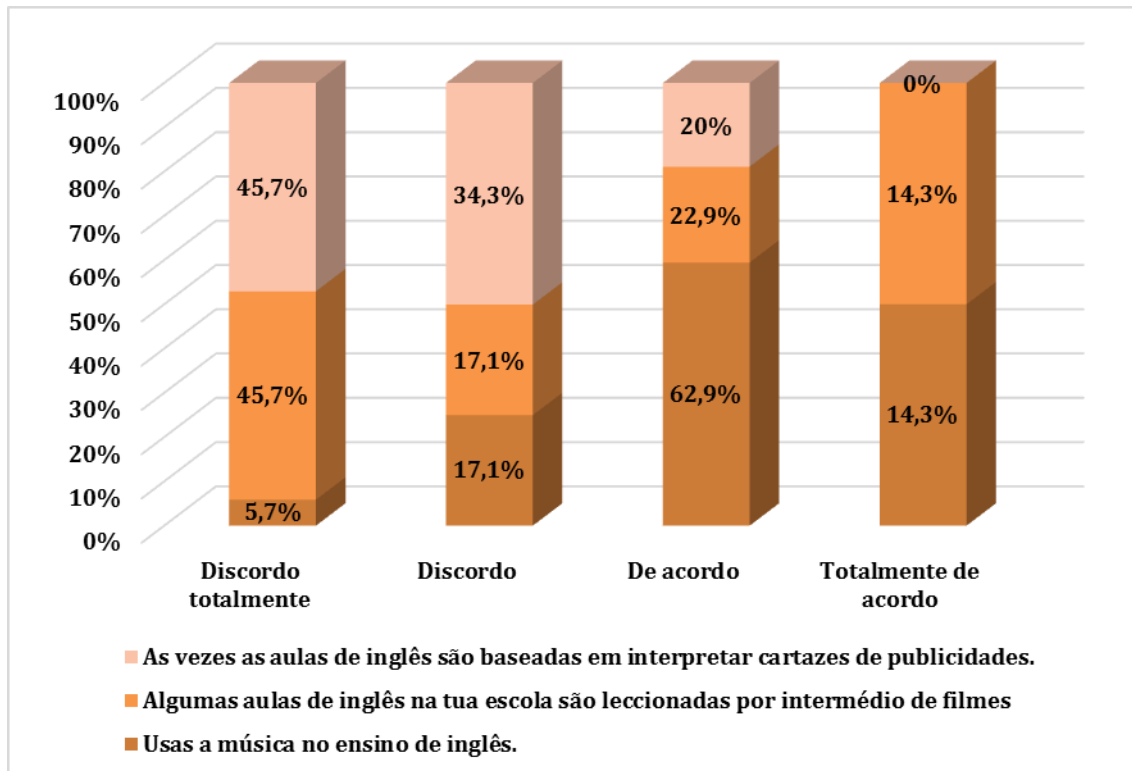


Gráfico 31 - A interpretação de cartazes e filmes.

7.2.2. Resultados descritivos dimensão C: Informações gerais sobre a prática docente na disciplina de Inglês.

Este último parágrafo apresenta-se análise de frequências e percentagens e os respectivos gráficos de cada um dos itens que conformam a dimensão sobre a percepção da prática docente da língua inglesa por parte dos professores.

A seguinte tabela mostra as médias, as modas e desvíos típicos dos itens. Observa-se a inexistência de valores perdidos.

Tabela 46 - Resumo Estatísticos dimensão Informações gerais sobre a prática docente na disciplina de Inglês

	N		Media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			
Consideras-te fluente no uso oral e escrito da língua inglesa.	35	0	3,46	3	,505
Na prática diária, trabalhas harmoniosamente as quatro habilidades linguísticas (Listening, Speaking, Reading and Writing).	35	0	2,97	3	,618
Faz entre duas a cinco acções de formação anualmente.	35	0	2,17	2	,747
Preparas as aulas criteriosamente, procurando encontrar propostas de actividades que envolvam os alunos.	35	0	2,26	3	,919
Utiliza materiais audiovisuais nas aulas de Inglês.	35	0	1,60	2	,604
Ajudas a Promover as actividades de Inglês junto à comunidade com intuito de divulgar a cultura Anglo-Americana	35	0	1,51	1	,658
Participa nas conferências ou congresso sobre as novas técnicas de ensino de inglês	35	0	1,40	1	,775
O currículo da tua escola é flexível e permite a integração da experiência do professor.	35	0	2,17	3	,985
Os métodos tradicionais facilitam no ensino da competência comunicativa integral de inglês	35	0	1,89	1	,900
Os métodos activos são os mais eficazes no ensino de Inglês	35	0	2,09	2	,887
Elaboras conteúdo da tua autoria para facilitar a aprendizagem dos alunos em função do contexto do município de Cabinda	35	0	2,66	3	,765
Os exercícios trabalhados na sala de aula são planificados e analisados con antecedência	35	0	2,80	3	,677

- Utiliza o método de tradução gramatical nas aulas de Inglês	35	0	2,91	3	,507
Aplicas o método directo nas aulas de Inglês	35	0	2,49	2	,981
O enfoque comunicativo no ensino de Inglês é essencial	35	0	1,51	1	,702
O método situacional é mais proveitoso no ensino da língua inglesa	35	0	2,26	2	1,067
Estás satisfeito em ensinar o Inglês nesta escola	35	0	2,40	2	,847
Estás satisfeito com o grau de aprendizagem dos alunos na disciplina de Inglês	35	0	2,43	3	,948
Incentivas os seus alunos a fazerem curso extra-escolar de inglês	35	0	2,20	2	,868

O primeiro item a que se faz referência a consideração do professor sobre sua fluidez no uso oral e escrita da língua inglesa. Se mantém uma autopercepção positiva, 100% da amostra se reparte entre o grau de acordo (54,3%) e totalmente de acordo (45,7%).

Tabela 47 - Consideras-te fluente no uso oral e escrito da língua inglesa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De acordo	19	54,3	54,3	54,3
Totalmente de acordo	16	45,7	45,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Respectivo a realidade quotidiana nas aulas, nos referimos assim aos professores se trabalham de maneira harmónica as quatro habilidades lingüísticas em inglês (listening, speaking, Reading and writing). Os docentes participantes estão de acordo, o que representa 62,9% e 17,1% está totalmente de acordo. Destacamos que existe alguns profesoress que discordam, percentagem que ronda 20%. Precisamente, um dos que afectam o ensino da língua estrangeira, sobretudo a inglesa, e a importância do peso que recai em algumas dessas habilidades sobre outras, sendo, o maioritário, têm grandes conhecimentos gramaticais, boa leitura e escrita, pelo contrário, encontram carencias no nível oral e compreensão auditiva.

Tabela 48 - Na prática diária, trabalhas harmoniosamente as quatro habilidades linguísticas (Listening, Speaking, Reading and Writing).

Tabela 49.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo	7	20,0	20,0	20,0
De acordo	22	62,9	62,9	82,9
Totalmente de acordo	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

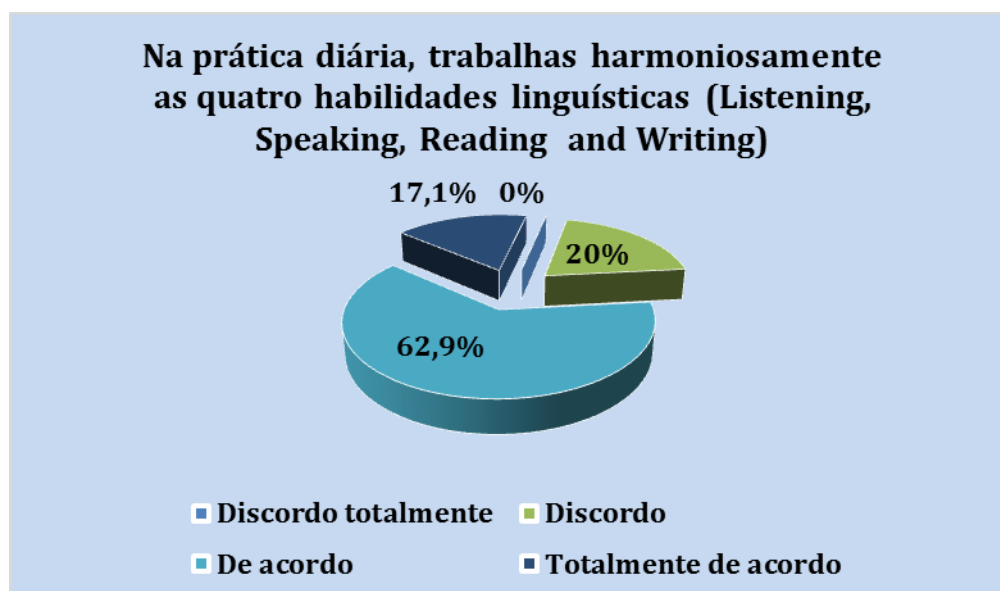


Gráfico 32 - As habilidades linguísticas

Enquanto a pergunta se o professor realiza entre dois a cinco ações de formação de maneira a sua renovação e actualização docente, observa-se que uma grande parte de amostra afirma que não, o que representa 17,1% discorda totalmente e 51,4% discorda. Isto pode estar relacionado com os resultados obtidos antes, o escasso número nulo do desenho das ações formativas dirigidas aos professores por parte das instituições. Se bem que seja verdade que cerca de 30% se está de acordo, por que tem alguns professores que têm tido as formações de recapitulação.

Tabela 49 - Faz entre duas a cinco ações de formação anualmente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	6	17,1	17,1	17,1
Discordo	18	51,4	51,4	68,6
De acordo	10	28,6	28,6	97,1
Totalmente de acordo	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

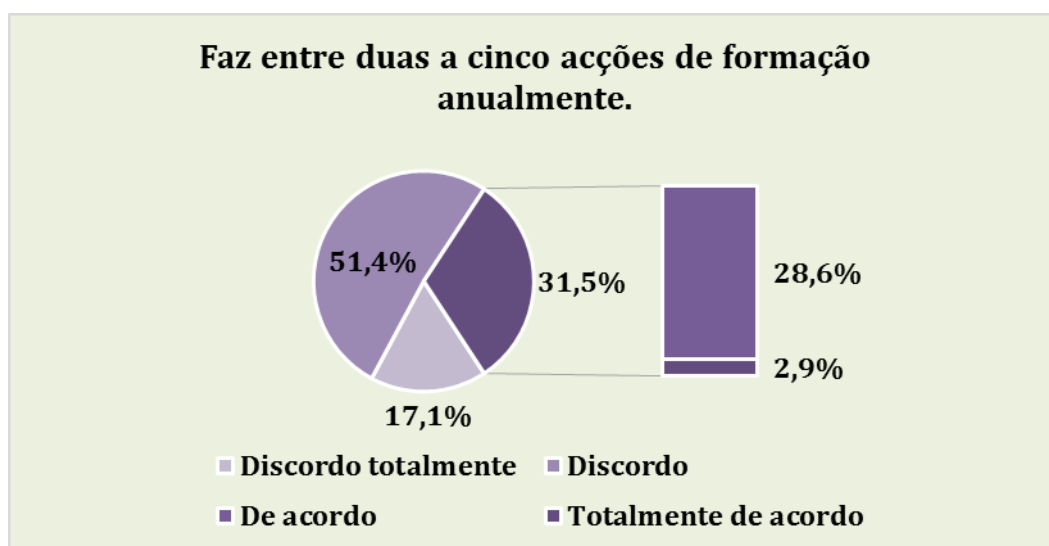


Gráfico 33 - Formação contínua

Atendendo a problemática se os professores preparam as aulas com critérios procurando encontrar actividades que envolvam os alunos, destacamos que mais de $\frac{1}{4}$ da amostra afirma estar em pleno desacordo, por sua vez 28,6% afirma estar totalmente de acordo. Isto concentra a mais da metade da amostra, se da uma dicotomia entre os docentes repartidos em graus de desacordo e aqueles que têm afirmado estar de acordo (40%) e totalmente de acordo (5,7%).

Por outro lado, enquanto se promove actividades de inglês conjuntamente com a comunidade com o objetivo de divulgar a cultura anglo-americana, os docentes afirmam em discordar totalmente (57,1%) e discorda (34,3%) maioritariamente.

Tabela 50 - Preparas as aulas criteriosamente, procurando encontrar propostas de actividades que envolvam os alunos.

Tabela 50.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	9	25,7	25,7	25,7
Discordo	10	28,6	28,6	54,3
De acordo	14	40,0	40,0	94,3
Totalmente de acordo	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Ajudas a Promover as actividades de Inglês junto à comunidade com intuito de divulgar a cultura Anglo-Americana				
Discordo totalmente	20	57,1	57,1	57,1
Discordo	12	34,3	34,3	91,4
De acordo	3	8,6	8,6	100,0

Total	35	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

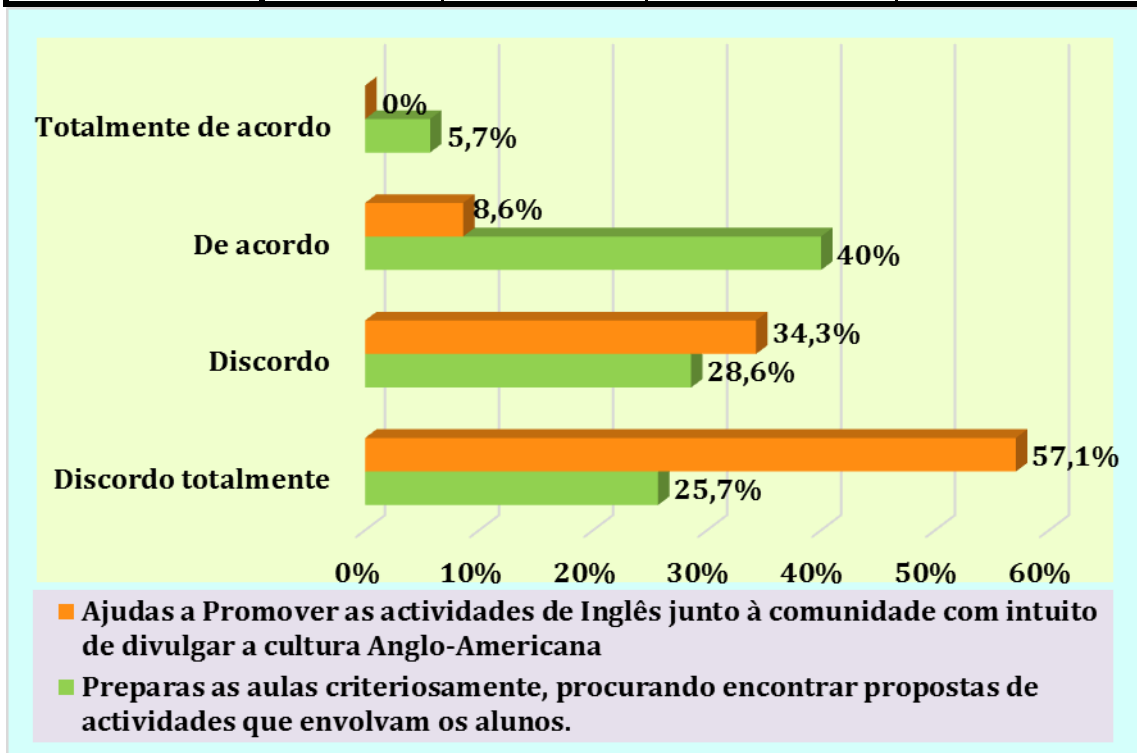


Gráfico 34 - Atividades de inglês

Sobre a utilização do material audiovisuais nas aulas de inglês, é significativo que 45,7% dos docentes afirma discordar totalmente, unidos com 48,6% em discordo. Isto pode estar relacionado com deficiências aos recursos didáticos nos institutos Médios Técnico-Profissionais de Cabinda.

Tabela 51 - Utiliza materiais audiovisuais nas aulas de Inglês.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	16	45,7	45,7	45,7
Discordo	17	48,6	48,6	94,3
De acordo	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

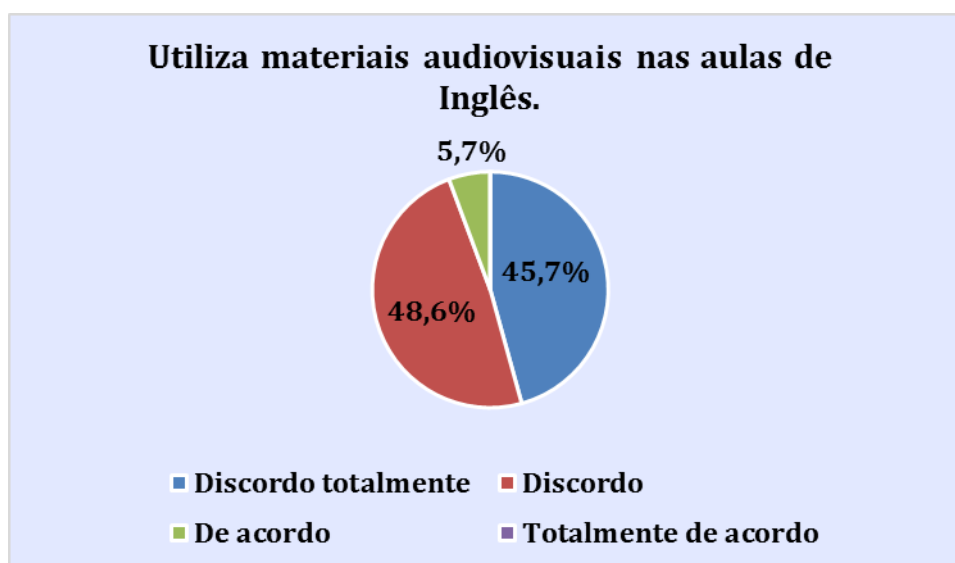


Gráfico 35 - Os audiovisuais

Atendendo a participação dos docentes em conferências ou congressos sobre novas técnicas de ensino de inglês, se observa que cerca de $\frac{3}{4}$ afirmam estar totalmente de acordo, somando 14,3% que discorda. Apenas 10,5% de amostra que se reparte entre os graus de acordo e totalmente de acordo.

Tabela 52 - Participa nas conferências ou congresso sobre as novas técnicas de ensino de inglês

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	26	74,3	74,3	74,3
Discordo	5	14,3	14,3	88,6
De acordo	3	8,6	8,6	97,1
Totalmente de acordo	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

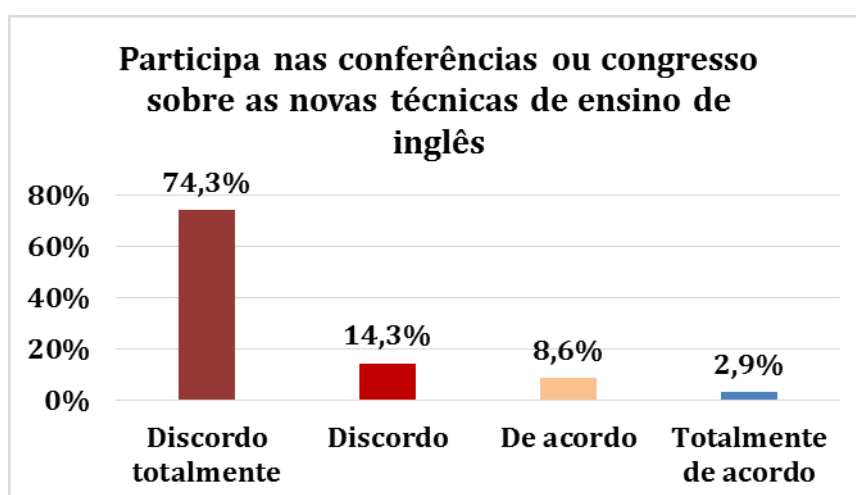


Gráfico 36 - A participação nas conferências de inglês

Em referência ao currículo da escola se é flexível e permite a integração das experiências dos professores, vemos que 34,4% dos docentes afirma discordar totalmente, 20% discorda. O maior impacto está na alta porcentagem (40%) está de acordo com este eixo 5,7% está totalmente de acordo.

Por outro lado, segundo a percepção dos professores sobre se os métodos tradicionais de ensino facilitam a aquisição da competência comunicativa integral da língua inglesa, se observa que 40% se encontra totalmente em discordância, junto com 37,1% em discordo. É insignificativo a porcentagem de 17,1% dos participantes confirmou estar de acordo e 5,7% em desacordo. Precisamente com a instauração do novo pilares educativos, os métodos tradicionais de ensino têm sido visto como um cheque antes das novas teorias e metodologias educativas, tanto enquanto o ensino deve estar enfocada a educação por

competências e aprendizagens significativas que podem ser aplicadas em todos os contextos da vida do indivíduo.

Em terceiro lugar, respectivamente as metodologias activas são mais eficazes no ensino da língua inglesa, e 28,6% dos participantes afirmam estar em pleno desacordo, unido a 40% que se encontra e desacordo. Pelo contrário, 25,7% confirma estar de acordo e 5,7% concorda totalmente.

Enquanto se os professores elaboram conteúdo de autoria própria para a facilitar a aprendizagem dos alunos função do contexto da província de Cabinda, se expõe que 48,6% e 11,4% está totalmente de acordo e de acordo, respectivamente. E o grau de desacordo encontra com 34,3% dos docentes.

Por último, sobre se os exercícios levados a cabo nas aulas são planificados e analisados a priori da realização da aula, 51,4% de docentes se encontra de acordo, representado por 14,3% em pleno acordo. Destaca 34,4% dos professores que afirmam estar em discordância.

Tabela 53 - O currículo da tua escola é flexível e permite a integração da experiência do professor.

	Frequência	Percentage	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	12	34,3	34,3	34,3
Discordo	7	20,0	20,0	54,3
De acordo	14	40,0	40,0	94,3
Totalmente de acordo	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Os métodos tradicionais facilitam no ensino da competência comunicativa integral de inglês				
Discordo totalmente	14	40,0	40,0	40,0
Discordo	13	37,1	37,1	77,1
De acordo	6	17,1	17,1	94,3

Totalmente de acordo	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Os métodos activos são os mais eficazes no ensino de Inglês				
Discordo totalmente	10	28,6	28,6	28,6
Discordo	14	40,0	40,0	68,6
De acordo	9	25,7	25,7	94,3
Totalmente de acordo	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Elaboras conteúdo da tua autoria para facilitar a aprendizagem dos alunos em função do contexto do município de Cabinda				
Discordo totalmente	2	5,7	5,7	5,7
Discordo	12	34,3	34,3	40,0
De acordo	17	48,6	48,6	88,6
Totalmente de acordo	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Os exercícios trabalhados na sala de aula são planificados e analisados com antecedência				
Discordo	12	34,3	34,3	34,3
De acordo	18	51,4	51,4	85,7
Totalmente de acordo	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

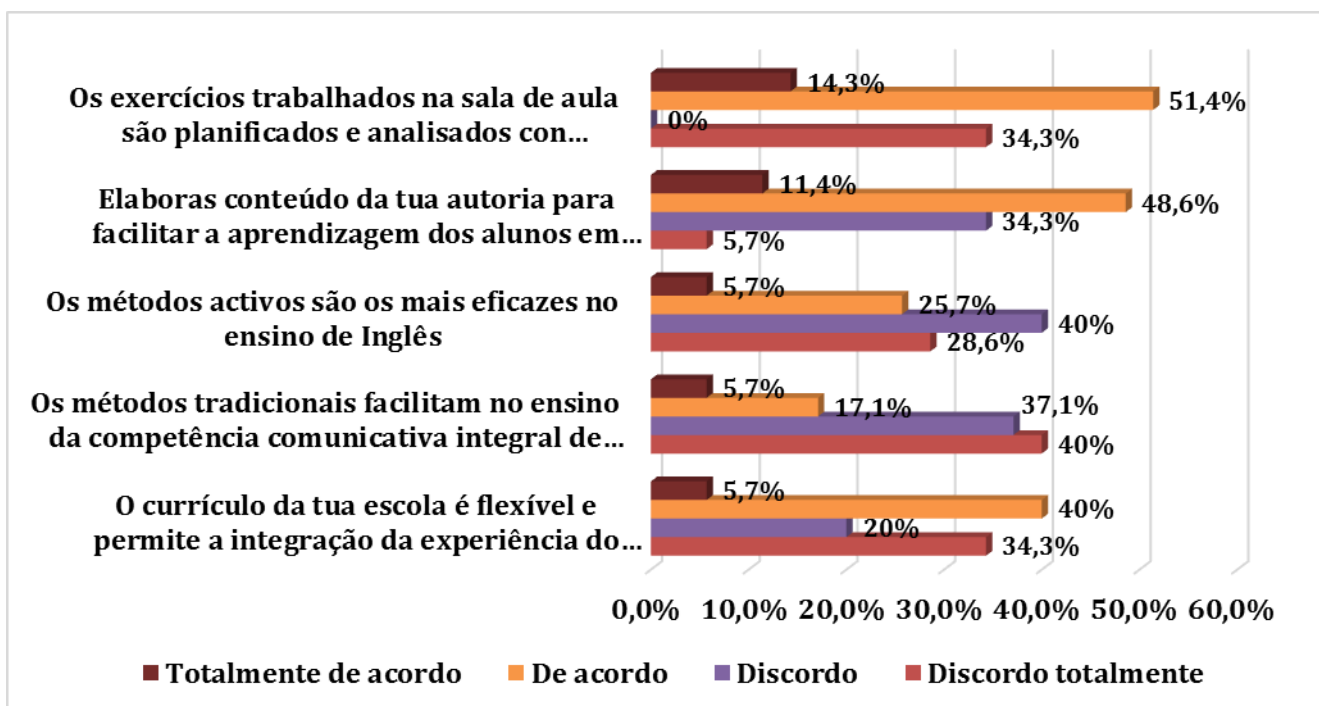


Gráfico 37 - Os métodos de ensino

Com respeito a utilização do método de tradução gramatical nas aulas de inglês, a grande maioria o fazem, isto tem reflexo chocante através de 74,3% dos docentes que afirmam estar de acordo e 8,6% em pleno acordo. E 17,1% afirmam estar em desacordo. Não existe representação no grau de totalmente em desacordo. A utilização do método de tradução da gramática e da tradução no geral, tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, mas a tradução em si é vantajosa e é praticado através do desenvolvimento tecnológico, sua importância deve ter encontra aspectos importantes como a interpretação dessas traduções.

Referente a a aplicação de métodos directos nas aulas de inglês, 17,1% dos professores participantes afirmam estar discorda totalmente, junto com 34,3% em desacordo. Fixando-nos nos graus de acordo (31,4%) e pleno acordo (17,1%) observa-se que a amostra tem caído dividindo-a entre os graus positivos da escala e os negativos. Enquanto o seu enfoque comunicativo é essencial no ensino de inglês, 60% dos docentes se encontram totalmente em desacordo e por sua vez 28,6% encontra-se em desacordo. E um grupo inferior que corresponde a 8,6% afirma estar em pleno acordo.

Finalmente o item que faz referência se o método situacional é mais proveitoso no ensino

da língua inglesa, 28,6% afirma estar em pleno desacordo, 34,3% em desacordo. E 37,1% da amostra se reparte em acordo e totalmente de acordo.

Tabela 54 - Utiliza o método de tradução gramatical nas aulas de Inglês

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo	6	17,1	17,1	17,1
De acordo	26	74,3	74,3	91,4
Totalmente de acordo	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Aplicas o método directo nas aulas de Inglês				
Discordo totalmente	6	17,1	17,1	17,1
Discordo	12	34,3	34,3	51,4
De acordo	11	31,4	31,4	82,9
Totalmente de acordo	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	
O enfoque comunicativo no ensino de Inglês é essencial				
Discordo totalmente	21	60,0	60,0	60,0
Discordo	10	28,6	28,6	88,6
De acordo	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

O método situacional é mais proveitoso no ensino da língua inglesa				
Discordo totalmente	10	28,6	28,6	28,6
Discordo	12	34,3	34,3	62,9
De acordo	7	20,0	20,0	82,9
Totalmente de acordo	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

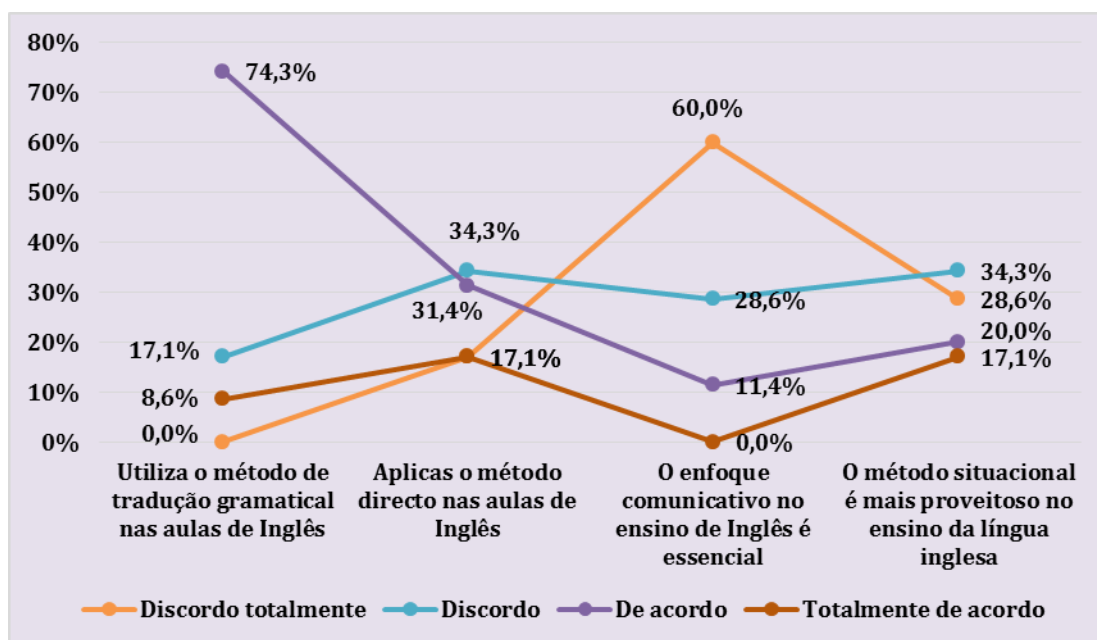


Gráfico 38 - Métodos e técnicas de ensino

Enquanto a satisfação sobre ensinar inglês na tua escola, 11,4% se encontra em pleno desacordo e 48,6% em desacordo; a metade que corresponde a 28,6% está de acordo e 11,4% em pleno acordo. Respectivamente, se está satisfeito com a aprendizagem de inglês dos alunos, 20% está totalmente em desacordo e 28,6% em desacordo; em frente 40% que afirma estar de acordo 11,4% está totalmente de acordo.

Tabela 55 - Estás satisfeito em ensinar o Inglês nesta escola

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Discordo totalmente	4	11,4	11,4	11,4
Discordo	17	48,6	48,6	60,0
De acordo	10	28,6	28,6	88,6
Totalmente de acordo	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	
Estais satisfeito com o grau de aprendizagem dos alunos na disciplina de Inglês				
Discordo totalmente	7	20,0	20,0	20,0
Discordo	10	28,6	28,6	48,6
De acordo	14	40,0	40,0	88,6
Totalmente de acordo	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

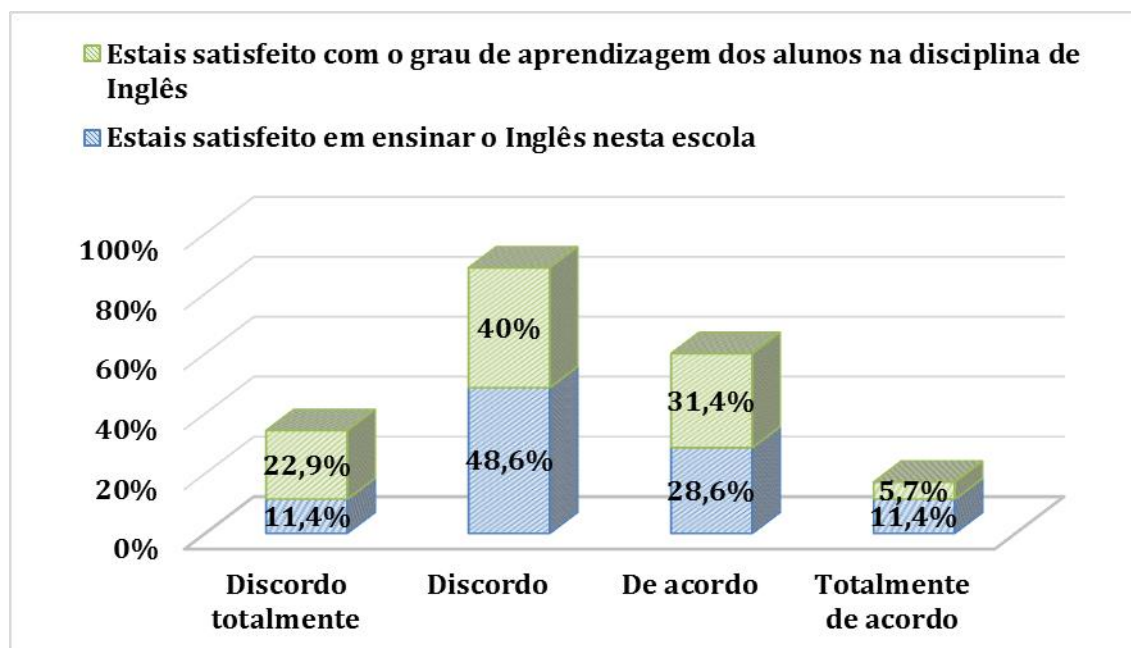


Gráfico 39 - A satisfação na aprendizagem

Finalizamos com análise de resultados descritivos do instrumento aplicado aos docentes com item referente ao professor se incentiva os alunos fazerem actividades ou cursos extra-escolares de língua inglesa. 22,9% se encontra em pleno desacordo e 40% em desacordo. E 31,4% afirma estar de acordo e uma percentagem mínima de 5,7% está completamente de acordo que incentivam os seus alunos a fazerem cursos extraescolares.

Tabela 56 - Incentivas os seus alunos a fazerem curso extra-escolar de inglês

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Discordo totalmente	8	22,9	22,9	22,9
Discordo	14	40,0	40,0	62,9
De acordó	11	31,4	31,4	94,3
Totalmente de acordó	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

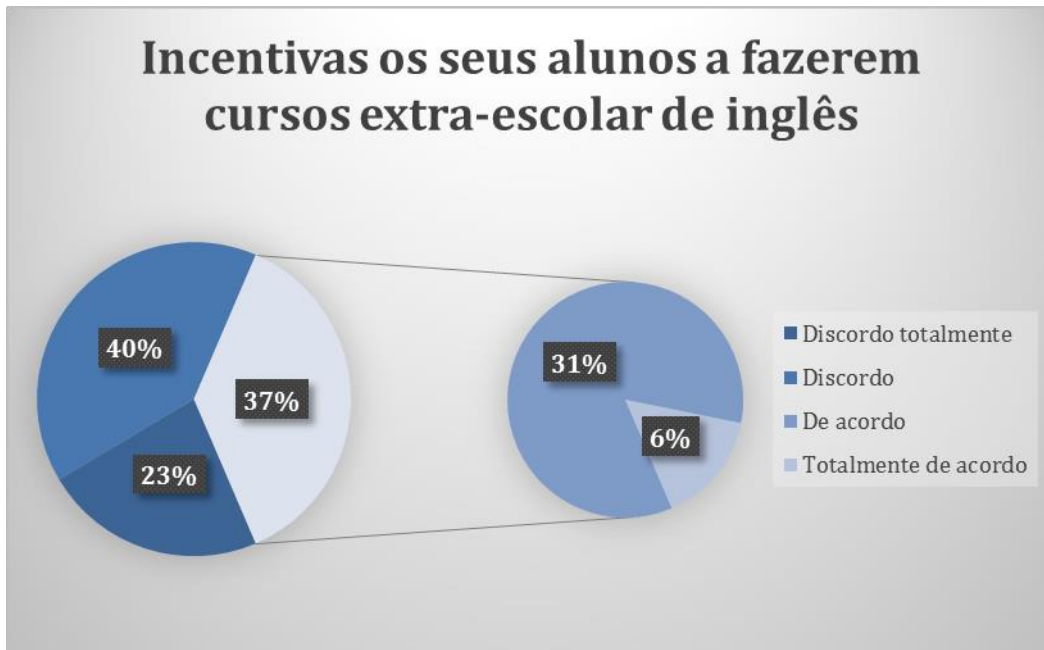


Gráfico 40 - O incentivo para o curso extra-escolar

Tabela 57 - Estatísticos de fiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,697
		N de elementos	19
Alfa de Cronbach	Parte 2	Valor	,802
		N de elementos	18
		N total de elementos	37
Correlación entre formas			,669
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,802
	Longitud desigual		,802
Dos mitades de Guttman			,796

7.2. ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS

Neste ponto apresentaremos os resultados obtidos através de referencial a análise inferencial das diferentes variáveis de dados pessoais e acadêmicos com os diferentes itens que compõem as diferentes dimensões de instrumentos utilizado para a recolha de dados enquanto alunos. O motivo desta análise é comprovar se se estabelece diferenças estatisticamente significativas e, decidir, relações de dependência entre as variáveis como o género, idade, nível académico e tempo de experiência como o resto de itens. Para a ligação desses dados, se utiliza provas estatísticas como a U de Mann-Whitney para variáveis dicotómicas e amostras independentes; assim mesmo a prova de chi-cuadrado. Se concluirá que existe dependência entre as variáveis quando $p \leq 0,05$ a um grau de confiança de 95%.

Análise de variáveis categóricas: prova U de Mann Whitney para variável de agrupação de género.

Assumindo que existe relação de dependência entre a variável agrupação e os itens da dimensão quando $p \leq 0,05$, se conclui que enquanto ao género e três dos itens da primeira dimensão de instrumentos se estabelece uma relação de dependência devido aos valores da significância assintótica.

Tabela 58 - Testes estatísticos do seu desempenho académico na disciplina de Inglês

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig. Assint. (2 caudas)
As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês	11046,500	19174,500	-3,762	,000
O seu desempenho é importante na dinâmica de aprendizagem de Inglês	13733,500	21861,500	-,524	,601
A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês	13877,000	38853,000	-,346	,730
Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês	12261,000	37237,000	-2,249	,025
As práticas de traduções de textos de Inglês português e português Inglês são importantes na aprendizagem da competência comunicativa integral	12695,500	37671,500	-1,827	,068

A motivação é importante no processo de aprendizagem	14099,000	22227,000	-,075	,940
A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa	12281,000	37257,000	-2,294	,022
A participação nas actividades de Inglês extra-escolar é muito importante para aperfeiçoar as habilidades linguísticas	12950,000	37926,000	-1,493	,136
Falar fluentemente a Língua Inglesa é importante e facilita nas relações entre falantes de outras línguas	13896,500	22024,500	-,328	,743
A experiência do professor é importante na aprendizagem da competência comunicativa integral do aluno	13882,000	38858,000	-,346	,729
A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno	12853,500	37829,500	-1,647	,100

a. Variável de agrupamento: Género

A primeira diferença estatisticamente significativa que se tem alcançado é a relacionada com as intervenções na aula são importantes para aprendizagem de inglês (**p=,000**).

Enquanto alguns alunos, o género masculino se observa que tem uma maior representação no grau de importante com 4,3%, em frente ao 0,9% de alunos do género feminino. Cabe destacar que o grau de pouca importância nas alunas supera levemente aos alunos, com 3,7%. a maioria e a minoria estão repartidas entre os níveis importante e bastante importante, estando em primeiro o 26,6% do género feminino e o 32,6% em segundo mencionado.

Tabela 59 - Tabulação cruzada Género* As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês

	As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês				Total
	Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	
Masculino % do Total	4,3%	2,9%	16,6%	12,6%	36,3%
Feminino % do Total	0,9%	3,7%	26,6%	32,6%	63,7%
Total % do Total	5,1%	6,6%	43,1%	45,1%	100,0%

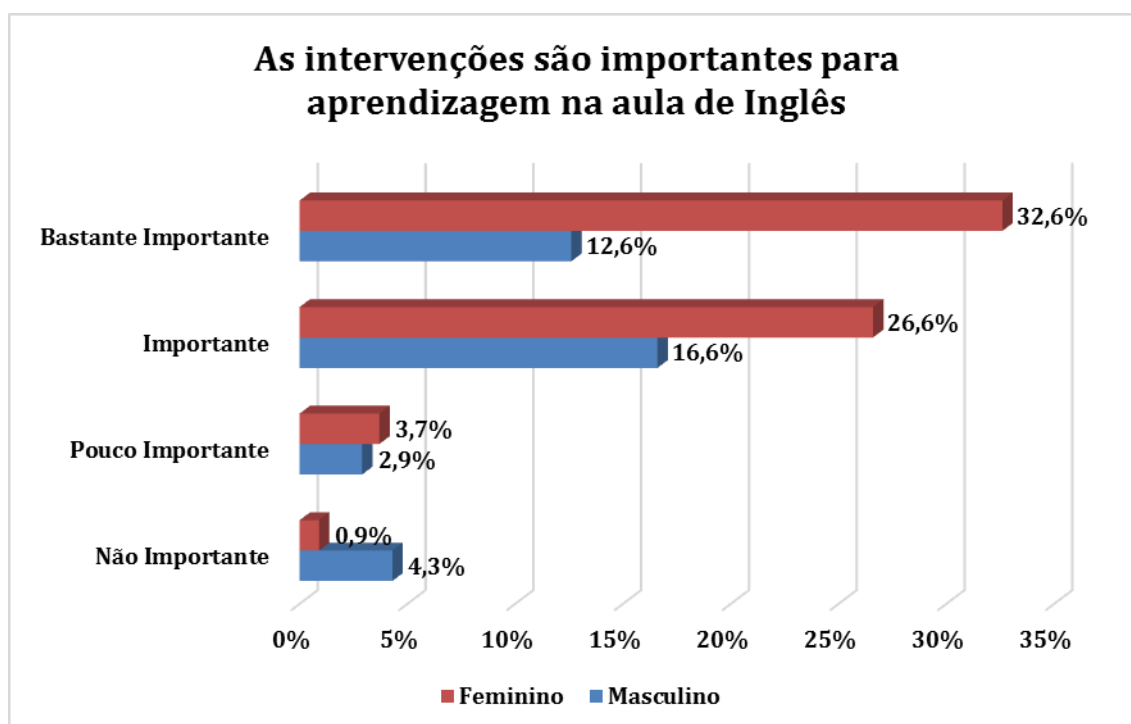


Gráfico 41 - As intervenções na aprendizagem de inglês

Atendendo a sua percepção de fazer cópias é importante em aprendizagem de inglês segundo género de alunos, vemos como se achassem a hipóteses nulas, já que $p=,025$. Na tabela de contingência se mostra que tem uma consideração de pouco importante destaca 9,1% dos alunos do género feminino, frente a 4,6% do masculino. São os alunos de género feminino os que mantêm uma maior frequência de respostas em relação ao grau bastante importante, representando o 16,6% do total dentro de seu grupo. As alunas destacam por obter uma maior frequência de resposta no grau importante com 30,9%.

Tabela 60 - Tabulação cruzada Género* Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês

	Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês				Total
	Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	
Masculino % do Total	1,7%	4,6%	13,4%	16,6%	36,3%
Feminino % do Total	3,7%	9,1%	30,9%	20,0%	63,7%
Total % do Total	5,4%	13,7%	44,3%	36,6%	100,0%

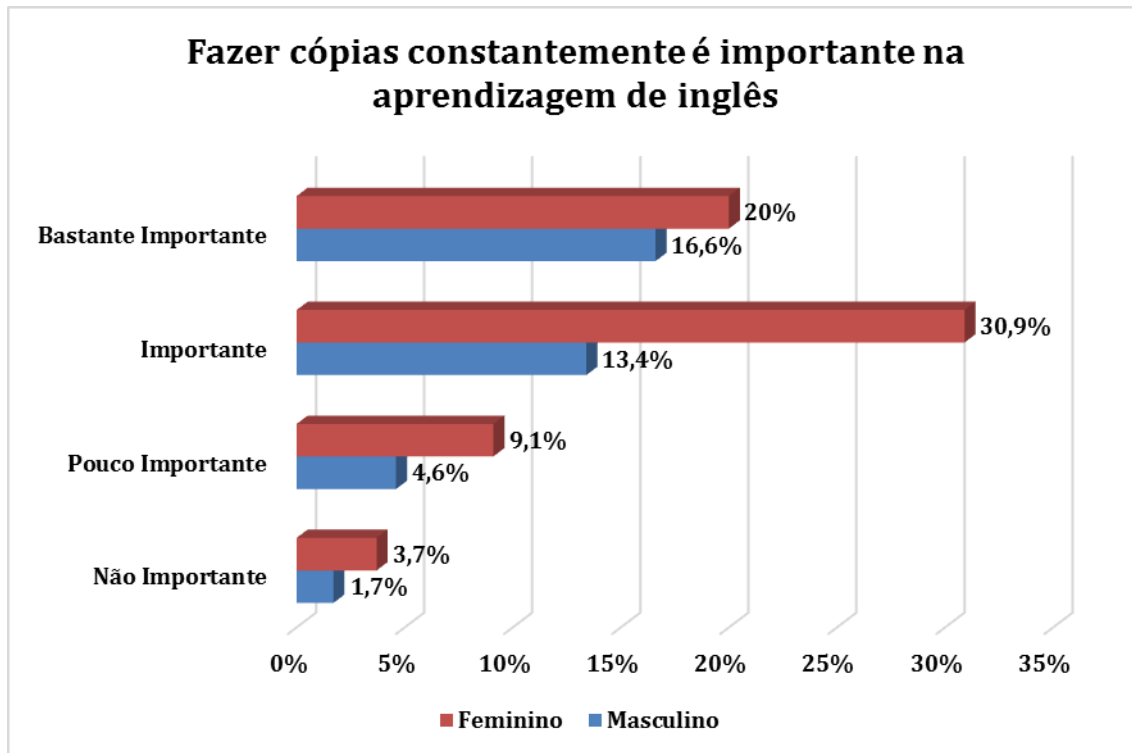


Gráfico 42 - Fazer cópias

Por último, em respeito a esta dimensão, nos encontramos com que existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável agrupação gênero e se a prática de discurso oral tem importância para o aperfeiçoamento da língua inglesa ($p=,022$). No grau de bastante importante se mostra que os 20,9% dos estudantes do gênero masculino têm obtido uma maior frequência de resposta neste nível da escala. Assim mesmo no grau de importante, destaca 34,6% das mulheres participantes num estudo. Não existe representação feminina em grau de não importante, pelo sim 4,5% delas afirmam que es pouco importante.

Tabela 61 - Tabulação cruzada Gênero* A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa

		A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa				Total
		Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	
Gênero	Masculino % do Total	2,0%	2,6%	10,9%	20,9%	36,3%
	Feminino % do Total	0,0%	4,3%	34,6%	24,9%	63,7%
Total % do Total		2,0%	6,9%	45,4%	45,7%	100,0%

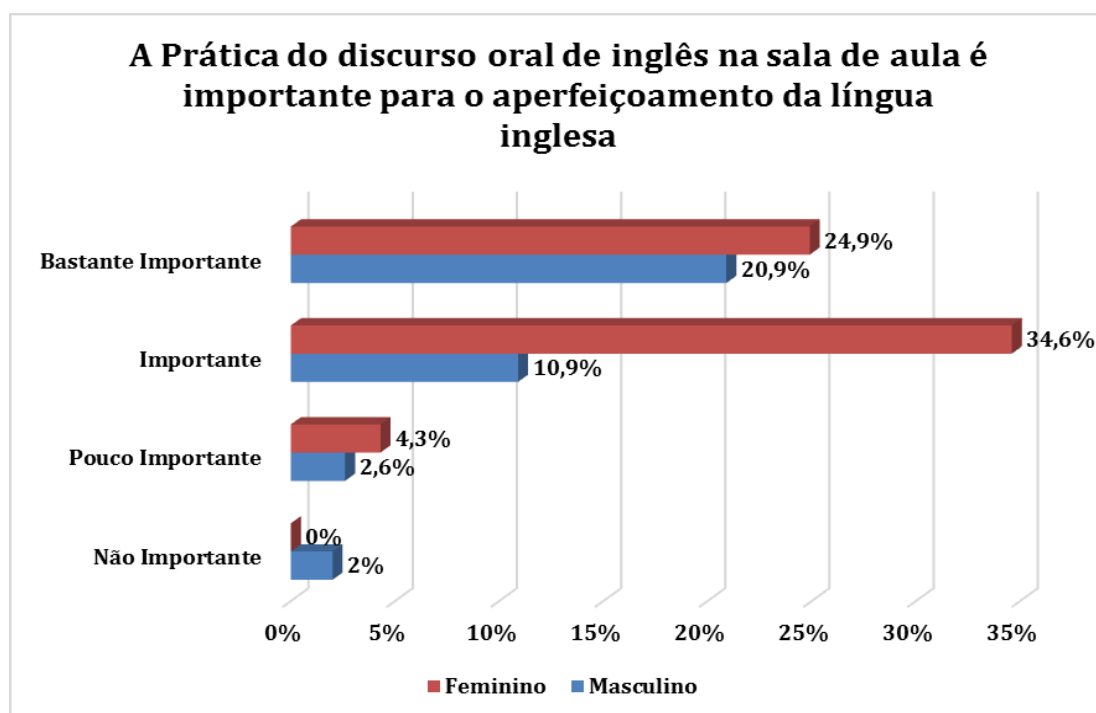


Gráfico 43 - A prática do discurso oral

Respetivamente a segunda dimensão de questionário sobre a percepção de alunos enquanto ao desempenho profissional de professores de inglês, todos os itens têm estabelecido diferenças estatisticamente significativas com as variáveis agrupados em género.

Tabela 62 - Test Statistics O seu acordo sobre o desempenho do professor na disciplina de Inglês

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig. Assint. (2 caudas)
O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês	10395,500	35371,500	-5,506	,000
O teu professor fala sempre em inglês nas aulas	9188,500	34164,500	-6,210	,000
O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês	8648,500	33624,500	-7,274	,000
Os métodos usados pelo professor facilitam a aprendizagem de Inglês	11771,000	36747,000	-3,321	,001
Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana	11388,000	36364,000	-3,936	,000
O teu professor utiliza a música nas aulas de inglês	12026,500	37002,500	-2,987	,003
A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral	10569,000	35545,000	-4,881	,000
Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês	9284,000	34260,000	-6,741	,000
O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores	13351,000	38327,000	-1,014	,311
As aulas de inglês baseiam-se mais em exercícios práticos	11889,000	36865,000	-3,418	,001

As aulas de inglês cingem-se mais em copiar do quadro para o caderno e na explicação do professor	11622,000	36598,000	- 3,766	,000
O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos	12070,500	37046,500	- 3,304	,001
O teu professor tem dado aulas de leitura e exploração de vocabulário	10897,500	35873,500	- 4,743	,000
Em alguns momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes	11502,500	36478,500	- 4,119	,000
O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas	11027,500	36003,500	- 5,047	,000
Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês	11547,500	36523,500	- 4,334	,000
A nossa escola tem muito material de audiovisuais	12020,500	36996,500	- 3,602	,000
O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral	11918,500	20046,500	- 2,908	,004

a. Variável de agrupamento: Género

Respectivamente ao acordo dos alunos sobre se o professor de inglês diversifica os recursos e materiais de trabalho na aula, se observa que mais da metade de alunos do género feminino, discorda totalmente (54%), não existe representação em grau de total acordo. Por outro lado, enquanto ao género masculino se repete a tendência de anterior, em que tem obtido uma maior frequência de resposta no grau de discordância com 10,6% do total de grupo, 21,4% ha

Tabela 63 - Tabulação cruzada Género* O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês

	O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês	Total
--	--------------------------------------------------------------------------	-------

		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Género	Masculino % do Total	21,4%	10,6%	1,7%	2,6%	36,3%
	Feminino % do Total	54,0%	8,0%	1,7%	0,0%	63,7%
Total % do Total		75,4%	18,6%	3,4%	2,6%	100,0%

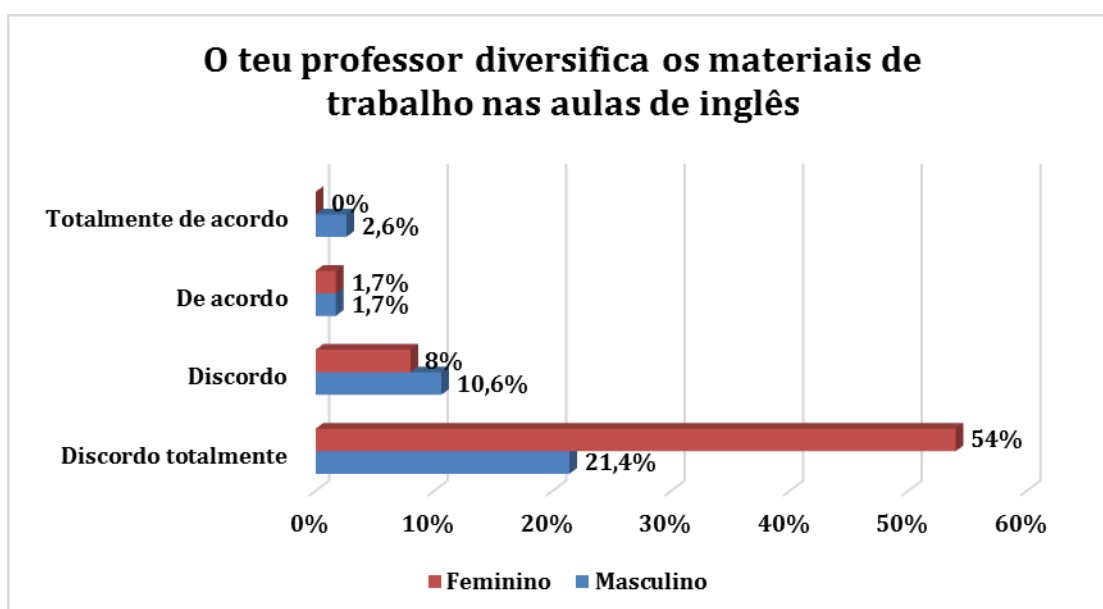


Gráfico 44 - A diversificação do material de trabalho

Em referência ao grau de acordo de alunos agrupado por variáveis género e itens referido ao seu professor falar sempre em inglês e as aulas se têm dado diferenças estatisticamente significativas ($p=,000$). Se mostra que o género feminino apresenta uma maior discordância (58,3%) que o masculino (30,9%)

Tabela 64 - Tabulação cruzada Género* O teu professor fala sempre em inglês nas aulas

	O teu professor fala sempre em inglês nas aulas				Total
	Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	

Género	Masculino % do Total	12,6%	18,3%	5,4%	0,0%	36,3%
	Feminino % do Total	45,4%	12,9%	4,3%	1,1%	63,7%
Total	% do Total	58,0%	31,1%	9,7%	1,1%	100,0%

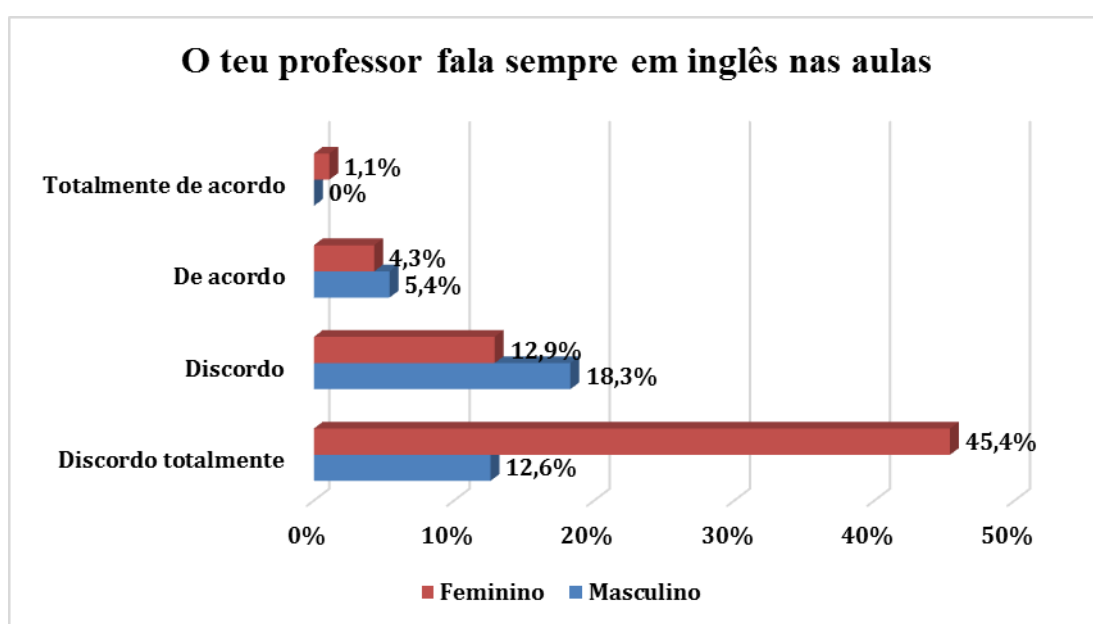


Gráfico 45 - Falar em inglês

Com respeito a utilização de vídeos em aula por parte de professor, se observa uma frequência similar entre homens e mulheres em grau de discordo com um 0,3% de diferença entre as porcentagens. No entanto, é o grau extremos da escala donde podemos observar uma maior diferença entre os alunos e as alunas. No grau de total acordo são apenas os alunos que obtêm a representação com 5,4%. Más da metade das alunas afirmam estar em total desacordo (50,3%), frente a 16% deles.

Tabela 65 - Tabulação cruzada Género* O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês

		O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Género	Masculino % do Total	16,0%	12,3%	2,6%	5,4%	36,3%
	Feminino % do Total	50,3%	12,6%	0,9%	0,0%	63,7%
Total	% do Total	66,3%	24,9%	3,4%	5,4%	100,0%

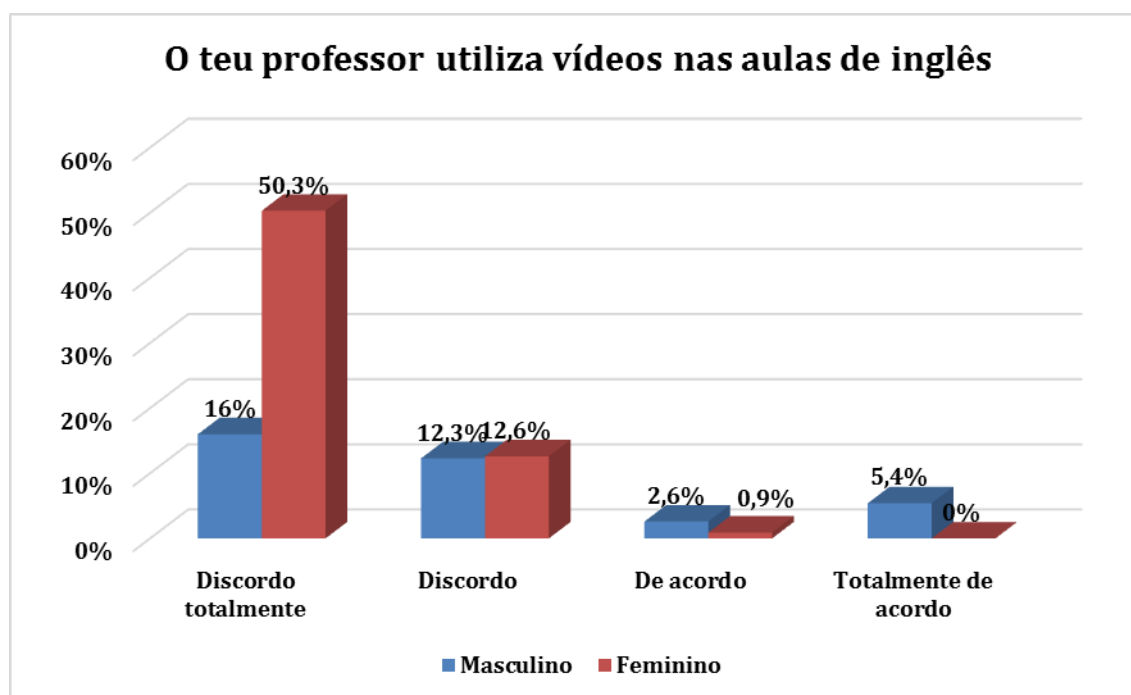


Gráfico 46 - A utilização de videos na aula

Num seguinte ítem existe diferença estatisticamente significativa respectivo a percepção dos alunos segundo o género, é referente aos meios de ensino usados pelos professores se facilitam a aprendizagem de inglês, dos alunos dos Institutos Médios Técnico-Profissionais

da província de Cabinda. Observamos que são as mulheres (62,9%) as que apresentam um grau de desacordo maior que o dos homens (32,9%).

Tabela 66 - Tabulação cruzada Género* Os métodos usados pelo professor facilitam a aprendizagem de Inglês

		Os métodos usados pelo professor facilitam a aprendizagem de Inglês				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Género	Masculino % do Total	22,3%	10,6%	2,0%	1,4%	36,3%
	Feminino % do Total	48,9%	14,0%	0,0%	0,9%	63,7%
Total % do Total		71,1%	24,6%	2,0%	2,3%	100,0%

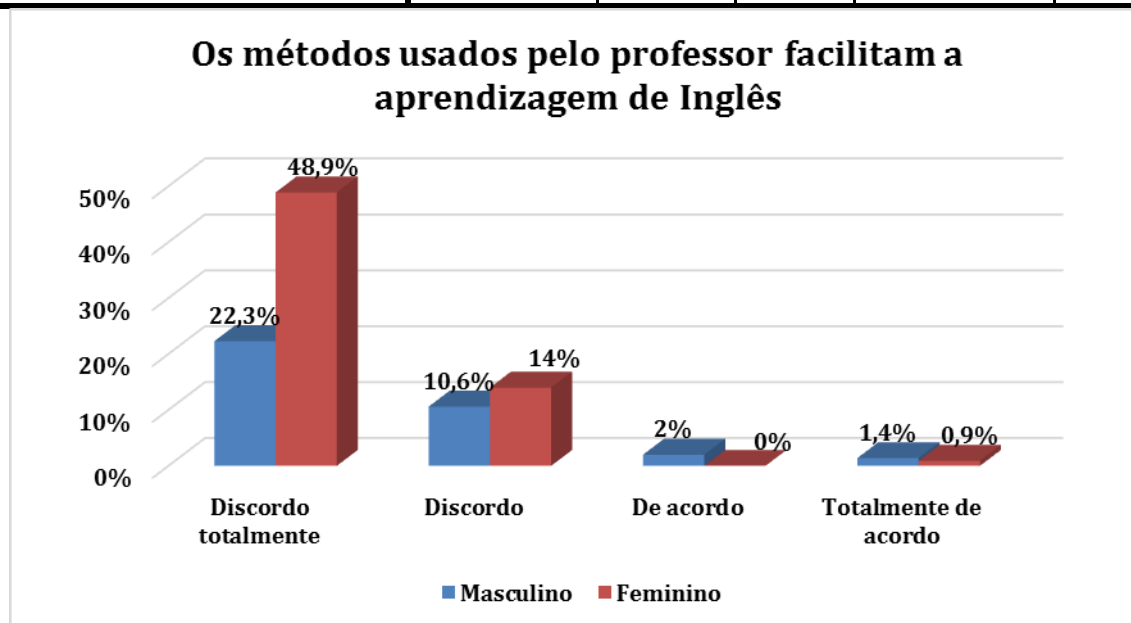


Gráfico 47 - Os métodos de ensino do professor

De acordo com os dados extraídos da tabela de contingência posterior, abaixo, patente como, seguindo a tendência de ítems anteriores, são as mulheres, as que se encontram em maior desacordo que os homens. Neste sentido, pode comprovar-se que 63,7% deste estudo, se encontra composto por alunas que se encontram em desacordo ou totalmente em

desacordo com que o professor tem o costume de promover e realizar actividades junto com resto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana. Nos miandros, a tendência dos alunos é mais baixo com (33,4%), incluso cerca de 3% que mantém o grau de acordo e total acordo.

Tabela 67 - Tabulação cruzada Género* Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana

		Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Género	Masculino % do Total	22,3%	11,1%	0,9%	2,0%	36,3%
	Feminino % do Total	50,6%	13,1%	0,0%	0,0%	63,7%
Total % do Total		72,9%	24,3%	0,9%	2,0%	100,0%

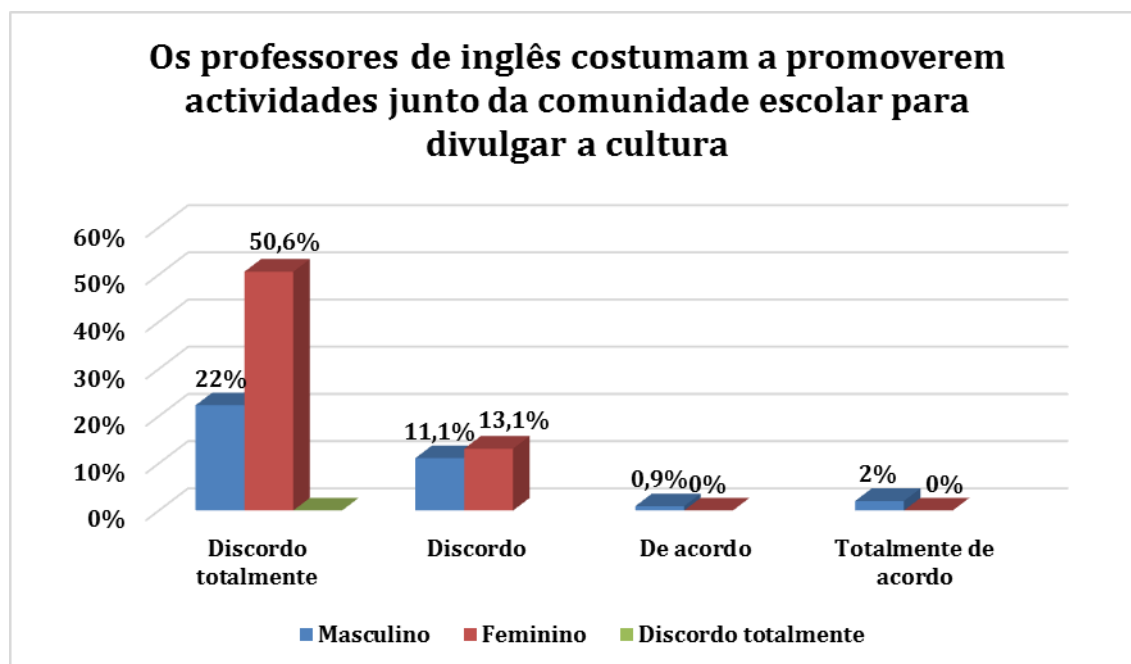


Gráfico 48 - A divulgação da cultura inglesa

En referencia ao grau de acordo de alunos segundo seu género e o ítem que versa sobre a motivação dada pelo professo de inglês ajuda o melhoramento de aprendizagem da competência comunicativa integral, se comprova que 49,4% das alunas se encontram em total desacordo, frente com 19,4% dos alunos. Em grau de desacordo a porcentagem entre os dos grupos, difere em 0,3%, pelo que mantém uma tendência similar de resposta.

Tabela 68 - Tabulação cruzada Gênero* A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral

		A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Gênero	Masculino % do Total	19,4%	13,7%	2,9%	0,3%	36,3%
	Feminino % do Total	49,4%	13,4%	0,9%	0,0%	63,7%
Total	% do Total	68,9%	27,1%	3,7%	0,3%	100,0%

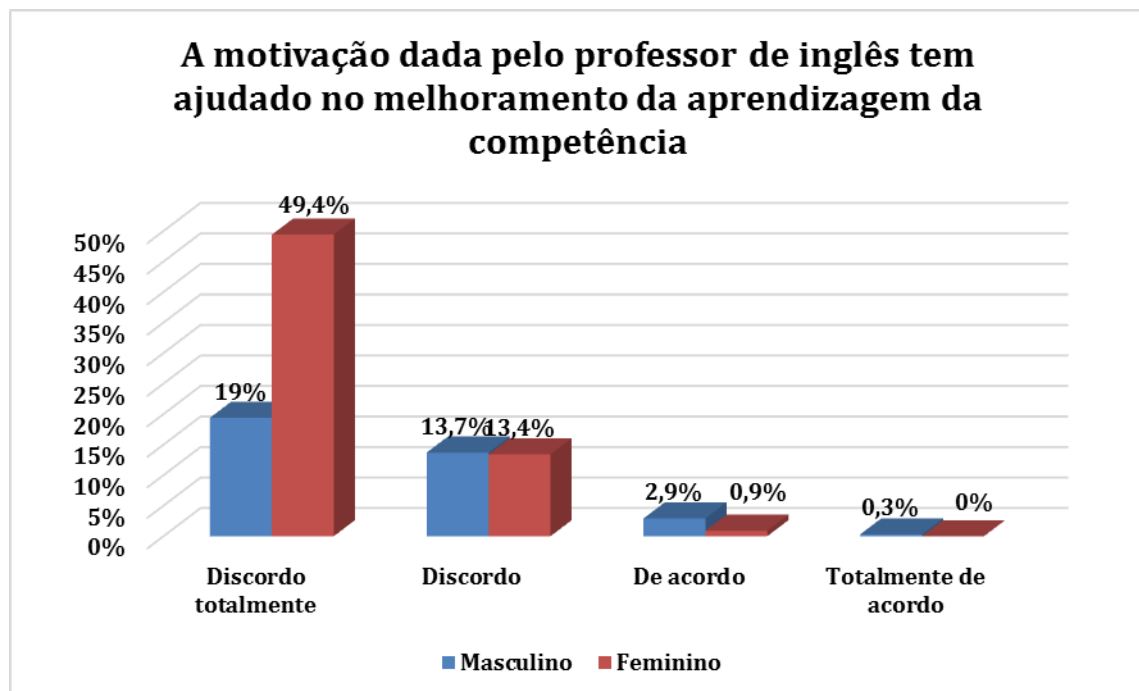


Gráfico 49 - A motivação na aprendizagem dos alunos

Com respeito a satisfação sobre a maneira de ensinar do professor a língua inglesa, é o grupo de alunos do gênero feminino que está mais insatisfeito mostrando o seu descontentamento, com o grau de desacordo (60,8%), frente aos alunos do gênero

masculino (29,1%). São eles que obtêm a maior representação com o grau de acordo (6,3%) e o total de acordo (0,9%).

Tabela 69 - Tabulação cruzada Gênero * Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês

		Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Gênero	Masculino % do Total	18,3%	10,9%	6,3%	0,9%	36,3%
	Feminino % do Total	52,9%	8,9%	2,0%	0,0%	63,7%
Total % do Total		71,1%	19,7%	8,3%	0,9%	100,0%

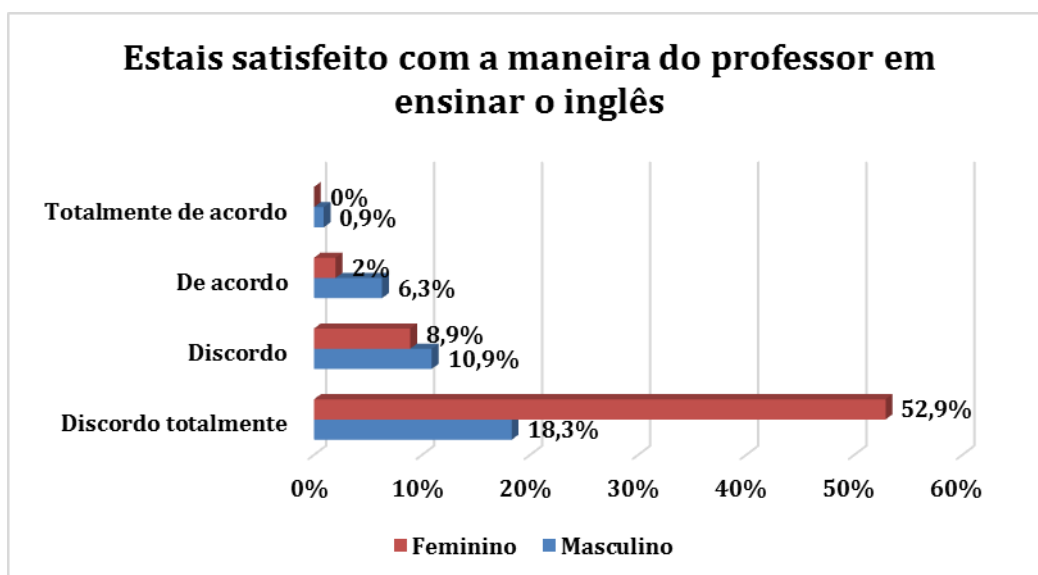


Gráfico 50 - A satisfação com o desempenho do professor

Atendendo ao acordo sobre se o plano de estudos da escola é flexível e possibilita o intercâmbio de experiências entre professor e aluno, seguindo com a tendência do item, são as alunas as que mantêm uma maior frequência de resposta com o grau de discordo, neste caso com 63,5 %, frente aos 33,5% dos alunos.

Tabela 70 - Tabulação cruzada Género* As aulas de inglês cingem-se mais em copiar do quadro para o caderno e na explicação do professor

		As aulas de inglês cingem-se mais em copiar do quadro para o caderno e na explicação do professor				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Género	Masculino % do Total	23,7%	9,7%	2,6%	0,3%	36,3%
	Feminino % do Total	52,6%	10,0%	1,1%	0,0%	63,7%
Total	% do Total	76,3%	19,7%	3,7%	0,3%	100,0%

Na tabela de dupla entrada anterior, ilustra os resultados obtidos atrás na análise de contingências entre o género e o ítem sobre se as aulas de inglês se baseiam em copiar esquemas do quadro para caderno e a explicação magistra do professor. Mais da metade das alunas participantes afirmam estar totalmente em desacordo (52,6%) e desacordo (10%), frente ao 23,7% e 9,7% dos alunos respectivamente. Os graus de acordo destacam 2,9% de alunos do género masculino, intermeiam entre eles, representando 1,1%.

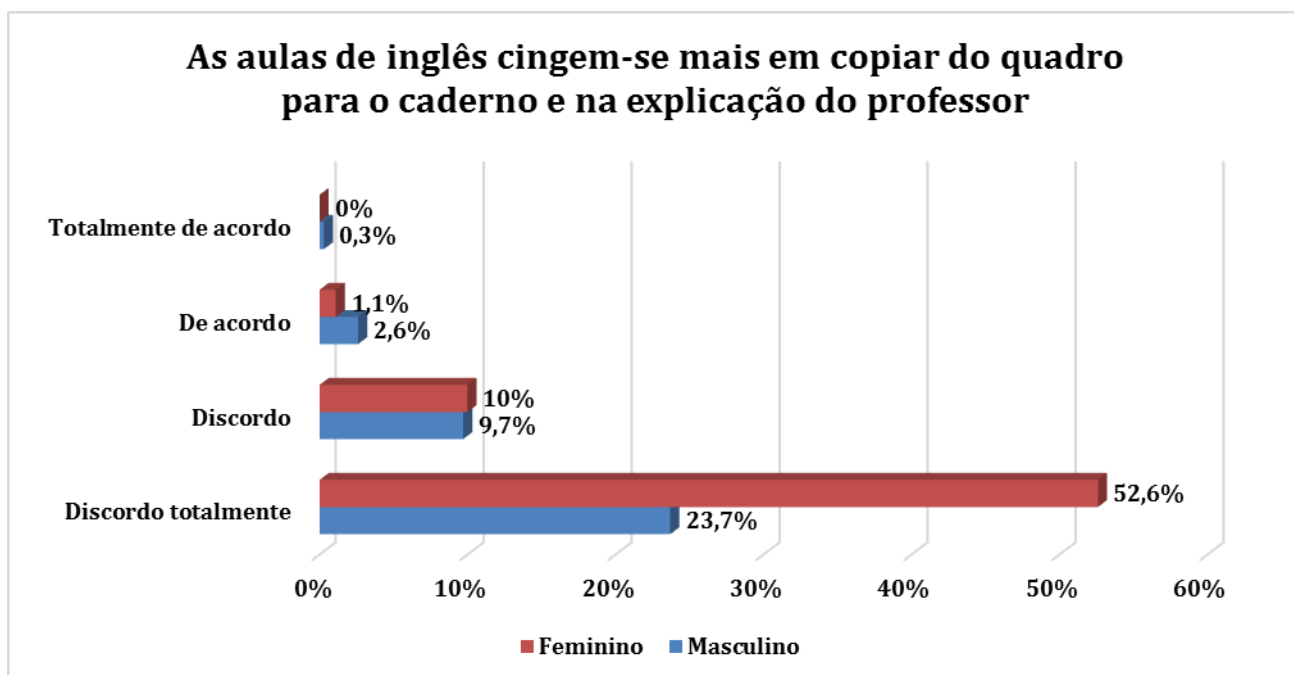


Gráfico 51 - O método tradicional

Enquanto se o seu professor proporciona exercícios de maneira constante com a finalidade de desenvolver a competência comunicativa integral dos alunos, uma vez mais que as alunas não estão de acordo maioritariamente (62,9 %).

Tabela 71 - Tabulação cruzada Género* O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos

		O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos			Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	
Género	Masculino % do Total	25,7%	8,6%	2,0%	36,3%
	Feminino % do Total	54,3%	8,6%	0,9%	63,7%
Total	% do Total	80,0%	17,1%	2,9%	100,0%

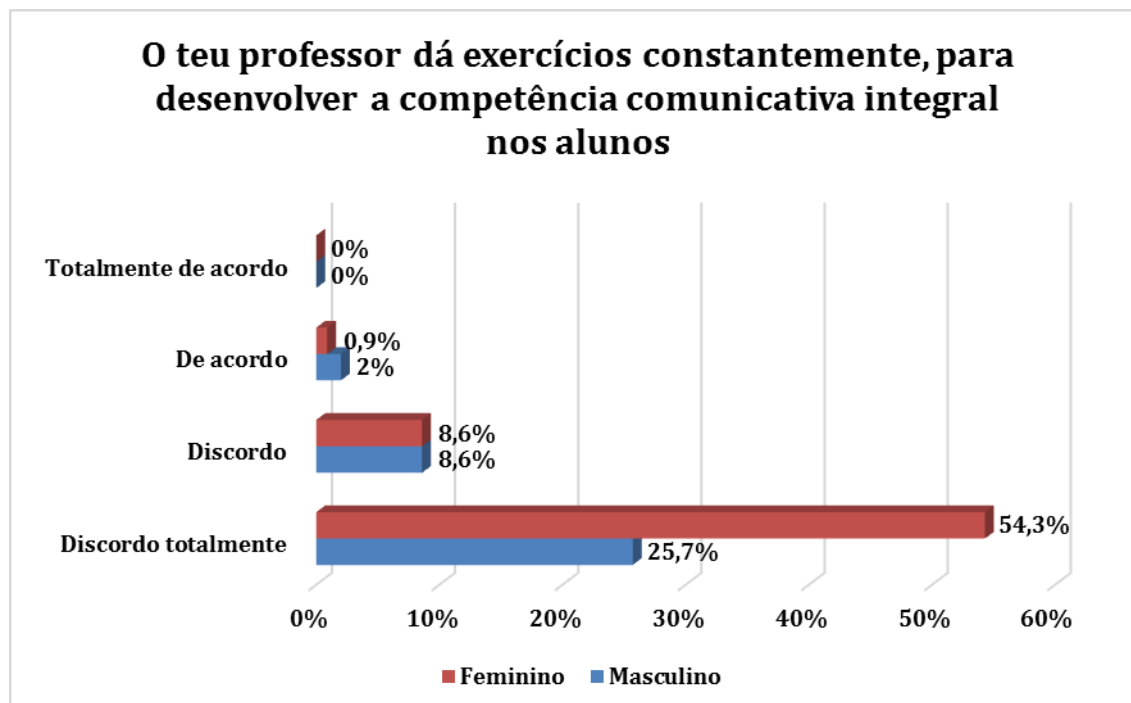


Gráfico 52 - Exercícios constantes

Referente ao seu professor se tem realizado aulas de leituras e exploração de vocabulário, observa-se que o grau de discordo destaca-se com 11,1% dos alunos, frente a 9,7% das alunas. O grau de discordo totalmente se observa que mais da metade das mulheres (52,9%) se concentram neste nível, miandros que em grau de total acordo destaca 2% de alunos do género masculino, em contraposição a 1,1% do género feminino.

Tabela 72 - Tabulação cruzada Género* O teu professor tem dado aulas de leitura e exploração de vocabulário

		O teu professor tem dado aulas de leitura e exploração de vocabulário				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Género	Masculino % do Total	22,0%	11,1%	1,1%	2,0%	36,3%
	Feminino % do Total	52,9%	9,7%	0,0%	1,1%	63,7%
Total	% do Total	74,9%	20,9%	1,1%	3,1%	100,0%

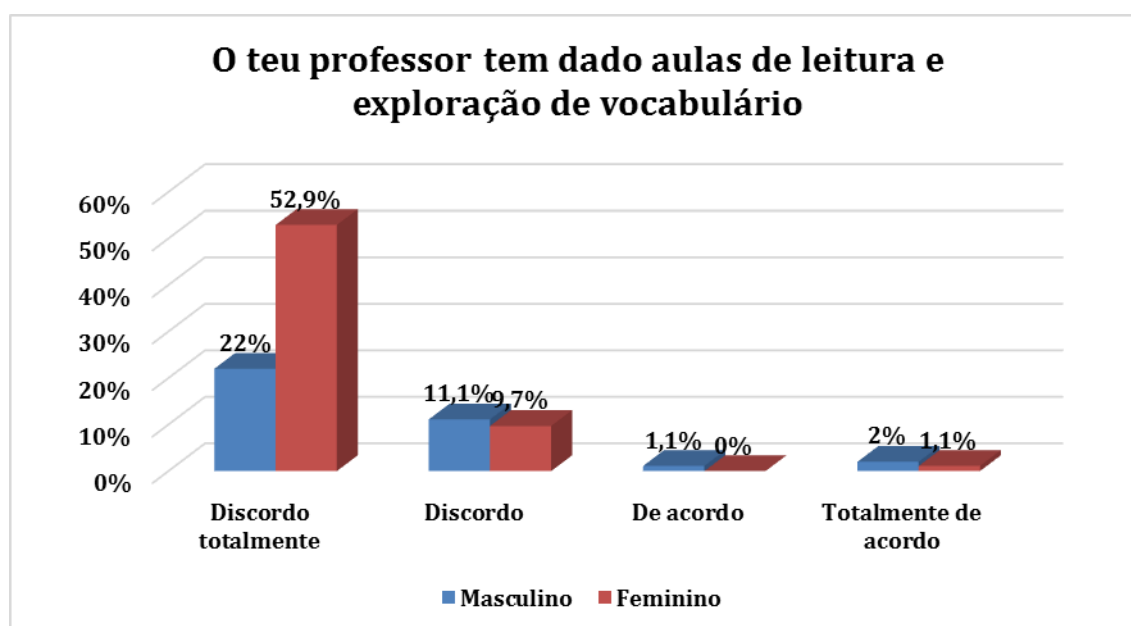


Gráfico 53 - Aulas de leituras

A percepção dos alunos segundo o género sobre se em algumas ocasiões o professor estrutura a aula com base a realização de exercícios de expressão escrita através de desenho de cartazes, a pesquisa demonstra que não existe representação feminina no grau de discordo totalmente, nem masculino no grau de desacordo. Començamos a ver que destaca-se o grau de desacordo com 10,9% dos alunos do género masculino, 2,6% referente ao género feminino. E o grau de discordo totalmente se mantém uma superioridade feminina com 54,6%.

Tabela 73 - Tabulação cruzada Género* Em algunos momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes

	Em alguns momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes				Total
	Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Masculino % do Total Género	24,3%	10,9%	0,0%	1,1%	36,3%
Feminino % do Total	54,6%	8,3%	0,9%	0,0%	63,7%
Total % do Total	78,9%	19,1%	0,9%	1,1%	100,0%

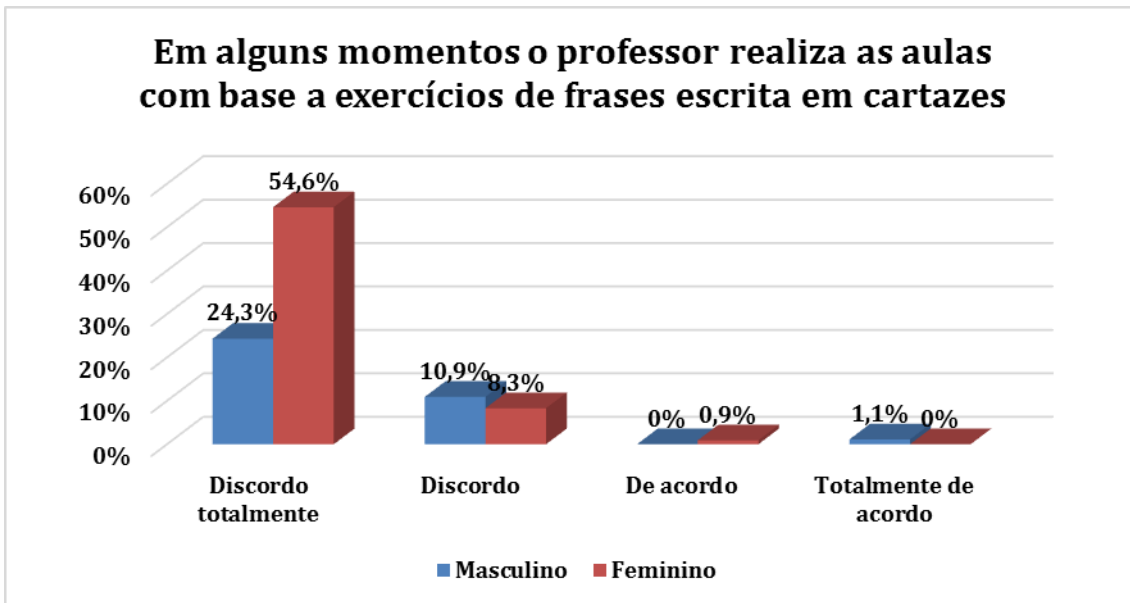


Gráfico 54 - Aulas com bases a exercícios

Atendendo a seu professor se facilita a criação de dinâmicas de grupos para estudo e intercâmbio de experiências entre companheiros, observamos que não existe representação masculina ou feminina no grau de acordo. Apenas 0,9% de alunos do gênero masculino que tem frequência de resposta no grau de total acordo, frente a nenhum aluno do gênero feminino. Uma vez mais, seguindo a tendência de ítems anteriores, são eles os que mantêm uma porcentagem mais elevada no grau de desacordo, 11,1%; e 4% mais que elas. E ao caso de totalmente em desacordo, aparece 56,6% do total do grupo.

Tabela 74 - Tabulação cruzada Gênero* O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas

		O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas			Total
		Discordo totalmente	Discordo	Totalmente de acordo	
Gênero	Masculino % do Total	24,3%	11,1%	0,9%	36,3%
	Feminino % do Total	56,6%	7,1%	0,0%	63,7%
Total % do Total		80,9%	18,3%	0,9%	100,0%

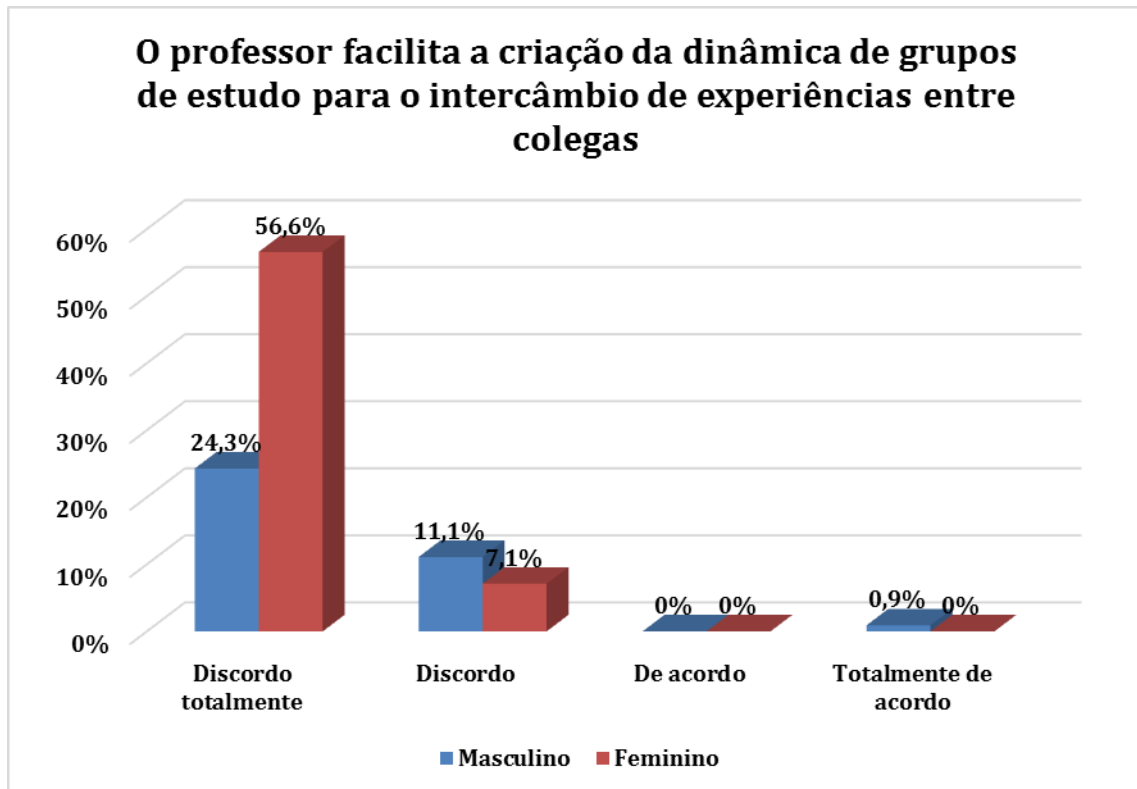


Gráfico 55 - A dinâmica de grupos

Em referência se em algumas aulas realizadas por esses professores de língua estrangeira, se utilizam filmes para melhorar a pronúncia de inglês, se destaca que mulheres nem homens não tiveram frequência de resposta no grau de totalmente de acordo. Tão pouco nenhuma mulher pontuou no grau de acordo, apenas 1,7% dos homens. São eles os que superam a porcentagem das mulheres no grau de discordo, um 1,8% mais. Enquanto ao grau de discordo totalmente o gênero feminino domina a representação por 56,6%.

Tabela 75 - Tabulação cruzada Gênero* Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês

		Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês			Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	
Gênero	Masculino % do Total	25,7%	8,9%	1,7%	36,3%
	Feminino % do Total	56,6%	7,1%	0,0%	63,7%
Total % do Total		82,3%	16,0%	1,7%	100,0%

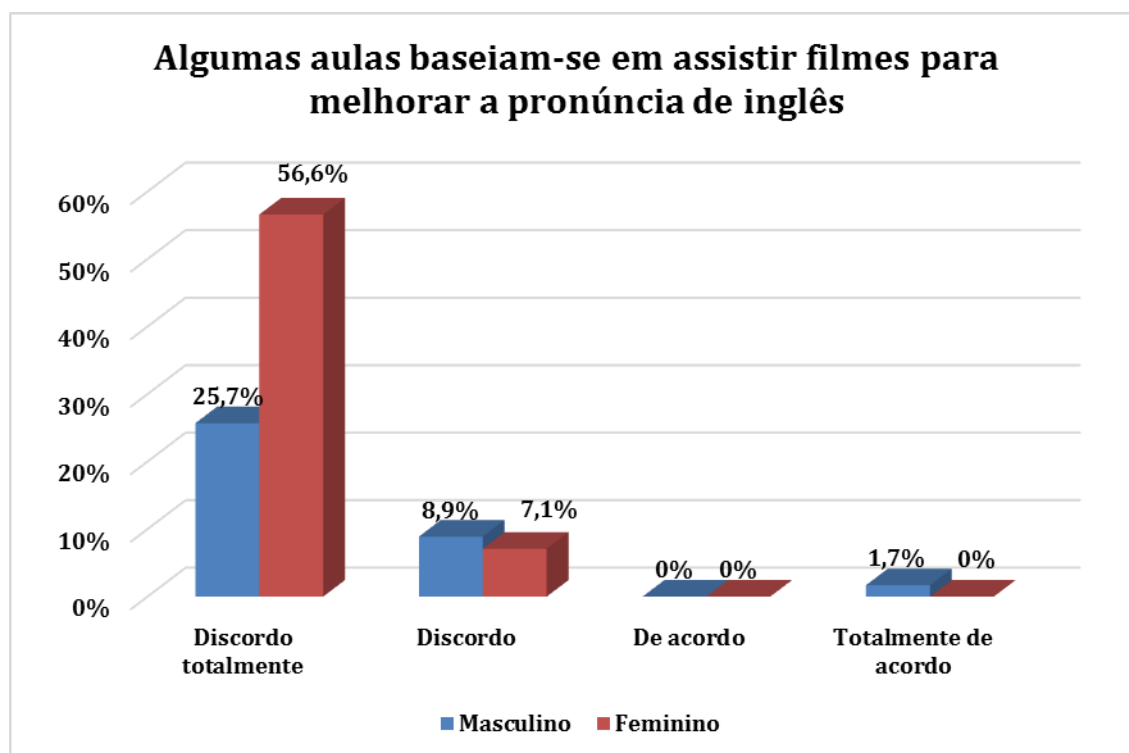


Gráfico 56 - Os filmes para melhorar a pronúncia

Um dos aspectos que incidem directamente na eficiência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem é, precisamente, a possibilidade de aceder a diferentes recursos materiais e audiovisuais, sobre tudo quando falamos de aprendizagem de outras línguas. Desta maneira, enquanto a percepção dos alunos sobre a existência de bastante material audiovisual tanto homens como as mulheres mantêm o grau de discordo e discordo totalmente, isto cabe destacar que existe o grau de desacordo 2,3% mais de alunos que de alunas. E, o grau de total desacordo tem uma percentagem mais elevada de alunas.

Tabela 76 - Tabulação cruzada Género* A nossa escola tem muito material de audiovisuais

		A nossa escola tem muito material de audiovisuais		Total
		Discordo totalmente	Discordo	
Género	Masculino	26,6%	9,7%	36,3%
	Feminino	56,3%	7,4%	63,7%
Total		82,9%	17,1%	100,0%

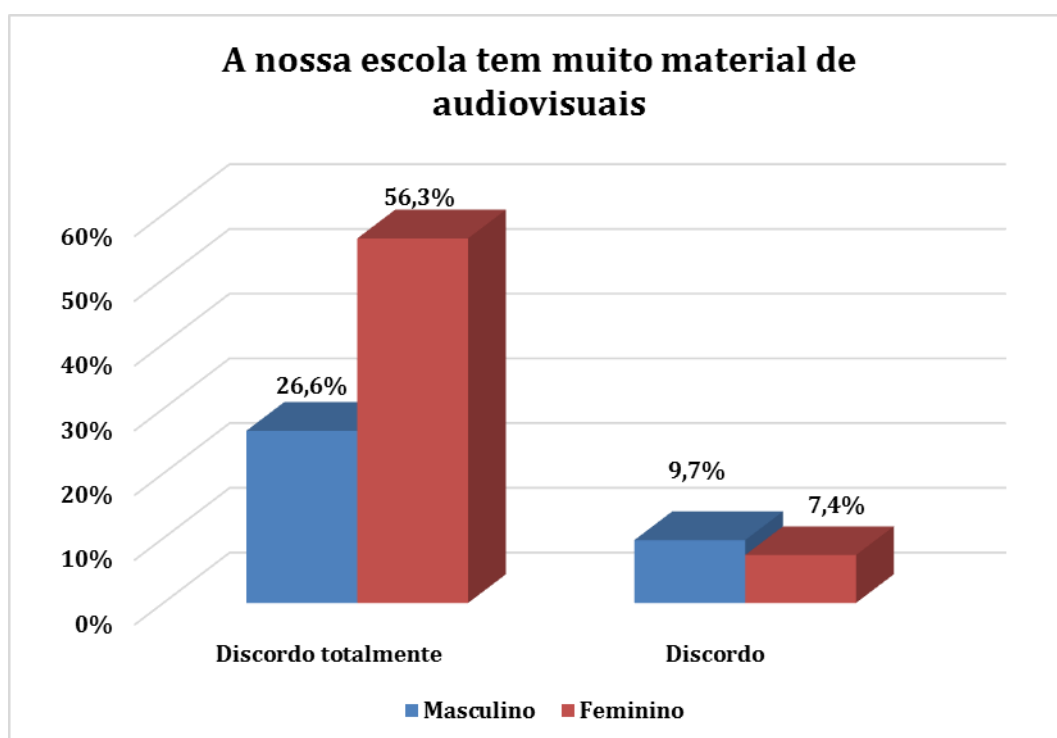


Gráfico 57 - A existências dos audiovisuais na escola

Finalizamos este paragrafo com o último cruzamento entre a variável de agrupação de género e a afirmação referente ao professor se tem experiência e é competente no ensino da competência comunicativa integral dos alunos, os estudantes são os que estão mais em desacordo com e item (39,4%) frente a los estudiantes. Enquando ao desacordo destacam os homens com 8,9%, frente a 6,6% das mulheres. Não existe representação masculina no grau de pleno acordo, pelo sim feminino com 7,4%.

Tabela 77 - Tabulação cruzada Género* O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral

		O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Género	Masculino	25,7%	8,9%	1,7%	0,0%	36,3%
	Feminino	39,4%	6,6%	10,3%	7,4%	63,7%
Total		65,1%	15,4%	12,0%	7,4%	100,0%

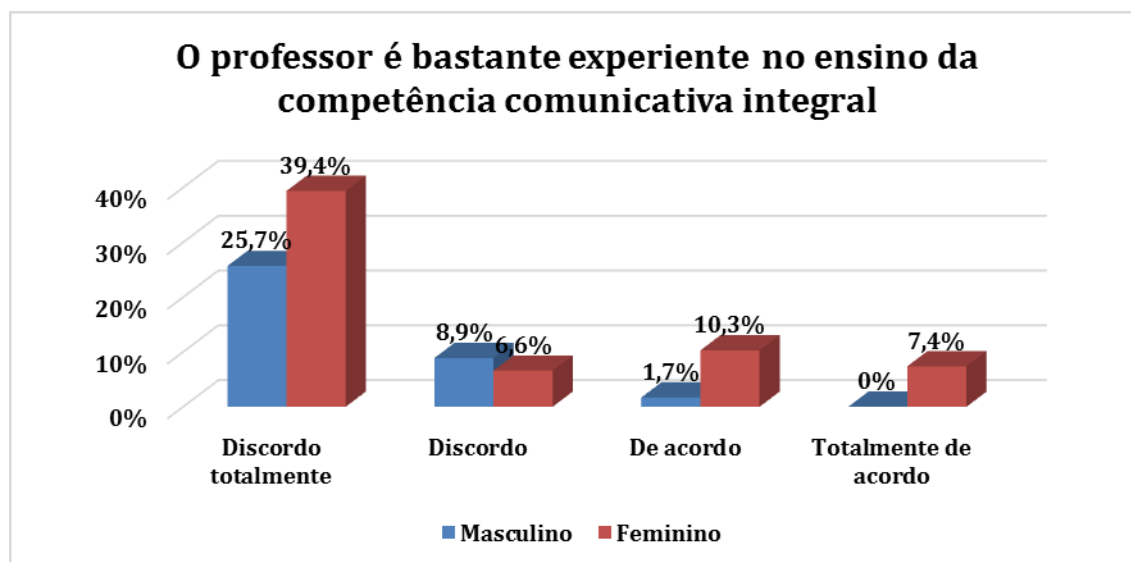


Gráfico 58 - A experiência do professor

Análise de variáveis categóricas: prova X^2 de Pearson para variável de agrupação por idade.

Este segundo ponto da análise de variáveis categóricas, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise realizada através da prova estatística X^2 de Pearson com a variável de agrupação por idade e o resto dos itens do questionário. Ao contrário do que ocorreu na análise anterior, nesta ocasião se tem dado diferenças estatisticamente significativas com algumas das variáveis dos dados pessoais e acadêmicos. Asumimos $p \leq 0,05$ a uma 95% de confiança

Enquanto a idade e gênero mostra-se que, o grupo de idade de 15 a 17 anos destaca com 29,7% das alunas, aos miandros nesta mesma linha, os alunos obtêm 7,7% de representação. Ocorre algo similar com aqueles alunos de 18 a 20 anos de idade, são as mulheres as que obtêm uma maior representação com 29,4%, frente a 14,6% dos homens. Mudando esta tendência, o item de idade de 21 a 23 anos, sendo mais elevado a percentagem do gênero masculino (14%) que de mulheres (4,6%).

Tabela 78 - Testes de qui-quadrado Idade*Gênero

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	57,572	2	,000
Razão de verosselhança	57,108	2	,000
Associação Linear por Linear	49,609	1	,000
N de Casos Válidos	350		

Tabela 79 - Tabulação cruzada Idade*Gênero

		Gênero		Total
		Masculino	Feminino	
Idade	De 15 a 17 anos	7,7%	29,7%	37,4%
	De 18 a 20 anos	14,6%	29,4%	44,0%
	De 21 a 23 anos	14,0%	4,6%	18,6%
Total		36,3%	63,7%	100,0%

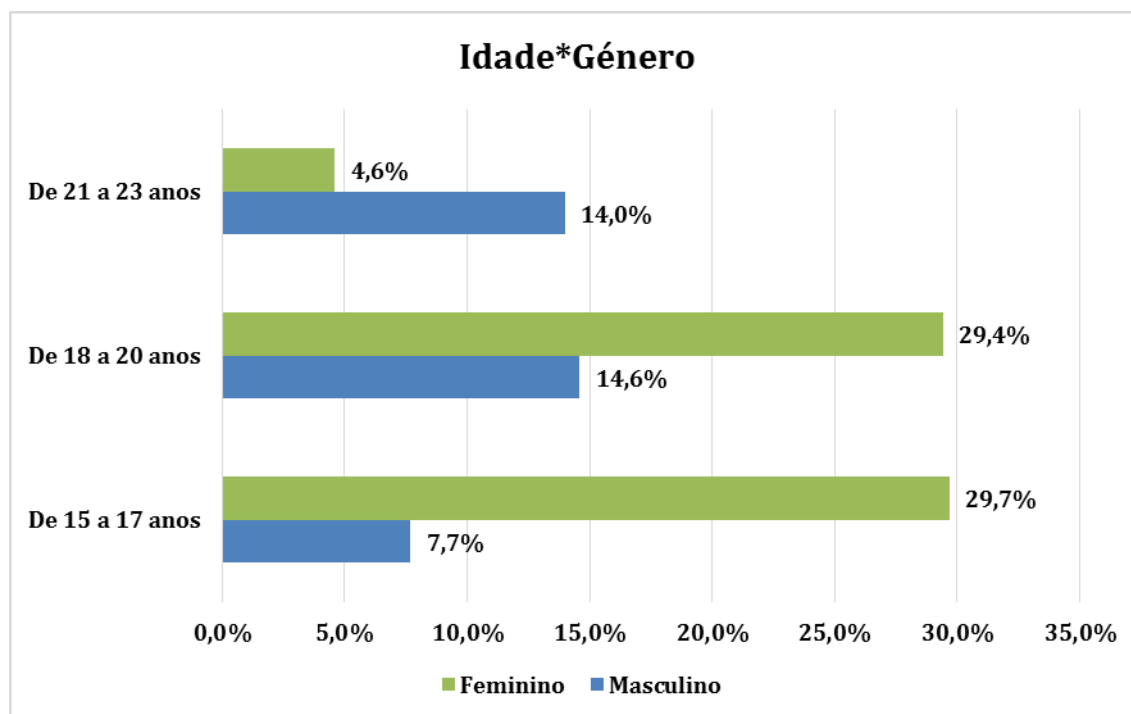


Gráfico 59 - **Idade e Género**

Vimos, tal e como se expõe nas tabelas, que respectivamente a idade e ao curso de especialização escolhido pelos alunos também existe diferenças estatisticamente significativas.

Por um lado, o grupo de idade, as especialidades mais elegidas são as de Energia e instalação eléctrica (13,7%) e o Desenho de Projectos (14,3%). No grupo de idade de 15 a 17 anos destacam a Gestão de Empresas (14%) e Contabilidade e Gestão (12%). Por último, aluno com idades compreendidas entre os 21 a 23 anos destaca a Energia e Instalación Eléctrica (6%) e la Metalomecánica (4,6%).

Tabela 80- Testes de qui-quadrado Idade*Curso

	Valor	Df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	131,997	12	,000
Razão de verossimilhança	140,287	12	,000
Associação Linear por Linear	56,701	1	,000
N de Casos Válidos	350		

Tabela 81 - Tabulação cruzada Idade*Curso

	Idade			Total
	De 15 a 17 anos	De 18 a 20 anos	De 21 a 23 anos	
Curso				
Metalomecânica		4,3%	4,6%	8,9%
Ener. Insta.elect	3,7%	13,7%	6,0%	23,4%
Desen. Projet.	7,7%	14,3%	2,0%	24,0%
Const.civil		2,6%	1,7%	4,3%
Gestão de Empresa	14,0%	4,6%	1,4%	20,0%
Informática de Gestão			0,9%	0,9%
Contabilidade e Gestão	12,0%	4,6%	2,0%	18,6%
Total	37,4%	44,0%	18,6%	100,0%

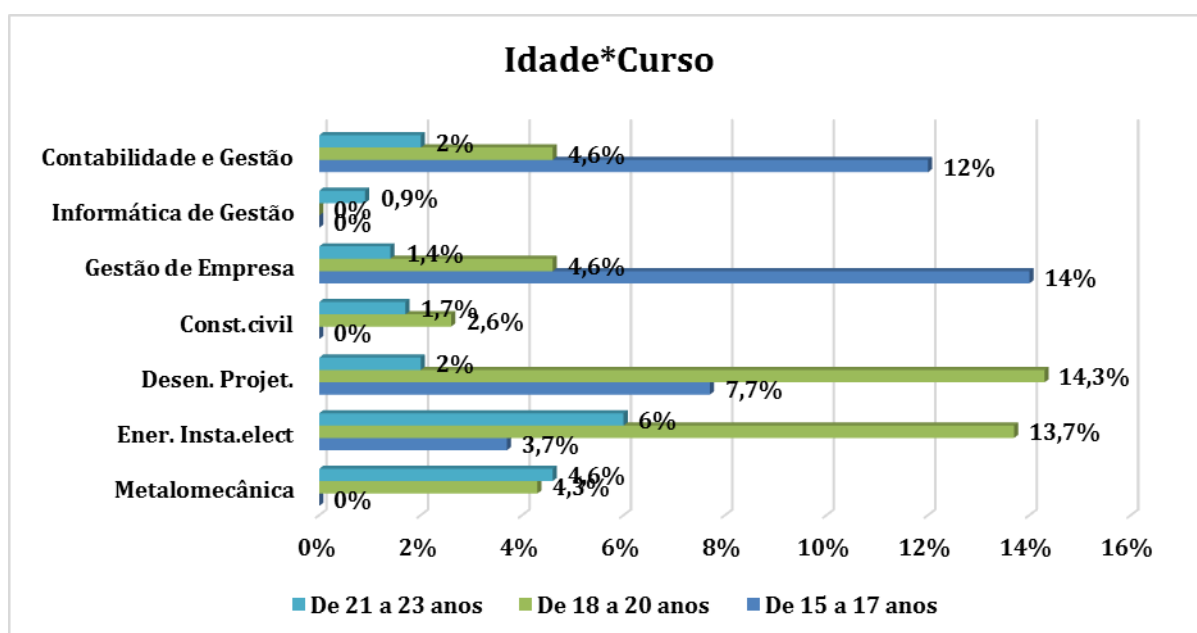


Gráfico 60 - Idade e curso

Análise de variáveis categóricas: prova X^2 de Pearson para variáveis de agrupação idade* O seu desempenho acadêmico na disciplina de Inglês.

Apresenta-se os cruzamentos em que se tem obtido diferenças estatisticamente significativas entre a variável idade e os itens da dimensão sobre o desempenho acadêmico dos alunos na disciplina de Inglês. As tabelas ilustram que reflectem os valores de chi-cuadrado e as tabelas de contingência de entrada dupla a que ilustra as percentagens de cada um dos grupos de idade e o grau de importância que os alunos dam a cada um dos itens. Voltamos a assumir la $H_0 \rightarrow$ a idade do aluno no influe na percepção sobre o seu desempenho acadêmico na disciplina de língua inglesa. Pelo que todo aquele valor $p \leq 0.05$ apresentado asumirá a hipótese alternativa, já que automaticamente se refuta H_0 .

Em primeiro dos cruzamentos em que se da uma relação de dependência com a idade é sobre a importância dada pelo aluno se a música supõe uma dinâmica para aprendizagem de inglês. A representação dos diferentes grupos de idade e os graus de não importante e pouco importante é baixa, miandros que se destaca o grupo de idade de 18 a 20 anos em uma consideração importante respeito ao item, com 21,1%. Aqueles alunos que visivelmente o consideram muito importante são os de 15 a 17 anos (16,9%). Cabe destacar que o grupo de idade de 21 a 23 anos se concentra na grande maioria entre os graus de importante e mu importante (18%).

Tabela 82 - Testes de qui-quadrado Idade * A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	13,755	6	,032
Razão de verossimilhança	16,338	6	,012
Associação Linear por Linear	,089	1	,765
N de Casos Válidos	350		

Tabela 83 - Tabulação cruzada Idade * A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês

	A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês				Total
	Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	

Idade	De 15 a 17 anos	1,7%	0,9%	18,0%	16,9%	37,4%
	De 18 a 20 anos	2,0%	4,3%	21,1%	16,6%	44,0%
	De 21 a 23 anos	0,6%		8,9%	9,1%	18,6%
Total		4,3%	5,1%	48,0%	42,6%	100,0%

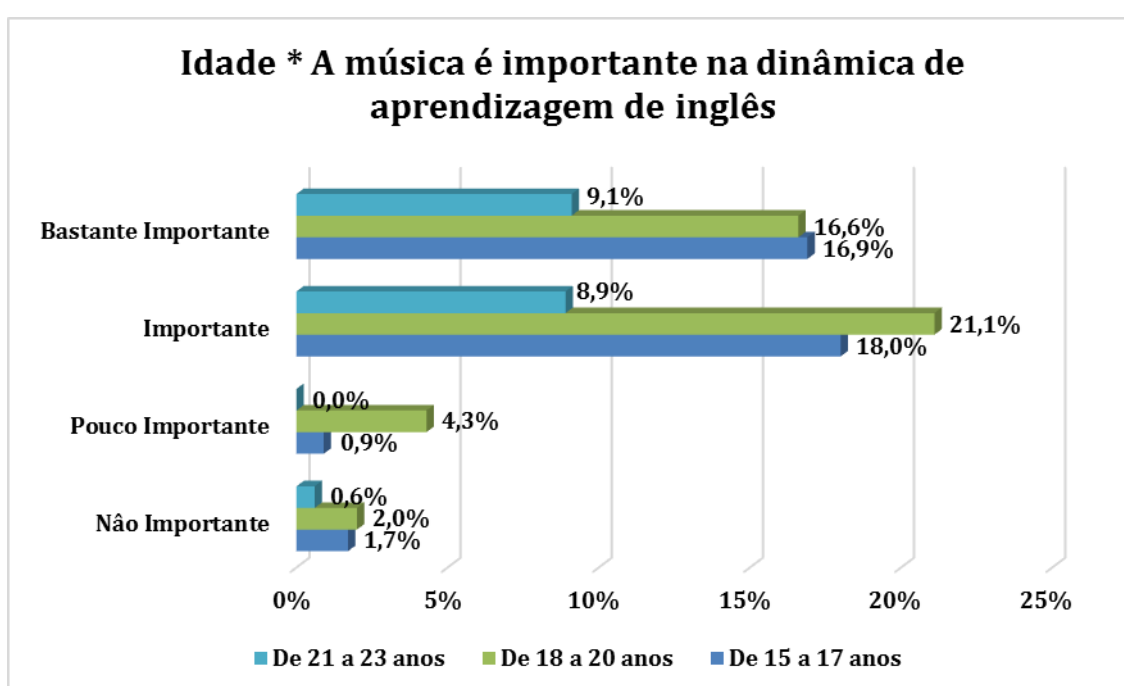


Gráfico 61 - A música na aprendizagem de inglês

Respectivamente a importância de realizar cópias para a aprendizagem da língua inglesa, se observa que aqueles com maior percentagem que não dão importância são os estudantes de 15 a 17 anos (3,7%). No nível de importante destaca 20,3% de alunos de 18 a 20 anos e 17,7% de 15 a 17 anos. Uma grande maioria de alunos de 21 a 23 anos se concentra dando total importância a afirmação (10,9%).

Tabela 84 - Testes de qui-quadrado Idade * Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	26,655	6	,000
Razão de verossimilhança	26,863	6	,000
Associação Linear por Linear	19,962	1	,000
N de Casos Válidos	350		

Tabela 85 - Tabulação cruzada Idade * Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês

		Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês				Total
		Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	
Idade	De 15 a 17 anos	3,7%	6,0%	17,7%	10,0%	37,4%
	De 18 a 20 anos	1,1%	6,9%	20,3%	15,7%	44,0%
	De 21 a 23 anos	0,6%	0,9%	6,3%	10,9%	18,6%
Total		5,4%	13,7%	44,3%	36,6%	100,0%

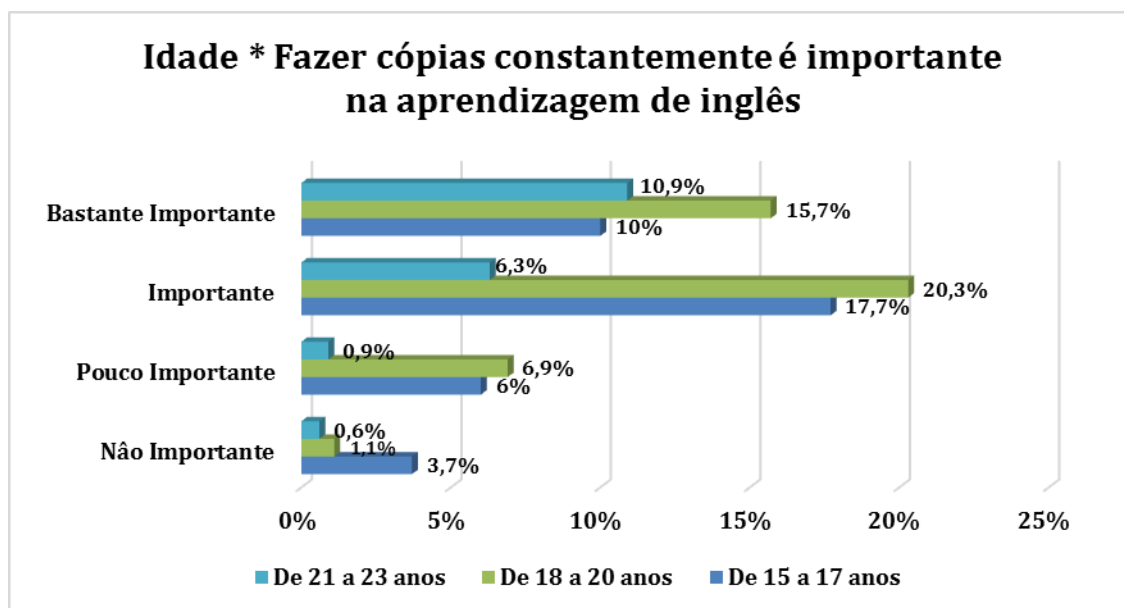


Figura 65. A importância das cópias

Seguindo com a análise, respectivamente a idade e a importância da motivação no processo de aprendizagem. São os alunos de 18 a 23 anos os que destacam outorgando a importância (22,3%), no grau de bastante importante e destaca 14% dos estudantes com idades compreendidas entre os 21 e 23 anos. E, alunos de 15 a 17 anos os que têm uma maior fluência de resposta dentro do nível de pouca importância, com 2,9%.

Tabela 86 - Testes de qui-quadrado Idade * A motivação é importante no processo de aprendizagem

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	28,800	6	,000
Razão de verossimilhança	31,298	6	,000
Associação Linear por Linear	8,515	1	,004
N de Casos Válidos	350		

Tabela 87 - Tabulação cruzada Idade * A motivação é importante no processo de aprendizagem

		A motivação é importante no processo de aprendizagem				Total
		Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	
Idade	De 15 a 17 anos	0,9%	2,9%	17,4%	16,3%	37,4%
	De 18 a 20 anos	2,0%	1,4%	22,3%	18,3%	44,0%
	De 21 a 23 anos	0,6%		4,0%	14,0%	18,6%
Total		3,4%	4,3%	43,7%	48,6%	100,0%

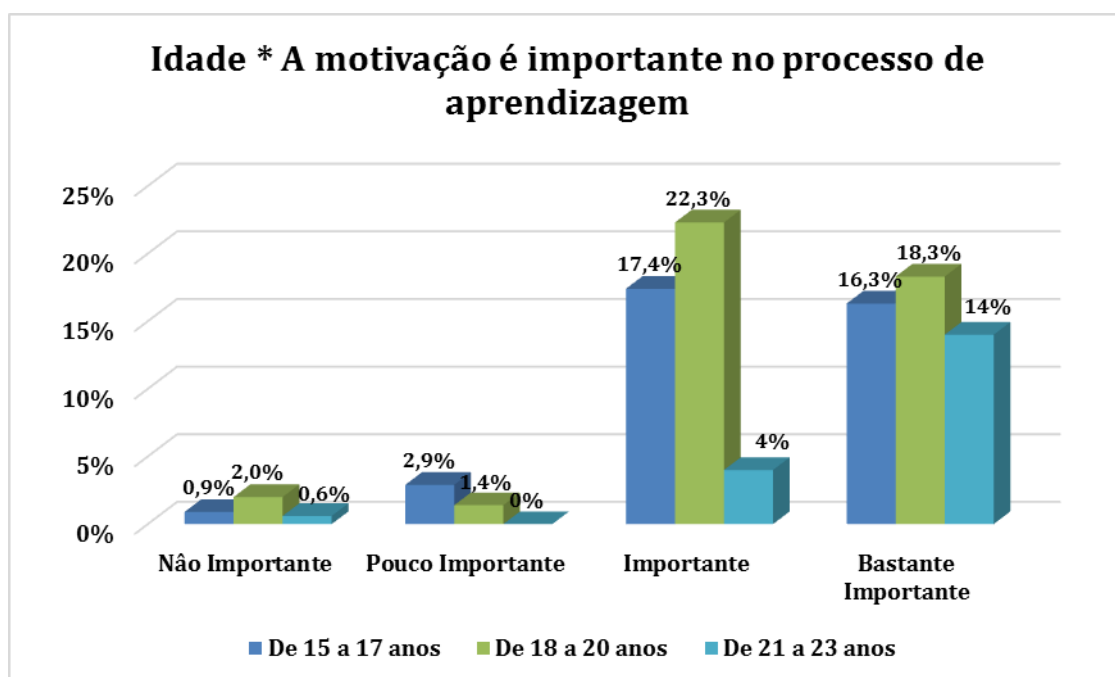


Gráfico 62 - A importância da motivação

Com respeito a importância dada pelos alunos concernente a prática do discurso oral na sala de aula para o perfeiçoamento de inglês, se observa que existe pouca representação aos dos níveis referidos a pouca importância ou nenhum dos alunos participante (8,9% de total da amostra). Dentro do grau de importante (45,4%) são os alunos de 15 a 17 anos

(19,1%) e de 18 a 20 anos (22%) os que apresenta una maior representação. Se cabe destacar que a maioria dos alunos com idades compreendidas entre os 21 e 23 anos destaca no grau de bastante importante com 10,6% do total de sua faixa.

Tabela 88 - Teste de qui-quadrado Idade * A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	28,013	6	,000
Razão de verossimilhança	27,141	6	,000
Associação Linear por Linear	,717	1	,397
N de Casos Válidos	350		

Tabela 89 - Tabulação cruzada Idade * A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa

	A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa				Total
	Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	
De 15 a 17 anos		2,0%	19,1%	16,3%	37,4%
De 18 a 20 anos	0,6%	2,6%	22,0%	18,9%	44,0%
De 21 a 23 anos	1,4%	2,3%	4,3%	10,6%	18,6%
Total	2,0%	6,9%	45,4%	45,7%	100,0%

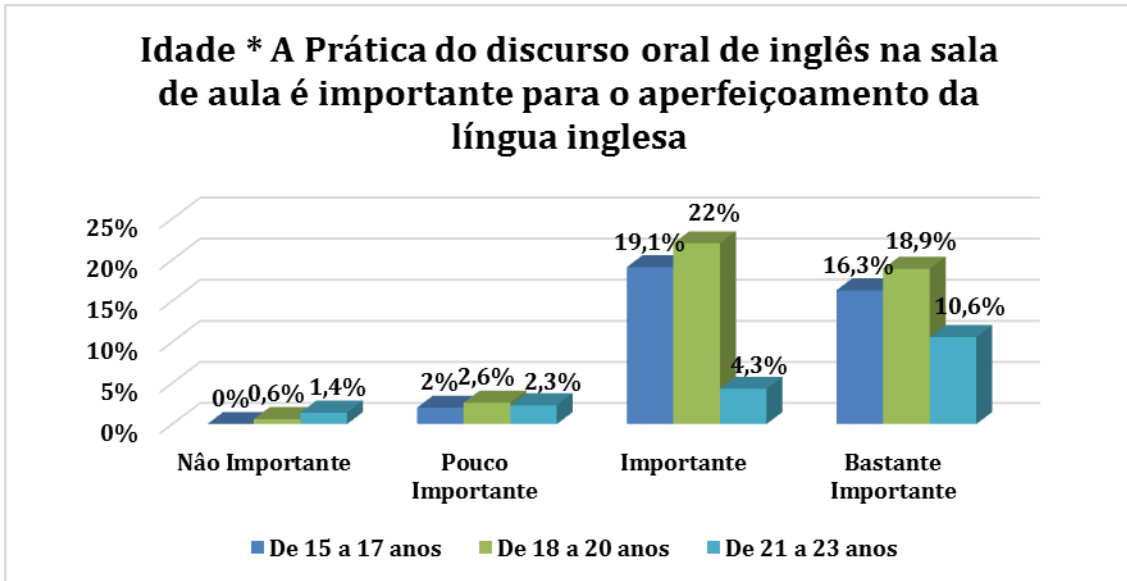


Figura 67. *A prática oral*

Para finalizar este ponto, se observa que enquanto a importância da diversidade da metodologia de ensino por parte dos professores, facilita a aprendizagem dos alunos, vimos que são os alunos de 18 a 20 anos os que dão a importância máxima com 18% deles, nos miandros estão os alunos de 15 a 17 anos que mantém uma importância moderada com 25,7%. É significativo que a maioria do grupo de idade de 21 a 23 anos (18%) está concentrada entre os graus importante e bastante importante.

Tabela 90 - Testes de qui-quadrado Idade * A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	23,599	6	,001
Razão de verossimilhança	28,138	6	,000
Associação Linear por Linear	1,219	1	,269
N de Casos Válidos	350		

Tabela 91 - Tabulação cruzada Idade * A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno

		A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno				Total
		Não Importante	Pouco Importante	Importante	Bastante Importante	
Idade	De 15 a 17 anos			25,7%	11,7%	37,4%
	De 18 a 20 anos	2,9%	0,9%	22,3%	18,0%	44,0%
	De 21 a 23 anos	0,6%		8,3%	9,7%	18,6%
Total		3,4%	0,9%	56,3%	39,4%	100,0%

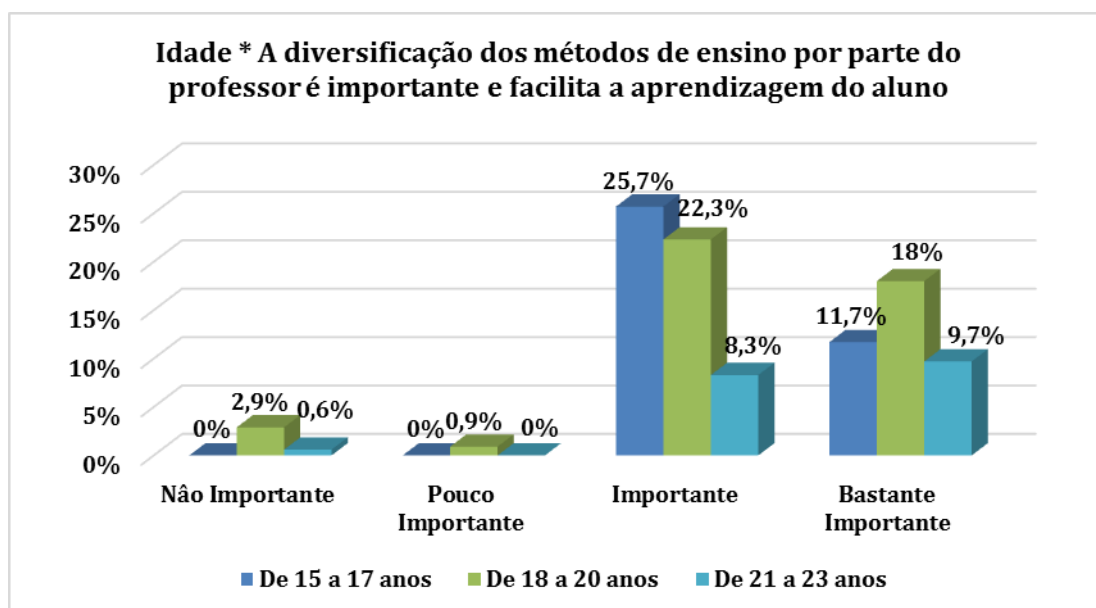


Gráfico 63 - A diversificação dos métodos

Análise de variáveis categóricas: prova X² de Pearson para variável de agrupação idade* O seu acordo sobre o desempenho do professor na disciplina de Inglês.

Este parágrafo se expõe os resultados obtidos do cruzamento entre a variável idade e os itens referidos a dimensão sobre o acordo do aluno respectivamente ao desempenho docente na matéria de língua inglesa. A continuação se verificará aqueles cruzamentos em que se tem dado diferenças estatisticamente significativas.

Em primeiro dos cruzamentos em que temos obtido uma significância assintótica menor a 0.05 tem sido o referido ao acordo sobre o seu professor falar sempre em inglês na aula. O grupo de idade que apresenta um total desacordo de maneira mais representativa é de 15 a 17 anos de idade (20,9%). Aquelles que permanecem em desacordo de uma maneira mais acusada são os alunos de 18 a 20 anos (15,4%), seguidos do grupo de idade de 21 a 23 anos (10,6%).

Tabela 92 - Testes de qui-quadrado Idade * O teu professor fala sempre em inglês nas aulas

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	61,075	6	,000
Razão de verossimilhança	62,868	6	,000
Associação Linear por Linear	30,573	1	,000
N de Casos Válidos	350		

Tabela 93 - Tabulação cruzada Idade * O teu professor fala sempre em inglês nas aulas

	O teu professor fala sempre em inglês nas aulas				Total
	Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
De 15 a 17 anos	30,6%	5,1%	1,7%		37,4%
De 18 a 20 anos	20,9%	15,4%	6,9%	0,9%	44,0%
De 21 a 23 anos	6,6%	10,6%	1,1%	0,3%	18,6%

Total	58,0%	31,1%	9,7%	1,1%	100,0%
-------	-------	-------	------	------	--------

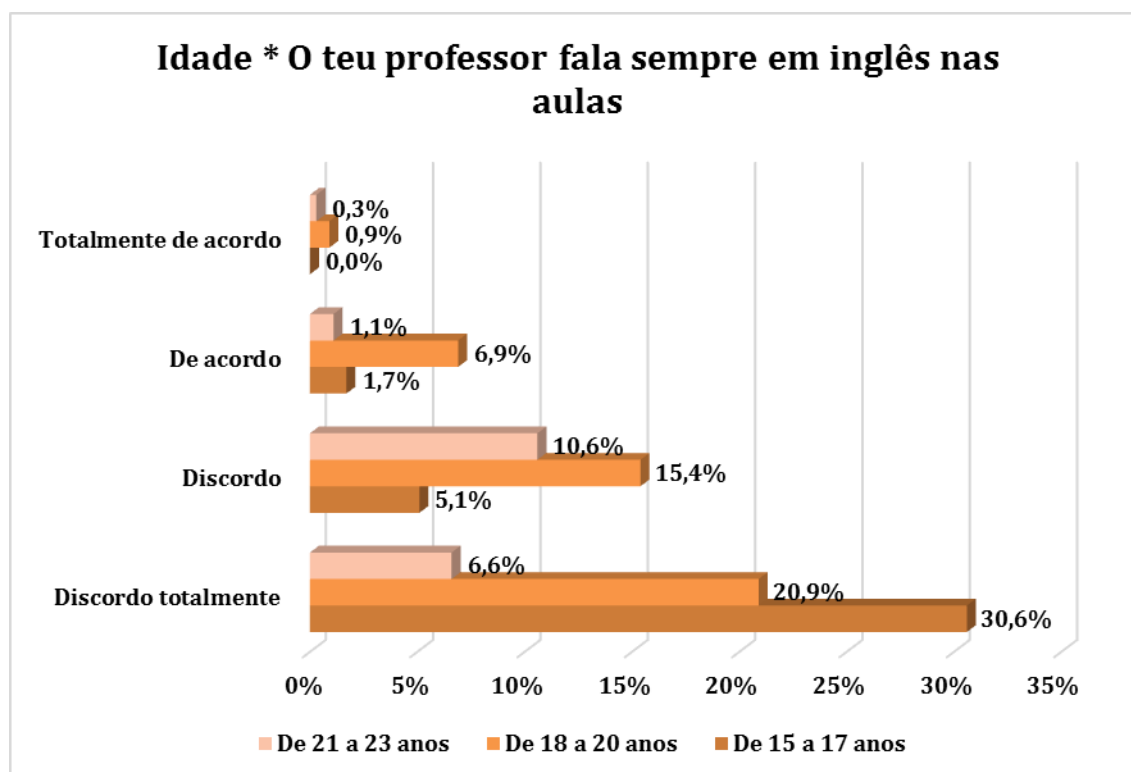


Gráfico 64 - Falar em inglês na aula

Respectivamente ao acordo dos estudantes sobre se o professor utiliza vídeos na aula de inglês, se expõe que são os alunos de 15 a 17 anos aqueles que apresentam um maior desacordo (33,7%) e o grupo de idade de 18 a 20 anos um desacordo moderado (15,7%). A maioria dos alunos de 21 a 23 anos também mantém um total de desacordo em sua grande maioria (10,6%). Também são estes dos últimos grupos de idade dos que mantêm um acordo moderado atendendo ao item, 3,4% cada um deles.

Tabela 94 - Testes de qui-quadrado Idade * O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês

	Valor	Df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	62,959	6	,000
Razão de verossimilhança	72,001	6	,000
Associação Linear por Linear	23,414	1	,000
N de Casos Válidos	350		

Tabela 95 - Tabulação cruzada Idade * O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês

		O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês				Total
		Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Idade	De 15 a 17 anos	33,7%	2,9%		0,9%	37,4%
	De 18 a 20 anos	22,0%	15,7%	3,4%	2,9%	44,0%
	De 21 a 23 anos	10,6%	6,3%		1,7%	18,6%
Total		66,3%	24,9%	3,4%	5,4%	100,0%

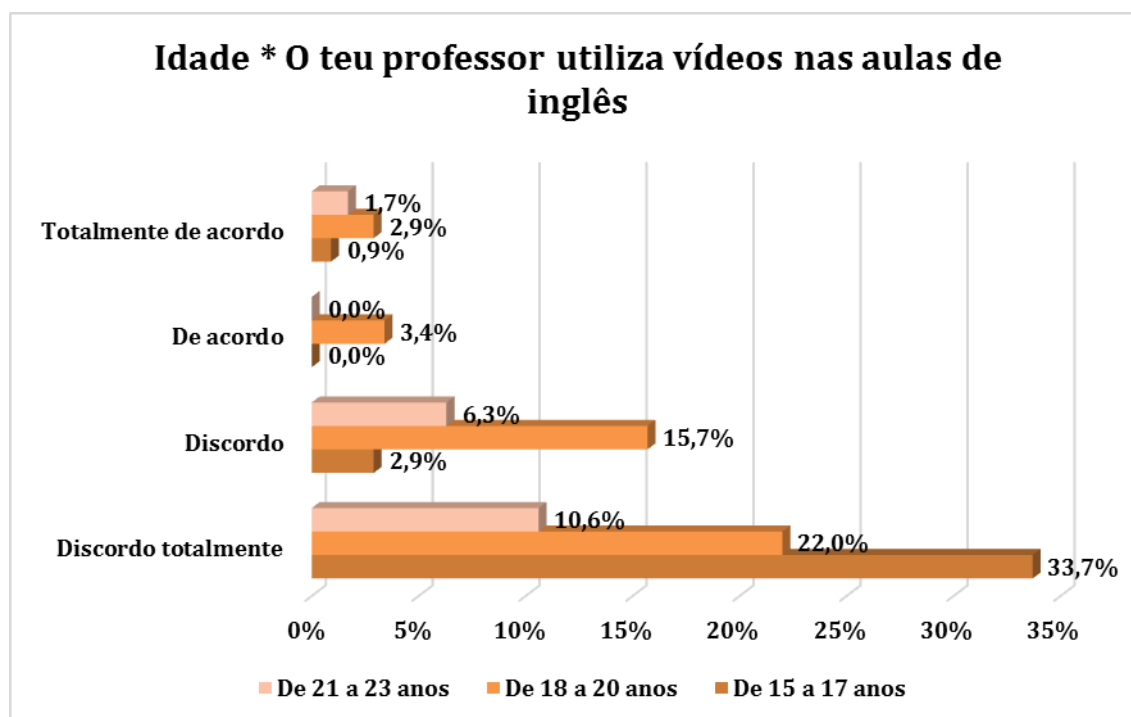


Gráfico 65 - Os vídeos na aula de inglês

O antepenúltimo dos cruzamentos em que o valor de chi-cuadrado nos indica uma relação de dependência entre o acordo dos alunos e sua idade é o referido na satisfação sobre a

maneira de ensinar inglês dos docente (sig.asintótica ,000). Os alunos com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos são os que mais insatisfação apresenta, com a dita afirmação, representando 32,9%. Com um desacordo moderado destacam os alunos de 18 a 20 aos de idade com 10,6%, também o fazem em um acordo moderado com 7,1%, o grupo de idade mais representado dentro de este nível da escala de instrumentos. La maioria dos alunos de 21 a 23 anos maioritariamente se encontram entre os graus de total desacordo (13,1%) discordo (5,1%).

Tabela 96 - Testes de qui-quadrado Idade * Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	44,550	6	,000
Razão de verossimilhança	48,213	6	,000
Associação Linear por Linear	8,482	1	,004
N de Casos Válidos	350		

Tabela 97 - Tabulação cruzada Idade * Estais satisfeita com a maneira do professor em ensinar o inglês

	Estás satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês				Total
	Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
De 15 a 17 anos	32,9%	3,7%	0,9%		37,4%
De 18 a 20 anos	25,1%	10,9%	7,1%	0,9%	44,0%
De 21 a 23 anos	13,1%	5,1%	0,3%		18,6%
Total	71,1%	19,7%	8,3%	0,9%	100,0%

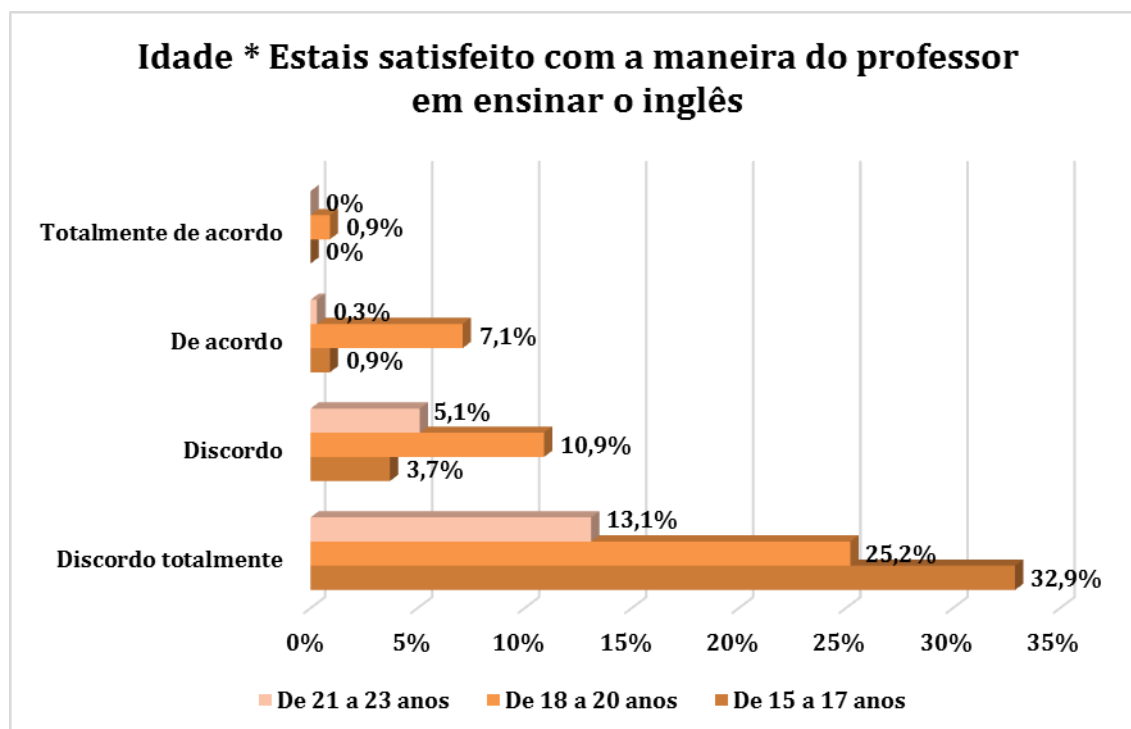


Gráfico 66 - A satisfação no ensino

Em referência ao acordo dos alunos sobre se o programa curricular da escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre docentes e alunos, a tendência de itens anteriores mudam. Por um lado aquele no total desacordo são os alunos de 18 a 20 anos de idade (26,9%) e a maior parte de alunos de 21 a 23 anos (10,6%). São os estudantes de 15 a 17 anos os que mantêm um acordo moderado com 8% de representação e um acordo total com 4%.

Tabela 98 - Testes de qui-quadrado Idade * O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	15,345	6	,018
Razão de verossimilhança	16,727	6	,010
Associação Linear por Linear	,168	1	,682
N de Casos Válidos	350		

Tabela 99 - Tabulação cruzada Idade * O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores

	O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores				Total
	Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordó	
De 15 a 17 anos	23,4%	2,0%	8,0%	4,0%	37,4%
De 18 a 20 anos	26,9%	7,7%	5,7%	3,7%	44,0%
De 21 a 23 anos	10,3%	4,0%	2,6%	1,7%	18,6%
Total	60,6%	13,7%	16,3%	9,4%	100,0%

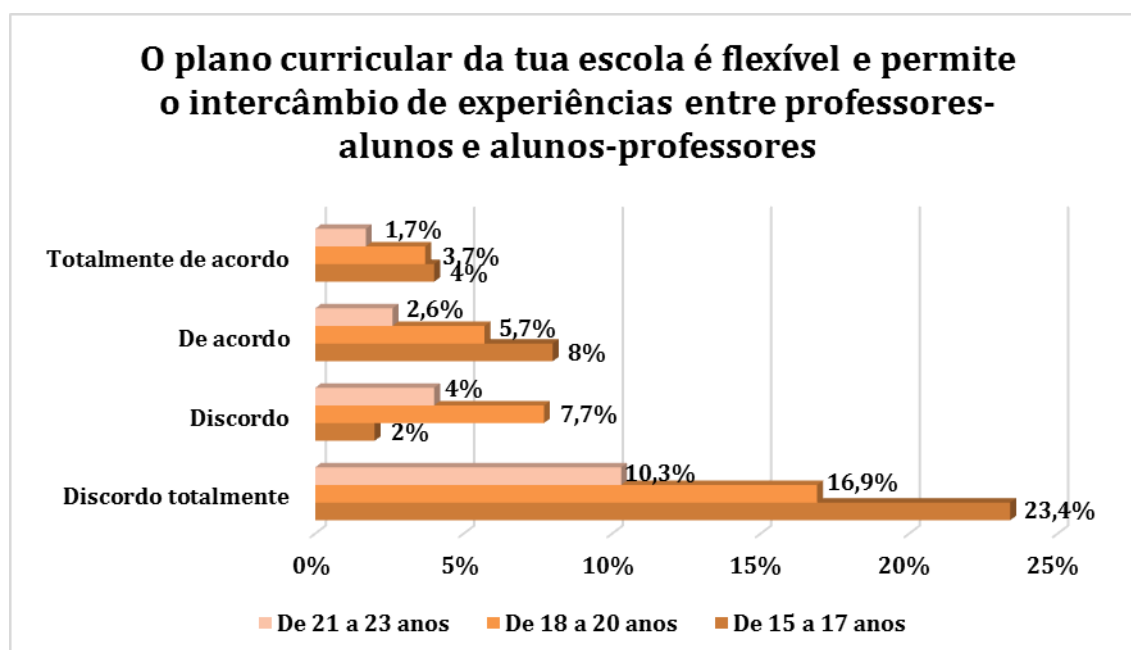


Gráfico 67 - A flexibilidade do plano curricular

Finalizamos o parágrafo e a análise de variáveis categóricas com o último cruzamento em que se obtêm dados e diferenças estatisticamente significativas.

Em referência ao acordo dos alunos sobre se o seu professor tem experiência no ensino da competência comunicativa integral dos estudantes, que são alunos de 15 a 17 anos os que mantiveram um maior acordo com 16% do total do grupo repartido entre os graus de acordo e total acordo.

Os alunos com idades compreendidas de 18 a 20 anos são os que em maior desacordo se encontram com a afirmação proposta, com 32,6% no grau de total desacordo e 9,7% em desacordo. Se mantém que os estudantes de 21 a 23 anos também se encontram em desacordo em sua grande maioria, com 16,8% entre os graus negativos da escala.

Tabela 100 - Testes de qui-quadrado Idade * O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	83,010	6	,000
Razão de verossimilhança	92,337	6	,000
Associação Linear por Linear	40,853	1	,000
N de Casos Válidos	350		

Tabela 101 - Tabulação cruzada Idade * O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral

	O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral				Total
	Discordo totalmente	Discordo	De acordo	Totalmente de acordo	
Idade De 15 a 17 anos	18,9%	2,6%	8,6%	7,4%	37,4%
De 18 a 20 anos	32,6%	9,7%	1,7%		44,0%
De 21 a 23 anos	13,7%	3,1%	1,7%		18,6%
Total	65,1%	15,4%	12,0%	7,4%	100,0%

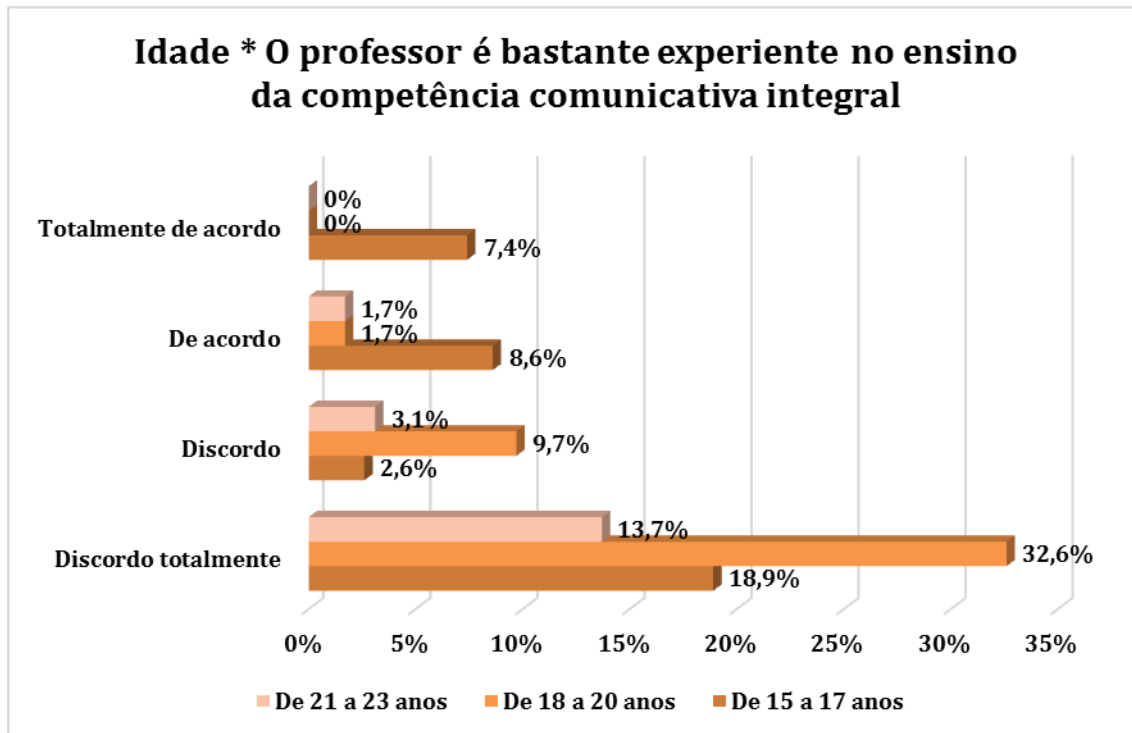


Gráfico 68 - A experiência do professor

Tabela 102 - Estatísticas de fiabilidade

Alfa de Cronbach	N de elementos
,852	37

7.3. Análises dos resultados qualitativos

Apresentamos dos resultados mais relevantes desta investigação qualitativa de forma resumida, da entrevista efectuada a 25 membros dos Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda, com o propósito de conhecer os recursos didácticos existentes nestes institutos.

Os resultados obtidos através das entrevistas servem para confirmar os resultados obtidos através dos questionários. Os resultados formam apresentados com relação a categorias e subcategorias, agrupando-os, através dos resultados e as reflexões dos membros das direcções em causa.

Tabela 5 - dados sobre o perfil da instituição

<i>DADOS SOBRE O PERFIL DA INSTITUIÇÃO</i>	
<i>Entrevista 1</i>	Que opinião tem sobre a motivação dos professores no ensino de inglês na tua instituição?
<i>Entrevista 2</i>	Que justificação dá a está pergunta?
<i>Entrevista 3</i>	Que expectativa almeja para superar está situação?
<i>Entrevista 4</i>	A vossa instituição tem o material didáctico usado no ensino de inglês?
<i>Entrevista 5</i>	Para além dos recursos audiovisuais que a instituição não possui, quais dos outros recursos em falta?
<i>Entrevista 6</i>	Quantos professores têm a formação ligada ao ensino de inglês na tua instituição?
<i>Entrevista 7</i>	Quais foram os motivos que fizeram com que enquadrassem professores sem a formação de inglês?
<i>Entrevista 8</i>	Pelo número de alunos da 10 ^a e 11 ^a classe, os 35 professores cobre a demanda das cinco instituições?
<i>Entrevista 9</i>	Por quê de escassez de professores de inglês na província de Cabinda?
<i>Entrevista 10</i>	Que importância tem a aprendizagem de inglês na província de Cabinda?
<i>Entrevista 11</i>	N a escala de 1 a 10, onde se destacaria?
<i>Entrevista 12</i>	Escolhe qualquer assunto do seu critério, ligbado ao ensino de inglês.

<i>MEMBROS DA DIRECÇÃO</i>	<i>CATEGORIA</i>	<i>SUBCATEGORIA</i>
25	1-Qual é a sua opinião sobre a motivação dos professores no ensino de inglês nesta instituição?	Todos foram unânimes em dizer que o ensino da Língua Inglesa actualmente tem um défice elevado e desmotiva os utentes tanto no ensino assim como na sua aprendizagem, devido a falta de investimentos nas instituições por parte do Estado. A vontade existe, mas as condições de trabalho não permite realizar o processo educativo conforme deveria ser.
25	Que justificação dá a esta resposta?	Dos 25 entrevistados, 23 justificaram que não há motivação, porque ainda não temos o grupo de professores que a instituições Técnico-Profissionais desejava ter em termos do profissionalismo e, isto contribui bastante na desmotivação. E, por outra a falta de apostas na formação de quadros com competências múltiplas, leva no enfraquecimento do Sistema Educativo de Angola.
25	3-Que expectativa almeja para superar esta situação?	Todos entrevistados, foram unânimes em referirem que com a abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.
25	A instituição tem o material didáctico que auxilia no ensino da língua inglesa?	Os membros destas instituições, disseram que nas nossas instituições não há recursos didácticos para o ensino de inglês, até, três dos quais disseram que em 2012, momento em que inaugurou-se uma dessas instituições, o presidente da

		república prometeu que haveria de mandar apetrechar uma dessas instituições para que servisse como instituição com recursos de ponta, e servir como referência, mas até este ano esta promessa nunca foi cumprida. Apenas, reforçar os recursos das oficinas pedagógicas, usadas para outros fins, do que pensar nos audiovisuais, livros para o ensino de inglês.
25	5- Para além dos recursos Audiovisuais, qual dos outros materiais existe nestas Instituições?	22 Membros destas instituições responderam que para além dos computadores que estão na sala de informática, material para electricidade e mecânica, apenas existe alguns livros de inglês da 10ª Classe a venda que estão nos Institutos Politécnico de Cabinda e no Instituto Médio de Economia do Cabassango, fruto da parceria do Instituto Médio Politécnico da Vila de Gaia em Portugal. Este instituto é que velava para a superação dos professores da Reforma Técnico-Profissional dos professores Angolanos. Mas, desde 2012 até a data presente, nunca mais vieram e nem os Professores Angolanos foram para Portugal, conforme acontecia nos anos anteriores.
25	6-Quantos Professores têm a formação da Língua Inglesa?	As respostas dos entrevistados, coincidem e, dos 35 professores que trabalham nas 5 (Cinco) instituições, apenas 7 dos quais que têm a formação ligada ao ensino da Língua Inglesa. E, 11 professores passaram de classe para o 4º ano de inglês do Instituto Superior de Ciências da Educação da província de Cabinda e os 17 fizeram outras formações. Os professores fizeram outras formações.
	7-Porquê do enquadramento dos professores sem a formação ligada a área de inglês?	Desde a independência de Angola, até o tempo actual, a província de Cabinda nunca teve a formação Média, Graduada ou Pós-Graduada ligada a Língua Estrangeira na área de Formação de professores, excepto os que estudaram nas outras províncias ou no exterior do país. Daí que optou-se em colocar qualquer um que fala, escreve em Língua Estrangeira, tanto a Francesa ou inglesa. Mas no caso

dos Institutos Médios Politécnico, apenas se lecciona a Língua Inglesa. A falta de profissionais na área, levou os dirigentes a pensar nesta vertente de cobrir as vagas com os podem fazer alguma coisa do que não ter. Este foi o motivo principal de colocar professores sem a formação ligada na área de inglês.

8-Pelo número de alunos registados na 10ª e 11ª Classes os 35 professores cobrem a demanda nessas 5 (Cinco) instituições?

O número de professores existentes não cobre a demanda e no caso do Instituto Médio Politécnico de Cabinda e de Economia do Cabassango, optaram em contratarem alguns professores particulares, que não têm o vínculo com o Ministério da Educação, para reforçar a demanda. E, no caso do Instituto Médio Politécnico do Chiazí, optou em intercalar os professores da Língua Inglesa, sendo os alunos que tiverem a Língua Inglesa na 10ª Classe quando passarem para a 11ª Classe já não terão a disciplina da Língua Estrangeira. Optaram neste modelo para equilibrar o Currículo da Língua Estrangeira. Para que nenhuma turma ficasse sem ver a menos por um ano a Língua Estrangeira.

Mas isto apenas serve para amenizar e não é uma resolução que se deve aplaudir, o certo é procurar cobrir todas as turmas com todos professores que leccionam as disciplinas da grade curricular, em correspondência do curso em que tiverem a frequentar.

25

9-Porquê da escassez de professores da Língua Inglesa nos Institutos Médios Técnico-Profissionais?

Os entrevistados disseram que os professores da Língua Inglesa, dificilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta. Na sua maioria dos professores, depois acabam por escolher o campo petrolífero, onde os salários são mais atractivos e acabam por deixar o vazio nas instituições por onde saem. E alguns professores as vezes preferem levar até a dupla efectividade até o momento em que lhes retiram nas folhas de salários e acabam

		<p>por abandonar. Este tem sido o maior motivo da escassez dos professores de inglês na província de Cabinda, para além da falta de incentivos na formação e em mantê-los nas instituições por onde estão a trabalhar.</p>
25	<p>10-Que importância tem a aprendizagem da Língua Inglesa em Cabinda?</p>	<p>Dos 25 entrevistados, 20 disseram que a aprendizagem da Língua Inglesa é muito importante, por que, facilita na comunicação entre povos de diferentes países, nas viagens, na realização das actividades recreativas, nos países da região da SADC e nos diferentes países do mundo, assim como na procura do emprego, a Língua Inglesa tem sido um dos requisitos fundamentais para a sua obtenção. Também, facilita na leitura de cartazes, em descodificar as mobílias no momento de compras e não só, também, no caso dos PALOP, a língua oficial Portuguesa não é permitida nas conferências dos países da região e a Língua Inglesa, estudada como Língua Estrangeira nestes países, ajuda-os a perceber e participar com precisão, por estudar e entender a Língua Inglesa.</p>
25	<p>11-Na escala de 1 a 10 que número escolheria para destacar a qualidade de ensino da Língua Inglesa na província de Cabinda?</p>	<p>O número de professores existentes não cobre a demanda e no caso do Instituto Médio Politécnico de Cabinda e de Economia do Cabassango, optaram em contratarem alguns professores particulares, que não têm o vínculo com o Ministério da Educação, para reforçar a demanda. E, no caso do Instituto Médio Politécnico do Chiazzi, optou em intercalar os professores da Língua Inglesa, sendo os alunos que tiverem a Língua Inglesa na 10ª Classe quando passarem para a 11ª Classe já não terão a disciplina da Língua Estrangeira. Optaram neste modelo para equilibrar o Currículo da Língua Estrangeira. Para que nenhuma turma ficasse sem ver a menos por um ano a Língua Estrangeira.</p> <p>Mas isto apenas serve para amenizar e não é uma resolução que se deve aplaudir, o certo é procurar cobrir todas as turmas com todos professores que leccionam as</p>

12- Do seu critério, escolha qualquer assunto ligado ao ensino da Língua Inglesa e comente-o.

disciplinas da grade curricular, em correspondência do curso em que tiverem a frequentar.

Dos 25 entrevistados, apenas 15 que prestaram depoimento nesta questão, e quase coincidiram no pensamento, dizendo que gostariam que a colocação dos professores, fosse melhor se atribuísse ao critério das escolas, por que as vezes nos deparamos com professores que achamos capazes, mas como a nossa opinião não é tida e nem achada. E, recebemos professores que as vezes nem se identificam com o perfil de professores que desejamos e, por necessidade recebemo-los mesmos assim.

7.4.Triangulação dos resultados

A triangulação é a apresentação dos dados quantitativos e qualitativos, respectivamente, se procede a realizar uma triangulação ou contrasteação, tanto das fontes empregada, como interna, comparação entre actores envolvidas na investigação e metodologia implementada pela diversidade de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa aplicada no trabalho. É um dos métodos mais importantes propostos para assegurar os critérios de validez, reconhecidos e apontados na credibilidade dos dados obtidos na investigação.

Desta forma, a comparação dos diferentes resultados, se pretende conhecer o nível de coincidência entre todas as ligações e dai estabelecer as inferências correspondentes e em função destas formular-se a as conclusões gerais e específicas da investigação.

<i>UNIDADE EM ANÁLISE</i>	<i>RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES</i>	<i>RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS</i>	<i>RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EFECTUADA AOS MEMBROS DA DIRECÇÃO</i>
<i>Actividades extra-escola</i>	Com relação aos professores, se incentivam os alunos a participarem nos cursos extra-escolares de inglês, 22,9% discordam totalmente e 40% discorda de que não incentivam os alunos a participar nos cursos extra-escolares. E, 31,9% afirma estar de acordo, 5,7% está totalmente de acordo.	Com respeito a participação nas actividades de inglês extra-escolares, é muito salutar para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, conforme verificamos, 47,7% dos alunos, consideram muito importante e apenas 46% que acha importante. Apenas 2,9% que acham não importante e 6,3% consideram pouco importante.	
A fluidez na fala de inglês	Concernente a fluidez na fala de língua inglesa, há uma autopercepção positiva, onde 100% dos professores, repartidos entre o grau de acordo com 54,3% e totalmente de acordo com 45,7% que referenciam que todos os professores têm a fluidez oral e escrita de inglês. Pensando bem, a matéria prima do professor é a comunicação. Sendo ela fluida, ajuda no processo de ensino e aprendizagem.	Falar com fluidez o inglês é importante e facilita nas relações entre falantes de outras línguas, verificamos que, 95,2% se repartem entre o nível de importante 50,9% e muito importante 44,3%, é importante por que, falantes de outras línguas, também recorrem na língua inglesa, como língua estrangeira.	

Diversificação dos métodos de ensino	Referindo aos professores se diversificam os métodos de ensino nas aulas de inglês, 71, 4% dos professores afirma estar de acordo, junto com 17,1% que concorda totalmente. Os 11,4% dos professores, afirma discordar totalmente. Fazendo a comparação com os resultados dos alunos, que demonstram claramente que os professores não diversificam os métodos de ensino. Dai, verificamos a contrariedade existente entre os professores e alunos.	A respeito da diversificação dos métodos de ensino por parte dos professores, 56,3% dos alunos, consideram importante a diversificação dos métodos de ensino e os 39,4% consideram muito importante. Ao passo que, o nível de pouco importante, a percentagem se afirma em 4,3%.	
Falar em inglês na aula	Com respeito a questão se o professor está cientificamente preparado a leccionar a disciplina de inglês como língua estrangeira. A percepção própria é positiva, onde verificamos que 60% afirma estar de acordo e 11, 4% está totalmente de acordo. E, 22,9% e 5,7% discorda totalmente.	Respectivamente, se os professores falam em inglês na aula, na verdade, os resultados da pesquisa demonstram que 58% dos professores, junto com os 31,1% discorda que os professores não falam em inglês na aula.	
A utilização dos audiovisuais na aula de inglês.	Sobre a utilização dos audiovisuais nas aulas de inglês é significativo que 45,7% dos professores afirma discordar totalmente, unindo com 48,6% em	Com relação da utilização dos audiovisuais nas aulas de inglês, os 66,3% dos alunos discorda totalmente, os resultados demonstram que cerca de	As instituições em causa carecem dos recursos audiovisuais.

	<p>discordo. Isto pode estar relacionado com a deficiência aos recursos didáticos nas instituições onde foi realizada esta investigação.</p>	<p>¼ discorda a utilização das aulas de audiovisuais.</p>
<p>A divulgação da cultura Anglo-americana</p>	<p>Nesta questão, o foco está em saber se os professores promovem actividades de inglês, conjuntamente com a comunidade, com objectivo de divulgar a cultura Anglo-Americana, os docentes discordam totalmente com a percentagem de 57,1% e 34,3% discorda que não promovem estas actividades.</p>	<p>Se os professores de inglês promovem a cultura Anglo-Americana, junto a comunidade escolar, 72,9% discorda que os professores não promovem essas actividades e os 24,3% discorda totalmente.</p>
<p>A utilização da música na aula</p>	<p>Com relação a ferramentas utilizadas pelos professores no ensino da língua estrangeira, do que concerne a utilização da música, 62,9% dos professores afirma em estar de acordo, junto com 14,3% que concorda totalmente. Enquanto aos graus de discordância, 17,1% e 5,7% discorda totalmente.</p>	<p>Em referência aos professores se utilizam a música na aula de inglês, os resultados não fogem a regra, onde 71,1% discorda totalmente e os 24,6% discordam. Isto, ilustra que os professores não recorrem aos recursos mais adequados que facilitam o ensino da língua estrangeira.</p>
<p>A flexibilidade do currículo</p>	<p>Em referência ao currículo da escola se é flexível e permite a integração das experiências dos professores, vemos que 34,4% dos professores afirma discordar</p>	<p>A flexibilidade do currículo é um dos aspectos relevante na educação, sobretudo quando se está a falar da educação por competências, a aprend</p>

	totalmente e 20% discorda. O maior impacto está na alta percentagem de 40% que está de acordo com este eixo e 5,7% está totalmente de acordo.	longo da vida. A questão está no foco de se a escola permite o intercâmbio de experiências entre professores e alunos. Os 60,6% dos participantes, afirma discordar totalmente e os 13,6% discorda. E, os 16,3% estão de acordo que a escola permite o intercâmbio de experiência e 9,4% concorda totalmente que sim, a escola permite mesmo o intercâmbio.
Os filmes na aula de inglês	Com respeito as aulas de inglês se são dadas por intermédio de filmes, 45,7% discorda totalmente e 17,1% discorda que, as aulas de inglês nos institutos Médios Técnico-Profissionais, não são dadas por intermédios de filmes. Enquanto, 22,9% e 14,3% estão de acordo e totalmente de acordo que as aulas de inglês nestes institutos são dadas por intermédios de filmes.	Se algumas aulas baseiam-se em filmes para a melhoria da pronúncia da língua inglesa, observa-se que 82,3% afirma em discordar totalmente, junto com 16% que discorda.
O uso de cartazes na aula de inglês	Com relação aos professores, na sua totalidade afirmam em não utilizar cartazes publicitários nas aulas de inglês, o que representa os 100% da	Algumas aulas se são baseiadas no uso exercícios de frases escritas em cartazes, cerca de 80% dos alunos discorda totalmente que as aulas de inglês nunca foram realizadas com base ao uso de

	amostra em causa.	cartazes. Enquanto 20% discorda desta opção.	
Perfil de formação	Com relação ao perfil de formação dos professores, os resultados espelham que (37,1%) dos professores, estão a frequentar o 3º ano do curso de Inglês no ISCED-Cabinda; seguido por (28,6%) dos professores licenciados em Psicologia; enquanto os (17,1%) fizeram a formação de Cultura Africana.	Concernente aos cursos de formação dos alunos, os cursos de maior representação nesta investigação, destacamos o curso de Desenho de Projectos com (24,4%), Energia e Estalações eléctrica com (23,4%) e Contabilidade e Gestão com (18,6%).	As respostas dos entrevistados, coincidem e, dos 30 professores que trabalham nas 5 (Cinco) instituições, apenas 7 dos quais que têm a formação ligada ao ensino da Língua Inglesa. E, 11 professores passaram de classe para o 4º ano de inglês do Instituto Superior de Ciências da Educação da província de Cabinda e os 17 fizeram outras formações. Os professores fizeram outras formações.
Nível académico	Com relação ao nível académico dos professores, mais de 1/2 dos professores têm o nível correspondente ao Bacharelato, seguido por (28,6%) são licenciados e (14,3%) têm o nível de mestrado.	Com relação ao nível académico dos alunos, os (100%), todos têm o mesmo nível, que é a 11ª classe.	As respostas dos participantes ilustram que nestas instituições, a maioria dos professores têm o nível de Bacharel, o que corresponde ao 3º ano de licenciatura, e alguns são licenciados e a minoria tem o nível de Mestrado e nenhum é Doutor.
<i>A motivação</i>	A relação se o professor sente-se motivado em trabalhar com a	Com relação a importância da motivação, (48,6%) considera a	Os entrevistados disseram que os professores da Língua Inglesa,

disciplina de Inglês, (45,7%) discorda estar motivado, por enquanto que os (40%) e (14,3%) está de acordo e totalmente de acordo.

motivação bastante importante e (43,7%) considera bastante importante.

difícilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta. Na sua maioria dos professores, depois acabam por escolher o campo petrolífero, onde os salários são mais atractivos e acabam por deixar o vazio nas instituições por onde saem. E alguns professores as vezes preferem levar até a dupla efectividade até o momento em que lhes retiram nas folhas de salários e acabam por abandonar. Este tem sido o maior motivo da escassez dos professores de inglês na província de Cabinda, para além da falta de incentivos na formação e em mantê-los nas instituições por onde estão a trabalhar.

A triangulação dos resultados recolhidos por intermédio de questionários e entrevistas, permite extrair uma série de inferências, baseadas nos princípios de coincidências que derivam das análises e interpretação de cada ligação, incorporando a credibilidade na investigação que apresenta os resultados das variáveis de dados pessoais e académicos que compõem as diferentes dimensões dos resultados. O seu objectivo é de comprovar se se estabelece diferença estatística significativa e decidir relações de dependência entre as variáveis como género, idade, nível académico e tempo de serviço.

- ❖ O estudo comprova que existe relação de dependência entre a variável agrupação e os itens da dimensão, enquanto ao género e três dos itens da primeira dimensão de instrumentos, se estabelece uma relação da dependência, devido aos valores da significância assintótica.
- ❖ Respectivamente a segunda dimensão do questionário sobre a percepção dos alunos sobre o desempenho profissional dos professores de inglês, todos os itens têm estabelecidos diferenças estatisticamente significativas com as variáveis agrupadas em género.
- ❖ Com relação ao acordo dos alunos sobre se o professor de inglês diversifica os recursos e material de trabalho na aula, observa-se que mais da metade dos alunos do género feminino, discorda totalmente, enquanto ao género masculino, tem estado frequentemente apegado nas respostas do grau de discordância.
- ❖ Em relação ao grau de acordo dos alunos agrupados por variáveis e itens referidos se o seu professor fala sempre em inglês, os resultados mostram que o género feminino apresenta uma maior discordância.
- ❖ Com respeito a utilização de vídeos na aula por parte do professor, observa-se uma frequência similar entre o género masculino e feminino.
- ❖ Atendendo ao acordo sobre se o plano de estudos da escola é flexível e possibilita o intercâmbio de experiências entre professores e alunos, o género feminino mantém a maior frequência de respostas com os graus de discordância.
- ❖ Na dupla entrada, ilustra os resultados obtidos atrás na análise de contigência entre o género e o item sobre se as aulas de inglês baseiam-se em copiar esquemas do quadro para o caderno e a explicação magistral do professor. Mais da metade dos alunos do género feminino discordam totalmente.
- ❖ Enquanto se o seu professor proporciona exercícios de maneira constante com a finalidade de desenvolver a competência comunicativa integral dos alunos, o género feminino destaca-se com o grau de discordo.
- ❖ No que concerne ao professor se tem realizado aulas de vocabulário, observa-se que o grau de discordo, destaca-se. No geral, mais da metade do género feminino discorda totalmente que o professor não utiliza aulas de leitura e exploração do vocabulário.
- ❖ A percepção dos alunos segundo o género se o professor em algumas ocasiões, tem programado as aulas com base a realização de exercícios de cartazes, os resultados demonstram que, não existe a representação feminina no grau de discordo

totalmente e nem masculino no grau de discordo. O grau de discordo totalmente mantém-se com a superioridade feminina.

- ❖ Atendendo ao seu professor se facilita a dinâmica de grupos para estudos e intercâmbio de experiências entre companheiros, verificamos que não há representação feminina no grau de acordo.
- ❖ Com base a refeência se algumas aulas realizadas pelos professores de inglês, utilizam filmes para melhorar a pronúncia dos alunos, os resultados de ambos géneros não apresentam respostas no grau de totalmente. O género feminino domina a representação com o grau de discordo totalmente.
- ❖ A percepção dos alunos sobre a existência dos materiais audiovisuais, tanto o género masculino assim como o género feminino, mantém o grau de discordo e discordo totalmente.
- ❖ Enquanto a idade e género, mostra-se que, o grupo de idade de 15 a 17 anos é que mais se destaca e, no que refere ao género, o feminino é que tem a maior representação. Também, no grupo de 18 a 20 anos de idade, a maior representação está no género feminino. Mudando a tendência, no grupo de 21 a 23 anos, a maior representação está no género masculino.
- ❖ Respetivamente a idade e curso de especialidade escolhido pelos alunos, também existe diferenças estatisticamente significativas. Por um lado, o grupo de idade, as especialidades mais escolhidas são as de Energia e Instalações Eléctrica, Desenho de Projectos, Por último, alunos de 21 a 23 anos se destacam nos cursos de Energia e Instalações Eléctrica e Metalomecânica.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE PESQUISAS

8.1 Conclusões gerais

O estudo realizado sobre o contexto dos métodos de ensino da competência comunicativa integral da língua inglesa, como língua estrangeira dos professores da 11ª classe dos Institutos Médios Técnico-Profissionais da província de Cabinda, a pesquisa dos teóricos revelam que, a Língua Inglesa é uma língua que está em constante expansão a nível do planeta, sendo primeiro o processo da colonização permitiu que os Britânicos conquistassem outros territórios um pouco por todos os continentes, tendo estabelecido o inglês como Língua Oficial nestas regiões. Actualmente, a expansão de inglês tende a crescer, e mesmo os países que não têm o inglês como língua oficial, incluíram nos currículos escolares dos seus países como Língua Estrangeira Obrigatória ou de Opção. As constatações feitas na realização deste trabalho, as informações recolhidas espelham que, mais de dois terços dos cientistas mundiais lêem em inglês, três quartos das correspondências mundiais são escritas em inglês, oitenta por centos das informações armazenadas por via electrónica estão escritas em inglês. Quarenta por centos dos usuários da internet comunicam-se em inglês, mas há probabilidade deste número diminuir, a medida que falantes de outras línguas tiverem acesso a internet.

O inglês e o desenvolvimento de competências estão associados ao sucesso, a aquisição desta língua é importante para ajudar a dar resposta as exigências da sociedade tecnológica.

Para aprender a competência comunicativa integral da língua estrangeira é necessário exercícios de índole comunicativo, para favorecer a produção da língua oral e espontânea, visando o enriquecimento lexical e semântica para desenvolver a capacidade de expressão, argumentação e criatividade. Uma vez que a língua intervém em todas as tarefas sociais, a simulação é uma forma de resolver um problema ou situação.

Para além do treino da linguagem não-verbal, é conveniente que na sala de aula se trabalhe a memória, elemento essencial na aquisição de conhecimentos. Neste sentido uma abordagem baseada na produção intensiva da oralidade leva ao treino obrigatório da memorização.

O uso das canções no ensino de uma Língua Estrangeira, é um meio de desenvolver a expressão oral, pois, a música é um poderoso estímulo que fomenta o desejo de falar. Assim, se pode empregar uma canção para que os alunos explorem suas opiniões sobre o tema e falar sobre o artista, o tipo de música e o contexto cultural em que surge esta língua.

A produção da linguagem é actividade de comunicação complexas que envolvem recursos linguísticos e cognitivos comuns, mas com funcionamentos distintos. As intenções comunicativas que presidem aos actos de compreender e de produzir desencadeiam operações de processamento da linguagem que lida com o mesmo tipo de material verbal e com as mesmas unidades.

A competência comunicativa é a capacidade que é desenvolvida no indivíduo, para determinar com precisão o que decidir, como decidir, de onde decidir e inclui o uso correcto da língua e, compreende a competência linguística, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

A competência é a configuração psicológica que integra diversos componentes cognitivos, motivacionais, metacognitivos e qualidades em estreita unidade funcional, que auto regula o funcionamento real e eficiente em uma esfera específica da actividade, atendendo o modelo de desempenho desejado socialmente em contexto histórico concreto.

Para realizar o ensino atractivo, é necessário recorrer aos meios de ensino, que são componentes do processo docente-educativo, que actuam como suporte material dos métodos com o propósito de lograr os objectivos almejados na aula.

Os meios de ensino omitem os aspectos formativos e cognitivos que propiciam alguns elementos na aula nova e a captação, compreensão da informação, ou seja, os meios de ensino além de informar, podem possuir a qualidade de suscitar no aluno a necessidade de uma intervenção na realidade a conhecer, possibilitando, inclusive, uma revisão dos valores, conceitos ou normas que até então presidiam a sua compreensão acerca de um determinado objecto ou fenómeno.

Para a utilização dos meios de ensino, o professor deve conhecer o valor de cada meio, a sua planificação e tendo em consideração os programas, e reflectir que meio didáctico garante a motivação e organização de actividades intelectuais e práticas dos alunos. Cada ciência detém os seus métodos de ensino, devido a sua especificidade e complexidade da área de conhecimentos a que dedica o estudo. Assim, a língua inglesa utiliza os seguintes métodos de ensino:

Método de tradução gramatical, neste método a aula trata de exercícios de aplicação das regras da gramática, ditados, tradução e versão;

Método directo, este método aborda a língua directamente sem recorrer na tradução da língua nativa. As aulas são ministradas na língua alvo desde o início, através de situações baseadas na vida real. Os conteúdos são introduzidos pelo professor através de objectos reais ou de figuras, factos, gestos, para que o aluno associe o significado da língua estrangeira directamente, sem tradução para a língua nativa;

Método de leitura, neste método ensina-se os conhecimentos gramaticais para facilitar a compreensão da leitura;

Método audiovisual, neste método o ponto de partida é o emprego de recursos visuais e auditivos, para ensinar a língua estrangeira;

Método situacional, os conteúdos são organizados conforme os diferentes contextos autênticos, o seu objectivo é de introduzir aos estudantes a linguagem empregada em determinadas situações concretas;

Método áudio-lingual, surgiu a partir das ideias geradas pela linguística descritiva e pela psicologia Behaviorista. A sua meta é de tornar os alunos capazes de usar a língua alvo comunicativamente;

Método tradicional, é empregado com objectivo de ensinar os alunos a aprender as regras e listas de vocabulário, para levar acabo a tradução de textos literários de línguas;

Método silencioso, versa como funciona a linguagem a nível mental, daí a necessidade do tempo de silêncio e a compreensão da nova língua. A utilização dos métodos de ensino, obedece, também o emprego dos recursos como os audiovisuais para suprir a aprendizagem dos alunos. E, os resultados empíricos da pesquisa de campo espelham que:

As experiências dos professores são importantes para o ensino do desenvolvimento da competência comunicativa integral dos alunos e, os resultados dos mesmos visam que, (51,1%) dos alunos, acham que a experiência do professor é muito importante para aprendizagem da competência comunicativa integral e os (43,7%) acham importante a experiência do professor, somente (5,1%) dos alunos que reparam-se na escala negativa.

Com relação se as aulas de inglês baseiam-se em exercícios práticos constantemente para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos, os resultados dos alunos, espelham que (80%) discorda totalmente e (17,1%) discordam, dizendo que os professores não aplicam exercícios práticos para desenvolver a competência comunicativa integral.

Também, os professores não proporcionam aulas de leitura e exploração do vocabulário, resultados apresentados demonstram que, (74,9%) discorda que os professores não proporcionam mesmo essas aulas e (20,9%) discorda totalmente, somente (4,4%) dos participantes como professores que estão de acordo e totalmente de acordo que, os professores proporcionam as aulas de leituras e exploração do vocabulário para construir a competência comunicativa integral.

Atendendo a problemática se os professores preparam as aulas com critérios, procurando encontrar actividades que envolvam os alunos, os resultados destacam que, mais de $\frac{1}{4}$ dos participantes discorda totalmente, apenas (28,6%) que está totalmente de acordo.

8.2 Conclusões específicas

Com relação aos métodos de ensino dos professores da 11ª classe da disciplina da língua inglesa, como língua estrangeira, os resultados dos alunos espelham que, os professores ocupam-se em passar a matéria no quadro e os alunos por sua vez, limitam-se em copiar a matéria do quadro para os cadernos, reflectindo e apegando-se na explicação magistral dos professores e, o estudo demonstra que (76,3%) discorda totalmente e os (19,7%) discorda que não se apegam na explicação magistral do professor.

Por outra, na opinião dos participantes, os métodos tradicionais de ensino facilitam a aquisição da competência comunicativa integral da língua inglesa, os resultados demonstram que (40%) discorda totalmente, junto com (37,1%) que discorda que, os métodos tradicionais não contribuem na aprendizagem da competência comunicativa integral. Apenas, (17,1%) dos participantes que acha que os métodos tradicionais facilitam na aprendizagem da competência comunicativa integral, junto com (5,7%) que está totalmente de acordo.

No mesmo objectivo, o estudo demonstrou que, os professores de inglês da província de Cabinda, recorrem mais ao método de Tradução Gramatical, isto ilustra uma situação chocante, através de (74,3%) dos professores que afirmam estar de acordo. E, (8,6%) está totalmente de acordo; por outra, 17,1% discorda de usar o método de Tradução Gramatical no ensino de inglês e não existe nenhuma representação em discordar totalmente. A utilização do método de Tradução Gramatical e de tradução no geral, tem aumentado geralmente nos últimos anos, mas prejudica se for usado constantemente, por que reduz o esforço do aluno em fazer buscas para aumentar o seu nível de vocabulário.

8.3 Perfil de formação de professores

Com relação ao perfil de formação dos professores, os resultados do estudo revelam que, o nível académico dos professores reflecte que, mais de $\frac{1}{2}$ dos participantes desta pesquisa têm o nível de Bacharel, o que corresponde ao 3º ano do curso de licenciatura, sabendo o Subsistema de Ensino Superior Angolano, atribui ao curso de licenciatura em Ciências da Educação (4) quatro anos de formação, seguido de (28,6%) de licenciados e (14,3%) são mestrados. E, dos (100%) dos professores ninguém tem o nível de Doutor.

Enquanto aos cursos de formação dos professores, os resultados reflectem que o curso mais representado é o curso de inglês com (37,1%), seguido do curso de Psicologia com (28,6%); e, o curso de Cultura Africana representa (17,1%), o curso de Pedagogia com (11,4%) e por fim, o curso de Gestão Empresarial com (5,7%). Apesar do curso de inglês estar a ser o mais representado no perfil de formação, mas, estima-se ser o curso que não representa qualquer experiência, por ter professores apenas com o 3º ano e ao mesmo tempo, são os que detem a menor experiência como professor.

8.4. Recursos didácticos impressos e audiovisuais

Com relação aos recursos didácticos impressos e audiovisuais, disponíveis nesses Institutos Médios Técnico-Profissionais, os resultados demonstram que, esses institutos não possuem os recursos impressos e audiovisuais, conforme está representado por (100%) dos participantes, que repartem-se entre os graus de discordo totalmente com (82,9%) e discordo com (17,1%). Este, demonstra-se ser o factor influente da aprendizagem deficiente dos alunos, e das metodologias inadequadas utilizadas pelos professores. É indispensável a escola possuir uma série de recursos que podem ser utilizados de maneira didáctica para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Também, constatamos o mesmo resultado nas entrevistas dos membros da direcção, dizendo que apenas os Institutos Médios Politécnico de Cabinda e do Cabassango que têm alguns livros da 10^a classe a venda, vindo da cooperação do Instituto Politécnico da Vila Nova de Gaia da república Portuguesa.

Os professores por sua vez, sobre a utilização dos materiais audiovisuais na aula de inglês, são significativos que (45,7%) afirmam discordar totalmente, unindo com (48,6%) que discordam. O não usar os audiovisuais para alguns, significa, não saber como utilizar e para os outros, a falta dos mesmos recursos nas instituições.

8.5 Motivação dos alunos e professores

No que toca a motivação dos alunos e professores desses institutos, os resultados dos actores em causa referem-se que, (48,6%) consideram a motivação bastante importante e (43,7%) acha que a motivação é importante no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação aos professores de inglês se motivam e ajudam a melhorar a aprendizagem dos alunos, o estudo diz que (68,9%) não está totalmente de acordo e, cerca de (30%) discordam que os professores não ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem da competência comunicativa integral.

Enquanto aos professores, a motivação na prática profissional é de suma importância e influi directamente no trabalho docente. Neste foco, se o professor sente-se motivado trabalhar com a disciplina de inglês, (45,7%) dos mesmos, discordam estarem motivados e (40%) estão de acordo e (14,3%) está totalmente de acordo que sentem-se motivados em trabalhar com a disciplina de inglês.

8.6 Compreensão das técnicas do ensino da competência comunicativa integral da língua inglesa como língua estrangeira

No que tangem a compreensão das técnicas do ensino da competência comunicativa integral da língua inglesa como língua estrangeira. Para trabalhar a competência comunicativa integral da língua estrangeira, os professores devem recorrer nas técnicas como:

Recorrer nas técnicas do uso de recursos, tais como a música na língua alvo a que o aluno deseja aprender, conforme os resultados dos professores de inglês dos Institutos Médios Técnico-Profissionais de Cabinda, onde (62,9%) afirmam estar de acordo, junto com (14,3%) que concordam totalmente. Enquanto aos graus de discordo (17,1%) e discordo totalmente com (5,7%).

Por outro, o professor pode recorrer aos filmes com legenda ou sem ela, para trabalhar a pronúncia, os gestos, a cultura dos nativos da língua inglesa. Onde procuramos saber se as aulas são dadas também através de filmes, observa-se que (45,7%) discorda totalmente e (17,1%) discorda, Isto, acontece devido o escassez dos recursos audiovisuais destes institutos. Mas, (22,9%) dos professores estão de acordo e (14,3%) está totalmente de acordo.

Respectivamente se os professores trabalham as quatro habilidades linguísticas como, (listening, speaking, Reading e Writing), os docentes estão de acordo com (62,9%) e (17,1%) está totalmente de acordo que trabalham as quatro habilidades linguísticas. Neste ponto, destacamos alguns professores que discordam de que não trabalham as quatro habilidades linguísticas, o que representa (20%).

Referente a aplicação do método directo nas aulas de inglês, (17,1%) discorda totalmente, junto com 34,3% que discorda. E, nos graus de acordo (31,4%) e totalmente de acordo (17,1%), isto reflecte que, o número maioritário dos professores discorda em não utilizar o método directo no ensino da competência comunicativa integral da língua inglesa.

Por último, (60%) dos docentes discorda totalmente e por sua vez, (28,6%) discorda e um grupo inferior que corresponde a (8,6%) afirma estar totalmente de acordo que o enfoque comunicativo da competência comunicativa integral é importante.

2. FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Na verdade, este trabalho não constitui o fim da investigação de ensino da língua inglesa na província de Cabinda, mas é como qualquer outro trabalho e merece a continuidade e aprofundamento em diferentes temas ligados ao ensino de inglês em Cabinda. Como dizia numa das páginas deste livro, a investigação ligada ao ensino de inglês neste nível, este constitui o primeiro trabalho na província de Cabinda.

Neste caso, propusemos algumas das futuras linhas de investigação que, os interessados poderão optar em segui-las, tais como:

- ❖ As relações entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.
- ❖ Análise das características dos professores da língua inglesa como língua estrangeira.
- ❖ A aprendizagem da língua inglesa por intermédio do método directo.
- ❖ A oralidade no processo de ensino aprendizagem das línguas-cultura estrangeira.
- ❖ O ensino de vocabulário de inglês como língua estrangeira.
- ❖ O uso da música como recurso didáctico no ensino de inglês.
- ❖ O recurso do método situacional no ensino da competência comunicativa da língua inglesa.

Referências bibliográficas

- Acosta, R.& Alfonso, J. (1999). *Dáctica interactiva de lenguas*. Universidade Estatal de Panamá: Ciudad de Panamá.
- Afonso, C.C. (2010). *Didáctica de línguas Etrangeiras: Objectivos, conteúdos e metodologia*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, A. (2006). *Prefácio*. In Gonçalves, F.R. *A curta observação e análise da relação educativa-justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições pedagogo.
- Amato, P.A.(1996). *Making it happen*. New York: Addison-Westey.
- Andrade, A.I.& Sá, M.H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: edições ASA.
- Azevedo, F., Sardinha, M.G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Editora: Universidad.
- Baker, J. & Westrup, H. (2003). *Essencial speaking skills: handbook for English teachers*. London: continuum.
- Bailey, K.M. (2003). *Speaking*. In Nunan, D. (ed). *Practical English language learning*. Macgraw Hill contemporary: new York.
- Bandura, A. (1969). *Princípios de modificação de comportamentos*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigação educativa*. CEAC SEBADELL.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bogdan, R. C. & Biklein, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*: Portugal:Porto Editora.
- Bourguignon, C. (2007). *Aprender et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action*.
- Bravo, M. P.C. (1994). *La metodologia qualitativa*. En Colás Bravo, P.Y Buendia Eisman, L. investigación educativa. Alfar. Sevilla.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: longman pearson education limited.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardoso, J.R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa. Guerra e paz Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. 2ª edição; Universidade Aberta.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing*. Applied linguistics.
- Capdevila, L.N. (1994). *Tradition e innovacion en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, em textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Enseñar lengua.
- Castilho, A. (1998). *A língua falada no ensino Português*. São Paulo: Contexto.
- Cestero, S. A.M. (2003). *O ensino da língua estrangeira: história e metodologia*.
- Castaño, C. (1994). *La investigación en medios y materiales de enseñanza*. In: Para una tecnología educativa. Horsori: Barcelona.
- Castro, V. (1986). *Teoria y practica de los medios de enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de la Habana.e do Minho. Portugal.
- Condemarin, M. & Blonguist, M. (1989). *Dislexia: manual de leitura correctiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Alegre.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge enciclopédia of the language*. Cambridge: Cambridge University press.
- Colás, M^a.P. & Buendia, L. (1992). *Investigacion educativa*. Sevilla: alfar.
- Coutinho, C. (2005). *Decursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*, Braga: Universidade do Minho.
- Cuetos; F. (2010). *Psicologia de la escritura*. Madrid: Woltes Kluwer.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson: Madrid.
- De Zayas, C.A. (1996). *Hacia una escuela de excelência*. Alsi clección. Etorial Ademia: La Habana.
- De Zayas, C.A. (1990). *Fundamentos teóricos da direcção do processo docente educativo na Educação Superior Cubana*. Imprensa "Andrés Voisin" ENPES. Havana.

- De Zayas, C.A. (1999). *A Escola na vida*. (3ª Edição) Editorial Povo e Educação. Havana.
- Días, C. & Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: editorial la Muralla.
- Dupraz, H. & Le Ray, D. (2006). *Agir pour apprendre: Lã pratique de production orale communicative intensive*.
- Ehri, L. (1997). *Sight World learning in normal readers and dyslexia: implications*.
- Enrique, E. (1997). *A organização em análise*. Petropolis, Rio de Janeiro: vozes.
- Eisman, L.B. (1999). *Modelos de analisis de la investigación educativa*. Alfar: Sevilla.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Faria, I.H. Pedro, E.R. Duarte, I.& Gouveia, C.A.M. (1996). *Introdução a linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial, Caminho, SA.
- Fernando, P. (2001). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*.
- Ferry, L. (1983). *A nova ordem ecológica*. Lisboa: ASA.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessaries à prática educativa*. São Paulo Brasil: Camara Brasileira do livro.
- Gardiner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: basic books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Nueva York: Basic books.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l' enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé international.
- Gil, J. M.S. (1994). *La tecnologia: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalência*. In *Para una tecnologia educativa*. Barcelona: Horsori. Ntiago.
- Gil, A.C. (2006). *Didáctica do ensino superior*. Atlas editor: são Paulo.
- Gleitman, H., Friedlund, A.J. & Reisberg, D.(2011). *Psicologia*. 9ª edição, Edições Fundação Calouste Gulbenkian. Gil, A.C. (2006). *Didáctica do ensino superior*. Editora Atlas, São Paulo.
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. The British Concil.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: parson education limited.

- Hymes, D.(1972). *On communicative competence: directions in sociolinguistics*. Gumpers, J.J.and Hymes, D. (eds) New York: Holt, Rinehart and Winston. Encinas de la educación. Pinar del Rio. Cuba.
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional. (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jiménez, V. A. (1997). *Fundamentos e princípios para elaboração do currículo*. Rev. Pedagogia Universitária. Buenos Aires: Paidós.
- Julio.C.A. (1994). *Evaluar para mejorar: médios y materiales de enseñanza*. In Para una tecnología Educativa. Horsori: Barcelona.
- Kerlinger, F.N.(1975). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lakatos, E.M. & M.A. (1987). *Metodologia de investigação científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Teories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghtn Mifflin Company.
- Libanêo, J.C. (2001). *Didáctica*. São Paulo: Cortez editora.
- Lineusa, M.C. & Gutierrez, A.B.D. (1999). *La ensinãza de la lectura: Enfoque psicolinguístico y sociocultural*. Madrid: Edicione Piramide.
- Lopes, J. Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel-edições técnicas, lda.
- Madrid, D.F. & McLaren, N. (1999). *Didática procedures for TEFL*. Vallladolid, editorial la Calesa.
- Madrid, D. y MCLAREN, N. (eds.) (2004). *TEFL in primary education*. Granada: editorial Universidade de Granada.
- Maggio, M. (1997). *O campo da Tecnologia Educacional: Algumas propostas para a sua reconceitualização*. In *Tecnologia Educacional*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- Martins, M.R.D. (1988). *Ouvir falar: introdução à fonética do português*. Editorial Caminho, SA, Lisboa.
- Maley, A. & Duff, A. (1987). *Drama techniques in language learning*. Cup.
- Mayer, F. (1984). *Pedagogia Comparada*. Editorial Pax-Mexico.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native english speaking EFL/teachers self-image: na international survey*.

- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Edição Estampa.
- Moreira, V. E Pimenta, H. (2006). *Literatura 12^a classe*. Luanda: Plural Editores, Angola.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Molina, M.D. (2015). *Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Molina, M.D. (2015). *Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Monroigín, J.B. & Martín, M, P. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa, Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: editorial síntesis.
- Moreira, V. & Pimenta, H. (2006). *Literatura 12^a classe*. Luanda: Plural Editores, Angola.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Muñoz, R.F. (2008). *Las nuevas tecnologías a la Educación en la formación inicial del profesorado: a modo de justificação, en docência e investigação*: revista de la escuela Universitária de Magistério de Toledo. Año xxi, Enero,-Diciembre.
- Muñoz, C., Araújo, L., Ceia, C. (2011). *Aprender uma segunda língua*. Porto editor.
- Murphey, T. (1990). *Song and music in language learning. An analysis of pop song lyrics in teaching English to speaker of other languages*.
- Murcia, M.C. (1991). *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*.
- Myklebust, H. (1978). *Toward a science of dyslexiology, in progress in learning disabilities*. Grune and Stratton. Nova Iorque in Cruz, (2007), uma abordagem cognitiva da leitura. Lidel.
- Neto, T. J. A. S. (2012). *História da Educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência*. 2.^a Edição, Luanda: Garrido artes gráficas.
- Neves, M.S. (2000). *Os mitos de abordagem tradicionais e estruturais e ainda interferem na prática em sala de aulas*, in: Paiva, V. L. O. Ensino de língua inglesa, reflexões e experiências. Belo horizonte: Pontes /UFMG, P.69-80.
- Nunan, D. (1999). *Language teaching method: a textbook for teachers*. New York Jersey: Prentice Hall.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language learning*. Macgraw Hill contemporary: New York.

- Odrizola, J. & Trelles, N. (1992). *Guia documental y de recursos de inglés*. Madrid, Ministério de educacion y ciência.
- Oliveira, J.H.B. (2010). *Psicologia da educação: Aprendizagem-aluno*. Porto editora.
- Otto, S.K. & Pusacngiak, J.P. (1993). *An introduction to foreign language multimedia, the ten most frequently asked questions*. in: Hayfield, W.N., visions and realities in foreign language teaching.
- Perronoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed editor.
- Perroudeau, M. (2013). *As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*: Brasil: Instituto Piaget.
- Peterson, M. (1999). *World Wide Web resources for the practitioner, in English for specific purposes*.
- Pimenta, S.G. (2000). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: Pimenta, S.G. (2002). (ORG.) *Saberes pedagógicos e actividades docentes*. 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G. & Lima, M.S.L (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, A.O. (2006). *Cabinda e as construções da sua história 1783-1887*. Lisboa: Coleção olhar a história-2
- Polat, E.S. (1989). *Fundamentos teóricos de la creación de sistemas optimos de medios de enseñanza*. Academia de ciências pedagógicas de la URSS: Moscow.
- Pons, J. P. (1994). *Visiones y conceptos sobre la tecnologia educativa*. In *Para una tecnologia educativa*. Barcelona: Horsori.
- Postic, M. (2007). *A relação Pedagógica*. Portugal: Padrões culturais Editora.
- Prator, C.H. & Murcha, M. (1979). *Na outline of language teaching approaches*.
- Puren, C. (1988). *Histoire des methodologies de enseignement des langues*. Paris: Clé internacional.
- Puren, C. (2004). *Del enfoque port areas a la perspectiva co- acional*. Porat linguagem, 31-36.
- Quadro Europeu comum de Referência (2001). *Para as línguas aprovadas em 2001 pelo conselho da Europa*.
- Rebelo, D. (2003). *Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escritura*. In *Quid ovi?* (4), 55-61).

- Richards, J.C.& Lockhart,C. (1996). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge university press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S.(1986). *Approaches and methods in languages teaching*. Cambridge university press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S.(2001). *Approaches and methods in languages teaching*. 2º edition, Cambridge university press.
- Richards, J.C. & Platt, H. P. (1996). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: longman.
- Richards, J.C. & Platt, H. P. (1997). *Dicionário de linguística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: ariel.
- Richards, J.C.L.B.& Tang, A. (1998). *Exploring pedagogical reasoning skills*. In Richards, J.C., beyond training (pp.86-102). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2003). (2ª ED). *Approches and methods in language teaching*. Cambridge University press.
- Rodrigues, M. & Ferrão, L.F. 2012. *Formação Pedagógica de Formadores*. 10ª Edição, Lisboa: Lidel-Edições técnicas, lda.
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: F.U.O.C.
- Olabuenéga, J.I.R. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Universidade de Deusto: Bilbao.
- Salinas, M. J. (1996). *Multimédia en los procesos de enseñanzas-aprendizaje: elementos de discusión. Ponencial em el encuentro de computación Educativa*. Santiago de Chile, 2-4 Mayo.
- Samones, B. E. (1982). *Estatística aplicada a ciências humanas*. Daimon: Mexico
- Samimy, K. & Griffler, J. B. (1999). *To be a native or non-native speaker: perceptions of non-native students in a graduate TESOL program*. In Braine, G. (Ed.). Non-native educators in English language teaching. Mahwah, nj: Lawrence Erlbaum, 127-144.
- Sánchez, J.C. (2007). *Estadística Básica Aplicada a la Educación*. Madrid: C.C.S.
- Saz, S.M. P. (1984). *La lengua e enseñanza de las lenguas*. Teoría y práctica. Madrid, editorial empeno 14.
- Schank, R. (1982). *Reading and understanding: Teaching from the perspective of A.I.* Hillsdale: Lea.

- Searle, J.R. (1997). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Silveira, R.L. (2013). *A investigação como pilar fundamental do desenvolvimento de ensino de Graduação formação dos alunos da Unic*.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sprinthal, N. A., Sprinthal, R.C. (1993). *Psicologia educacional*. Editor: Mcgraw hill.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University press.
- Tirri, K.(1993). *Evaluating teacher effectiveness by self-assessment*.
- Tucker, G. e Corson, P. (ed.). (1999). *Enciclopedia of language and education*. (vol.4) Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Tomaschewsky, M. (1966). *Didáctica Geral*. Editorial Grijalbo S.A o México, D.F.
- Varó, E.A. (1990). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza editorial, S.A.
- Veiz, J. M. (2001). *Formamación en Didactica de la lenguas extranjeras*. Sarmento: Homo Sapies, Argentina.
- Vieira, F. (2001). *Supervisão Pedagógica: relatório de disciplina para concurso a professores Associado*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F.M & Moreira, A. (2010). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Portugal: Ministério da Educação.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Vigotsky, L.S. (1993). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallace, M.J.(1995). *Training foreign language teachers: A reflexive approach*. 5th ed. Cambridge teacher training and development.
- Whithaker, P. (1998). *Como gestionar el cambio en contextos educativos*. Narcea,S.A. de Ediciones: Madrid.
- Woodward, T. (2000). *Planing lessons and courses-Desining sequences of work for the language classroom*. Cambridge University press.
- Write, A. (1976). *Visual materials for the language teacher*. Londres: Arnold.

- Zabalza, M.A. (1996). *El practica y los centros de desarrollo profesional*. Em AA. VV. *Evaluation de experiências y tendências em la formacion del professorado*. Bilbao: ICE-Universidade Deusto.
- Zabalza, M.A.E. CID. (1998). *El Tutor de prácticas: um perfil profesional*. Em Zabalza M. (eds). *Los Tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Actas del IV symposium de practicas. Santiago de Compostela: publicaciones Universidade de Sa.
- Zau, F. (2013). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros edições.
- Zimmerman, C.B. (1997a). *Reading interative vocabulary instruction make a diference*. An empirical study.

Referências de documentos oficiais de Angolana

Angola. Ministério da Educação (MED.). *Estratégia integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015* (MED.). Luanda, 2001a.

Angola. Ministério da Educação (MED.). *Lei de Base do Sistema de Educação*. Luanda, 2001b.

Angola. Ministério da Educação (MED.). *Currículo do 2.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda, 2003.

Angola. Ministério da Educação (MED). *Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação* (INIDE). Programa de Inglês da 10.^a, 11.^a e 12.^a Classe, 2003.

Angola. Ministério da Educação (MED). *Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação* (INIDE). Programa de Inglês da 11.^a Classe da Reforma Educativa, 2003.

Angola. Ministério da Educação (MED). *Relatório de balanço da implementação da 2.^a Reforma Educativa de Angola*, 2012. Disponível em: www.med.ao. Acessado em Junho de 2015.

Angola. Ministério da Educação (MED). *Estatuto da Reforma Técnico-Profissional de Angola*, 2005.

Notícia publicada pela Rádio Voz da América, no dia 18/01/2011. Disponível em: http://www.Voaportugues.com/contente/article-01-18-angola_economy-voanews-114130784/125953. Html. Cessado em 15/06.2015

Decreto 90/09 De 15 de Dezembro da República de Angola.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO (CONTEXTO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTEGRAL DA LÍNGUA INGLESA DOS PROFESSORES DA 11ª CLASSE DOS INSTITUTOS MÉDIO TÉCNICO-PROFISSIONAIS DA PROVÍNCIA DE CABINDA).

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



(QUESTIONÁRIO DE ESTUDO) CONTEXTO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTEGRAL DA LÍNGUA INGLESA DOS PROFESSORES DA 11ª CLASSE DOS INSTITUTOS MÉDIO TÉCNICO-PROFISSIONAIS DA PROVÍNCIA DE CABINDA.

Caro estudante:

O presente questionário insere-se no âmbito do trabalho de investigação de Doutoramento em ciências da educação, a apresentar à Universidade de Granada e tem por objectivo recolher dados. Estes revestem-se de particular importância, pois poderão fornecer informações relevantes para futuros projectos de intervenção.

Pedimos-lhe que responda com clareza, espontaneidade e honestidade a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis de estudo.

Contamos com a sua colaboração, pois é essencial para o prosseguimento deste trabalho.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

Instruções:

Para responder às perguntas, basta marcar com X na resposta que achares conveniente e nas lacunas preencher por extenso.

1ª parte: Dados pessoais.

1-Gênero:

Masculino Feminino

2- Idade----- anos.

3-Nível académico----- classe.

4-Curso-----.

2ª parte: O seu desempenho académico na disciplina de Inglês:

1.Não importante 2.Pouco importante 3. Importante 4.Bastante importante

1- As intervenções são importantes para aprendizagem na aula de Inglês.	1	2	3	4
2- O seu desempenho é importante na dinâmica de aprendizagem de Inglês.	1	2	3	4
3-A música é importante na dinâmica de aprendizagem de inglês.	1	2	3	4
4-Fazer cópias constantemente é importante na aprendizagem de inglês.	1	2	3	4
5-As práticas de traduções de textos de Inglês português e português Inglês são importantes na aprendizagem da competência comunicativa integral.	1	2	3	4
6-A motivação é importante no processo de aprendizagem.	1	2	3	4
7-A Prática do discurso oral de inglês na sala de aula é importante para o aperfeiçoamento da língua inglesa.	1	2	3	4
8-A participação nas actividades de Inglês extra-escolar é muito importante para aperfeiçoar as habilidades linguísticas.	1	2	3	4
9-Falar fluentemente a Língua Inglesa é importante e facilita nas relações entre falantes de outras línguas.	1	2	3	4
10-A experiência do professor é importante na aprendizagem da competência comunicativa integral do aluno.	1	2	3	4

11-A diversificação dos métodos de ensino por parte do professor é importante e facilita a aprendizagem do aluno.	1	2	3	4
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

3ª Parte: O seu acordo sobre o desempenho do professor na disciplina de Inglês:

1.(Discordo totalmente), 2. (Discordo), 3. (De acordo), 4.(Totalmente de acordo).

1-O teu professor diversifica os materiais de trabalho nas aulas de inglês.	1	2	3	4
2-O teu professor fala sempre em inglês nas aulas.	1	2	3	4
3-O teu professor utiliza vídeos nas aulas de inglês.	1	2	3	4
4-Os métodos usados pelo professor facilitam a aprendizagem de Inglês.	1	2	3	4
5-Os professores de inglês costumam a promoverem actividades junto da comunidade escolar para divulgar a cultura anglo-americana.	1	2	3	4
6-O teu professor utiliza a música nas aulas de inglês.	1	2	3	4
7-A motivação dada pelo professor de inglês tem ajudado no melhoramento da aprendizagem da competência comunicativa integral.	1	2	3	4
8-Estais satisfeito com a maneira do professor em ensinar o inglês.	1	2	3	4
9-O plano curricular da tua escola é flexível e permite o intercâmbio de experiências entre professores-alunos e alunos-professores.	1	2	3	4
10-As aulas de inglês baseiam-se mais em exercícios práticos.	1	2	3	4
11-As aulas de inglês cingem-se mais em copiar do quadro para o caderno e na explicação do professor.	1	2	3	4
12-O teu professor dá exercícios constantemente, para desenvolver a competência comunicativa integral nos alunos.	1	2	3	4
13-O teu professor tem dado aulas de leitura e exploração de vocabulário.	1	2	3	4
14-Em alguns momentos o professor realiza as aulas com base a exercícios de frases escrita em cartazes.	1	2	3	4
15-O professor facilita a criação da dinâmica de grupos de estudo para o intercâmbio de experiências entre colegas.	1	2	3	4
16-Algumas aulas baseiam-se em assistir filmes para melhorar a pronúncia de inglês.	1	2	3	4

17-A nossa escola tem muito material de audiovisuais.	1	2	3	4
18-O professor é bastante experiente no ensino da competência comunicativa integral.	1	2	3	4

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DE ESTUDO (CONTEXTO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTEGRAL DA LÍNGUA INGLESA DOS PROFESSORES DA 11ª CLASSE DOS INSTITUTOS MÉDIO TÉCNICO-PROFISSIONAIS DA PROVÍNCIA DE CABINDA).

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



**CONTEXTO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA INTEGRAL DA LÍNGUA INGLESA DOS PROFESSORES DA
11ª CLASSE DOS INSTITUTOS MÉDIO TÉCNICO-PROFISSIONAIS DA
PROVÍNCIA DE CABINDA.**

Questionário de estudo

Caro professor:

O presente questionário insere-se no âmbito do trabalho de investigação de Doutoramento em Didáctica de ensino, à apresentar a Universidade de Granada e tem por objectivo recolher dados. Estes revestem-se de particular importância, pois poderá fornecer informações relevantes para futuros projectos de intervenção.

Pedimos-lhe que responda com clareza, espontaneidade e honestidade a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis de estudo.

Contamos com a sua colaboração, pois é essencial para o prosseguimento deste trabalho.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

Instruções:

Para responder às perguntas, basta marcar com X na resposta que achares conveniente e preencher as lacunas com os seus dados.

1ª parte: **Dados pessoais.**

1- Género:

Masculino

Feminino

2-Curso de formação-----.

3-Nível académico:

Bacharel	Licenciado	Mestrado	Doutor
1	2	3	4

4-Idade:

23-32 anos	33-42 anos de idade	43-52 anos de idade	53-62 anos de idade
1	2	3	4

5- Tempo de serviço como professor de inglês:

3-5 anos de serviço	6-15 anos de serviço	16-23 anos de serviço	24-35 anos de serviço
1	2	3	4

2ª parte.

Informações gerais sobre a sua experiência no ensino de Inglês:

1.(Discordo totalmente), 2.(Discordo), 3.(De acordo), 4.(Totalmente de acordo).

1- Participas regularmente nas reuniões de professores da disciplina de língua inglesa para promover a reflexão sobre as práticas educativas.	1	2	3	4
2- Na tua escola têm criado oportunidades de formação na área disciplinar de inglês para os docentes desenvolver a dinâmica de trabalho.	1	2	3	4
3- Tens a oportunidade e tempo para aprender novas práticas docentes com os colegas.	1	2	3	4
4- Diversificas os métodos de ensino nas aulas (trabalhando em grupos e debates).	1	2	3	4

5- Sensibiliza os alunos para a importância da aprendizagem de Inglês.	1	2	3	4
6- É mais proveitoso os docentes da mesma área disciplinar trabalhar em grupo.	1	2	3	4
7- Estas científica e pedagogicamente preparado em trabalhar com a disciplina de Inglês.	1	2	3	4
8- Planificas as aulas conjuntamente com os colegas que leccionam a mesma disciplina.	1	2	3	4
9- Partilha as experiências de sucesso e as dificuldades com os colegas, numa lógica de entreajuda.	1	2	3	4
10- Sentes-te motivado leccionar a língua inglesa.	1	2	3	4
11- Usas a música no ensino de inglês.	1	2	3	4
12- Algumas aulas de inglês na tua escola são leccionadas por intermédio de filmes.	1	2	3	4
13- As vezes as aulas de inglês são baseadas em interpretar cartazes de publicidades.	1	2	3	4

3ª parte

– **Informações gerais sobre a prática docente na disciplina de Inglês:** 1.(Discordo totalmente), 2.(Discordo), 3.(De acordo), 4.(Totalmente de acordo).

1- Consideras-te fluente no uso oral e escrito da língua inglesa.	1	2	3	4
2- Na prática diária, trabalhas harmoniosamente as quatro habilidades linguísticas (Listening, Speaking, Reading and Writing).	1	2	3	4
3- Faz entre duas a cinco acções de formação anualmente.	1	2	3	4
4- Preparas as aulas criteriosamente, procurando encontrar propostas de actividades que envolvam os alunos.	1	2	3	4
5- Utiliza materiais audiovisuais nas aulas de Inglês.	1	2	3	4
6- Ajudas a Promover as actividades de Inglês junto à comunidade com intuito de divulgar a cultura Anglo-Americana.	1	2	3	4
7- Participa nas conferências ou congresso sobre as novas técnicas de ensino de inglês.	1	2	3	4
8- O currículo da tua escola é flexível e permite a integração da experiência do professor.	1	2	3	4

9-Os métodos tradicionais facilitam no ensino da competência comunicativa integral de inglês.	1	2	3	4
10-Os métodos activos são os mais eficazes no ensino de Inglês.	1	2	3	4
11-Elaboras conteúdo da tua autoria para facilitar a aprendizagem dos alunos em função do contexto do município de Cabinda.	1	2	3	4
12-Os exercícios trabalhados na sala de aula são planificados e analisados com antecedência.	1	2	3	4
13- Utiliza o método de tradução gramatical nas aulas de Inglês.	1	2	3	4
14- Aplicas o método directo nas aulas de Inglês.	1	2	3	4
15- O enfoque comunicativo no ensino de Inglês é essencial.	1	2	3	4
16-O método situacional é mais proveitoso no ensino da língua inglesa.	1	2	3	4
17-Estais satisfeito em ensinar o Inglês nesta escola.	1	2	3	4
18-Estais satisfeito com o grau de aprendizagem dos alunos na disciplina de Inglês.	1	2	3	4
19-Incentivas os seus alunos a fazerem cursos extra-escolar de inglês.	1	2	3	4

ANEXO III

PROGRAMA DE INGLÊS DA 11ª CLASSE

11.^a CLASSE

Programa da Disciplina

2. Contents.

TOPICS	OBJECTIVES	FUNCTIONS	LEXIS	SYNTAX
8.5. THE ENVIRONMENT AND SPORT	<p>Students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Express consequences - Express finished and unfinished actions. <p>Speak generally.</p> <p>Be specific.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing consequences. - Expressing finished and <p>Speaking generally and being specific.</p>	<p>Doing well/ badly.</p> <p>Nouns in - tion; ment</p> <p>Sporting terms.</p> <p>Prefixes: Under - Over.</p> <p>Phrases with Prepositions</p> <p>Nouns in - er, r</p>	<p>Conditional types 1.</p> <p>Present perfect tense.</p> <p>Past perfect tense.</p> <p>Active and passive.</p> <p>Past simple.</p> <p>Definite articles.</p> <p>Omission of the definite article.</p>

VII - OBJECTIVOS ESPECIFICOS DA 11ª CLASSE:

7. 1. Compreensão e expressão oral (produção oral).

- Experimentar as técnicas de diálogo, de troca de impressões, de entrevista, de debate;
- Informar e pedir esclarecimentos;
- Expôr e fundamentar opiniões;
- Formular hipóteses;
- Apresentar sugestões e propostas;
- Estabelecer relações;
- Contar factos e histórias;
- Comunicar e partilhar interesses e aspirações;
- Exercitar a compreensão e apreciação crítica de discursos orais variados, tais como:
 - reter informações;
 - cumprir instruções;
 - responder a perguntas;
 - reproduzir excertos;
- Traduzir uma mensagem oral noutra modo de expressão (gestual, pictórico).

7. 2. a) Compreensão e expressão escrita:

- Participar em actividades de biblioteca;
- Ler, ouvir ler e interpretar textos próprios ou de outros alunos (composições);
- Trocar impressões sobre leituras realizadas;
- Interpretar ilustrações de textos (imagens e fotografias);
- Dar o título a um texto lido;
- Ler e compreender textos e imagens de natureza variada tais como: notícias, entrevistas, textos publicitários, banda desenhada;
- Saber utilizar dicionários, gramáticas, enciclopédias e revistas.

VIII - CONTENTS

TOPICS	OBJECTIVES	FUNCTIONS	LEXIS	SYNTAX
8.1. HEALTH AND NATURAL RESOURCES	<p>Students should be able to/</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talk about things which Affect the health and well Being of the public at large. - talk about water <p>Resources, water, water quality, water pollution.</p> <ul style="list-style-type: none"> - talk about occupational Hygiene, water and waste Water treatment. - make suggestions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing truths And habitual actions. Describing kinds of food; - talking about diseases and habits; emphasising the present, - saying what a thing is used for/ - Making suggestions. 	<p>Health;- adjectives in- al;</p> <ul style="list-style-type: none"> -adverbs in - ally; - prefix - un; - prepositional verbs. 	<p>Present simple;</p> <ul style="list-style-type: none"> - present continuous <p>Patterns with used, Could, how about?</p>

7. 2. b) Compreensão escrita.

- Experimentar estratégias várias de leitura para obter informações;
- Ler rapidamente para apreender a ideia geral;
- Ler selectivamente para obter uma dada informação;
- Escrever cartas motivadas por projectos de correspondência inter-escolar;
- Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos, tais como: cartas formais e informais, notícias no âmbito da vida escolar ou de carácter profissional, curriculum vitae, descrição de pessoas, animais e objectos;
- Praticar o aperfeiçoamento e a avaliação de textos em trabalho individual (auto-correcção), de pares ou de pequenos grupos e colectivos.

7. 3. Funcionamento da língua.

- Reconhecer a estrutura da frase simples;
- Distinguir e identificar as palavras ou expressão que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórios (ex: agente da passiva, complemento determinativo);
- Distinguir as formas de ligação de orações (coordenação e subordinação);
- Distinguir e identificar diferentes classes de palavras (adjectivos, verbos, conjunções, etc...);
- Sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos auxiliares, modais, regulares e irregulares (tempos compostos de todos os modos e das formas nominais formados com os auxiliares *be* e *have*);
- Combinar, em contextos diversos, o pronome pessoal completo com as formas verbais;
- Identificar e utilizar diferentes modos de representação do discurso (directo e indirecto); transformar o discurso directo em indirecto e vice-versa.

2. Contents.

TOPICS	OBJECTIVES	FUNCTIONS	LEXIS	SYNTAX
8.2. MINERALS (looking for oil), WATER AND ENERGY.	<p>Students should be able to: /</p> <ul style="list-style-type: none"> - describe a process; - read textual signal; - say the meaning of things; - write about a process; - talk about the present; - read words that say how Something is done; - write their autobiographical story; - refer to people and things; - link paragraphs and Sentences. 	<p>Describing a process;</p> <ul style="list-style-type: none"> - saying exactly what You mean; - writing about a process; - Talking about the present; - referring to people and things. 	<p>Phrasal verbs without Word combinations, Mainly about oil;</p> <ul style="list-style-type: none"> - adjectives and Participles followed by Prepositions; - dimensions; - cause and result. 	<p>Revision of some grammar items:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Present simple passive; - Relative clauses; - Defining and non defining; - some intensifiers; - verbs used in simple Present rather than Continuous tenses.

20

2. Contents.

TOPICS	OBJECTIVES	FUNCTIONS	LEXIS	SYNTAX
8.4. THE MEANS OF COMMUNICATION	<p>Students should be able</p> <p>To: Identify different Means of communication;</p> <p>- read newspapers,</p> <p>- listen to information on radio, T. V. ;</p> <p>Express opinions;</p> <p>- Ask for information</p>	<p>- Identifying different means of communication;</p> <p>- Reading newspapers and magazines;</p> <p>- Listening to news;</p> <p>- expressing opinions;</p> <p>- Asking for information.</p>	<p>- Mass media;</p> <p>- Radio;</p> <p>- Computer;</p> <p>- Internet.</p>	<p>Simple past tense</p> <p>- Past continuous</p> <p>- Conditional. (Result clause).</p>

2. Contents.

TOPICS	OBJECTIVES	FUNCTIONS	LEXIS	SYNTAX
8.5. THE ENVIRONMENT AND SPORT	<p>Students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Express consequences - Express finished and unfinished actions. <p>Speak generally.</p> <p>Be specific.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing consequences. - Expressing finished and <p>Speaking generally and being specific.</p>	<p>Doing well/ badly.</p> <p>Nouns in - tion; ment</p> <p>Sporting terms.</p> <p>Prefixes: Under - Over.</p> <p>Phrases with Prepositions Nouns in - er, r</p>	<p>Conditional types 1.</p> <p>Present perfect tense.</p> <p>Past perfect tense.</p> <p>Active and passive.</p> <p>Past simple.</p> <p>Definite articles.</p> <p>Omission of the definite article.</p>

ANEXO IV

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

M.D. O ensino da Língua Inglesa actualmente tem um défice elevado e desmotiva os utentes tanto no ensino assim como na sua aprendizagem, devido a falta de investimentos nas instituições por parte do Estado. A vontade existe, mas as condições de trabalho não permite realizar o processo educativo conforme deveria ser.

E. Que justificativo dá em função da sua resposta?

M.D. Não há motivação, porque ainda não temos o grupo de professores que a instituições Técnico-Profissionais desejava ter em termos do profissionalismo e, isto contribui bastante na desmotivação. E, por outra a falta de apostas na formação de quadros com competências múltiplas, leva no enfraquecimento do Sistema Educativo de Angola.

E. Que expectativa almeja para superar está situação?

M.D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Apenas, os recursos limitam-se em quadro, giz e apagadores.

E. Porquê?

M.D. Acho que o Estado não se importa com o processo docente eficaz, por que não têm preocupação com a formação da população.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didácticos?

M.D. Para além dos computadores que estão na sala de informática e o material para electricidade e mecânica, apenas existe alguns livros de inglês da 10ª Classe a venda que estão nos Institutos Politécnico de Cabinda e no Instituto Médio de Economia do Cabassango, fruto da parceria do Instituto Médio Politécnico da Vila de Gaia em Portugal. Este instituto é que velava para a superação dos professores da Reforma Técnico-Profissional dos professores Angolanos. Mas, desde 2012 até a data presente, nunca mais vieram e nem os Professores Angolanos foram para Portugal, conforme acontecia nos anos anteriores.

E. Quantos professores têm a formação ligado ao ensino de inglês?

M.D. Apenas 7 dos quais que têm a formação ligada ao ensino da Língua Inglesa. E, alguns professores estão a frequentar o curso de inglês no Isced-Cabinda.

E. Por quê?

M.D. Por que os Cabinda que fazem a formação de inglês fora, já não regressam em Cabinda.

9-Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. Este número não cobre a demanda.

E. Justifique a sua resposta.

M.D. Este número, apenas serve para amenizar e não é uma resolução que se deve aplaudir, o certo é procurar cobrir todas as turmas com todos professores que leccionam a disciplina da grade curricular, em correspondência do curso em que tiverem a frequentar.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

E. Os professores da Língua Inglesa, dificilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta. Na sua maioria dos professores, depois acabam por escolher o campo petrolífero, onde os salários são mais atractivos e acabam por deixar o vazio nas instituições por onde saem. E alguns professores as vezes preferem levar até a dupla efectividade até o momento em que lhes retiram nas folhas de salários e acabam por abandonar. Este tem sido o maior motivo da escassez dos professores de inglês na província de Cabinda, para além da falta de incentivos na formação e em mante-los nas instituições por onde estão a trabalhar.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10^a classe e, quanto passarem para 11^a classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

E. Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

M.D. A aprendizagem da Língua Inglesa é muito importante, por que, facilita na comunicação entre povos de diferentes países, nas viagens, na realização das actividades recreativas, nos países da região da SADC e nos diferentes países do mundo.

ENTREVISTA 2.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

Na minha opinião, considero um ensino sem qualidade. Devido a falta de vontade e as condições de trabalho não permite realizar o processo educativo.

M.D. Que justificativo dá em função da sua resposta?

M.D. Os professores não têm qualificação que se desejaria. Por outra a falta de apostas na formação de quadros com competências múltiplas, leva no enfraquecimento do Sistema Educativo de Angola.

E. Que expectativa almeja para superar está situação?

M. D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Não há recursos materiais necessários para o ensino de inglês.

E. Porquê?

Acho que o Estado não se importa com o processo docente eficaz, por que não têm preocupação com a formação da população.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didáticos?

M.D. Para além dos computadores que estão na sala de informática e o material para electricidade e mecânica, apenas existe alguns livros de inglês da 10ª Classe a venda que estão nos Institutos Politécnico de Cabinda e no Instituto Médio de Economia do Cabassango, fruto da parceria do Instituto Médio Politécnico da Vila de Gaia em Portugal. Este instituto é que velava para a superação dos professores da Reforma Técnico-Profissional dos professores Angolanos. Mas, desde 2012 até a data presente, nunca mais vieram e nem os Professores Angolanos foram para Portugal, conforme acontecia nos anos anteriores.

E. Quantos professores têm a formação ligado ao ensino de inglês?

M.D. Apenas 2 que têm a formação ligada ao ensino da Língua Inglesa. E, alguns professores estão a frequentar o curso de inglês no Isced-Cabinda.

E. Por quê?

M.D. Desde a independência de Angola, até o tempo actual, a província de Cabinda nunca teve a formação Média, Graduada ou Pós-Graduada ligada a Língua Estrangeira na área de Formação de professores, excepto os que estudaram nas outras províncias ou no exterior do país.

E. Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. O número de professores existentes não cobre a demanda.

E. Justifique a sua resposta.

M.D. Algumas vezes, procuramos contratar alguns professores desempregados para cubrir as vagas.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

M.D. Os professores da Língua Inglesa, dificilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta. Na sua maioria dos professores, depois acabam por escolher o campo petrolífero, onde os salários são mais atractivos e acabam por deixar o vazio nas instituições por onde saem.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10^a classe e, quanto passarem para 11^a classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

E. Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

M.D. A aprendizagem da Língua Inglesa é muito importante, por que, facilita na comunicação entre povos de diferentes países, nas viagens, na realização das actividades recreativas, nos países da região da SADC e nos diferentes países do mundo, assim como na procura do emprego, a Língua Inglesa tem sido um dos requisitos fundamentais para a sua obtenção. Também, facilita na leitura de cartazes, em descodificar as mobílias no momento de compras e não só, também, no caso dos PALOP, a língua oficial Portuguesa não é permitida nas conferências dos países da região e a Língua Inglesa, estudada como Língua Estrangeira nestes países, ajuda-os a perceber e participar com precisão, por estudar e entender a Língua Inglesa.

ENTREVISTA 3.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

M.D. O ensino da Língua Inglesa em Cabinda apresenta a baixa qualidade e desmotiva os professores e alunos através da falta de investimentos nas instituições por parte do Estado.

E. Que justificativo dá em função da sua resposta?

M.D. Não há motivação, porque ainda os professores que a instituições Técnico-Profissionais desejava ter em termos do profissionalismo e, isto contribui bastante na desmotivação.

E. Que expectativa almeja para superar esta situação?

M.D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já temos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Na nossa instituição, não há recursos didáticos para o ensino de inglês. Apenas, reforçaram os recursos das oficinas pedagógicas, usados no ensino da electricidade.

E. Porquê?

M.D. O Estado não se preocupa com o processo docente eficaz, por que não têm preocupação com a formação da população.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didáticos?

M.D. Para além dos computadores que estão na sala de informática e o material para electricidade e mecânica, apenas existe alguns livros de inglês da 10ª Classe a venda que estão nos Institutos Politécnico de Cabinda e no Instituto Médio de Economia do Cabassango, fruto da parceria do Instituto Médio Politécnico da Vila de Gaia em Portugal. Este instituto é que velava para a superação dos professores da Reforma Técnico-Profissional dos professores Angolanos. Mas, desde 2012 até a data presente, nunca mais vieram e nem os Professores Angolanos foram para Portugal, conforme acontecia nos anos anteriores.

E. Quantos professores têm a formação ligado ao ensino de inglês?

Acho que 3 dos quais que têm a formação ligada ao ensino da Língua Inglesa.

E. Por quê?

M.D. Desde a independência de Angola, até o tempo actual, a província de Cabinda nunca teve a formação Média, Graduada ou Pós-Graduada ligada a Língua Estrangeira na área de Formação de professores, excepto os que estudaram nas outras províncias ou no exterior do país. Daí que optou-se em colocar qualquer um que fala, escreve em Língua Estrangeira, tanto a Francesa ou inglesa. Mas no caso dos Institutos Médios Politécnico, apenas se lecciona a Língua Inglesa. A falta de profissionais na área, levou os dirigentes a pensar nesta vertente de cobrir as vagas com os podem fazer alguma coisa do que não ter. Este foi o motivo principal de colocar professores sem a formação ligada na área de inglês.

E. Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. O número de professores existentes não cobre a demanda.

E. Justifique a sua resposta.

M.D. A província tem o défice e ficamos sem solução.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

M.D. Os professores da Língua Inglesa, dificilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta. Na sua maioria dos professores, depois acabam por escolher o campo petrolífero, onde os salários são mais atractivos e acabam por deixar o vazio nas instituições por onde saem. E alguns professores as vezes preferem levar até a dupla efectividade até o momento em que lhes retiram nas folhas de salários e acabam por abandonar. Este tem sido o maior motivo da escassez dos professores de inglês na província de Cabinda, para além da falta de incentivos na formação e em mante-los nas instituições por onde estão a trabalhar.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10ª classe e, quanto passarem para 11ª classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

E. Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

M.D. A aprendizagem da Língua Inglesa é muito importante por que facilita na aquisição fácil de emprego e na comunicação.

ENTREVISTA 4.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

M.D. A verdade deve ser dita, mas o ensino da língua inglesa aqui é visto como um simples torneio que não tem qualquer valor.

E. Que justificativo dá em função da sua resposta?

M.D. Não há motivação, porque ainda não temos o grupo de professores que a instituições Técnico-Profissionais desejava ter em termos do profissionalismo.

E. Que expectativa almeja para superar esta situação?

M.D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Pode existir o material de qualquer disciplina, mas de língua inglesa tem sido o mais difícil de termos. Acho que por tantos alunos não saberem falar, isto leva aos mais mais a cortarem alguns direitos.

E. Porquê?

M.D. O Estado não se importa com o processo docente eficaz, por que não têm preocupação com a formação da população.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didáticos?

M.D. As vezes nem o giz para escrever a matéria no quadro temos tidos, falando dos livros e outros materiais é um sonho esquecido.

E. Quantos professores têm a formação ligada ao ensino de inglês?

M.D. Esta instituição tem 4 professores especialistas em inglês.

E. Por quê?

M.D. Desde a independência de Angola, até o tempo actual, a província de Cabinda nunca teve a formação Média, Graduada ou Pós-Graduada ligada a Língua Estrangeira na área de Formação de professores, excepto os que estudaram nas outras províncias ou no exterior do país.

E. Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. O número de professores existentes não cobre a demanda e no caso do Instituto Médio Politécnico de Cabinda e de Economia do Cabassango, optaram em contratarem alguns professores particulares, que não têm o vínculo com o Ministério da Educação, para reforçar a demanda. E, no caso do Instituto Médio Politécnico do Chiazzi, optou em intercalar os professores da Língua Inglesa, sendo os alunos que tiverem a Língua Inglesa na 10ª Classe quando passarem para a 11ª Classe já não terão a disciplina da Língua Estrangeira. Optaram neste modelo para equilibrar o Currículo da Língua Estrangeira. Para que nenhuma turma ficasse sem ver a menos por um ano a Língua Estrangeira.

E. Justifique a sua resposta.

M.D. Por não ter no ministério e na província de Cabinda.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

M.D. Os professores da Língua Inglesa, dificilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10ª classe e, quanto passarem para 11ª classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

E. Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

M.D. A aprendizagem da Língua Inglesa é muito importante, por que, facilita na comunicação entre povos de diferentes países, nas viagens, na realização das actividades recreativas.

ENTREVISTA 5.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

M.D. O ensino de inglês desmotiva os professores, devido a falta de apoio.

E. Que justificativo dá em função da sua resposta?

M.D. Não há políticas satisfatórias que incentivam os professores e as direcções a fazerem o seu trabalho em condições e, por outra a falta de apostas na formação de quadros com competências múltiplas, leva no enfraquecimento do Sistema Educativo de Angola.

E. Que expectativa almeja para superar está situação?

M.D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Nas nossas reuniões, sempre discutimos este ponto mas a justificação sempre está no orçamento e ficamos sem solução sobre o caso.

E. Porquê?

M.D. Acho que o Estado não valoriza ou ainda não está na sua meta de melhorar as condições das escolas.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didáticos?

M.D. As condições estão muito péssimas e sem saber até quando ultrapassar este ponto.

E. Quantos professores têm a formação ligado ao ensino de inglês?

M.D. Nenhum é qualificado, apenas optamos naqueles que sabem falar e escrever o inglês e até muitos deles viveram nos países de expressão inglesa.

E. Por quê?

M.D. A província de Cabinda nunca teve a formação de professores de inglês e isto está na base destas dificuldades.

E. Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. Não.

E. Justifique a sua resposta.

M.D. Porque cada professor tem como limite de tempos semanal 24, e mais que isso justifica um contrato acima da sua efectividade.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

M.D. Os professores da Língua Inglesa, dificilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10ª classe e, quanto passarem para 11ª classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

E. Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

M.D. A língua inglesa é importante, por que facilita no desenvolvimento do profissional e aquisição fácil de emprego, sobretudo, quando se fala de Cabinda onde tem a maior empresa petrolífera de Angola.

ENTREVISTA 6.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

M.D. O ensino da Língua Inglesa actualmente está no nível mais baixo nestes anos, digo isso ppor vários motivos.

E. Que justificativa dá em função da sua resposta?

M.D. Desde o ano 2012 até a está data, não há concurso público dos professores e os poucos que estão na escola, ainda alguns mudam de empregos cada vez mais. E, isso afecta de certa maneira.

M.D. Que expectativa almeja para superar está situação?

M.D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Como constatou, até o momento, estamos na estaca zero no que tange ao material didáctico de inglês.

E. Porquê?

M.D. Acho que o Estado não se importa com o processo docente eficaz, por que não têm preocupação com a formação da população.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didácticos?

M.D. Para além dos computadores que estão na sala de informática e o material para electricidade e mecânica, apenas existe alguns livros de inglês da 10ª Classe a venda que estão nos Institutos Politécnico de Cabinda e no Instituto Médio de Economia do Cabassango, fruto da parceria do Instituto Médio Politécnico da Vila de Gaia em Portugal.

E. Quantos professores têm a formação ligado ao ensino de inglês?

M.D. Nenhum tem a formação ligada ao ensino de Inglês

E. Por quê?

M.D. Desde a independência de Angola, até o tempo actual, a província de Cabinda nunca teve a formação de professores de Língua Estrangeira.

E. Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. Não cobre a demanda.

E. Justifique a sua resposta.

M.D. Não cobre a demanda, por que o número de turmas é superior e de professores é inferior.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

M.D. Os salários do ministério da educação não são atractivos e alguns desses professores preferem ir onde há mais salários.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10ª classe e, quanto passarem para 11ª classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

E. Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

M.D. A aprendizagem da Língua Inglesa é muito importante, por que, facilita na comunicação entre povos de diferentes países, nas viagens, na realização das actividades recreativas, nos países da região da SADC e nos diferentes países do mundo, assim como na procura do emprego, a Língua Inglesa tem sido um dos requisitos fundamentais para a sua obtenção. Também, facilita na leitura de cartazes, em descodificar as mobílias no momento de compras e não só, também, no caso dos PALOP, a língua oficial Portuguesa não é permitida nas conferências dos países da região e a Língua Inglesa, estudada como Língua Estrangeira nestes países, ajuda-os a perceber e participar com precisão, por estudar e entender a Língua Inglesa.

ENTREVISTA 7.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

M.D. A situação do ensino de inglês nesta instituição não é muito abonatória, devido o déficit dos professores qualificados.

E. Que justificativa dá em função da sua resposta?

M.D. Porque, ainda não tem o grupo de professores que a instituição Técnico-Profissional desejava ter em termos do profissionalismo.

E. Que expectativa almeja para superar está situação?

M.D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4º ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Na nossa instituição, não há recursos didáticos para o ensino de inglês, até que, em 2012, momento em que inaugurou-se essa instituição, o presidente da república prometeu que haveria de mandar apetrechar uma dessas instituições para que servisse como instituição com recursos de ponta, e servir como referência, mas até este ano esta promessa nunca foi cumprida. Apenas, reforçar os recursos das oficinas pedagógicas, usadas para outros fins, do que pensar nos audiovisuais, livros para o ensino de inglês.

E. Porquê?

M.D. Acho que o Estado não se importa com o processo docente eficaz, por que não têm preocupação com a formação da população.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didáticos?

M.D. Actualmente, a instituição está muito má em termos dos recursos didáticos.

E. Quantos professores têm a formação ligado ao ensino de inglês?

M.D. A instituição tem 1 professor formado em língua inglesa e os outros são formados nas outras áreas de ensino.

E. Por quê?

M.D. Por que, o número dos formados é muito reduzido e por força maior, ainda atraídos com salários altíssimos nas outras empresas.

E. Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. Não.

10-Justifique a sua resposta.

M.D. O número de professores é muito reduzido na província.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

M.D. Por que as políticas que o ministério aplica não atraem os profissionais para manterem no ministério. E, isto contribui bastante na escassez dos professores de inglês.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10^a classe e, quanto passarem para 11^a classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

13- Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

M.D. A língua inglesa é muito importante, por que ajuda na obtenção fácil de emprego e na comunicação entre falantes de línguas diferentes.

ENTREVISTA 8.

E. Qual é a sua opinião sobre o ensino de inglês nesta escola?

M.D. O ensino da Língua Inglesa actualmente tem um défice elevado e desmotiva os utentes tanto no ensino assim como na sua aprendizagem, devido a falta de investimentos nas instituições por parte do Estado. A vontade existe, mas as condições de trabalho não permite realizar o processo educativo conforme deveria ser.

E. Que justificativo dá em função da sua resposta?

M.D. Não há motivação, porque ainda não temos o grupo de professores que a instituições Técnico-Profissionais desejava ter em termos do profissionalismo e, isto contribui bastante na desmotivação. E, por outra a falta de apostas na formação de quadros com competências múltiplas, leva no enfraquecimento do Sistema Educativo de Angola.

E. Que expectativa almeja para superar esta situação?

M.D. Com abertura do Curso Superior da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências da Educação, a situação poderá minimizar, por que já teremos na província professores qualificados na área de ensino de Inglês. Bastava verificar que dos Bacharéis ou estudantes que passaram para o 4^o ano de licenciatura já estão a reforçar, quase as Cinco instituições Técnico-Profissionais da província de Cabinda, já enquadraram a metade do número existente nos quadros de inglês.

E. Na instituição tem o material necessário que auxilia o ensino de Inglês?

M.D. Na nossa instituição, não há recursos didáticos para o ensino de inglês, até que, em 2012, momento em que inaugurou-se essa instituição, o presidente da república prometeu que haveria de mandar apetrechar uma dessas instituições para que servisse como instituição com recursos de ponta, e servir como referência, mas até este ano esta promessa nunca foi cumprida. Apenas, reforçar os recursos das oficinas pedagógicas, usadas para outros fins, do que pensar nos audiovisuais, livros para o ensino de inglês.

E. Porquê?

M.D. Acho que o Estado não se importa com o processo docente eficaz, por que não têm preocupação com a formação da população.

E. Em que estado a escola se encontra nos recursos Didáticos?

M.D. Para além dos computadores que estão na sala de informática e o material para electricidade e mecânica, apenas existe alguns livros de inglês da 10ª Classe a venda que estão nos Institutos Politécnico de Cabinda e no Instituto Médio de Economia do Cabassango, fruto da parceria do Instituto Médio Politécnico da Vila de Gaia em Portugal. Este instituto é que velava para a superação dos professores da Reforma Técnico-Profissional dos professores Angolanos. Mas, desde 2012 até a data presente, nunca mais vieram e nem os Professores Angolanos foram para Portugal, conforme acontecia nos anos anteriores.

E. Quantos professores têm a formação ligado ao ensino de inglês?

M.D. Apenas 7 dos quais que têm a formação ligada ao ensino da Língua Inglesa. E, alguns professores estão a frequentar o curso de inglês no Isced-Cabinda.

E. Por quê?

M.D. Desde a independência de Angola, até o tempo actual, a província de Cabinda nunca teve a formação Média, Graduada ou Pós-Graduada ligada a Língua Estrangeira na área de Formação de professores, excepto os que estudaram nas outras províncias ou no exterior do país. Daí que optou-se em colocar qualquer um que fala, escreve em Língua Estrangeira, tanto a Francesa ou inglesa. Mas no caso dos Institutos Médios Politécnico, apenas se lecciona a Língua Inglesa. A falta de profissionais na área, levou os dirigentes a pensar nesta vertente de cobrir as vagas com os podem fazer alguma coisa do que não ter. Este foi o motivo principal de colocar professores sem a formação ligada na área de inglês.

E. Achas que este número de professores cobre a demanda?

M.D. Na verdade, o número de professores não cobre a demanda, por que cada vez mais, eles disiste do ministério da educação, procurando o que lhes rendem mais.

E. Justifique a sua resposta.

M.D. Este número, apenas serve para amenizar e não é uma resolução que se deve aplaudir, o certo é procurar cobrir todas as turmas com todos professores que leccionam a disciplina da grade curricular, em correspondência do curso em que tiverem a frequentar.

E. Por quê do escassez de professores de inglês?

M.D. Os professores da Língua Inglesa, dificilmente permanecem numa instituição, por que a procura é muito maior e quanto isto acontece eles optam em escolher por onde tem maior motivação através da oferta. Na sua maioria dos professores, depois acabam por escolher o campo petrolífero, onde os salários são mais atractivos e acabam por deixar o vazio nas instituições por onde saem. E alguns professores as vezes preferem levar até a dupla efectividade até o momento em que lhes retiram nas folhas de salários e acabam por abandonar. Este tem sido o maior motivo da escassez dos professores de inglês na província de Cabinda, para além da falta de incentivos na formação e em mante-los nas instituições por onde estão a trabalhar.

E. Se não consegue cobrir a demanda, como superar a situação?

M.D. As vezes, optamos em intercalar os professores, as turmas que tiverem a disciplina de inglês na 10^a classe e, quanto passarem para 11^a classe ficam sem o professor, de modo a equilibrar as turmas.

E. Em sua opinião, que importância tem o ensino da Língua Inglesa?

O ensino da Língua Inglesa é muito importante, por que, facilita na comunicação entre povos de diferentes países, nas viagens, na realização das actividades recreativas, nos países da região da SADC e nos diferentes países do mundo, assim como na procura do emprego, a Língua Inglesa tem sido um dos requisitos fundamentais para a sua obtenção.