



República de Angola

--- «» ---

Instituto Superior de Ciências da Educação

--ISCED--

LUANDA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ANGOLA –
SISTEMA DE AVALIAÇÃO - ESTUDO DE CASO DA ALLIANCE
FRANÇAISE DE LUANDA**

TOMÁS ADÃO CALOMBA

**Trabalho apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Língua Portuguesa**

LUANDA, 2023

República de Angola

--- «» ---

Instituto Superior de Ciências da Educação

--ISCED --

LUANDA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ANGOLA –
SISTEMA DE AVALIAÇÃO - ESTUDO DE CASO DA ALLIANCE
FRANÇAISE DE LUANDA**

AUTOR: TOMÁS ADÃO CALOMBA

ORIENTADOR: AFONSO JOÃO MIGUEL, Ph.D.

**Trabalho apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino
de Língua Portuguesa**

LUANDA, 2023

DEDICATÓRIA

Aos

pais: Adão Calomba e Eva Mateus

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, o Todo-poderoso, que sempre esteve connosco e me acompanhou, fortaleceu e iluminou durante esta jornada.

Ao Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Luanda), por nos conceder a oportunidade de frequentar este Mestrado.

Ao nosso estimado, incansável e competente orientador, Professor Doutor Afonso João Miguel, por todo o acompanhamento durante o trabalho.

À Alliance Française de Luanda, por todo o apoio, de diversas formas.

Aos professores (colegas) da Alliance Française de Luanda, pela disponibilidade e conselhos.

A todos que, directa ou indirectamente, fizeram parte da nossa formação, o nosso muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho desdobra-se à volta do Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em Angola – sistema de avaliação - estudo de caso da Alliance Française de Luanda (AFL), no ano lectivo 2022, tendo como objectivo descrever o sistema de avaliação praticado no ensino de PLE na instituição citada. A pesquisa insere-se na Linguística Aplicada e, com suporte aos preceitos da área, considerámos teorias ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, contextualizando, seguidamente, o ensino de PLE. Após o levantamento de dados, apresentámos e discutimos resultados de avaliações diagnósticas e de exames de fim de sessão de duas turmas. Fundamentalmente, usámos a pesquisa bibliográfica, o levantamento e análise de dados para a concretização do trabalho. Finda a pesquisa, percebemos que a avaliação é um elemento fundamental em qualquer processo de ensino e aprendizagem. No ensino de PLE, na AFL, tem-se em conta a avaliação diagnóstica (com testes de níveis), a avaliação formativa e a avaliação somativa (exames de fim de sessão); os alunos são avaliados considerando as componentes da compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral. Nessas componentes, os alunos demonstraram maior aproveitamento em compreensão escrita e compreensão oral; percebemos, também, que os exames de PLE, na AFL, carecem de actualização, face ao material usado durante as aulas. Constatámos, de igual modo, que, em relação aos países de origem dos alunos de PLE, na AFL, no ano lectivo em causa, destacam-se, nessa ordem: Angola, França, RDC, Mauritânia, Cuba, Eritreia e Nigéria. Notámos, por outro lado, que, em Angola, não existe um centro ou programa nacional de certificação de PLE de âmbito internacional.

Palavras-chave: ensino de línguas, Português Língua Estrangeira, avaliação escolar

ABSTRACT

This research is about Teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) in Angola – evaluation system - case study carried out at Alliance Française de Luanda (AFL) in 2022. It aims to describe the evaluation system used in the teaching of PFL in this establishment. This study has been developed in the area of Applied Linguistics, and based on its precepts, considers the teaching and learning of foreign languages theories, more precisely the teaching of PFL. After data collection, we present and discuss results of diagnostic evaluations and end-of-session exams of two groups. Fundamentally, we used bibliographic research, surveying and data analysis to carry out the research. After the research, we realized that evaluation is a fundamental element in any teaching and learning process. In the PFL teaching at AFL, the evaluation System is made up by diagnostic evaluations (placement tests), formative and summative evaluations (end-of-session exams); Students are evaluated in the components of reading, writing, listening and speaking. In these components, students demonstrated greater use in writing and listening. It was noticeable, too, that the PFL exams in the AFL need to be updated, because of the material used during the classes. We also noticed that, in terms of the origin countries of PFL learners in the AFL, the order is the following: Angola, France, DRC, Mauritania, Cuba, Eritrea and Nigeria. On the other hand, in Angola there isn't a National Examination Center.

Keywords: *language teaching, Portuguese as a Foreign Language, school evaluation*

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
SIGLAS E ACRÓNIMOS	xi
I. INTRODUÇÃO	12
1.1. Foco e objecto de estudo	12
1.2. Formulação do problema	13
1.3. Justificativa e relevância do trabalho	14
1.4. Objectivos	15
1.5. Hipóteses	15
1.6. Metodologia	15
1.7. Estrutura do trabalho	16
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	17
2.1. Enquadramento teórico	17
2.2. Termos e conceitos	18
2.3. Situação sociolinguística de Angola	22
2.4. A Língua Portuguesa em Angola	25
2.4.1. Características gerais do Português falado em Angola	27
2.5. O Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Língua Segunda	28
2.5.1. O Ensino de Português Língua Estrangeira (EPLE)	32
2.6. A avaliação como elemento do processo ensino e aprendizagem	36
2.6.1. Tarefas e princípios da avaliação	37
2.6.2. Testar, medir e avaliar	38
2.6.3. Atribuição de notas	38
2.6.4. Tipos de avaliação	39
2.6.5. Medidores de rendimento escolar	40
2.6.6. A avaliação no ensino de Línguas Estrangeiras	42

III. O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ALLIANCEFRANÇAISE DE LUANDA.....	45
3.1. A metodologia	45
3.2. Estudantes inscritos durante o ano lectivo 2022	47
IV. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	51
4.1. Caracterização do local da recolha dos dados.....	51
4.1. Caracterização da população-alvo, definição da amostra e técnicas de recolha dos dados ..	51
4.1.1. População-alvo e amostra:	51
4.2.2. Técnica de recolha dos dados	52
V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
5.1. Avaliação diagnóstica	58
5.2. Avaliação somativa	61
b) Turma P2	65
5.3. Análise comparativa do desempenho das duas turmas	67
5.4. Análise do inquérito aos professores.....	68
5.4. Proposta de método de avaliação complementar de Português Língua Estrangeira	76
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
6.1. Conclusões	86
6.2. Sugestões.....	87
6.3. Temas para pesquisas futuras.....	88
VII. REFERÊNCIAS	89
VIII. ANEXOS.....	i
7.1. Turma P1	i
Anexo 1: <i>Estudante 1</i>	i
Anexo 3: <i>Estudante 3</i>	ii
Anexo 4: <i>Estudante 4</i>	ii
7.2. Turma P2.....	iii

Anexo 5: <i>Estudante 2</i>	iii
Anexo 6: <i>Estudante 3</i>	iii
Anexo 7: <i>Estudante 4</i>	iv
Anexo 8: <i>Pauta, a partir do sistema, da Turma P2</i>	iv
Anexo 9: <i>Instalações da AFL (parte externa)</i>	v
Anexo 10: <i>Uma aula de PLE, na AFL</i>	v
Anexo 11: <i>Carta de autorização para recolha e publicação dos dados emitida pela Coordenação Pedagógica da AFL</i>	vi
IX. APÊNDICES	i
Apêndice 1: <i>Carta remetida à Coordenação Pedagógica da AFL para solicitação dos dados</i>	i
Apêndice 2: <i>Proposta de exame complementar de fim de sessão</i>	iii

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Características do “angolano”	28
Tabela 2: Características do Português falado em Angola	28
Tabela 3: Características específicas dos níveis de exames CAPLE	36
Tabela 4: Correspondências dos níveis Celpe-Bras e CAPLE	37
Tabela 5: Correspondência entre turmas e os níveis QECR	47
Tabela 6: Correspondência entre turmas e subníveis QECR	47
Tabela 7: Caracterização dos inscritos por país de origem/nacionalidades e género	48
Tabela 8: Número de erros e acertos (primeira parte)	59
Tabela 9: Níveis e turmas indicados(as)	61
Tabela 10: Resultados da Turma P1 no Exame de Fim de Sessão	64
Tabela 11: Resultados da Turma P2 no Exame de Fim de Sessão	66
Tabela 12: Caracterização dos professores por área de formação	71
Tabela 13: Respostas dos professores sobre definição de avaliação	73
Tabela 14: Respostas dos professores sobre os resultados dos testes	73
Tabela 15: Respostas dos professores sobre dificuldades na aplicação dos testes	74
Tabela 16: Respostas dos professores sobre a relação entre os resultados e metas traçadas nos testes	76
Tabela 17: Sugestões dos professores para a melhoria do sistema de avaliação de PLE, na AFL	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Línguas de Angola	24
Figura 2: Distribuição etnolinguística de Angola.....	24
Figura 3: Principais aspectos da avaliação	41
Figura 4: Países com maior número de inscritos.....	48
Figura 5: Distribuição dos inscritos por género.....	49
Figura 6: Distribuição dos inscritos por idade.....	49
Figura 7: Distribuição dos inscritos por turmas	50
Figura 8: Número de erros e acertos	59
Figura 9: Níveis e turmas indicados(as).....	60
Figura 10: Página inicial do Hanaf.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 11: Janela para inserção de notas	Erro! Indicador não definido.
Figura 12: Exemplo de pauta final do Hanaf	Erro! Indicador não definido.
Figura 13: Números comparativos do desempenho dos estudantes da Turma P1 no Exame de Fim de Sessão	Erro! Indicador não definido.
Figura 14: Resultados por componentes (resumo do desempenho geral da Turma P1)	Erro! Indicador não definido.
Figura 15: Números comparativos do desempenho dos estudantes da Turma P2	66
Figura 16: Resultados por componentes (resumo do desempenho geral da Turma P2)	67
Figura 17: Resultados comparativos das duas turmas.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 18: Caracterização dos professores por género.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 19: Caracterização dos professores por faixa etária.....	69
Figura 20: Caracterização dos professores por grau académico	70
Figura 21: Caracterização dos professores por tempo de trabalho.....	71

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AFL: Alliance Française de Luanda

AN: Assembleia Nacional

CAPLE: Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira

Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CRA: Constituição da República de Angola

EPLE: Ensino de Português Língua Estrangeira

INE: Instituto Nacional de Estatística

ISCED: Instituto Superior de Ciências da Educação

LA: Linguística Aplicada

L1: Língua Um (o mesmo que Língua Materna)

L2: Língua Dois (o mesmo que Língua Segunda)

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

LN: Língua Nacional

LO: Língua Oficial

LS: Língua Segunda

PA: Português falado em Angola

PE: Português Europeu

PB: Português do Brasil

PLE: Português Língua Estrangeira

PLH: Português Língua de Herança

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RJERA: Regime Jurídico dos Estrangeiros na República de Angola

SL: Segunda Língua (o mesmo que Língua Segunda)

I. INTRODUÇÃO

1.1. Foco e objecto de estudo

A vida em sociedade exige o uso de instrumentos que facilitem a interacção entre os indivíduos, o que nos encaminha para dois grandes elementos contíguos: linguagem e língua.

A linguagem, faculdade exclusiva dos humanos, de acordo com Pinto e Lopes (2014), é uma estrutura de sinais verbais (realizada por palavras), não verbais (realizada por outros meios que não seja a palavra: gestos, sons, símbolos e ícones) e mista (verbal e não-verbal) que permitem a comunicação. A língua, sendo uma das faces da linguagem, é um sistema de sinais verbais que se organizam, gramaticalmente, facilitando a interlocução entre os indivíduos. É o meio de comunicação por excelência para os humanos (Lopes, Pinto e Azeredo, 2013). É a palavra propriamente dita, falada ou escrita. Com ela, trocamos impressões de alegrias, tristezas, de dor, de prazer, etc. É um incontestável marco diferencial entre humanos e animais. É o meio através do qual interpretamos o meio que nos rodeia. Sem a língua, a socialização humana seria diferente da que conhecemos hoje.

Os seres humanos adquirem a língua de forma inata, ou seja, por um processo biológico. Ora, a interacção social, assim como a profissional obriga a que o indivíduo domine mais do que uma língua, pois, frequentemente, temos necessidade de, para além de dominar a nossa língua materna, aprender outras línguas, tendo em conta razões de várias ordens. Para Spinassé (2006), o domínio de uma língua materna é vantajoso no momento de aprender uma língua segunda.

Tal como veremos abaixo, a julgar pelas perspectivas, a língua pode ter várias classificações. Do ponto de vista da aquisição/aprendizagem: Língua Materna (LM; L1), Língua Segunda (LS, SL, L2), Língua Estrangeira (LE), Língua de Herança (LH), etc. Do ponto de vista político-administrativo: Língua Oficial e Língua Nacional.

Ora, o nosso foco é a descrição do processo de avaliação em vigor no Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na Alliance Française de Luanda (AFL). Nessa instituição, ocorrem dois processos de avaliação: a interna e a externa. A interna é da inteira elaboração e gestão da própria AFL, aplicada pelos professores, antes, durante e depois da ministração das aulas. A externa é da responsabilidade do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), uma instituição adstrita à Universidade de Lisboa, com vários Locais de Aplicação de

Exames de Português Língua Estrangeira (LAPE) pelo mundo. Na AFL, funciona um LAPE, número 4034, com ocorrência de exames CAPLE três vezes ao ano.

Neste trabalho, trataremos apenas da avaliação interna, contanto que a externa carece de outro estudo, dada também a sua complexidade. Vamos olhar, portanto, somente para a descrição dos exames e dos resultados/desempenho dos estudantes¹ (nos exames). Deixaremos de parte, neste caso, a análise/descrição da produção dos estudantes, ou seja, o que eles escrevem ou deixam de escrever. No ensino de PLE, na Alliance Française, aplicam-se avaliações diagnóstica, formativa e somativa. Nos exames escritos estudados, os estudantes demonstraram uma elevada capacidade/pontuação nas componentes da compreensão escrita, assim como na compreensão oral, o que pressupõe serem muito habilidosos nesses âmbitos. E, de acordo com o inquérito submetido aos professores, constatámos que grande parte dos exames submetidos aos estudantes não se adequam ao nível e aos conteúdos ministrados.

A AFL é uma organização franco-angolana, virada para a difusão da língua/cultura francesa. No entanto, a par disso, oferece também os cursos de PLE e de Kimbundu. O curso de PLE é destinado a expatriados (cidadãos não lusófonos), indivíduos que necessitam aprender essa língua por questões pessoais, sociais ou profissionais. De realçar que, excepcionalmente, na nossa experiência, temos recebido muitos candidatos angolanos, regressados de outros países, principalmente da RDC e da República do Congo, como veremos mais adiante. O curso de Kimbundu é aberto para todo o público (nacional e estrangeiro).

A relevância do nosso estudo assenta-se no facto de tratarmos uma temática pouco explorada no contexto angolano, portanto sendo um valioso contributo na área do ensino de Português Língua Estrangeira em Angola.

1.2. Formulação do problema

Nos últimos anos, tem crescido o número de expatriados que escolhe Angola como o seu destino profissional/laboral, em função da abertura e oportunidades que o país oferece na esfera de negócios; outros cá chegam por motivos académicos, turísticos, etc. Evidentemente, grande parte deles desconhece a realidade cultural angolana, inclusive a língua oficial deste povo, o Português. Neste sentido, muitos sentem a necessidade de aprender a nossa Língua Oficial, com

¹ Em alternativa, ao longo do trabalho, usaremos também os termos aluno(s) e aprendente(s), sem qualquer distinção.

vista à facilitação do exercício das suas actividades, à medida, também, que se vão familiarizando com a realidade angolana, nos mais variados aspectos, tal como assevera Filho (s.d.):

Todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua. Nos países escolarizados e tecnologizados, esse valor é mais conscientemente brandido e reconhecível pela inclusão da disciplina Língua Estrangeira (muitas vezes com oferta de mais de um idioma) no currículo escolar (p.1).

A avaliação é um componente muito importante no processo de ensino e aprendizagem. Avaliar é uma forma de verificar o alcance dos objectivos preconizados. Assim, sugere Libâneo (1990):

A avaliação é uma tarefa didáctica necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (p. 195).

No ensino de PLE, na Alliance Française de Luanda, a avaliação interna é um elemento indispensável, tal como deve ser em outras instituições de ensino. Assim sendo, a nossa pergunta de partida é a seguinte:

De que forma é feita avaliação interna dos alunos de PLE na Alliance Française de Luanda?

1.3. Justificativa e relevância do trabalho

É crescente, pelo que temos visto, a procura/oferta do ensino de PLE em Angola, especificamente na capital do país. Entretanto, pouco se estuda/discute a respeito do assunto. Ora, o ensino de PLE faz face, então, ao ensino de Português Língua Materna em Angola, uma actividade que tem suscitado muitos debates e sugere muitos desafios.

O nosso trabalho vem, portanto, na sua medida, sugerir um contributo para a reflexão do ensino de PLE em Angola, uma reflexão que se pauta, dentre outras temáticas, nos desafios, perspectivas metodológicas, contextualização, material didáctico, avaliação, enquadramento político, perfil/formação dos professores, a posição do sector do Ensino Superior a respeito, etc. Neste leque de assuntos, focar-nos-emos apenas no processo de avaliação.

Duas razões fundamentais, portanto, estão na base da escolha deste tema:

a) Sou professor de PLE na Alliance Française de Luanda, desde 2017. Embora antes dessa data tivesse tido já algumas experiências nessa área, na AFL a actividade demonstrou-se mais

desafiante, interessante e profissional. Claramente, a minha motivação como professor de PLE foi crescendo. É uma área muito cativante.

b) Apresentar um contributo no estudo do ensino de Português Língua Estrangeira em Angola, visto que pouco se discute no país a respeito disso.

1.4. Objectivos

Segundo Piletti (1990, *apud* Haydt, 2011, p. 78), “objectivo é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa actividade”. Por outras palavras, objectivo é aquilo que se deseja atingir ao se realizar, independentemente da acção. Nesta ordem de ideia, traçámos os seguintes objectivos:

Geral:

Compreender o processo de avaliação interna no Ensino de Português Língua Estrangeira na Alliance Française de Luanda.

Específicos

- a) Apresentar teorias sobre o Ensino de Português Língua Estrangeira;
- b) Descrever o processo de ensino de Português Língua estrangeira na Alliance Française de Luanda;
- c) Caracterizar o desempenho de estudantes na avaliação do PLE na Alliance Française de Luanda.

1.5. Hipóteses

Hipóteses, de acordo com Alvarenga (2012), são possíveis respostas da pergunta inicial que se levanta para um trabalho de pesquisa.

Para este trabalho, apresentámos as seguintes hipóteses:

- a) Na AFL, no ensino de PLE, a avaliação interna é feita com base às competências de compreensão escrita, produção escrita, compreensão do oral e expressão oral;
- b) Na AFL, no ensino de PLE, usam-se testes escritos para as avaliações.
- c) NA AFL, no ensino de PLE, a avaliação é feita com base nos conteúdos ministrados durante as aulas.

1.6. Metodologia

De acordo com Libâneo (1994, p. 150), “método é o caminho [que se usa] para se atingir um certo objectivo.” Logo, é necessário que este caminho (método) seja adequado, acessível, “limpo” e eficaz a fim de permitir, então, o alcance dos objectivos. No dizer de Haydt (2011, p. 107), “*método* vem do grego (*methodos* = caminho para chegar a um fim).” Portanto, métodos são vias, procedimentos que se usam para se chegar a determinado fim preconizado por alguém.

Genericamente, usámos a pesquisa quali-quantitativa, na medida em que, por um lado, vamos explicar e compreender o processo de avaliação de PLE, na AFL; por outro lado, usámos a abordagem matemática, com recurso a tabelas, números e gráficos a respeito da descrição e análise dos dados e também dos resultados.

Especificamente, empregámos:

- a) A pesquisa bibliográfica, na perspectiva linguística, tendo em vista o levantamento de obras que abordam o assunto por nós tratado, que servirão de base teórica da nossa abordagem;
- b) O inquérito, dirigido aos professores de PLE, de forma digital, através do Google Forms, para a recolha de dados para a constituição do *corpus*, que serve de suporte empírico do trabalho;
- d) O método descritivo, a par do hermenêutico e do explicativo, para a análise do *corpus*.

1.7. Estrutura do trabalho

O trabalho é constituído por cinco capítulos. No primeiro, apresentámos as notas introdutórias do assunto, como sendo o enfoque, objectivos, metodologia, problemática, hipóteses e a estrutura do trabalho. No segundo capítulo, tratámos do enquadramento teórico, ou seja, indicámos as bases teóricas que sustentam o nosso trabalho, nomeadamente a conceituação de termos-chave, a questão da situação sociolinguística de Angola, Língua Portuguesa e o seu ensino em Angola, didáctica do Ensino de Línguas Estrangeiras/Língua Segunda, teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira, a avaliação como elemento do processo ensino e aprendizagem e, finalmente, o estatuto do estrangeiro em Angola. No terceiro capítulo, relatámos o processo de ensino e aprendizagem do PLE, na AFL. Procedemos ao tratamento do enquadramento metodológico do estudo no quarto capítulo. E, no quinto e último capítulo, apresentámos a análise e descrição dos dados.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Enquadramento teórico

O nosso trabalho enquadra-se, por um lado, no campo da Linguística, no caso, a Linguística Aplicada (LA); por outro lado, na Didáctica do Ensino de Línguas Estrangeiras, pois apresentamos um estudo voltado ao Ensino de Português Língua Estrangeira, propriamente sobre o seu sistema de avaliação, numa instituição de ensino em Angola.

Ora, conforme Mateus e Villalva (2006, p. 13), a “linguística é o estudo científico da linguagem humana e das línguas naturais”. Ou seja, estuda a estrutura e o modo como as pessoas usam a língua para a comunicação. Entretanto, centra-se apenas nas línguas naturais (Kimbundu, Kicongo, Português, Francês, Espanhol, etc.), isto é, aquelas que podem ser aprendidas como língua maternaem contraposição às línguas artificiais.

Historicamente, apesar de se terem observados já estudos voltados a aspectos linguísticos em épocas mais remotas, a Linguística, como ciência, nasce apenas nos meados do século XIX, com a contribuição de Ferdinand de Saussure, ao publicar a obra *Curso de Linguística Geral* (Cabral, 2014). No tocante à Linguística Aplicada, de acordo com Soares (2008) e Lima (2021), esta desenvolveu-se nos Estados Unidos da América, na década de 40, com o *Army Method*, para atender à necessidade de ensino de línguas aos soldados, durante a Primeira Guerra Mundial.

Existem inúmeras perspectivas sobre a conceituação de Linguística Aplicada. Celani (1992) apresenta o contributo de alguns autores que passamos a citar, começando com uma muita antiga, predominante na tradição britânica. A LA, na visão de Pit Corder (1973, *apud* Celani, 1992, p. 17), é "o estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira." Já para Richards *et. al.*, (1985, *apud* Celani, 1992, p. 17) são "Aplicações do estudo da linguagem a qualquer área de interesse crítico e aplicações das pesquisas em linguística teórica."

Bygate (2004, *apud* Brito e Guilherme, 2013) argumenta que a LA é uma disciplina que surge para a resolução de questões práticas que envolvem a língua e outras realidades.

é uma *emerging discipline* e que tem a responsabilidade de desenvolver pesquisas que possam ser ‘lidas’, ‘aproveitadas’ por académicos e leigos, por meio do desenvolvimento de interfaces entre a linguagem e outros aspectos do mundo, que extrapolem o ambiente da sala de aula, tais como a relação entre a aprendizagem de línguas e o contexto social e a relação entre o discurso e os elementos estruturais que o constituem (p. 22).

Percebemos, posto isso, que a Linguística Aplicada é um ramo da Linguística que procura aplicar questões ligadas à língua na prática, para a compreensão/solução de fenómenos nos mais variados âmbitos sociais. É nesse contexto em que se enquadra o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.

2.2. Termos e conceitos

Para uma melhor clarificação dos termos fundamentais ligados ao tema do trabalho, enunciaremos, a seguir, os conceitos das principais expressões concentrados, substancialmente, nos aspectos virados às diversas acepções de língua como instrumento de comunicação.

I. Língua

O Dicionário Houaiss (s.d.) define língua em várias perspectivas. Destacamos, aqui, apenas duas, sendo as mais relevantes. Na concepção da Anatomia, língua é um “órgão muscular recoberto de mucosa, situado na boca e na faringe, responsável pelo paladar e auxiliar na mastigação e na deglutição, e tb. (*sic*) na produção de sons”. Na concepção da Linguística, a que nos interessa neste estudo, de acordo ainda com o dicionário citado, língua é um “sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falada ou escrita.”

Ainda na perspectiva linguística, Bechara (2009, p.18) define língua como “um sistema de isoglossas comprovado numa comunidade linguística.”

Para Oliveira e Sardinha (2007, p. 14), “A língua (...) tem a sua concretização em cada falante. Este (falante), nos seus contactos interpessoais, sócio-culturais, nos meios de comunicação de massa, aplica registos diversos e adequados a cada situação comunicativa.”

Ekert e Frosi (2015, p. 2) salientam que a língua é “o elemento primário na vida de uma comunidade, é o instrumento fundamental da interação entre homem e homem e é impossível imaginar um grupo social que não se sirva pelo menos de uma variedade linguística nos seus intercâmbios quotidianos.”

Portanto, e como já o dissemos inicialmente, a língua é um elemento fundamental na interacção entre os humanos. É um elo indispensável para a harmonia social.

Ora, em função dos diversos contextos de aprendizagem/aquisição da língua, ela pode ter

várias concepções em Linguística, como definimos a seguir, no caso: **Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua de Herança, Língua Oficial e Língua Nacional.**

II. Língua Materna (LM)

Concebe-se tradicionalmente a língua materna como a primeira que aprendemos, ou seja, a língua do berço. Entretanto, Reis (2006, p. 76) considera a língua materna “como aquela com que o indivíduo se identifica de facto e melhor será se esta for a língua do berço.”

Dito doutro modo, se um indivíduo tiver como língua de berço o Inglês e ao longo da sua vida, por alguma(s) circunstância(s), domine e use predominantemente o Português e identificar-se com essa língua, ele pode considerar o Português como a sua língua materna.

Spinassé (2006) concorda que a língua materna, às vezes, não é a língua da mãe e um indivíduo, a depender do meio em que se encontre, pode ter mais de uma língua materna, sem precisarmos classificá-las por ordem de aquisição.

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (p. 5).

Para concluir o seu pensamento, Spinassé (2006) apresenta a ilustração de uma criança que tenha ligação de convívio em três países diferentes, onde, naturalmente, se falem línguas diferentes, inferindo que as três línguas serão maternas para a criança.

uma criança nasce e cresce na Alemanha, filha de um francês com uma colombiana. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o alemão é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: francês, espanhol e alemão. A ordem, nesse caso, não interessa muito (...) (p. 5).

Apoiamos a perspectiva apresentada por Reis e Spinassé, pois, por um lado, a língua materna pode ser entendida além da ideia tradicional de língua do berço; por outro lado, a possibilidade de uma criança, tal como ilustra o último autor, poder crescer num meio em que se usem mais de uma língua, acabando todas elas figurarem como a sua língua materna.

Em Angola, o Português é a língua materna de muitas crianças e adultos, sendo falada por cerca de 71% da população, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2016).

III. Língua Segunda (LS/L2)

A Língua Segunda está associada à língua com algum estatuto no território onde é usada. Para Leiria (1999, p. 2), ela é

frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola.

Em Angola, o Português funciona como a língua segunda de inúmeras crianças, com maior incidência no interior do país.

IV. Língua Estrangeira (LE)

Reis (2006) afirma que Língua Estrangeira é aquela que é usada numa comunidade com a qual um indivíduo, inserido nela, não se identifica com esta. Assim sendo, essa língua não faz parte da sua herança cultural. Conclui dizendo que uma língua estrangeira, comumente, aprende-se em instituições escolares.

Em oposição à ideia de Reis, Stern (1983, *apud* Leiria 1999, p. 1), afirma que “é hoje consensual que, se se quer estabelecer o contraste entre LS e LE, o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”.

Ora, exemplificando, para Reis, os estudantes na Alliance Française de Luanda aprendem o Português como Língua Estrangeira, dado que é uma língua que não faz parte do seu património cultural, contrapondo a ideia de Stern que afirma que, no caso apresentado, a designação seria LS, pois, em Angola, o Português tem um estatuto: Língua Oficial. Na visão de Stern, nesta discussão, devemos entender como Língua Estrangeira em Angola, por exemplo, o Inglês, pois é ensinado/aprendido nas escolas do Ensino Geral e não só. Portanto, ainda na perspectiva de Stern, os estudantes da AFL aprendem o Português como Língua Segunda, sendo uma língua não-nativa para eles.

Entretanto, ainda diz Stern (*idem, apud* Leiria, *idem*, p. 5): “no termo língua estrangeira, “estrangeira” pode querer exprimir a relação entre a pessoa e a língua; isto é, a língua é ‘nova’ ou ‘estrangeira / estranha’ para o indivíduo”.

Neste último ponto de vista, Stern concorda com a visão inicial de Reis. Assim sendo, podemos considerar, também, que os estudantes na Alliance Française de Luanda aprendem o Português como Língua Estrangeira, sendo a visão que acolhemos para este trabalho.

V. Língua de Herança (LH)

Para Warrot (2002, p. 2), língua de herança é "uma língua que se herda, que provém de laços familiares, da língua falada pelos pais, avós, ou familiares próximos, de um país que se conhece ou não, de que se ouviu falar, que se visitou."

O autor conclui, no que diz respeito à Língua Portuguesa, que

De modo relativamente consensual, o português língua de Herança (PLH) corresponde ao português falado por filhos / descendentes de emigrantes, que cresceram num país de emigração e que adquiriram ambas as línguas (a língua de acolhimento e o português, eventualmente língua materna - se falada pelos dois pais, mas menos presente se falada só por um dos progenitores). Com efeito, o domínio do português pode variar muito neste grupo de falantes, em função do grau e da qualidade de exposição familiar e se há ou não frequência do ensino formal (Warrot, 2022, p. 2).

Na nossa experiência como professor de PLE, na AFL, temos recebido muitos estudantes angolanos, vindos do exterior do país, regressando à sua pátria, por serem descendentes de pais angolanos, e que necessitam apropriar-se ou reapropriar-se desta herança cultural que é a Língua Portuguesa. Neste sentido, esses estudantes precisariam de um currículo ou tratamento educativo diferente, voltado exactamente ao PLH (Português Língua de Herança).

VI. Língua Oficial (LO)

Língua Oficial, de acordo com Moita (2005, *apud* Gaspar 2015, p. 6), é a língua “utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um Estado soberano. É qualquer língua que um Estado defina como tal, quer na Constituição (...), quer por lei ordinária, quer apenas por via do costume”.

Em Angola, a Língua Oficial, a única, é o Português. Há discussões, em círculos académicos, para que outras línguas aqui faladas, no caso, as línguas nacionais, sejam emancipadas também a línguas oficiais.

VII. Língua Nacional (LN)

Moita (2005, *apud* Gaspar, 2015, p. 6) define Língua Nacional como “Língua falada em determinado território que, por plasmar marcas de uma herança específica ou código de afirmação

de originalidade ético-cultural, pode configurar um elemento caracterizador de uma consciência nacional”.

No país, conforme Fernandes e Ntongo (2002), há nove línguas nacionais. É uma classificação acolhida pela Constituição da República (2010), embora não cite as referidas línguas. Ora, tal como já dissemos acima, há debates que sugerem a emancipação de línguas nacionais a línguas oficiais, uma forma de se conceber maior prestígio a estas.

VIII. Ensino

Para Haydt (2011, p. 12), o ensino “é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos.”

Piletti (2004), por sua vez, responde à questão de conceito de ensino olhando, primeiro, para a Escola Antiga e, depois, para a Escola Nova. Na Escola Antiga, ensinar é transmitir conhecimentos aos alunos, onde o professor é tido como o domador do conhecimento e o aluno um elemento passivo. Na Escola Nova, ensinar é levar o aluno a indagar e aprender a aprender, ou seja, tornar o aluno um elemento activo e crítico no processo de ensino e aprendizagem.

Corroboramos com a última posição de Piletti, segundo a qual o ensino é um processo em queo aluno é um elemento activo e crítico e participa na construção do conhecimento, indagando, pesquisando, sugerindo, interagindo, etc.

IX. Avaliação

A avaliação, como já indicámos, é um dos elementos centrais da nossa pesquisa, sendo indispensável no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Piletti (2004, p. 190), a avaliação é

um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Avaliar, portanto, é conferir os objectivos alcançados ou não, mediante as estratégias traçadas num determinado projecto.

2.3. Situação sociolinguística de Angola

Como sabemos, o enraizamento do Português em Angola é fruto dos 500 anos da presença colonial portuguesa neste território. Entretanto, a Língua Portuguesa teve um longo e espaçoso

percurso que começa com o Latim, em Roma, passando pela Península Ibéria, até chegar noutras partes do mundo, inclusive à África.

Observando a longa trajectória histórica e o espaço geográfico da Língua Portuguesa, dos tempos idos aos dias actuais, Elia (1989), para descrever a diversidade e expansão do Português numa perspectiva mais actual, sugere o uso do termo Lusitânia, que se consubstancia em cinco, no caso:

- I. a Lusitânia Antiga**, que compreende Portugal, Madeira e Açores;
- II. a Lusitânia Nova**, que corresponde ao Brasil;
- III. a Lusitânia Novíssima**, os países africanos de língua oficial portuguesa, isto é, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe;
- IV. a Lusitânia Perdida**, as regiões da Ásia ou da Oceânia, nas quais já não há esperança da sobrevivência da língua portuguesa;
- V. a Lusitânia Dispersa**, as comunidades de fala portuguesa espalhadas pelo mundo não lusófono. (Elia, 1989, *apud* Adriano, 2015, p. 79-80) (Grifo nosso)

Naturalmente, podemos incluir na Lusitânia Dispersa os homens e mulheres que aprendem o PLE em Angola.

O nosso país, como é de conhecimento geral, ostenta um vasto território, ocupando uma área de 1.246.700 km², partilhando fronteiras com quatro países. É limitada, a Norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex-Zaire); a Leste, pela República da Zâmbia e por outra parte da República Democrática do Congo; a Sul, pela República da Namíbia e a Oeste, pelo Oceano Atlântico.

O país apresenta um amplo mosaico linguístico (Costa, 2013). Este aparato é dividido em três grandes grupos, no qual se ressalta o Português como a única língua oficial, conforme declaram Fernandes e Ntongo (2002):

A exemplo da maioria dos Países africanos, Angola vive uma situação de plurilinguismo, onde coabitam três grandes famílias linguísticas genética e estruturalmente diferentes. Trata-se:

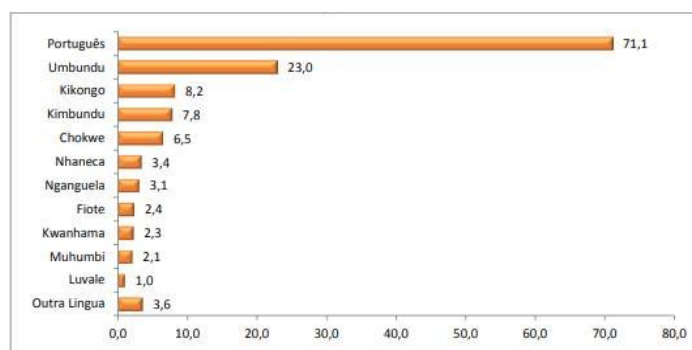
1. das Línguas Africanas de origem não Bantu [Khoisan e Vátua];
2. das Línguas Africanas, de origem Bantu [Cokwe, Kimbundu, Kicongo, Ngangela, Olunyaneka, Oshihelero, Oshikwanyama, Oshindonga e Umbundu];
3. da Língua Portuguesa, de origem neolatina. (p. 35 e 114) e Zau (2002, p. 38-39)

De acordo com os resultados do recenseamento de 2014, do INE (2016, p. 51), percebe-se que Português (71,1%), Umbundu (23%), Kimbundu (7,8%), Kicongo (8,2%), Cokwe

(6.5%), Ngangela (3,1%), Nyaneka (3,4%), Fiote (2,4%), Kwanyama (2,3%), Muhumbi (2,1%) são as línguas mais faladas em Angola. As restantes línguas somam 4,1% do total.

Indicamos, a seguir, o gráfico sobre as principais línguas de Angola e o mapa sobre a distribuição etnolinguística:

Figura 1: Línguas de Angola



Fonte: (INE, 2016, p. 51)

Figura 2: Distribuição etnolinguística de Angola



Fonte: (Fernandes & Ntongo, 2002, p. 57)

Em face do número de línguas de Angola, nove, no caso, atestadas acima por Fernandes e Ntondo (2002), nota-se alguma diferença na lista apresentada também acima pelo INE, o que pressupõe terem usado critérios diferenciados para a classificação. Nesta senda, há que se referir, também, a afirmação de Huth (1994, *apud* Lusakalalu, 2005, p. 9), segundo a qual “existem em Angola cerca de 64 línguas.” Entretanto, de acordo com Fernandes e Ntondo (2002), Hut terá contado também as variantes das línguas em causa para chegar a essa conclusão.

Com efeito, e como já referimos, a Língua Portuguesa é a única oficial no país, conforme estipulado na Constituição da República (2010). Assim sendo, e como afirma Mingas (1998), é a única também usada no ensino formal, no sistema de Justiça e na comunicação Social, apesar de existir alguns sinais do uso das línguas nacionais nalguns Meios de Comunicação Social.

Uma análise dinâmica da comunicação no nosso país permite-nos constatar que a língua portuguesa é a única utilizada a nível nacional, no ensino formal, como veículo e matéria de ensino. Ela é, por outro lado, a língua utilizada pelos dirigentes angolanos quando se dirigem às populações; ela é a língua da justiça, da Assembleia Nacional e da Comunicação Social. De salientar contudo que, no que respeita à última, tem-se verificado um esforço no sentido de promover as línguas locais, esforço que se consubstancia na sua utilização nos programas rádio-difundidos e televisivos, embora a uma periodicidade e tempo de antena bastante inferiores aos utilizados com a língua portuguesa (Mingas, 1998, p. 4).

Digno de realce neste trabalho e neste ponto é o facto de Angola (ainda) não ter ratificado o Acordo Ortográfico de 1990, estando, portanto, em vigor o Acordo de 1945.

2.4. A Língua Portuguesa em Angola

Já vimos que o Português é uma língua neo-latina, trazida para Angola pelos portugueses, num processo iniciado na época da expansão marítima europeia.

Entretanto, decorrente de factores históricos e do contacto com as línguas bantu faladas no país, o Português, aqui, ganhou características próprias, em vários âmbitos.

(...) sendo Angola um país com nove línguas nacionais, essas línguas não eram livremente usadas pelos angolanos, pois os portugueses pressionavam-nos a não falarem as suas línguas tradicionais, apelidando-as de toda a sorte de nomes depreciativos. A pressão para que se falasse português, somada ao uso clandestino das línguas nacionais, fez com que o português de Angola adquirisse uma pronúncia característica, bastante diferente da variante europeia. Essa pronúncia é envolvente, comporta mesmo uma certa musicalidade. (Guimarães, 2004, p.14-15).

Nesta linha de pensamento, Mingas (1998) sugere duas designações para o Português falado em Angola: “português de Angola” e “angolano”.

Zau (2011), por sua vez, defende a nacionalização da língua portuguesa em Angola, isto é, a sua expansão e uso em todo o território nacional, visto que, por exemplo, apenas uma parte da população a domina.

Tal como assevera Guimarães (2004), em Luanda, capital do país, principalmente entre os jovens, em forma de calão, existe uma forma peculiar de se falar o Português, com características muito específicas, mormente ao nível vocabular.

A forma característica do falar luandense comporta muitas vertentes. O calão é a mais curiosa e mais usada de todos, para além de ter uma grande vantagem: não há regras. Assim sendo, quando o usam, os falantes podem fazê-lo livremente, podem improvisar e até inventar (Guimarães, 2004, p. 14).

O vocabulário do calão tem origens diversas. Um grande número de palavras até tem origem incerta. Algumas são emprestadas das línguas nacionais (*kambuta*, do Kimbundu); outras de línguas estrangeiras (*feeling*, do Inglês) e tantas outras que são do Português-padrão. Muitas dessas palavras, ao passarem para o calão, ganham novos significados. Destacamos, a seguir, algumas, acompanhadas de frases com os exemplos por nós sugeridos.

Ambi: agarrado [Ex.: “Ele é *ambi*.” = “Ele é agarrado.”]

Iúla: sorte [Ex.: “...Foi *iúla* dele.” = “... Ele teve sorte.”]

Feeling: estilo [Ex.: “Gostei do teu *feeling*.” = “Gostei do teu estilo (roupa, por exemplo).”]

Kambuta: pessoa de estatura baixa [Ex.: “A Cassova é *kambuta*.” = “A Cassova é baixa.”]

Kandengue: criança, miúdo [Ex.: “Ó *kandengue*, vem cá!” = “Ó miúdo, vem cá.”]

Parar: morrer [Ex.: “A Ana *parou*.” = “A Ana morreu.”]

Ruca: carro [Ex.: “Comprei um *ruca*.” = “Comprei um carro.”]

Salo: trabalho [Ex.: “Estou sem *salo*.” = “Estou sem trabalho.”]

Tarla: maluquinho; pateta [Ex.: “O Manuel é *tarla*.” = “O Manuel é maluquinho.”]

Viju: espertalhão [Ex.: “Ele armou-se em *viju*.” = “Ele armou-se em espertalhão.”]

Yá: sim [Ex.: “- João, vamos sair? – *yá*, vamos.” = “- João, vamos sair? – sim, vamos.”]

Zuelar: falar [Ex.: “Ele está a *zuelar* muito.” = “Ele está a falar muito.”]

(Guimarães, 2004, p. 107-112)

É de salientar que certas palavras do calão de Luanda já constam em dicionários da

Língua Portuguesa. São os casos de *bué* e *kota*.

2.4.1. Características gerais do Português falado em Angola

A variante angolana do Português vai ganhando espaço e particularidades próprias, nos mais variados âmbitos: lexical, semântico, morfossintático, etc. Amélia Mingas regista um certo número de características do “angolano”, das quais transcrevemos as seguintes:

Tabela 1: Características do “angolano”

Nível fonético/fonológico		
a) Monotongação de ditongos portugueses		
	Língua de origem: Português	Angolano
	dois	[dɔʒ]
b) Perda de nasalização de itens emprestados às línguas africanas		
	Língua de origem: Kimbundo	Angolano
	ndende *fruto da palmeira*	déndém
	mbombo *mandioca fermentada*	bombó
c) Presença de vogais epentéticas e/ou paragógicas		
	Língua de origem: Português	Angolano
	apto	[apɛtu]
	ritmo	[ritimu]
	Cantar	[kātare]

Fonte: (Mingas, 1998, p. 16-22)

Nesta ordem de ideia, Adriano indica outra série de características do Português falado em Angola, conforme se destaca no quadro 2, especificamente, sobre clitização e complementação de verbos, antes sustentando que

devemos reconhecer que, embora seja necessário ensinar uma norma-padrão, é utópico impor só a norma-padrão de Portugal em Angola. Tal é justificável se tivermos em conta que o português, como qualquer outra língua natural, possui, entre outras, as propriedades da flexibilidade e da adaptabilidade. Assim sendo, o português dos Portugueses passou também a ser dos Angolanos, e o português dos Angolanos não é (nem deve ser) necessariamente o mesmo português que se fala e escreve em Portugal, pois este adaptou-se e adapta-se constantemente a uma realidade diferente (Adriano, 2015, p. 73-74).

Tabela 2: Características do Português falado em Angola

Ocorrências	Exemplos	Português-padrão
-------------	----------	------------------

Ênclise em contexto de próclise pronominal	- Quando ele viu- me , tentou dizer-me alguma coisa. - Quem ouviu- me ?	- Quando ele me viu, tentou dizer-me alguma coisa. - Quem me ouviu?
Próclise em contexto de ênclise pronominal	- Lhes disse que a instabilidade não beneficia ninguém. - Me lembrei [...]	- Disse- lhes que a instabilidade não beneficia ninguém. - Lembrei- me [...]
Substituição do clítico acusativo (<i>o</i>) pelo clítico dativo (<i>lhe</i>)	- Ninguém lhe ajudava. - Eu lhe vi deitado [...]	- Ninguém o ajudava. - Eu vi- o deitado [...]
Ênclise ou próclise em contextos de mesóclise	- Eu vos darei a explicação [...] - Me lembrarão amanhã acerca disso.	- Eu dar- vos -ei a explicação [...] - Lembrar- me -ão amanhã acerca disso.
Transitividade directa de alguns verbos em contexto de transitividade indirecta (apagamento da preposição)	- Agradeço muito os meus filhos [...] - O Director-Geral presidiu a cerimónia [...]	- Agradeço muito aos meus filhos [...] - O Director-Geral presidiu à cerimónia [...]
Transitividade indirecta de alguns verbos em contexto de transitividade directa (inserção da preposição)	- Aconselhei aos presentes. - Abracemos ao nosso próximo [...]	- Aconselhei os presentes. - Abracemos o nosso próximo [...]
Substituição de GP encabeçado pela preposição <i>a</i> e <i>de</i> por GP encabeçado pela preposição <i>em</i> .	- Cheguem em casa às 18.00 h. - Fui no quarto [...]	- Cheguem a casa às 18.00 h. - Fui ao quarto [...]

Fonte: (Adriano, 2014, p. 123-217)

2.5. O Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Língua Segunda

De acordo com Tafarel (2018, p. 2), "A aquisição de uma língua estrangeira resulta de vários factores, dentre eles o interesse do estudante, o material utilizado, o ambiente e a metodologia do professor".

É necessário que o estudante esteja suficientemente motivado para tal, pois, caso contrário, não importa quão sofisticado seja o material a usar e a experiência do professor, a aprendizagem tenderá a fracassar.

Para Leffa, aprender uma segunda língua é um exercício que impacta significativamente um indivíduo ao nível cognitivo e afectivo, a partir do momento em que começa a perceber os contrastes entre a sua língua materna e a língua em aprendizagem, assim como a possibilidade de passar a olhar com menos interesse para certos fenómenos ou situações.

A tarefa de aprender uma LE envolve também uma reestruturação múltipla, que repercute em diferentes domínios da nossa mente. No **domínio cognitivo**, as relações que tranquilamente acreditávamos existir entre as frases e o mundo, deixam de existir. Se em português dizemos “bom dia” antes do almoço e “boa tarde” depois, temos que aprender

que em francês se diz “bom dia” de manhã e de tarde. No domínio **afetivo**, aquilo que amávamos pode tornar-se execrável e vice-versa. Nossa própria ideologia entra em rota de colisão com o mundo da LE em áreas que julgávamos insuspeitas, incluindo diferentes relações de poder, novas questões éticas, distanciamentos maiores e menores entre os corpos etc. (Leffa, 2016, p. 9).

Um elemento importante a considerar no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são os domínios de uso da língua em aprendizagem. Domínios referem-se aos momentos ou locais em que o aprendente poderá estar inserido. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2001), os domínios podem ser quatro, nomeadamente:

Privado: embora possa estar cercado de outras pessoas (em casa, com amigos, no serviço), aluno empenha-se em actividades individuais como leitura, escrita e outras actividades pessoais.

Público: interage com as pessoas que o circundam em organizações das quais faz parte.

Profissional: a comunicação é feita com base no seu ambiente de trabalho.

Educativo: a comunicação é feita com base no seu ambiente de aprendizagem.

Existem várias teorias à volta da aquisição de uma língua adicional. De acordo com Larsen-Freeman & Long (1991, *apud* Tafarel, 2018), há, pelo menos, quarenta teorias de Aquisição de Segunda Língua (ASL).

Krashen (2004, *apud* Falasca, 2012) indica cinco teorias de aquisição de segunda língua, nomeadamente, **a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input*, a hipótese do monitor, a hipótese da aquisição-aprendizagem e a hipótese do filtro afetivo.**

➤ **Hipótese da ordem natural:** os alunos aprendem a LS mediante factores linguísticos naturais, não dependendo, portanto, da forma como é ensinada a LS.

➤ **Hipótese do *input*:** aprende-se uma língua através do input compreensível (IC), que se configura como nova informação, aquilo que o aluno lê ou ouve, acrescida ao que o aluno já domina. Essa (nova) informação não pode ser nem demasiado fácil, nem demasiado difícil, sob pena de comprometer a aprendizagem. Portanto, é necessário, “i+1”, ou seja, *input* em estágio mais avançado.

➤ **Hipótese do monitor:** o aluno de LS depende destes factores: a *aquisição subconsciente* e a *aprendizagem consciente*. São sistemas inter-relacionados, sendo a aquisição, para Krashen,

aparentemente, a mais importante. O monitor é o mediador entre os dois sistemas. O subconsciente funciona como a fonte da produção de frases e inicia a sentença, enquanto o consciente planifica, edita e corrige a produção, dependendo de três condições simultâneas:

1) que haja tempo suficiente; 2) que o aluno esteja focado na *forma* da sua produção (não apenas no seu significado); 3) o aluno deve ter conhecimento prévio da regra exigida no caso.

➤ **Hipótese da aquisição-aprendizagem:** aqui a dualidade é entre dois fenómenos: a aquisição e a aprendizagem de uma LE. Para o autor, o primeiro ocorre de forma inconsciente, tal como na LM; o segundo acontece em ambientes de ensino.

➤ **Hipótese do filtro afectivo:** Krashen afirma que factores emocionais como a motivação, auto-estima, ansiedade, personalidade e empatia podem facilitar ou dificultar a aprendizagem de um LS (IC), comprometendo o DAL (Dispositivo de Aquisição de Linguagem), proposto por Chomsky. Portanto, é necessário que um professor de LS tenha em atenção esses factores no exercício da sua actividade.

Metodologia

No processo de ensino de língua estrangeira, uma atenção especial deve ser dada à metodologia. Existem metodologias tradicionais, assim como a crescente necessidade de se adequar cada vez mais os métodos aos diferentes contextos de ensino de língua estrangeira.

Dito isto, atentemos ao resumo/explicação que se segue, em referência ao uso de diferentes métodos no ensino de LE, material retomado de (Jalil e Procailo, 2009):

O Método Tradicional (ou Método da Gramática – Tradução)

Mais conhecido como Método Tradicional, é o método que se baseia no ensino e memorização de regras gramaticais por parte do aluno.

O Método Directo

Este método privilegia predominantemente o uso da língua-alvo em sala de aula, em detrimento da primeira língua do aprendente, ao contrário do método tradicional e o da tradução que incentivam frequentemente o estudante a recorrer à sua língua materna. Portanto, pensar na língua estrangeira e a comunicação são os pilares desse método.

O Método Audiolingual

O Método Audiolingual, tal como o método directo, privilegia a comunicação, neste caso,

o desenvolvimento das habilidades orais. E a repetição é a estratégia mais usada. Ou seja, quanto mais algo é repetido, melhor é assimilado.

A Abordagem Comunicativa (ou abordagem natural)

A abordagem comunicativa, um método que alguns professores e linguistas conheceram nos anos 70 e 80 do século XX, ao perceberem que os alunos podiam produzir frases gramaticalmente correctas, muitas vezes, mas pouco as empregavam em situações de comunicação em ambiente externo à sala de aula, é um método, tal como diz o nome, que privilegia a comunicação, escrita ou oral, o que pressupõe habilidades acima do conhecimento de regras gramaticais.

O Pós-Método

O pós-método dá liberdade ao professor de agir em sala de aula mediante as necessidades de aprendizagem que identificar nos alunos.

Ora, na nossa experiência como professor de PLE, na AFL, os alunos, na sua maioria, demonstram-se pouco interessados e motivados para as aulas de Gramática, achando ser muito desgastantes e exigindo muita atenção para a assimilação, principalmente nos níveis mais avançados.

Actualmente, na AFL, no ensino de PLE, usa-se o método *Passaporte para Português*, que funciona, ao mesmo tempo, como manual de ensino. É um método que privilegia a comunicação, destinado a adultos e adolescentes e permite que o professor adeque as suas aulas mediante as necessidades dos alunos. O método comporta três manuais, para cada nível: o Livro do Aluno, que inclui um CD (para uso em sala de aula); o Livro de Exercícios (para auxiliar o aluno em actividades fora da sala de aula) e o Livro do Professor (guia de instruções para o professor durante as aulas, contendo também as soluções de exercícios do livro do aluno). Assim, O *Passaporte*

prepara os alunos para comunicarem numa variedade de contextos do quotidiano associado não só aos limites socioculturais do mundo lusófono mas também fora deles, usando o português como língua global. (...) é um passaporte em dois sentidos. É um passaporte que dá acesso à língua portuguesa, que, por sua vez, é entendida como passaporte para o mundo: uma língua que aluno aprende não apenas por interesse próprio, mas, sobretudo, porque precisa de um veículo de comunicação multifacetada e intercultural para a sua vida pessoal, escolar, profissional ou cultural” (Kuzka e Pascoal, 2014b, p. 3.).

Estão disponíveis, no mercado, dois conjuntos do manual. O *Passaporte para Português 1*, para os níveis A1 e A2 e o *Passaporte para Português 2*, para o nível B2. O *Passaporte 1* (livro do aluno) comporta 40 unidades, preparadas para 180 horas de aprendizagem. O *Passaporte 2* (livro do aluno) tem 28 unidades, destinadas para 130 horas.

2.5.1. O Ensino de Português Língua Estrangeira (EPLE)

O Português é, hoje, uma língua internacional, ocupando posição de destaque entre as dez línguas mais faladas no mundo (Filho, s.d.). Portanto, é cada vez mais crescente o ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira.

Conforme Silva e Costa (2020, p. 2), “a partir do século XXI, o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) passou a ocupar outros espaços, ampliando o seu escopo, principalmente no contexto transnacional.” Esse cenário deve-se, em grande medida, aos fluxos migratórios.

Por seu turno, Osório e Gonçalves (2019), ao se referirem ao ensino de português como língua não-materna, ressaltam a necessidade de se produzir mais estudos nesse âmbito, a fim de se identificarem metodologias e estratégias cada vez mais eficientes.

Os alunos acorrem às aulas PLE mediante várias finalidades, o que determina o seu perfil. Em Portugal, por exemplo, inserem-se, mediante as suas necessidades de aprendizagem, geralmente, em três grupos:

- 1) alunos (...) que precisam de aprender português para participar nas actividades letivas, comunicar com os professores, com os amigos e com as pessoas em casa e na rua (...);
- 2) os profissionais de várias áreas que precisam de usar o português no contexto profissional (...);
- 3) os imigrantes económicos oriundos de países não lusófonos que precisam de usar o português em todos os contextos relacionados com a organização da sua vida no país de acolhimento (Kuzka e Pascoal, 2014a, p. 5).

Em Angola, na AFL, os estudantes, de forma genérica, enquadram-se também nos perfis acima listados.

O processo de ensino de qualquer outra língua, assim como o do PLE, deve levar os alunos a aperfeiçoarem as suas competências linguística e comunicativa, através da imersão, dentro ou fora da sala de aula, na cultura do povo da língua-alvo.

O ensino de línguas estrangeiras tem que não só preparar os alunos para a fluência e correção, mas também para a comunicação adequada com pessoas que têm identidades,

valores e comportamentos diferentes dos seus. (...) E é a pragmática intercultural que vai permitir ao aluno ter interações significativas e bem sucedidas com indivíduos tanto da sua como de outras culturas (Gonçalves, 2019, p. 20).

No que concerne aos meios de ensino, dos vários que existem, actualmente, o ensino de LE, obviamente inclusive o EPLE, não se deve colocar de parte as Tecnologias de Informação e Comunicação, visto que elas facilitam de que maneira a aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Num mundo cada vez mais globalizado, para além do acesso rápido a múltiplas informações, faz-se necessário, muitas vezes, a interacção à distância entre professor-aluno e aluno-aluno.

(...) as novas e extraordinárias tecnologias da informação e comunicação encontraram um espaço fértil na aula de línguas estrangeiras, precisamente porque a investigação e recolha de informação e as trocas entre indivíduos estão no centro de todo o processo de aprender uma língua estrangeira (Gonçalves, 2019, p. 22).

Relativamente à postura do professor de PLE, em sala de aula e o uso da língua materna dos estudantes, na visão de Kuzka e Pascoal (2014a, p. 5), há a advertência “no sentido de se evitar usar a língua do aprendente, salvo em situações que o exijam, sob pena de o aluno acomodar-se, criando-se, neste caso, empecilho para a aprendizagem.”

O ensino de PLE, para além de ser inovador, não se deve confundir, metodologicamente, com o ensino de PLM ou outro, visto que são actividades distintas, tendo em vista o público-alvo.

2.5.1.1. Certificações no processo de ensino de PLE

Finalizámos esta abordagem fazendo referência a certificações internacionais de Português Língua Estrangeira.

No Brasil, existe o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). É atribuído a estrangeiros que tenham desempenho positivo em exame de Português, desenvolvido pelo Ministério da Cultura daquele país. O teste é aplicado no Brasil e noutros países, com o suporte do Ministério das Relações Exteriores. Ao nível internacional, o Celpe-Bras é aceite em empresas e instituições de ensino como prova de competência em Português. No Brasil, exige-se nas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação.

O Celpe-Bras contempla quatro níveis: **o intermediário, o intermediário superior, o**

avanzado e o avanzado superior. Descrevemos, sucintamente, a seguir, cada um dos níveis:

No nível **intermediário**, o aluno apresenta um domínio funcional da língua portuguesa de forma básica. Fala e escreve sobre assuntos limitados, tem inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s).

No nível **intermediário Superior**, o aluno carrega as competências do nível intermediário, porém, a respeito do nível anterior, demonstra menos inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita.

No nível **avanzado**, há um conhecimento operacional amplo da língua portuguesa, o aluno produz textos orais e escritos, de forma fluente, sobre variados temas/assuntos em contextos que ele conhece ou desconhece, apresentando ligeiras inadequações na pronúncia.

No nível **avanzado superior**, o aluno possui todos os conhecimentos do nível avanzado; entretanto, deve apresentar menos inadequações na produção escrita e oral do que naquele nível.

Já em Portugal, há o CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira), que funciona como uma unidade da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que emite certificações de proficiência em Português Língua Estrangeira. Tem o reconhecimento do Ministério dos Negócios Estrangeiros, por via do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. O CAPLE coordena os LAPE (Local de Avaliação e Promoção de Exames), espalhados em Portugal e noutras partes do mundo.

Os exames do CAPLE são seis, correspondentes aos níveis do QECR (Quadro Europeu Comum de Referências):

- ACESSO: nível A1;
- CIPLE (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira): nível A2;
- DEPLE (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira): nível B1;
- DIPLE (Diploma Intermediário de Português Língua Estrangeira): nível B2;
- DAPLE (Diploma Avanzado de Português Língua Estrangeira): nível C1;
- DUPLE (Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira): nível C2.

O quadro a seguir descreve as características específicas de cada nível.

Tabela 3: Características específicas dos níveis de exames CAPLE

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: (QECR, 2001, p. 49)

Ora, numa comparação panorâmica entre os níveis Celpe-Bras e CAPLE, no nosso entender, teremos as correspondências de níveis descritas no quadro a seguir:

Tabela 4: Correspondências dos níveis Celpe-Bras e CAPLE

Celpe-Bras	CAPLE
Intermediário	Utilizador elementar (A1; A2)
Intermediário Superior	Utilizador independente (B1; B2)
Avançado	Utilizador proficiente (C1)
Avançado Superior	Utilizador proficiente (C2)

Fonte: (Elaboração do Autor, com base na tabela 3)

Em Angola, embora funcione um LAPE, na Aliança Francesa de Luanda, com o número 4034, não existe nenhuma instituição que atribua certificado em proficiência de Português Língua Estrangeira (autónomo), reconhecido internacionalmente, a exemplo do Brasil e de Portugal. Porém, ao seu nível, internamente, a AFL, quando solicitada, apenas emite um atestado de aproveitamento² que comprova que um determinado aluno frequentou aulas de PLE na Instituição.

2.6. A avaliação como elemento do processo ensino e aprendizagem

É ponto assente que a avaliação é um elemento indispensável em qualquer processo de ensino e aprendizagem. Apresentado já o conceito de avaliação no início deste trabalho, reiteramos, e de acordo com Libâneo (1990), que a avaliação é um julgamento qualitativo sobre resultados relevantes do processo ensino e aprendizagem que permitem ao professor tomar decisões no que concerne ao seu trabalho de forma geral. Este exercício exige esforço, dada a sua complexidade e, a partir desse, o professor classifica o desempenho dos alunos mediante os critérios necessários.

Costumeiramente, conforme Haydit (2011), o termo avaliação é interpretado como fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Para a autora, essa conotação está estreitamente ligada à educação tradicional, em que o professor se demonstra mais preocupado em transmitir conteúdos e o aluno é visto como um repositório desses conteúdos. Haydt recomenda,

² Modelo em anexo

portanto, a vemos a educação do ponto de vista de uma Pedagogia mais moderna, em que a educação é um processo de partilha de experiências, e a avaliação, neste caso, passa a ser um meio de verificação se os objectivos estão a ser alcançados, e não um mero momento de atribuição de notas. Ademais, de acordo com Lucena (2004), novas formas de avaliação são cada vez mais discutidas.

Para Martins (2020, p. 6), a avaliação é "o processo para se fazer **inferências** a partir de **evidências**." (Grifo do autor)

O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, apesar de reconhecer a abrangência conceitual do termo avaliação como “a rentabilidade de determinados métodos ou materiais, o tipo, a qualidade do discurso efectivamente produzido, a satisfação do professor e do aprendente, a eficácia do ensino, etc.”, restringe-o, naturalmente, no acto de verificação da “proficiência do utilizador da língua”. O documento afirma ainda que “Todos os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras formas de avaliação (p. ex.: as listas de verificação usadas na avaliação contínua, a observação informal do professor), que não são descritas como testes.” (QECR, 2001, p. 243).

2.6.1. Tarefas e princípios da avaliação

Libâneo (1990) indica-nos três tarefas da avaliação, nomeadamente a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa, sendo:

Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc.
Qualificação: comprovação dos resultados alcançados relativamente aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.
Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados (p. 196).

A avaliação, para além dos pressupostos avançados acima, deve obedecer a certos princípios. Nessa linha de pensamento, Haydt (2011) descreve quatro princípios. No seu ponto de vista, a avaliação deve ser **contínua, funcional, orientadora e integral**.

- a) A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino e aprendizagem, nele se integrando. [...]
- b) A avaliação é funcional, porque se realiza em função dos objetivos previstos. Os objetivos são o elemento norteador da avaliação. [...]
- c) A avaliação é orientadora, porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos

- propostos. [...]
- d) A avaliação é integral, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada [...] (Haydt, 2011, p. 217) (Cf.: Piletti, 2004, p. 190-191).

O QECR (2001) e Martins (2020) fazem alusão a três elementos que consideram fundamentais no processo da avaliação: a **validade**, a **fiabilidade** e a **exequibilidade**, alinhando-se aos princípios da avaliação descritos por Haydt referidos anteriormente. A **validade** tem que ver com a relação exacta entre o “constructo” (aquilo que é avaliado) e o resultado em si. Por exemplo, para certificação/aferição de nível, um indivíduo (chamemos Candidato 1) é submetido a um teste. O avaliador, feitos todos os exercícios, conclui que o candidato tem o nível B1. É necessário, portanto, assegurar-se de que essa classificação (B1) corresponda inquestionavelmente ao desempenho do aluno. A **fiabilidade** é a necessidade/possibilidade de um teste, já verificado por um avaliador ou grupo de avaliadores, dar o mesmo resultado, em caso de passar pelas mãos de outro avaliador ou avaliadores. Retomemos o exemplo do Candidato 1: se este for avaliado por outra pessoa (avaliador) e tiver o mesmo resultado, podemos considerar que a avaliação é fiável. Já a **exequibilidade** está ligada à praticidade, ou seja, os avaliadores devem contar com o tempo disponível, a amostra e os critérios a usar no processo e outros recursos necessários.

2.6.2. Testar, medir e avaliar

Embora se pareçam, no âmbito da avaliação, esses termos são distintos nos seus significados. Para Haydt (2011, p. 218)³

Testar significa submeter a um teste ou experiência. Ou seja, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.), por meio de situações previamente organizadas, chamadas testes. *Medir* significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. *Avaliar* é julgar ou fazer uma apreciação sobre alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores.

2.6.3. Atribuição de notas

Libâneo (1990) afirma que a atribuição de notas faz parte do processo de avaliação, atendendo à função do controlo, com vista à verificação dos resultados, de forma resumida, em notas ou conceitos que confirmam a qualidade e a quantidade dos conhecimentos adquiridos. O autor prossegue declarando que as notas referem-se exactamente à atribuição de números, em escalas habituais usadas e aceites pela escola, em função do desempenho do aluno em cada teste.

³ Para esse assunto, leia também (Piletti, 2004, p. 192-193)

Portanto, é uma avaliação quantitativa. Já os conceitos referem-se à avaliação qualitativa, ou seja, o desempenho do aluno é classificado com adjetivos ou letras do alfabeto.

O sistema de notas situa o aproveitamento do aluno numa escala numérica de 1 a 10. O sistema de conceito usa menções (excelente, bom, satisfatório, insatisfatório) ou letras (A, B, C, D). No sistema de conceitos, as faixas em que são situados os alunos são mais amplas do que na escala numérica, igualando os de rendimento escolar aproximado. A escolha do sistema do registro depende da orientação da escola. É possível conjugar os dois sistemas, primeiro atribuindo notas e depois localizando-as na escala de conceitos (Libâneo, 1990, p. 217).

2.6.4. Tipos de avaliação

Tradicionalmente, os tipos de avaliação são apresentados em três: a **diagnóstica**, a **formativa** e a **somativa**. Conforme Libâneo (1990) e Piletti (2004), a **avaliação diagnóstica** é aquela feita no início de um ciclo ou de uma aula, a fim de se aferir os conhecimentos prévios que os alunos já carregam antes de um novo ciclo ou assunto. A **avaliação formativa** acontece ao longo do processo e visa controlar o decurso do próprio processo e alertar o professor as suas eventuais falhas e dos alunos e, assim, mitigá-las. A **avaliação somativa** ocorre no fim do processo de ensino e aprendizagem, é de carácter classificatório, ou seja, classifica os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o processo findo, seja trimestral, anual, fim de uma unidade ou curso.

O QECR (2001), numa perspectiva diferente, aponta outros tipos de avaliação, onde destacamos a **hetero-avaliação**, a **auto-avaliação**, a **avaliação directa**, a **avaliação indirecta**, a **avaliação subjectiva** e a **avaliação objectiva**.

A **hetero-avaliação** é a apreciação feita pelo professor ou examinador. A **auto-avaliação** é a apreciação feita pelo aprendente sobre a sua própria proficiência. A importância da auto-avaliação, de acordo ainda com o QECR (2001), prende-se com o aspecto motivador, ou seja, os alunos, normalmente, sentem-se muito motivados a fazerem uma auto-avaliação das suas aprendizagens, tomando, com isso, consciência dos seus pontos fortes e fracos. A **avaliação directa** é o juízo daquilo que o candidato efectivamente faz. Por exemplo, alguns alunos trabalham em pares, dialogando, e o avaliador ouve e observa. Então, com base a critérios, classifica o desempenho dos alunos. A **avaliação indirecta**, por seu lado, utiliza um teste, escrito, por exemplo, que será observado e corrigido posteriormente pelo avaliador, geralmente em papel. A **avaliação subjectiva** é uma análise feita por alguém que avalia, portanto, centra-se muito nas

experiências de quem o faz. A **avaliação objectiva** é a distanciada da subjectividade. Acontece, com frequência, por exemplo, em testes em que as respostas são verdadeiras ou falsas, sim ou não, ou seja, em perguntas fechadas.

Haydt (2011) recomenda que uma avaliação/teste deve ser o mais objectivo possível. Para tal, apresenta sugestões, das quais, destacamos as seguintes:

a) Elabore questões a partir de ideias relevantes; b) Faça uma adaptação da dificuldade dos *itens* ao grau de formação escolar dos alunos; c) Redija, de preferência, questões com nível de dificuldade mediano; d) Use linguagem clara, direta e sucinta na redação das questões e instruções, evitando ambiguidade. e) Inclua no teste as instruções específicas para cada tipo de *item*; f) Organize as questões em ordem de dificuldade crescente; g) Agrupe as questões de acordo com a forma, colocando juntos todos os itens do mesmo tipo (lacuna, múltipla escolha, certo-errado etc.) [...] j) Só inclua ilustrações quando puderem ser nitidamente reconhecidas. k) Prepare uma chave de correção. (Haydt, 2011, p. 231)

2.6.5. Medidores de rendimento escolar

Libâneo (1990), Piletti (2004) e Haydt (2011) concordam que, ao elaborar testes escritos, o professor pode optar por estes tipos de questão: **verdadeiro-falso, múltipla escolha, associação, completar lacunas, identificação, ordenação, evocação, perguntas de dissertação e situação-problema.**

- **Verdadeiro-falso:** também podendo ser apresentada como Certo (C) e Errado (E), é uma questão em que o aluno escolhe e marca simplesmente a resposta certa.
- **Múltipla escolha:** uma frase que deve ser terminada pelo aluno, tendo ele várias escolhas, apenas aponta a correcta.
- **Associação:** dois pares de palavras, frases ou símbolos que o aluno deve relacionar, tendo em conta as eventuais semelhanças (entre os pares dados).
- **Completar lacunas:** preencher frases incompletas, em que as palavras em falta são importantes.
- **Identificação:** apresentação de números, imagens ou símbolos e o aluno deve identificá-los.
- **Ordenação:** apresentar um conjunto de informações desordenadas, e o aluno deve organizá-los de formas a fazer sentido. Pode ser, por exemplo, um diálogo, cujas falas das personagens estão desorganizadas.

- **Evocação:** pergunta que exige uma resposta simples, curta e objectiva, e, na maior parte dos casos, indiscutível.
- **Perguntas de dissertação:** são aquelas que os alunos devem responder com as próprias palavras.
- **Questões de interpretação de texto:** os alunos lêem um texto ou enunciado e o interpretam.
- **Situação-problema:** é a apresentação de um problema desafiante aos alunos, que, através de raciocínio lógico, deverão chegar a uma solução, mediante questões (limitadas) colocadas posteriormente. Sem dúvidas, a avaliação é um momento indispensável no processo de ensino e aprendizagem, tal como vimos. Com base nos resultados de cada tipo de avaliação, o professor ou a escola pode tomar diferentes decisões com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Pimentel e Carvalho (2020) apresentam um diagrama que resume, eficientemente, os principais aspectos da avaliação até aqui discutidos, tendo como base perguntas-chave: (avaliação) O quê? Onde? Quando? Como? Porquê? e Quem?

Figura 3: Principais aspectos da avaliação



Fonte: (Pimentel & Carvalho, 2020)

Como se depreende na figura, cada pergunta tem a sua especificidade: **o que?** alude aos elementos a serem avaliados; **onde?** refere-se ao lugar ou modalidade da avaliação; **quando?** corresponde ao momento e, conseqüentemente, ao tipo de avaliação; **como?** enquadra-se nos instrumentos e âmbitos a serem considerados; **porque?** remete para os objectivos ou finalidades da avaliação, e, por fim, **quem?** trata dos autores ou participantes do processo.

Assim, todo o processo de avaliação tem impacto directo no processo de ensino, chamado de *efeito retroactivo*, conforme Scaramucci (2004). O efeito pode ser negativo caso a avaliação seja tomada com base em pressupostos errados.

2.6.6. A avaliação no ensino de Línguas Estrangeiras

Tomámos como ponto de partida, nesta secção e conforme o QECR (2001), que, na avaliação em Ensino de Línguas, deve-se ter como base as habilidades comunicativas do aluno: produção oral, compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita.

Bachman e Palmer (1996, *apud* Martins, 2020) afirmam que qualquer exame de Língua Estrangeira deve ser específico, pois também deve atender a um público específico. Isto faz sentido, a julgar que, tal como já elucidámos anteriormente nos perfis dos estudantes de PLE, é preciso considerar as necessidades de aprendizagem e as ocupações profissionais ou sociais dos alunos.

Douglas (2000, *apud* Martins, 2020, p. 29), aponta que um exame de LE deve atender à aprendizagem específica adquirida pelos estudantes durante as aulas, o que leva a uma conexão com materiais autênticos usados durante a ministração das respectivas aulas, como se lê:

Um exame para fins específicos é aquele em que o conteúdo do exame e os métodos são derivados de uma análise de uso específico da língua-alvo em determinadas situações, de forma que as tarefas do exame e o conteúdo sejam representantes autênticos de tarefas na situação-alvo, permitindo por um lado, uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento do conteúdo de uma situação específica e, por outro lado, as tarefas do exame. Tal exame permite-nos fazer inferências sobre a capacidade do candidato em usar a língua em domínios específicos.

Entretanto, sem desprimor ao exposto acima, Lucena (2004) atesta que a avaliação em Língua Estrangeira não terá sucesso se não se tiver em conta os métodos usados durante os momentos das aulas, ou seja, não se pode falar em avaliação em LE sem considerarmos os métodos usados no processo de ensino e aprendizagem, pois esses estão (intrinsecamente) ligados. A autora

destaca três métodos: gramática-tradução, áudio-oral e audiovisual, e abordagem comunicativa. Assim, uma avaliação será produtiva se for antecedida de um método adequado nas aulas.

Em análises, a autora aponta os defeitos de cada método que acabam se repercutindo nos respectivos processos de avaliação.

O método tradicional da gramática-tradução, iniciado na metade do século XIX até a metade do século XX, utilizado para aprender línguas clássicas e de prestígio, como o latim e o grego, embora seja usual ainda nos nossos dias, é caracterizado, de acordo com a pesquisadora, por incentivar os alunos a memorizarem e reproduzirem regras gramaticais e traduzir a língua materna para a língua-alvo. Ou seja, é um método/ensino mecanizado. Nessa visão, a avaliação limita-se a

exames escritos, não sendo exigido nenhum raciocínio ou questionamento crítico em um nível mais abstrato. Este tipo de avaliação arbitrária, que julga a competência de um aluno em relação ao outro do mesmo grupo, comparando-os, transformou-se no principal requisito para passar em exames escritos formais (Lucena, 2004, p. 3).

O método áudio-oral e audiovisual foi usado nos anos 40, nos EUA, para atender à necessidade premente de os soldados, na Segunda Guerra Mundial, dominarem línguas estrangeiras, tanto de inimigos como de aliados. Nesse método, conforme Lucena (2004), o aprendente tem o falante da língua-alvo como modelo a seguir, através de repetições de frases orais, de forma mecanizada, mantendo a unilateralidade e a hierarquia, sem considerar outros aspectos envolventes dos povos da Língua Estrangeira. Aqui, a avaliação

reforça e enfatiza o acerto, com estímulos e apreciações positivas, e condena o erro, considerando-o um deslize na formação do hábito, que deve seguir o modelo idealizado dos hábitos genéricos e da cultura do povo da língua-alvo. Uma forma de avaliação extremamente simplista e reducionista, que foca essencialmente o produto, considera as diferenças individuais de forma fragmentada e padronizada, apoia-se em um paradigma maniqueísta e pouco ou nada diz sobre o desempenho individual dos aprendizes (Lucena, 2004, p. 4).

Na abordagem comunicativa, prioriza-se a comunicação, através da troca de informações, a discussão de significados e a interação entre os aprendentes, tendo, neste caso, o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem, a considerar as suas necessidades e interesses, sendo o professor um simples facilitador. A avaliação, nessa perspectiva, prioriza, também, todas essas nuances.

Lucena (2004) argumenta que, no ensino de línguas, a interacção/comunicação entre os aprendentes não é suficiente. É necessário alargar o horizonte de interlocutores, com maior incidência aos aspectos sociais, políticos e culturais. Avança ainda que esta deveria ser a prática no processo de ensino e aprendizagem e avaliação em LE na pós-modernidade.

III. O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ALLIANCE FRANÇAISE DE LUANDA

O curso de PLE, na AFL, existe desde 1997. É frequentado por estudantes de diversas nacionalidades não lusófonas, como já dissemos. Responde pelo curso, assim como por outros dois (Francês e Kimbundu) o Coordenador Pedagógico. Há treze professores de PLE, com diversos perfis de formação.

O curso funciona sob as seguintes modalidades:

- a) **Curso colectivo:** com ocorrência regular durante o ano; caracteriza-se por turmas de até dezassete alunos, nas instalações da instituição, com duas horas por dia, três vezes por semana (às segundas, quartas e sextas), 40 horas por módulo.
- b) **Curso particular, nas instalações da instituição:** individual ou colectivo, é um curso ocasional, por solicitação do/s aprendente/s, com flexibilidade de carga horária e número total de horas.
- c) **Curso particular ao domicílio ou local de serviço:** os professores deslocam-se ao domicílio ou local de trabalho do aluno. As aulas também são solicitadas e com flexibilidade de carga horária e número total de horas.
- d) **Curso específico:** dependente das necessidades específicas de quem o solicita, pode ser ministrado dentro ou fora das instalações da instituição.
- e) **Português para empresas:** é um curso solicitado por empresas, para beneficiar os seus trabalhadores que precisem de aprender português, a fim de melhor exercerem as suas funções.

3.1. A metodologia

Actualmente, na AFL, no ensino de PLE, conforme já elucidado, usa-se o método *Passaporte para Português*, que funciona, ao mesmo tempo, como material/manual de ensino. O manual foi concebido com base nas linhas orientadoras gerais do QECR (2001). Neste caso, obedece aos seis níveis recomendados: A1, A2, B1, B2, C1, C2, embora não tenham sido publicados os manuais correspondentes aos três últimos níveis. As sessões regulares, na AFL, são divididas em P (Português), equivalentes a turmas. Portanto, funcionam, até agora, mediante o número de candidatos, turmas de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Cada sessão tem a duração de 40

horas de aula, que equivalem a, aproximadamente, um mês e duas semanas, sendo duas horas por dia, três vezes por semana (segundas, quartas e sextas), seis horas por semana no total.

Essas turmas têm uma correspondência aos níveis do QECR, tal como apresentados na tabela abaixo:

Tabela 5: *Correspondência entre turmas e os níveis QECR*

Turmas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Níveis (QECR)	A1		A2		B1		-

Fonte: (Elaboração do Autor, com base nos dados da pesquisa)

Entretanto, funcionalmente, os níveis podem ser reestruturados da seguinte maneira:

Tabela 6: *Correspondência entre turmas e subníveis QECR*

Turmas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
"Subníveis"QECR)	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B1.3

Fonte: (Elaboração do Autor, com base nos dados da pesquisa)

Ora, A1.1 marca o início do processo. Não se considera A1.0, pois, por experiência, em geral, a maioria dos candidatos a aprendizes PLE, em situação formal, pela primeira vez, já transportam algum conhecimento dessa língua.

A divisão, por exemplo, entre A1.1 e A1.2 faz-se, normalmente, mediante a distribuição das unidades do manual, que corresponderá às 40 horas indicadas para cada sessão. A título de exemplo, o *Passaporte para Português 1* (para os níveis A1 e A2) tem 40 unidades. O A1.1 (P1) corresponde às 12 primeiras unidades; A1.2. vai da unidade 13 à 24; A2.1 vai da unidade 25 à 32 e, por fim, A2.2, de 33 à 40.

A turma P5 inicia o nível B1, portanto, B1.1, seguida da P6 (B1.2), que fecha com P7 (B1.3). Esses três últimos casos enquadram-se já no *Passaporte para Português 2*. O manual comporta 28 unidades, distribuídas em dez unidades para P5, dez para P6 e oito para P7.

As turmas regulares, por norma, devem abrir apenas com um mínimo de cinco estudantes matriculados. Ocorrem algumas exceções a este caso, no entanto a turma, nessa

condição, não é inserida no sistema da instituição.

3.2. Estudantes inscritos durante o ano lectivo 2022

Em 2022, houve um total de 130 estudantes inscritos no curso de PLE, de ambos os géneros, de 33 nacionalidades diferentes, de diversas idades, conforme descrito nos quadros e gráficos a seguir⁴:

Tabela 7: Caracterização dos inscritos por país de origem/nacionalidades e género

N.º	País	Género				Sub total	N.º	País	Género				Sub total
1	Argélia	M	1	F	1	2	18	Japão	M	1	F	1	2
2	Alemanha	M	2	F	0	2	19	Quênia	M	1	F	0	1
3	EUA	M	0	F	3	3	20	Inglaterra	M	2	F	0	2
4	Angola	M	14	F	9	23	21	Madagáscar	M	1	F	1	2
5	Argentina	M	1	F	1	2	22	Mali	M	3	F	0	3
6	China	M	0	F	1	1	23	Mauritânia	M	9	F	2	11
7	Congo	F	2	F	0	2	24	México	M	0	F	1	1
8	Coreia do Norte	M	1	F	0	1	25	Nigéria	M	2	F	2	4
9	Costa do Marfim	M	1	F	2	3	26	Palestina	M	2	F	1	3
10	Cuba	M	3	F	2	5	27	RDC	M	7	F	7	14
11	Eritreia	M	2	F	3	5	28	Ruanda	M	3		0	3
12	Etiópia	M	1	F	0	1	29	Rússia	M	0	F	1	1
13	França	M	8	F	14	22	30	Sérvia	M	1	F	0	1
14	Gabão	M	1	F	0	1	31	Taiwan	M	1	F	0	1
15	Guiné	M	1	F	0	1	32	Venezuela	M	1	F	0	1
16	Índia	M	2	F	0	2	33	Zâmbia	M	0	F	1	1
17	Itália	M	2	F	1	3							
Subtotal			42		37	79	Subtotal			34		17	51
TOTAL													
130													

Fonte: (Elaboração do Autor, com base nos dados da pesquisa)

Como se percebe, curiosamente, o país com maior número de estudantes 23 (17,7%) é Angola. Estes estudantes, na verdade, são filhos de angolanos, nascidos ou que tenham vivido muito tempo no exterior e regressam ao país, precisando, portanto, de aprender a língua de herança. Dito isto, esse grupo de estudantes, em rigor, devia ter um programa diferente de aprendizagem, voltado

⁴ Em anexo, apresentamos a carta enviada à Coordenação Pedagógica para solicitação dos dados e acesso ao sistema da Instituição.

exactamente para o Português Língua de Herança.

O segundo país com maior número de estudantes inscritos é a França 22 (16,9%). Isto está ligado, perceptivelmente, ao número de empresas e negócios franceses em Angola, como a petrolífera Total, a Embaixada da França, o Grupo Castel, a Escola Francesa, etc.

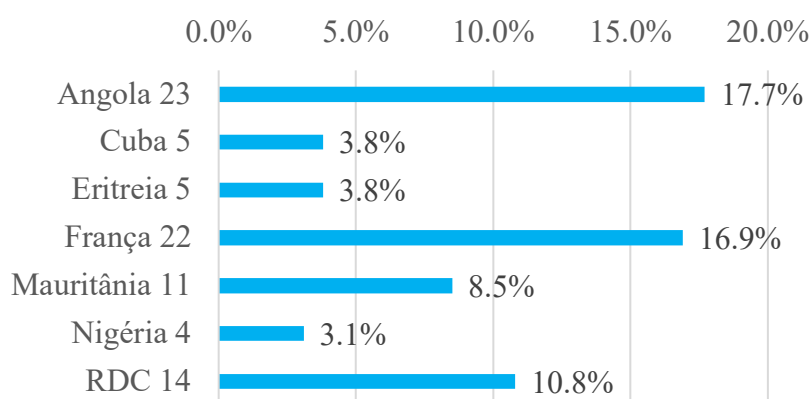
A RDC aparece como o terceiro país com mais estudantes inscritos 14 (10,8%). A razão prende-se, primeiro, pela vasta fronteira que partilha com o nosso país; segundo, por questões comerciais, aspectos que facilitam o fluxo de imigrantes, que, uma vez postos cá, precisam do Português para se inserirem na sociedade de acolhimento.

A Mauritânia aparece em quarto lugar nessa lista, com 11 inscritos (8,5%). A maioria desses estudantes são trabalhadores dedicados ao comércio e ao transporte.

Cuba, Eritreia e Nigéria, com números inferiores, aparecem também nessa lista. Angola possui, de certeza, cooperação com esses países, em vários domínios, com destaque para a saúde, educação e negócios diversos.

No gráfico a seguir, destacamos, então, os sete países com maior número de inscritos (com mais de três inscritos)

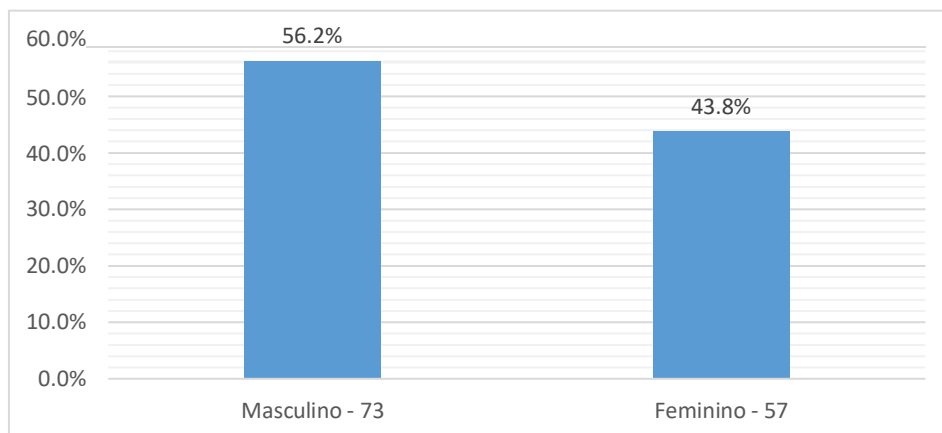
Figura 4: Países com maior número de inscritos



Fonte: (Elaboração do Autor, com base na tabela 10)

A tabela 1 também nos indica que, a respeito do género, a maior parte dos estudantes inscritos são masculinos, tal como traduzido no gráfico abaixo:

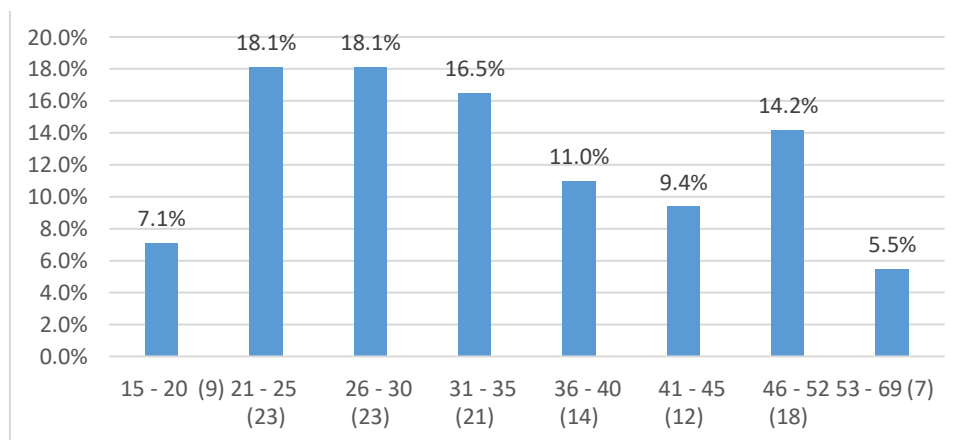
Figura 5: Distribuição dos inscritos por gênero



Fonte: (Elaboração do Autor, com base na tabela 10)

No tocante às idades, no ano em causa, os candidatos situavam-se entre 15 e os 69 anos, sendo a faixa 21 a 30 com a maior predominância, 46 (36,2%). É, portanto, uma comunidade muito jovem, conforme ilustrado no gráfico a seguir (apenas 127 inscritos declararam as suas idades):

Figura 6: Distribuição dos inscritos por idade

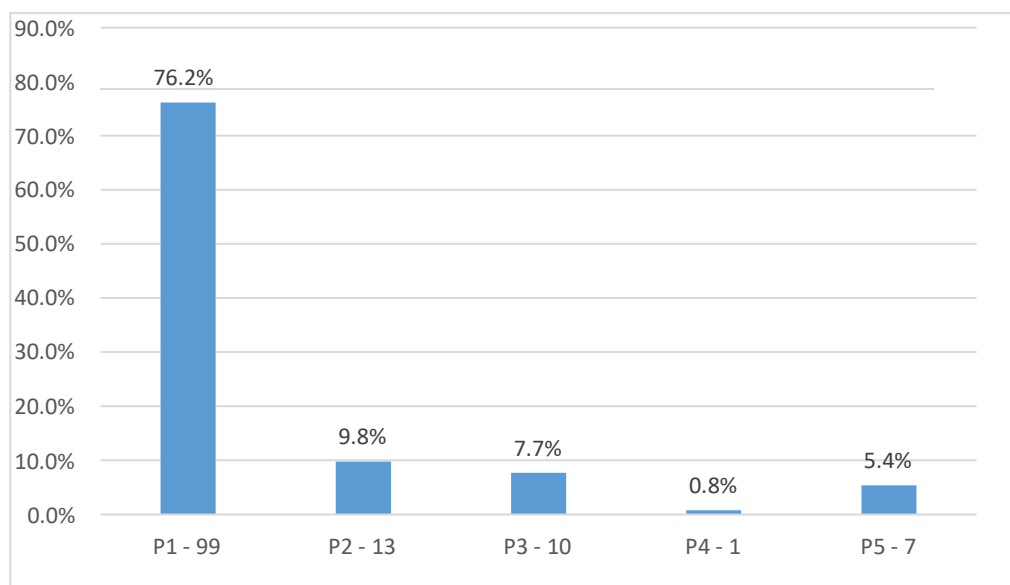


Fonte: (Elaboração do Autor, com base na tabela 10)

Neste gráfico, os números entre parêntesis indicam a quantidade de inscritos por intervalos de idades.

Por fim, tratamos da distribuição dos estudantes por turma. A grande maioria deles, tendo feito o teste nível, foram enquadrados nas respectivas turmas, como podemos ver no gráfico a seguir:

Figura 7: Distribuição dos inscritos por turmas



Fonte: (Elaboração do Autor, com base na tabela 10)

Como se vê, a turma com mais estudantes indicados é a P1, com 99 (78,2%), sendo P4 a que teve menos indicados, apenas 1 (0,8%).

As turmas de P1, normalmente, são as mais preenchidas, sendo, portanto, um nível iniciante.

IV. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

No presente capítulo, elucidamos os aspectos do âmbito metodológico que orientaram o estudo, nomeadamente, a descrição do local do estudo, a população-alvo, a amostra e os instrumentos de recolha de dados.

4.1. Caracterização do local da recolha dos dados

O estudo foi desenvolvido na Alliance Française de Luanda (AFL). A AFL é uma instituição sem fins lucrativos, que tem como principal objectivo a promoção e divulgação da língua e cultura francesas, em Luanda; faz parte ainda do seu pacote social a ministração dos cursos de Português (para o público não lusófono) e Kimbundu (para o público em geral).

Está localizada no Largo Sagrada Família, Distrito Urbano da Ingombota, Travessa Bocage, n.º 12. Possui dois edifícios: um administrativo e outro para assuntos pedagógicos. A instituição tem 12 salas de aula, uma mediateca, uma sala de professores e uma sala de recepção, para além do pátio, que, nalgumas vezes, tem servido para realização de actividades comemorativas diversas.

A Instituição funciona desde 1960 e é dirigida por um Director, francês ou angolano, por um período de dois anos renováveis por igual período.

Apresentamos, em anexo, algumas imagens relativas às instalações e o ambiente académico da AFL.

4.1. Caracterização da população-alvo, definição da amostra e técnicas de recolha dos dados

4.1.1. População-alvo e amostra

A determinação e delimitação da população é de extrema importância para a concretização e progresso de uma pesquisa. Para Lakatos e Marconi (1992), a população ou universo é

o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. [...] A delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas, fenómenos etc. serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem, etc. (p. 108).

A definição de amostra é outro elemento que não deve ficar de parte em pesquisas, do ponto de vista da delimitação do estudo. Isto facilita de que maneira ao pesquisador racionalizar recursos como tempo e esforço. Assim, a amostra é:

uma parte representativa da população para ser estudada. Quando os indivíduos que constituem o universo são muito numerosos, toma-se uma amostra representativa do mesmo, a qual constitui um grupo menor que possui as características da população na qual se colocará em prática a investigação, com o intuito de generalizar as descobertas à população estudada. O subconjunto que constitui a amostra deve ser um reflexo real do conjunto da população. Por razões de tempo e custo trabalha-se com amostra, que constitui um subgrupo da população (Alvarenga, 2021, p. 65).

Na delimitação da amostra, alguns pressupostos devem ser observados. Alvarenga (2021) enumera uma série de elementos a serem considerados. Citamos as seguintes:

- A amostra deve ser representativa do universo, o que significa que deve possuir as características básicas que se deseja estudar da população.
- É requisito fundamental que a amostra seja representativa da população, para permitir generalizações das conclusões do estudo a essa população.
- Quanto maior o universo, menor a porcentagem na amostra. Se o universo é pequeno a porcentagem da amostra será maior.
- Quando o universo é pequeno deve-se tomar toda a população, para evitar uma amostra pequena.
- Quanto mais heterogêneas são as características, maiores devem ser as amostras, a fim de assegurar a confiabilidade (Alvarenga, 2012, p. 66).

Constituem a nossa população-alvo todos os três tipos de avaliação em uso no ensino de PLE na AFL (diagnóstica, formativa e somativa) e um total 13 de professores, de onde identificámos 18 testes de níveis, nove exames de fim de sessão e sete professores como a nossa amostra.

4.2.2. Técnica de recolha dos dados

Para a recolha de dados, usámos a pesquisa documental, assim como o inquérito dirigido aos professores. Desta feita, indicamos as amostras da seguinte forma:

4.2.2.1. Método de levantamento de dados / Pesquisa documental: tivemos acesso, a partir da Secretaria-Geral da Instituição, a **18 testes de nível** e utilizámos todos para a amostra, dado o número reduzido. De igual modo, fornecidos por um professor de PLE, tivemos acesso a **nove Exames de fim de sessão** e os tivemos todos como amostra, sendo duas turmas, no caso, (P1 e P2), num universo de 130 inscritos no ano lectivo em causa.

De realçar que as turmas, na AFL, em todos os cursos, têm um limite mínimo de cinco

estudantes e o máximo de 15. Preferimos considerar as amostras com base na determinação de turmas. Aliás, o nosso foco não são exactamente os estudantes, mas sim a descrição dos exames aplicados na AFL. Daí termos escolhido, aleatoriamente, os exames feitos por essas duas turmas como amostra. Portanto, temos uma amostra de 27 exames/testes (18 testes de nível e nove exames de fim de sessão).

Realçamos também o facto de que, por força da pandemia da Covid-19, a frequência de estudantes de PLE, na AFL, reduziu significativamente. Isso explica, portanto, o número reduzido também de estudantes por turma em 2022.

Na AFL, no ensino de PLE, aplicam-se três tipos de avaliação: **a diagnóstica, a formativa e a somativa**. Apresentamos, a seguir, o levantamento que fizemos sobre estas avaliações, inclusive as respostas colhidas dos professores de PLE sobre o tema em causa.

Avaliação diagnóstica: é designada, internamente, de teste de nível. Serve para aferir o grau de conhecimento que os candidatos a estudantes de PLE já detenham sobre a referida língua. Quando necessário, pode ser solicitado pelo candidato ou, então, recomendado pela AFL. Portanto, nem todos os estudantes da AFL fazem o teste de nível. Os candidatos que mais fazem o teste são os que frequentam as aulas regulares (internas).

O teste comporta **três partes: a primeira** é composta por 33 questões de preenchimento de lacunas, com quatro opções de resposta cada e três questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada; **a segunda parte** é constituída por uma questão de dissertação. Na **terceira e última parte**, constam a assinatura do professor que corrige o exame e a indicação do nível do estudante, mediante o resultado do exame. Num espaço, em branco, abaixo, o professor/corrector pode indicar alguma observação adicional que achar necessária sobre o candidato.

As questões/frases de preenchimento de lacunas e as de múltipla escolha visam explorar, no candidato, dentre vários, o domínio de aspectos gramaticais ao nível de: preposições, artigos, contracção de preposições com artigos, pronomes/pronominalização, dias de semana, laços familiares, tempos verbais, regência verbal, advérbios, numerais e adjectivos.

Na questão de dissertação, pede-se ao candidato que escreva um *e-mail* para um amigo, contando a sua experiência num país estrangeiro onde acabou de chegar.

Avaliação formativa: a aplicação dessa avaliação depende totalmente dos critérios de cada professor em sala de aula, mediante o desempenho diário de cada estudante, nos mais variados aspectos. Entretanto, realça-se que a grande maioria dos professores de PLE, na AFL, serve-se deste momento para avaliar os estudantes no tocante à componente de Produção Oral. Ou seja, à medida que os estudantes interagem nas aulas, o professor faz a avaliação nessa componente. Portanto, não é objecto de estudo na nossa pesquisa.

Avaliação somativa: a avaliação somativa, na AFL, é designada de **exame de fim de sessão**, que ocorre após quarenta horas de aulas e é aplicada apenas às turmas regulares internas. Dito isto, não se fazem exames de fim de sessão nas aulas particulares, tanto internas quanto externas.

Portanto, como já referimos, vamos analisar nove exames de duas turmas: quatro de P1 e cinco de P2. Recorde-se que esses exames foram concebidos pela Coordenação Pedagógica da AFL.

Caracterizamos, a seguir, os modelos de exames das duas turmas seleccionadas.

EXAME P1

Esse exame é composto de nove páginas, formando duas partes, sendo:

A primeira parte constitui a primeira página, onde constam elementos identificativos.

Questionário: na segunda e na terceira página, constam os exercícios da componente de Compreensão Oral.

Esta secção é constituída de três exercícios. O primeiro tem cinco questões; o segundo, também cinco e o terceiro, nove. São 19 questões no total, valendo, a secção, 25 pontos.

Transcreveremos apenas os aspectos gerais de cada exercício, portanto, sem as respectivas opções de resposta.

Exercício 1 - Compreender uma lengalenga: é um exercício com respostas do formato “Verdadeiro” ou “Falso” e comporta cinco frases. O áudio retrata um rapaz que tem várias profissões e exerce cada uma em diferentes dias da semana. As questões giram em torno disso. Tem a cotação de cinco pontos.

Exercício 2 - Compreender acções habituais: é uma questão de múltipla escolha, com cinco questões, cada uma contendo três opções de resposta. O áudio retrata a rotina diária de um homem chamado Pedro. Vale cinco pontos.

Exercício 3 - Compreender uma conversa: é um exercício com mistura de formatos de respostas. Comporta nove questões: seis de múltipla escolha, com três opções cada e duas de dissertação. O áudio retrata o diálogo entre um casal e um empregado de mesa, num restaurante. Vale 15 pontos.

Da quarta à sétima página, constam os exercícios da componente de Compreensão Escrita.

É uma sequência de cinco textos, marcados por letras do alfabeto (A, B, C, D), divididos em quatro exercícios, todos com cinco questões cada. São 20 questões no total, valendo, a secção, 25 pontos. Os alunos devem ler os textos, interpretá-los e resolver as questões.

Exercício 1 – Trata-se de uma carta, escrita por uma rapariga que se encontra na Inglaterra (Londres) e remete-a para uma amiga, contando a sua rotina diária. As questões são de múltipla escolha, contendo cada três opções. O exercício vale cinco pontos.

Exercício 2 – As questões são de dissertação e valem 5 pontos.

Exercício 3 – Trata-se de um postal, escrito por uma jovem, que se encontra em Portugal (Lisboa) e escreve para a sua avó, contando uma experiência pontual durante a sua estada naquele país. As questões são de múltipla escolha, contendo cada três opções. O exercício vale dez pontos.

Exercício 4 - Trata-se, igualmente, de um postal, escrito por alguém que se encontra em Portugal (Lisboa) e escreve para o seu amigo Pedro, contando uma experiência pontual durante a sua estada na Europa. As questões são de dissertação. O exercício vale cinco pontos.

Na oitava e nona página, constam os exercícios da componente de Produção Escrita. É uma sequência de dois exercícios. Nesses, num intervalo entre 60 a 70 palavras, pede-se ao examinando que escreva um *e-mail*, valendo 15 pontos o primeiro exercício e dez o segundo. Ambos têm instruções específicas diferentes.

EXAME P2

Esse exame é composto de seis páginas, formando duas partes:

Na primeira parte, constituindo a primeira página, constam elementos identificativos.

Questionário: na segunda e na primeira metade da terceira página, constam os exercícios da componente de Compreensão Oral.

Esta secção compreende três exercícios. O primeiro tem cinco questões; o segundo, dez e o terceiro, cinco. São 20 questões no total, valendo, a secção, 25 pontos.

Transcrevemos, a seguir, apenas os aspectos gerais de cada exercício, portanto, sem as respectivas opções de resposta.

Exercício 1 - É um exercício do formato múltipla escolha e comporta cinco frases, com três opções de resposta cada. O áudio retrata o diálogo entre duas meninas sobre um rapaz. As questões giram em torno disso. Tem a cotação de dez pontos.

Exercício 2 - Compreender informações sobre um local: é um exercício de verdadeiro ou falso, com cinco questões. O áudio retrata um bairro antigo em Portugal. Vale dez pontos.

Exercício 3 - Compreender a descrição da vida de uma determinada mulher: é um exercício de dissertação. Vale cinco pontos.

Na segunda metade da terceira página até uma parte da sexta página, constam os exercícios da componente de Compreensão Escrita.

É uma sequência de sete textos, divididos em três exercícios, todos com cinco questões cada. São quinze questões no total, valendo, a secção, 25 pontos. Os alunos devem ler os textos, interpretá-los e resolver as questões.

Exercício 1 – Compreender informações publicitárias – O exame não apresenta a cotação desse exercício. É uma espécie de pergunta de preenchimento de lacunas.

Exercício 2 – Texto A - O texto apresenta os trajectos, meios e condições possíveis para se chegar e permanecer num local onde vai decorrer um festival. As questões são de múltipla escolha, contendo três opções cada questão. O exame também não apresenta a cotação desse exercício.

Exercício 3 – Texto B - Apresenta as valências de um cartão/serviço de transporte por comboios, numa cidade. As questões são de múltipla escolha, contendo três opções cada. O exercício vale dez pontos.

Na última parte da sexta e última página, consta o exercício da componente de Produção Escrita.

Num intervalo entre 100 a 120 palavras, pede-se ao examinando que escreva um texto relatando uma experiência. É uma questão de dissertação e vale 25 pontos.

Em anexo, apresentamos extractos de seis exames escritos em estudo, apenas a parte de produção escrita.

No capítulo a seguir, analisamos o desempenho demonstrado pelos estudantes nos exames em causa.

4.2.2.2. Inquérito aos professores: de acordo com Alvarenga (2012, p. 77), o questionário é “uma das modalidades da pesquisa, na qual o pesquisado preenche um formulário impresso. Não se exige a presença do investigador. Inclusive, pode-se enviar o formulário pelo correio tradicional ou pelo correio eletrónico.”

Sobre a natureza do inquérito, Miguel (2019, p. 81) enfatiza que este “pode ser fechado ou aberto; no primeiro caso, quem o aplica segue rigorosamente um guião preparado; no segundo, segue maioritariamente esse guião, mas deixa o informante muito mais livre, favorecendo, assim, a produção espontânea e intervindo apenas na exata medida”.

Os professores são a força motriz de uma instituição de ensino. Assim, funcionam, na AFL, 13 professores/as de PLE, com diversos perfis de formação. Envolvemo-los na nossa pesquisa, através de um questionário electrónico, pelo Google Forms, a fim de se obter informações sobre o sistema de avaliação no ensino de PLE na instituição.

O inquérito é constituído de dez questões, sendo cinco abertas e igual número fechadas. Responderam a esse inquérito sete professores, sendo seis masculinos e um feminino. Faremos a análise das respostas após a análise dos resultados da avaliação somativa, portanto, numa triangulação de dados, no capítulo a seguir.

V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos dados, especificamente i) o desempenho de cada candidato no exame diagnóstico; ii) o desempenho de cada estudante e de cada turma na avaliação somativa e iii) o depoimento dos professores inquiridos.

5.1. Avaliação diagnóstica

Conforme já referimos, no Ensino de Português Língua Estrangeira, na AFL, institucionalmente, a avaliação diagnóstica é o teste de nível. Esse teste comporta **três partes**: **a primeira** é formada por 33 questões de preenchimento de lacunas, com quatro opções de resposta cada e três questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta, totalizando **36 questões** dessa primeira parte, correspondendo, portanto, à componente da compreensão escrita; **a segunda parte** é constituída por uma questão de dissertação, que é a produção escrita. Os tipos de questão de múltipla escolha e de dissertação, em testes escritos, tal como as descrevemos anteriormente, estão previstas nas sugestões apresentadas por Libâneo (1990), Piletti (2004) e Haydt (2011).

Entretanto, por pragmatismo, trazemos, aqui, apenas a análise e discussão do desempenho/resultados dos candidatos na primeira parte do teste. Dito isso, deixámos de lado a análise das produções escritas e orais, pois carecem de outra abordagem, neste caso, de outro estudo.

a). Análise da componente da compreensão escrita

Na tabela e gráfico a seguir, indicamos, feita uma análise sobre os dezoito testes de nível, o número de erros e acertos na primeira parte. Nesta tabela, QA quer dizer “Questões Acertadas” e QE, “Questões Erradas”; o “-” indica ausência de informação. Os testes estão codificados com a inicial T (Teste), seguida do número de ordem (T1, T2, T3...).

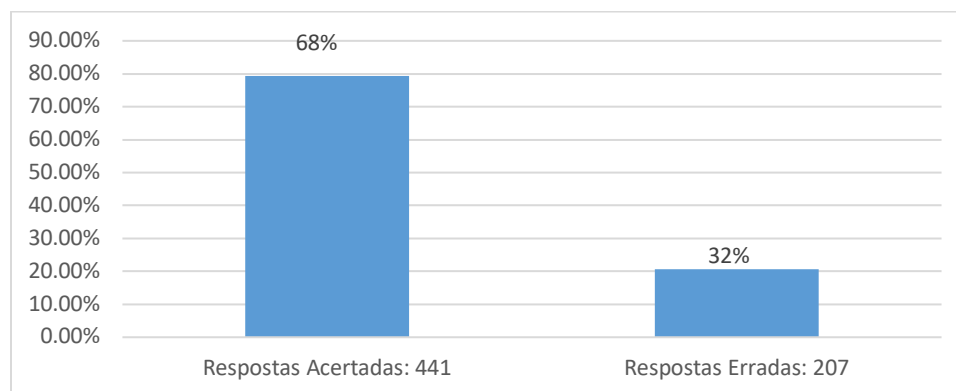
Tabela 8: *Número de erros e acertos (primeira parte)*

TESTE	QA	QE	TESTE	QA	QE
T1	36	0	T10	21	15
T2	35	1	T11	33	3
T3	28	8	T12	14	22
T4	18	18	T13	13	23
T5	21	15	T14	34	2
T6	30	6	T15	28	8

T7	21	15	T16	25	11
T8	22	14	T17	23	13
T9	18	18	T18	21	15
Subtotal	229	95		212	112
Total: QA: 441			QE: 207		

Fonte: (Elaboração do Autor, com base nos dados da pesquisa)

Figura 8: Número de erros e acertos



Fonte: (Elaboração do Autor, com base na tabela 11)

Nos dados acima, é possível constatar que, no exercício da primeira parte, em todos os testes, com exceção dos testes 12 e 13, o número de **respostas certas (441 = 68%)** é maior do que o das **erradas (207 = 32%)**, o que pressupõe que os candidatos em causa transportavam já um conhecimento considerável sobre a Língua Portuguesa, dadas as suas experiências anteriores com a referida língua. Portanto, esse exercício observou o conceito de avaliação diagnóstica, que, tal como vimos, conforme Libâneo (1990) e Piletti (2004), é aquela feita no início de um ciclo ou de uma aula, a fim de se aferir os conhecimentos prévios que os alunos já carregam antes de um novo ciclo ou assunto. Essa avaliação serviu, então, para os professores melhor encaminharem os candidatos a frequentarem os níveis mais adequados.

Nesses dados, também é possível notar que o Teste 1 apresenta o maior número de respostas certas (36 = 100%) todas certas, portanto. Já o Teste 13 é o que demonstra o maior número de respostas erradas (23 = 63,8%). De realçar que os aspectos avaliados em que os candidatos mais falharam tem que ver com as preposições e tempos verbais. Pensando na nossa experiência como professor de PLE, esses têm sido dos maiores desafios dos estudantes.

b) Níveis e turmas indicados(as)

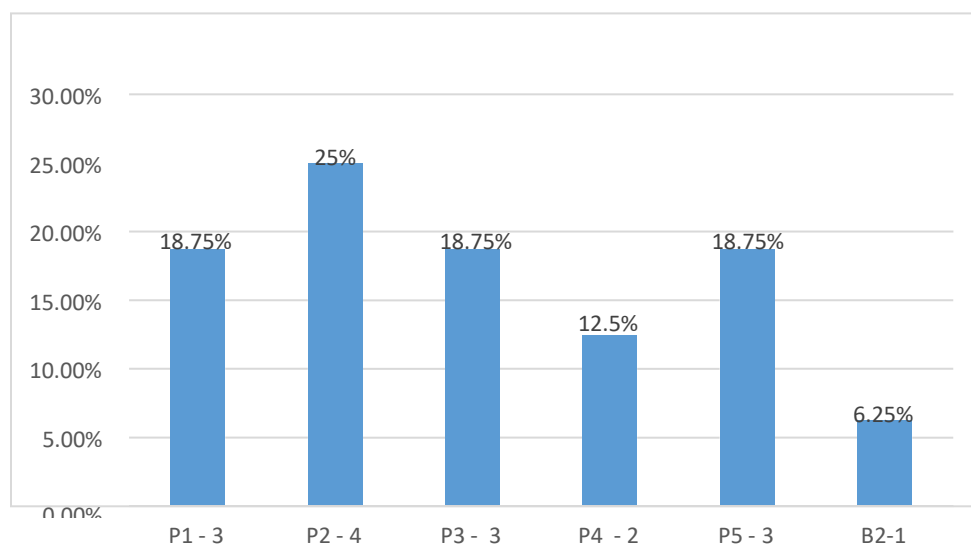
Após a análise dos resultados das componentes da compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral, os professores/avaliadores indicam os níveis e, automaticamente, as turmas que cada candidato deve frequentar, a julgar, realça-se, pelo desempenho que cada um teve no exame diagnóstico. A tabela e o gráfico a seguir ilustram isso. O gráfico enfatiza as turmas em que houve mais indicações, com as devidas percentagens.

Tabela 9: Níveis e turmas indicados(as)

Teste	Nível/ turma indicado(a)	Teste	Nível/ turma indicado(a)
T1	(B1.1) P5	T10	(A2.1) P3
T2	(B1.1) P5	T11	-
T3	(A2.1) P3	T12	(A1.1) P1
T4	(A1.2) P2	T13	(A1.1) P1
T5	(A2.2) P4	T14	(A2.1) P3/P4
T6	B2	T15	(B1.1) P5
T7	(A1.2) P2	T16	(A1.2) P2
T8	(A1.2) P2	T17	(A1.1) P1
T9	-	T18	(A2.2) P4

Fonte: (Elaboração do Autor, com base nos dados da pesquisa)

Figura 9: Níveis e turmas indicados(as)



Fonte: (Elaboração do Autor, com base na tabela 12)

Como se verifica, P2 é a turma com mais indicações (25%), seguida da P1 e P3, com igual

percentagem (18,75%). Nos testes T9 e T11, por razões desconhecidas, não houve indicação de turma.

Nota-se, também, que há apenas a indicação de uma turma acima de P4, que é B2. Normalmente, as turmas com maior número de estudante vão de P1 a P5, com destaque para P1 e P2.

Embora não tivéssemos analisado o desempenho dos estudantes nesta avaliação (diagnóstica), nas habilidades de compreensão oral e produção escrita, **é notório que demonstraram alto rendimento em compreensão escrita.**

Finalizámos a análise e discussão da avaliação diagnóstica, registando alguns pontos constatados durante o levantamento de dados nos testes: a) os testes não apresentam nota introdutória nem instruções de como resolver as questões da primeira parte, o que faz com que o estudante as resolva partindo de uma dedução; b) não indicam o tempo que deve durar o exame; c) não há cotação para as questões; d) na maioria dos casos, os professores/correctores não avaliam os candidatos ao nível da componente oral; e) os professores/correctores não corrigem exaustivamente a componente de produção escrita.

5.2. Avaliação somativa

Tal como afirmámos, a avaliação somativa, na AFL, no EPLE, corresponde ao designado de exame de fim de sessão, que ocorre no fim de cada 40 horas lectivas. Após a correcção dos exames, os resultados são lançados num sistema digital, chamado *Hanaf*, configurado unicamente em francês, como ilustram as imagens a seguir:

Figura 10: Página inicial do Hanaf



Fonte: (<https://luanda.hanaf.net/hanaf>)

Figura 11: Janela para inserção de notas

#	Nom d'étudiant	CO	CE	PO	PE	Note finale	Observations	Résultat
1								Echec
2								Echec
3								Echec
4								Echec
5								Echec
6								Echec
7								Echec
8								Echec

Fonte: (<https://luanda.hanaf.net/hanaf>)

Obedecidos a certos pressupostos, abre-se a janela para inserção das notas dos estudantes, como se vê acima.

A primeira coluna é a numeração dos estudantes; na segunda, inserem-se os seus nomes. A seguir, vêm as partes para inserção das notas. A classificação usual é 100/100, sendo 25 para cada uma das quatro componentes do exame: Produção Oral (PO), Compreensão Oral (CO), Compreensão Escrita (CE) e Produção Escrita (PE). A média é calculada automaticamente.

Após, ter-se a média do estudante, designada *Note finale*, o professor selecciona, na última coluna, uma dessas expressões, em francês, mediante o aproveitamento do estudante:

Echec - aprovado: significa que o estudante teve nota igual ou superior a 50 pontos;

Réussite- reprovado(a): no caso de o estudante tiver nota inferior a 50 pontos;

Évaluation à refaire - avaliação por fazer: acontece nos casos em que, justificadamente, o estudante perde o exame, ficando por fazê-lo noutra dia;

Absente - não compareceu ao exame: ausência do estudante no dia do exame;

Méritant - aprovado por mérito: dá-se nos casos de estudantes de não fazer a prova, no entanto o professor considera o seu desempenho durante as aulas.

No fim, automaticamente, o sistema gera a pauta final, como se vê na imagem a seguir.

Figura 12: Exemplo de pauta final do Hanaf

 2022 - Portugais C - P1 10H30-12H30

Jour	Horaires	Salle	Professeur
lundi	10:30-12:30	10	
mercredi	10:30-12:30	10	
vendredi	10:30-12:30	10	

(#)	Nom	Numéro	CO	CE	PO	PE	Note finale	Observations	Résultat
1									Aprovado
2									Aprovado
3									Aprovado
4									Aprovado

Date : _____ Signature du professeur : _____

Fonte: (<https://luanda.hanaf.net/hanaf>)

Demonstramos, nas tabelas e gráficos abaixo, as notas obtidas pelos estudantes nas turmas em estudo, no exame de fim sessão. Os estudantes estão identificados alfanumericamente, ou seja, com uma letra seguida de um número, portanto, E1 (Estudante 1), E2 (Estudante 2), etc.

No anexo 8, consta a ficha de avaliação final (pauta) gerada automaticamente pelo sistema, apenas da turma P2, com os ajustes necessários. A turma P1 não tem a referida ficha, pelo facto de não constar no sistema, em função do número reduzido de matriculados.

a) Turma P1

A tabela a seguir espelha os resultados da turma em causa, contados a partir de cada componente. Tal como explicámos, os estudantes estão identificados, na primeira coluna, com a inicial E, seguida de um número ordinal. As componentes são: CE (Compreensão Escrita); CO (Compreensão Oral); PE (Produção Escrita) e PO (Produção Oral).

Tabela 10: Resultados da Turma P1 no Exame de Fim de Sessão

Estudante	Notas					Observação	Resultado
	CE	CO	PE	PO	Total		
E1	23,25	19	19	21	82,25		Aprovado
E2	22,5	18,65	19,5	24	85,2		Aprovado
E3	17,5	16	15	18	66,5		Aprovado
E4	20,80	15	19	19,5	75		Aprovado

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

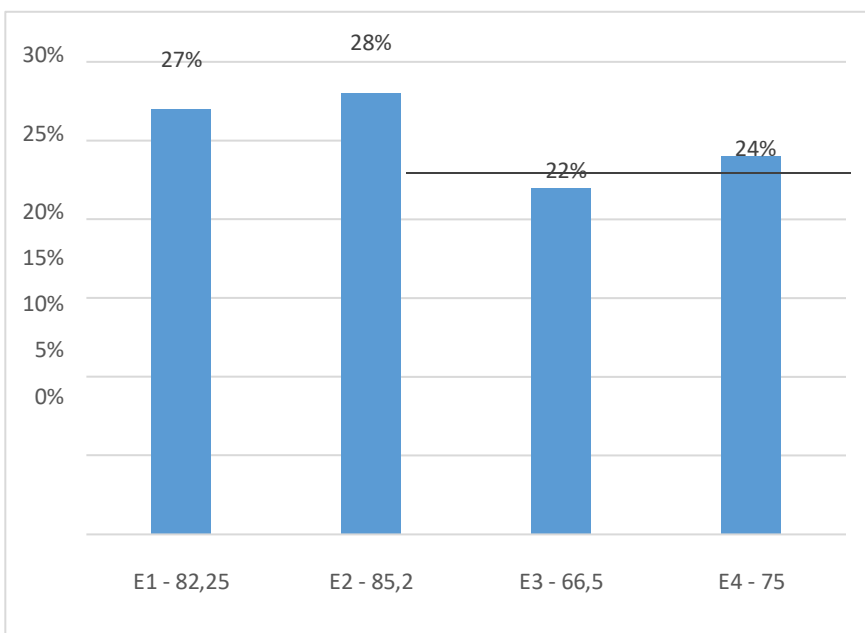
Nesta tabela, verifica-se que, no que diz respeito ao desempenho dos estudantes por cada componente, o E1 tem a maior nota na CE (23,25) e E3 com a nota mais baixa (17,5); na CO, E1,

mais uma vez, com a nota mais alta (19) e E4 com a mais baixa (15); na PE, E2 com a nota mais alta (19,5) e E3 com a mais baixa (15); PO, E4 com a maior nota (19,5) e E3 com a menor nota (18).

Relativamente ao desempenho individual em cada componente, olhando ainda para a tabela, em CE, E1 saiu-se melhor (23,25); em CO, E1, mais uma vez, (19); em PE, E2 (19,5) e, em PO, E2 em (24).

No cômputo geral, constata-se que o E2 tem a nota final mais alta, com 85,2 pontos (28%), tendo, portanto, o maior rendimento, estando o E3 com a nota final mais baixa, 66,5 pontos (22%), tal como confirma o gráfico a seguir:

Figura 13: *Números comparativos do desempenho dos estudantes da Turma P1 no Exame de Fim de Sessão*

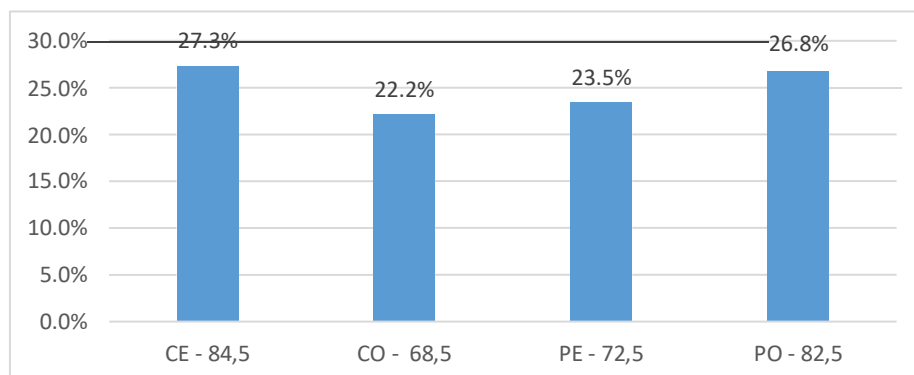


Fonte: (Elaboração do autor, com base na tabela 13)

Com esses resultados individuais, não inferiores a 50, todos os estudantes foram aprovados, tal como se lê na última coluna da tabela 13.

O gráfico a seguir resume, com base na tabela 13, o desempenho geral da turma, somando os resultados por componentes.

Figura 14: Resultados por componentes (resumo do desempenho geral da Turma P1)



Fonte: (Elaboração do autor, com base na tabela 13)

No gráfico, percebe-se que a turma teve maior desempenho na compreensão escrita, 84,5 pontos (27,3%), sendo a compreensão oral a componente onde houve o resultado mais baixo, 68,5 pontos (22,2%).

b) Turma P2

Nesta turma, embora seis estudantes tenham frequentado as aulas, foram avaliados apenas cinco, portanto é o número que vamos considerar nos dados a seguir, a começar com o Estudante 2, pois o Estudante 1 é o que não foi avaliado.

Tabela 11: Resultados da Turma P2 no Exame de Fim de Sessão

Estudante	Notas					Observação	Resultado
	CE	CO	PE	PO	Total		
E1							
E2	20,55	24,25	16	20,5	81,3		Aprovado
E3	15	20,25	20	22	77,25		Aprovado
E4	12	22,5	15	21,5	71		Aprovado
E5	13	21,5	14	18,25	75		Aprovado
E6	16,15	23,25	17	19,25	75,65		Aprovado

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

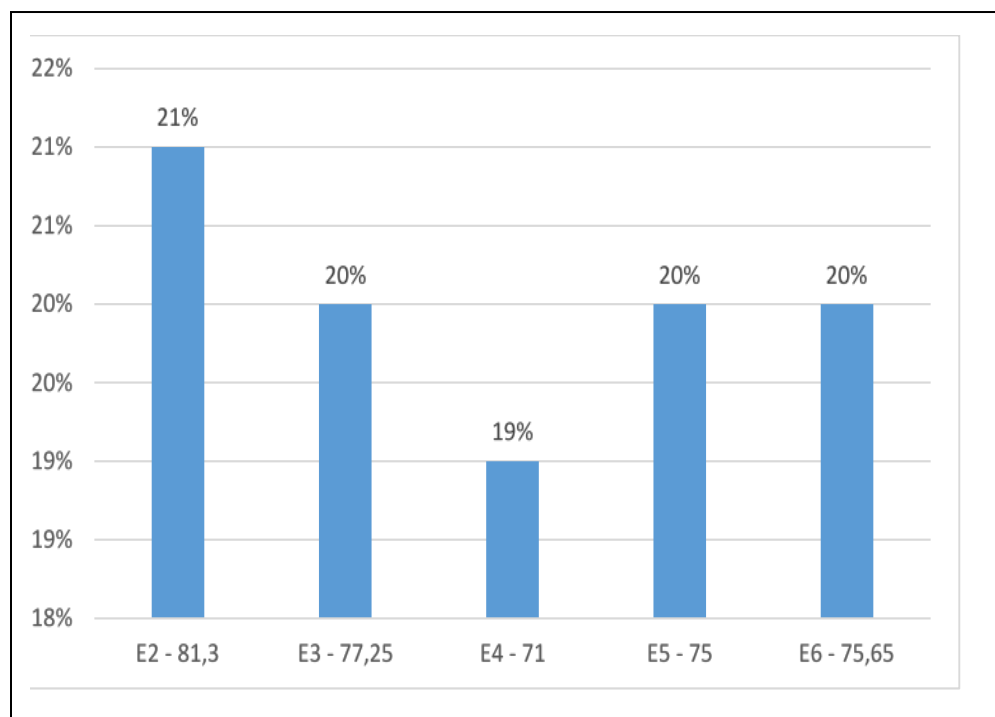
Nesta tabela, verifica-se que, relativamente ao desempenho dos estudantes por cada componente, o E2 tem a maior nota na CE (20,55) e E4 com a nota mais baixa (12); na CO, E2, mais uma vez, com a nota mais alta (24,25) e E3 com a mais baixa (20,25); na PE, E3 com a nota mais alta (20) e E5 com a mais baixa (14); PO, E4 com a maior nota (21,5) e E5 com a menor nota

(18,25).

No que concerne ao desempenho individual em cada componente, olhando ainda para a tabela 14, em CE, E2 saiu-se melhor (20,55); em CO, E2, mais uma vez, (24); em PE, E3 (20) e, em PO, E3 com (22).

Numa visão geral, constata-se que o E2 tem a nota final mais alta, com 81,3 pontos (21%), tendo, portanto, o maior rendimento, estando o E4 com a nota final mais baixa, 71 pontos (19%), tal como confirma o gráfico a seguir:

Figura 15: *Números comparativos do desempenho dos estudantes da Turma P2 no Exame de Fim de Sessão*

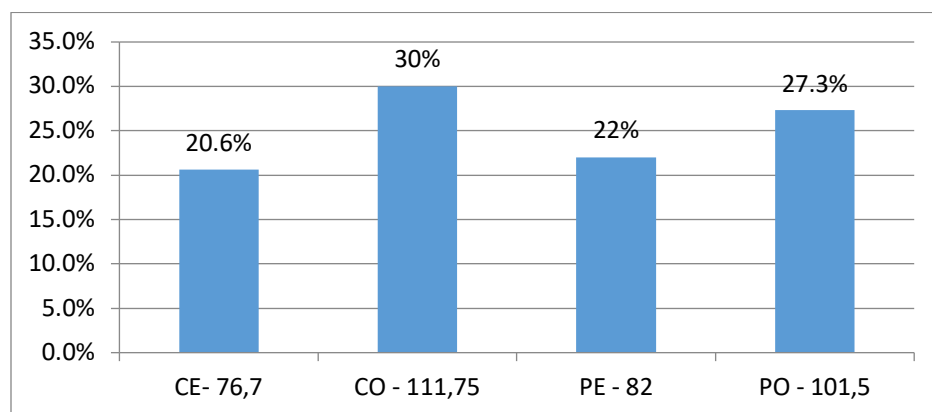


Fonte: (Elaboração do autor, com base na tabela 14)

Com esses resultados individuais, não inferiores a 50 pontos, todos os estudantes foram aprovados, tal como se lê na última coluna da tabela 14.

O gráfico a seguir resume, com base na tabela da turma em causa, o desempenho geral dos estudantes, somando os resultados por componentes.

Figura 16: Resultados por componentes (resumo do desempenho geral da Turma P2)



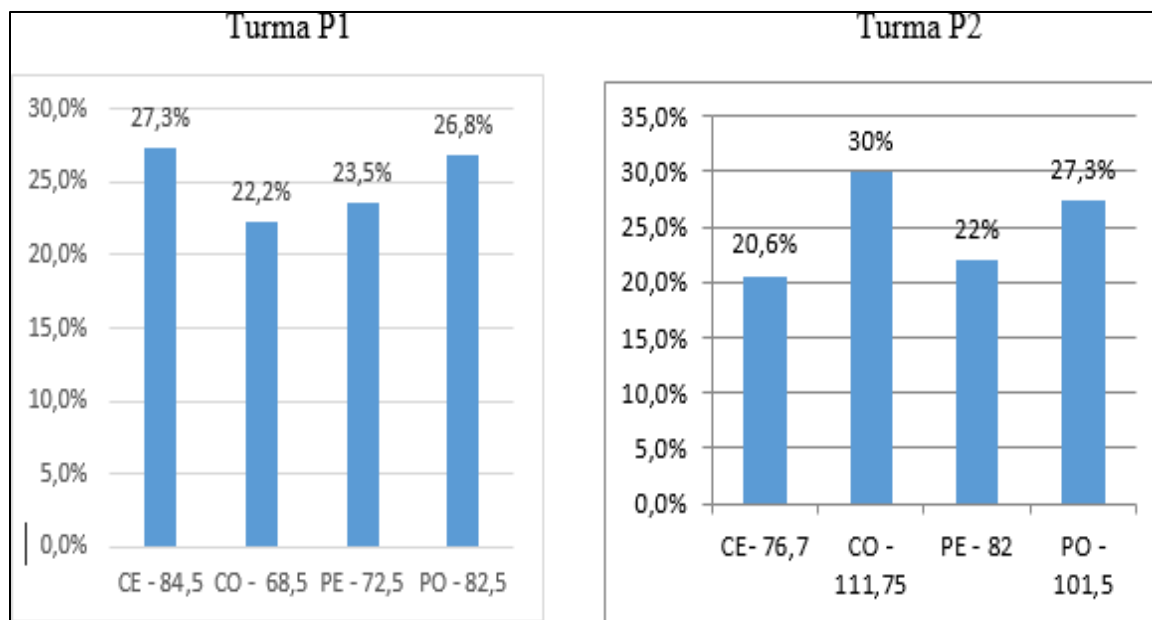
Fonte: (Elaboração do autor, com base na tabela 14)

No gráfico, percebe-se que a turma teve maior desempenho na compreensão oral, 111,75 pontos (30%), sendo a compreensão escrita a componente onde houve o resultado mais baixo 76,7 pontos (20,6%).

5.3. Análise comparativa do desempenho das duas turmas

Retomamos, a seguir, para análise comparativa, os gráficos do desempenho geral das duas turmas em estudo.

Figura 17: Resultados comparativos das duas turmas



Fonte: (Elaboração do autor, com base nas figuras 14 e 16)

Como se constata, a Turma P1 teve maior desempenho em compreensão escrita, 84,5 pontos

(27,3%), registando maior baixa em compreensão oral, 68,5 pontos (22,2%), ao contrário da Turma P2 que teve maior desempenho na compreensão oral, 111,75 pontos (30%), sendo a compreensão escrita a componente onde houve o resultado mais baixo: 76,7 pontos (20,6 %). De forma geral, consideramos que os estudantes da P1 demonstraram mais habilidades comunicativas em compreensão escrita e os da P2, em compreensão oral. **Portanto, entendemos, a julgar pelo desempenho das duas turmas, com as devidas diferenças, houve, por um lado, maior desempenho em compreensão escrita e, por outro, em compreensão oral.** Entretanto, a considerar a soma de todos os pontos por componente, verifica-se que a Turma P2 saiu-se melhor, com 380,2 pontos, contra os 308,95 da P1.

Na sequência à análise e discussão da avaliação somativa nas turmas em estudo, trazemos alguns elementos constatados durante a análise dos testes, nomeadamente: a) a maior parte dos exames escritos usados actualmente na AFL foram concebidos com base no manual anterior que se usava para as aulas, no caso, o *Português XXI*. Está, agora, em uso o *Passaporte para Português*. Isso se traduz numa inadequação dos exames; b) de acordo com Piletti (2004), tal vimos acima, idealmente, as questões de múltipla escolha devem ter quatro opções de resposta. Entretanto, os exames em causa apresentam apenas três opções; c) os exames são os mesmos aplicados em todas as sessões, ou seja, são de carácter permanente.

5.4. Análise do inquérito aos professores

Para descrevermos melhor o funcionamento do sistema de avaliação do PLE na AFL, conforme já afirmado, elaborámos um inquérito, via *Google Forms*, que submetemos aos professores, através do respectivo *link*. As respostas foram recolhidas entre 1 e 4 de Abril de 2023. O *link* esteve acessível por um período de 15 dias.

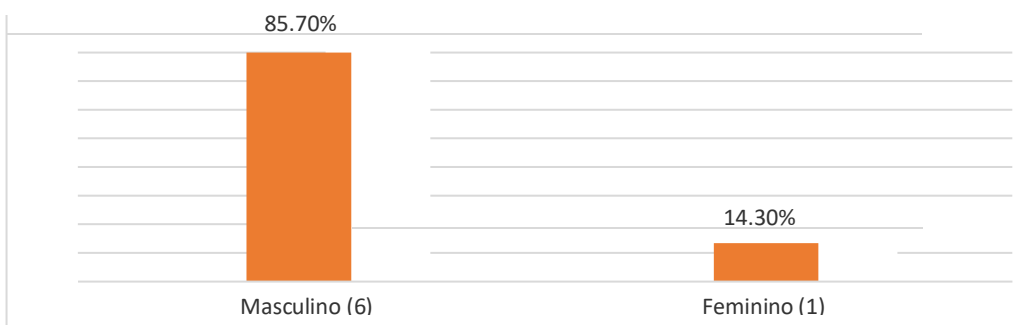
O inquérito é constituído de dez questões, sendo cinco abertas e igual número fechadas. Responderam ao inquérito sete professores/as. Em quadros e gráficos, a seguir, para as questões abertas, identificámos os/as professores, sequencialmente, com letras P (Professor/a), seguida de outra letra do alfabeto. Portanto, teremos, por exemplo, PA (Professor A), PB (Professor B), PC (Professor C), etc.

As questões de respostas fechadas, que retratam o género, a idade, grau académico, área de formação e tempo de trabalho, como professor de PLE na AFL, apesar de directa ou indirectamente terem alguma influência na actividade dos professores em causa, e, naturalmente, no assunto em estudo, trazemo-las aqui, apenas, para termos um enquadramento ou percepção do ponto de vista sociológico dos professores no exercício da actividade.

a) Género

Na AFL, no ensino de PLE, tal como se percebe no gráfico abaixo, há mais professores do que professoras. Terá isto uma implicação no processo de ensino e aprendizagem e da avaliação, em si de PLE? É uma das questões que deixamos em aberto.

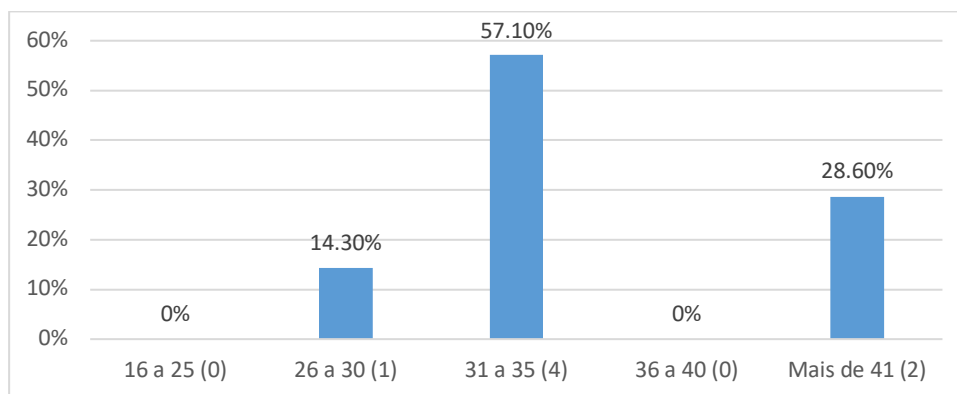
Figura 18: Caracterização dos professores por género



Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

b) Faixa etária

Figura 19: Caracterização dos professores por faixa etária



Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

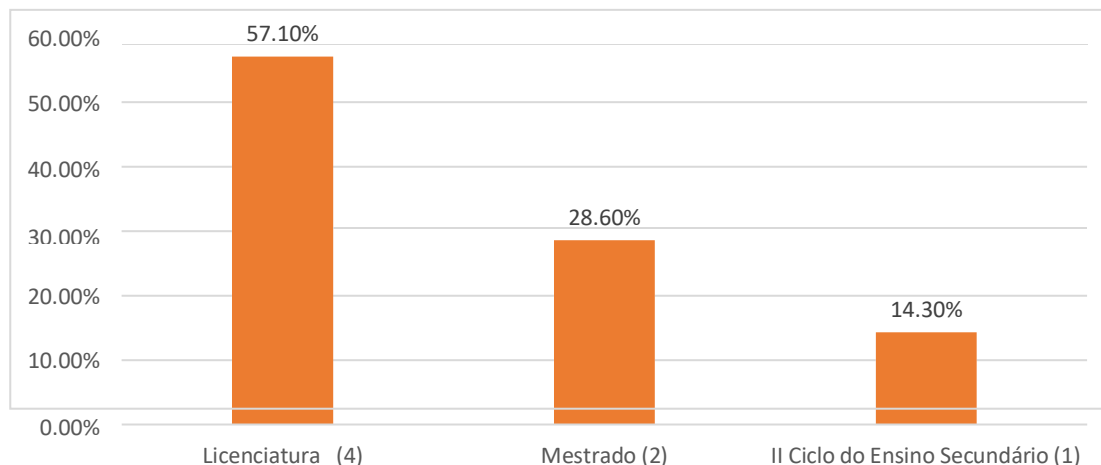
Os dados acima informam-nos que a maioria dos professores de PLE, na AFL, têm entre 31 a 35 anos (57,1%), não existindo, portanto, nos dados apresentados, nenhum professor com menos de 26 anos, sendo 2 (14,3%) com mais de 40 anos.

c) Grau académico

Em termos de grau académico, tal como nos elucidam os números abaixo, a grande maioria

dos professores de PLE, na AFL, 4 (57%), são licenciados. Realça-se o registo de um professor com o grau de II Ciclo do Ensino Secundário.

Figura 20: Caracterização dos professores por grau académico



Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

d) Área de formação

Tabela 12: Caracterização dos professores por área de formação

Área	N.º
Licenciatura em ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE)	1
Língua e Literaturas em Língua Portuguesa	1
Didáctica de Língua Francesa	1
(Não declarada)	1
Ensino da Língua Portuguesa	2
Direito	1

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

Concernente à área de formação, a tabela 15 ilustra que, dos sete professores inquiridos, apenas dois (28%) têm formação em Ensino da Língua Portuguesa. Nota-se, também, que, não sendo uma formação com base pedagógica, há 1 (14%) professor formado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa. Há 2 professores formados em Ensino do Francês Língua Estrangeira. A experiência e convívio com estes professores e outros na mesma condição dá-nos o entendimento de que eles se socorrem da Metodologia de Ensino de Francês Língua Estrangeira no seu exercício como professores de PLE. Outra nota recai sobre a formação em Direito que aí aparece. Uma

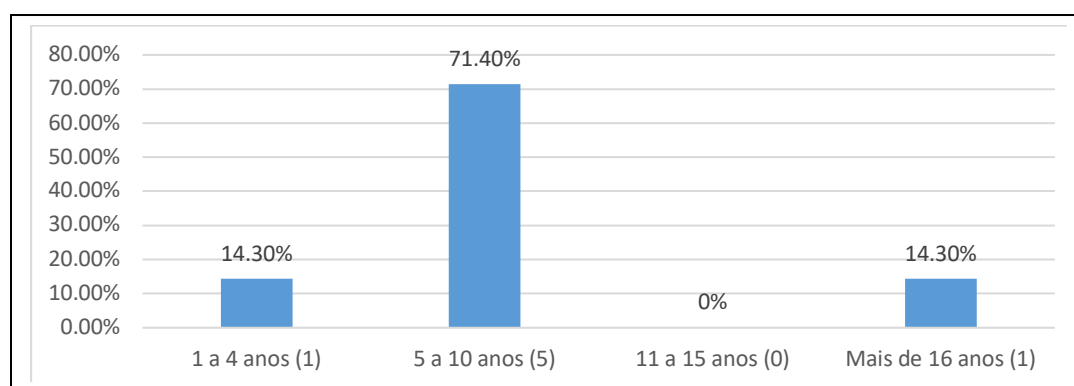
formação, portanto, longe da actividade de PLE.

Como se percebe, nenhum dos professores descritos, inclusive os outros que aqui não foram retratados, tem formação específica para o ensino de PLE. Aliás, não existe, no país, alguma instituição ao nível médio ou superior que ministre o curso de formação de professores de PLE, nem mesmo uma disciplina nalgum curso de Língua Portuguesa, por exemplo.

Sabemos que, periodicamente, a AFL promove, ao nível interno, formações de curta duração de capacitação aos professores sobre assuntos ligados ao ensino de PLE, muitas vezes, com formadores vindos de Portugal.

f) Tempo de trabalho como professor de PLE, na AFL

Figura 21: Caracterização dos professores por tempo de trabalho



Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

Os dados descritos no gráfico 22 indicam que grande parte dos professores de PLE, na AFL, tem um período de trabalho entre 1 a 5 anos (71,4%), sendo 1 no intervalo de 1 a 4 anos (14,3%) e igual número com mais de 16 anos.

g) O que é a avaliação para si?

Tabela 13: Respostas dos professores sobre definição de avaliação

PA	“A avaliação é um processo de percepção de nível de conhecimento.”
PB	“A avaliação é um meio pelo qual o formando prova o seu progresso de aprendizagem ou não.”
PC	“Acto de avaliar o grau de conhecimento sobre um determinado assunto, mediante critérios variados.”
PD	“É um processo de apreciação das competências adquiridas e desenvolvidas num determinado momento de formação.”
PE	“Avaliação é o estudo dos temas ligados aos objectivos de comunicação e linguísticos

	realizados durante o processo de aprendizagem.”
PF	“Valorização do conhecimento do aprendente.”
PG	“É um método para aferir o nível da língua do estudante”

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

Como se percebe, nessa questão, de maneira geral, as respostas convergem e a definição de avaliação resume-se em palavras como “perceção do nível de conhecimento” (PA); “apreciação das competências adquiridas” (PD); “estudo...” (PE); “valorização” (PF) e “aferir” (PG). Portanto, são ideias que coadunam com o conceito de avaliação apresentado por Piletti (2004), tal com já vimos.

h) Na sua opinião, os testes aplicados em cada nível de ensino de PLE, na AFL, reflectem os conteúdos ministrados durante as aulas?

Tabela 14: Respostas dos professores sobre os resultados dos testes

PA	“Não, na íntegra. Mas, reflectem [sic.] as competências que se esperam para aquele nível.”
PB	“Em parte sim, os testes são elaborados em função dos conteúdos de cada nível [nível]”
PC	“Sim, todos extraídos dos manuais de ensino Passaporte Para Português.”
PD	“Ainda não tive a oportunidade de aplicar um teste de nível”
PE	“Até certa medida, sim.”
PF	“Não.”
PG	“Sim.”

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

Nas respostas, como se lê, a maioria dos professores (5) afirma que os testes não reflectem na totalidade os conteúdos ministrados durante as aulas. É o caso do PA, “Não, na íntegra...”; PB, “Em parte sim.”; PC, “Sim, todos extraídos dos manuais de ensino Passaporte Para Português.”; PE, “Até certa medida, sim.” e PF, que afirma categoricamente, “Não.” Uma atenção especial deve recair sobre a resposta do PC. O professor passa a ideia de que apenas reflectem os conteúdos ministrados durante as aulas os exames elaborados com base ao *Passaporte para Português*.

As respostas desses professores confirmam o que afirmámos anteriormente, na alínea a) das notas sobre a avaliação somativa. Reiteramos: A maior parte dos exames escritos usados actualmente na AFL foram concebidos com base no manual anterior que se usava para aulas, no caso, o *Português XXI*. Portanto, está, agora, em uso o *Passaporte para Português*. Isso se traduz

numa inadequação dos exames, o que interfere, de alguma forma, no resultado dos estudantes.

Ainda sobre a questão em análise, o PD afirma não ter a oportunidade ainda de corrigir algum teste de nível, o que pode estar associado ao seu tempo de trabalho como professor de PLE, na AFL. Por fim, o PG declara, assim ele entende, que os testes aplicados em cada nível de ensino de PLE, reflectem os conteúdos ministrados durante as aulas.

As questões, num exame, devem reflectir os objectivos (Piletti, 2004) e os conteúdos considerados durante o período lectivo, sem deixar de parte a questão do grau de dificuldade de cada turma, conforme sugeriu Haydit (2011).

Em suma, os professores afirmam que os testes aplicados em cada nível de ensino de PLE, na AFL, não reflectem os conteúdos ministrados durante as aulas.

i) Tem encontrado dificuldades na aplicação dos testes? Se sim, quais são?

Tabela 15: *Respostas dos professores sobre dificuldades na aplicação dos testes*

PA	“Não necessariamente, porém há necessidade de se rever os exames, tendo em conta a utilização do novo manual de português O Passaporte para Português A1/A2. Quero aqui chamar atenção para o facto de os exames usados na Alliance, terem sido no passado elaborados com base no Manual Português XXI.”
PB	“Sim. Os alunos do 1º nível, por exemplo, são obrigados compreender o texto do exame como se fossem alunos do nível intermédio.”
PC	“A dificuldade no que concerne à componente da compreensão do oral quando o sotaque é brasileiro ou português.”
PD	“Algumas. Contextualização dos textos aplicados ligados à realidade portuguesa.”
PE	“Nalgumas vezes, sobretudo quando o programa não foi cumprido na totalidade.”
PF	“Não se aplica”
PG	“Não.”

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

Esta questão traz, novamente, respostas ligadas à inadequação dos exames face aos conteúdos ministrados nas aulas, com maior enfoque para as diferenças metodológicas e de conteúdo entre os (manuais) *Português XXI* e o *Passaporte para Português*, tal como se lê nas respostas do PA. Está na mesma linha de pensamento a resposta do PB, também um aspecto já listado acima, que se refere, especificamente, à atenção que se deve ter ao grau de dificuldade de cada turma.

O PC chama à atenção para uma questão que tem sido frequente, também, ao longo da

nossa experiência como professor de PLE, na AFL. Os alunos encaram, até certo ponto, como um enorme desafio compreender a pronúncia do Português Europeu (PE), dominante no método em causa e que são usuais nos exames. Isto se agudiza quando eles, os alunos, fazem comparação com a pronúncia do Português falado em Angola, num ambiente em que estão imersos, que consideram, ao nível oral, portanto, de fácil compreensão, em parte, porque, nós, angolanos, em relação aos portugueses, falamos a um ritmo mais lento, tal como afirmou Guimarães (2004).

A resposta do PD invoca outro elemento muito importante a considerar-se no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que é a componente cultural. Tal como vimos anteriormente com Gonçalves (2019) e Lucena (2004), um programa de aulas de língua estrangeira não se pode confinar aos aspectos linguísticos. É necessário imergir também na cultura, como todo, do povo da língua-alvo. Isto facilita de que maneira a aprendizagem da língua. Portanto, os programas e manuais em causa reflectem maioritariamente a cultura portuguesa, pois são de autores portugueses e foram concebidos em Portugal. É necessário que, ao serem aplicados no contexto angolano, reflectam, também, de alguma forma, a cultura local. Consequentemente, o mesmo processo deve ocorrer na elaboração dos exames. Naturalmente, o programa do PLE, na AFL, foi concebido com base ao Português Europeu, portanto os materiais reflectem aspectos socioculturais da realidade portuguesa. Por lógica, o curso em si é representativo de Portugal e não de Angola, comparando-se com o que se passa em várias escolas internacionais presentes no país. Entretanto, face a isso, duas visões se impõem, no sentido de se olhar para o Português falado em Angola e a realidade sociocultural local: a) introdução de alguns elementos da realidade do país, numa perspectiva de contextualização do ensino; b) a concepção de um programa e manual(is) de ensino de PLE à base do Português falado em Angola (PA).

Em síntese, tal como também se vê nas respostas do PE, PF e PG, os professores têm encontrado dificuldades na aplicação dos testes.

i) Os resultados das avaliações que aplica nas suas turmas reflectem as metas/objectivos iniciais?

Tabela 16: Respostas dos professores sobre a relação entre os resultados e metas traçadas nos testes

PA	Não
PB	Sim

PC	Sim
PD	Sim
PE	Sim
PF	Sim
PG	Sim

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

Apenas um professor responde negativamente a essa questão. Todos os outros posicionam-se afirmativamente. Parece contraditório, se compararmos essa questão com as duas anteriores, antes desta. Naquelas vimos que, por um lado, os testes aplicados em cada nível de ensino de PLE, na AFL, não reflectem os conteúdos ministrados durante as aulas, e, por outro lado, de forma geral, os professores têm encontrado dificuldades na aplicação dos testes, por força das inadequações destes.

Porém, apesar desses obstáculos, relatam os professores, nessa questão, os resultados dos alunos nos exames têm reflectido os objectivos preconizados. Isto é visível ao observarmos os resultados dos próprios alunos, nos exames de fim de sessão das turmas P1 e P2, na figura 17, não obstante as medidas de melhorias que se esperam sobre os exames.

j) Que sugestões daria para a melhoria do sistema de avaliação de PLE, na AFL?

Tabela 17: Sugestões dos professores para a melhoria do sistema de avaliação de PLE, na AFL

PA	“Na minha opinião, gostaria que a avaliação fosse antecedida do preenchimento de um portefólio pelo aluno para antes se auto-avaliar, e terminasse com a avaliação do aluno sobre o professor. Deste modo, os dois principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem teriam mais responsabilidades nas suas funções.”
PB	“Usar-se-ia o sistema de avaliação contínua, com maior rigor à comunicação oral para os níveis A1, A2. A avaliação seria através dos conteúdos ministrados na sala de aula”
PC	“Que se coloque em prática os exames reelaborados pelos novos professores especialistas de PLE em 2019.”
PD	“Se tomar em conta o novo manual, precisamos de adaptar os exames com base no Manual actual.”
PE	“Adaptar os conteúdos de cada nível, de acordo á [sic.] divisão de unidades aos exames existentes.”
PF	“A utilização de materiais complementares segundo o país em que se ensina a língua.”
PG	“Não se aplica”

Fonte: (Elaboração do autor, com base nos dados da pesquisa)

O PA sugere a aplicação da auto-avaliação, uma prática que não é comum no ensino de

PLE, na AFL, embora esteja contemplada no QECR (2001), dada a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O PB aponta o reforço da avaliação oral nos níveis inicial e elementar, por ser de suma importância. As respostas do PC, do PD e do PF enquadram-se no âmbito do processo de actualização dos exames, acto iniciado em 2019, estando em curso até ao momento. A sugestão do PF relaciona-se à questão já debatida anteriormente, relativa à contextualização do ensino de PLE, com maior enfoque à questão cultural, como apontam Gonçalves (2019) e Lucena (2004), sendo que esta última acresce os aspectos sociais e políticos, ou seja, é necessário contextualizar o ensino de LE com a maior abrangência possível. O PG, entendemos, preferiu abster-se da questão.

Em conclusão, os professores estão ávidos por melhorias do sistema de avaliação do PLE, na AFL, tendo, então, apontado as sugestões acima.

Neste sentido, segue a nossa proposta de modelo de avaliação complementar no sistema de avaliação do PLE, na AFL.

5.4. Proposta de método de avaliação complementar de Português Língua Estrangeira

Habitúamo-nos a avaliar os nossos estudantes entre as quatro paredes da sala de aula, logicamente porque é lá onde são feitas as aulas e transmitidos os conhecimentos. Entretanto, formam-se indivíduos na sala de aula para serem úteis fora dela, na sociedade. Assim acontece também com o ensino de LE. O objectivo principal é que os estudantes saibam manter comunicação com as pessoas fora de sala de aula. Assim sendo, propomos este modelo de avaliação complementar, de fim de sessão, que deve se realizar fora do recinto escolar.

Operacionalização: esta avaliação, naturalmente, deve considerar os aspectos estudados e avaliados em sala de aula, ou seja, o professor, com base a um documento/guião, vai orientar os seus alunos, no campo, a exercitarem explorarem os aspectos tratados e avaliados na escola, olhando para as componentes comunicativas (produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita). A escolha do local externo para esta avaliação terá de reflectir o nível de cada turma. Naturalmente, serão observados e avaliados também aspectos estudados nos níveis anteriores.

Os ambientes incluem espaços como igrejas, escolas, mercados, supermercados, restaurantes, cafés, conferências, *shows*, ruas e lugares afins, desde que permitam a produção e

compreensão oral, assim como a compreensão escrita.

Produção e compreensão oral: diálogo com outras pessoas no local em causa (que não sejam colegas de escola).

Este diálogo serve exactamente para exercitar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Será espontâneo, no tempo que o professor determinar.

Compreensão escrita: os alunos farão leituras de textos diversos em ambiente externo (publicidades, rótulos de produtos, instrutivos bancários, títulos, indicações diversas, etc.)

Produção escrita: no fim, o professor pede aos estudantes que produzam um texto relatando/descrevendo a experiência que tiveram.

Portanto, como se percebe, este é um exame complementar, não anula nada que é feito em sala de aula.

Para o sucesso desse método, é necessário que o professor observe alguns requisitos, conforme aqui sugerimos: a) deverá fazer alguns contactos preliminares com o local onde vai decorrer o exame; b) sobre a cotação, propomos que este exame valha 50 pontos, o que pressupõe que o exame feito na sala de aula valha igual número, somando-se, posteriormente, as duas notas, divididas por dois, para se achar a média do aluno; c) caso a turma for muito extensa, em termos de número de alunos, o professor pode reparti-la, saindo primeiro com uns e depois com outros, em intervalo que achar melhor; d) dado o número de alunos que com ele (o professor) estiver, na impossibilidade de averiguar simultaneamente o desempenho de todos, mormente na produção e compreensão oral, pode pedir-lhes para, com os próprios telemóveis, gravarem o(s) diálogo(s) que vão manter com os seus interlocutores, com o consentimento deles, para os avaliar depois; e) é recomendável que as turmas de A1 (P1 e P2) não façam este exame, dada a sua complexidade e porque também nesse nível os alunos dominam um número muito reduzido de vocabulário; f) apesar de o exame ser realizado num local específico, o que pressupõe o uso de aspectos linguísticos ligados ao respectivo ambiente, outros elementos podem ser explorados durante diálogo, tendo em vista que a interacção será feita com diversas pessoas; g) enquanto decorre o processo, o professor toma notas.

Está, em anexo, a proposta de exame complementar de exame de fim de sessão, com os devidos detalhes.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Conclusões

Feita a abordagem até aqui, percebemos que a avaliação é um momento indispensável em todos os processos de ensino e aprendizagem. O nosso objectivo, no presente trabalho, centrou-se em compreender o processo de Ensino de Português Língua Estrangeira em Angola, na Alliance Française de Luanda, com enfoque para a avaliação. Constatámos que, na AFL, a avaliação, no ensino de PLE, é feita de forma rigorosa e sistemática.

Verificámos que: i) na AFL, no ensino de PLE, a avaliação ocorre com base nas componentes de compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e expressão oral, considerando os tipos de avaliação, no caso, a diagnóstica, a formativa e a somativa. E os resultados apontaram que, genericamente, os alunos demonstraram maior desempenho nas habilidades de compreensão escrita e compreensão oral; ii) usam-se testes escritos para as avaliações. Isto confirmámos ao observar os testes diagnósticos e os exames de fim de sessão. Entretanto, tal como vimos, ocorre também a avaliação oral; iii) em geral, a avaliação não é feita com base nos conteúdos ministrados durante as aulas. Isto testificámos nas respostas ao inquérito submetido aos professores. Actualmente, embora esteja em curso um processo de actualização, os exames aplicados foram baseados em conteúdos que já não estão em uso.

Transversalmente, no inquérito aos professores, o estudo mostrou-nos que eles são maioritariamente homens e jovens e com diversas áreas de formação. Até que ponto estas variáveis influenciam no processo de ensino e aprendizagem e do PLE e especificamente na avaliação dos alunos? Percebemos também que nenhum professor de PLE, na AFL, tem formação académica específica para o exercício da actividade. Aliás, não existem, em Angola, cursos ou instituições viradas à formação de professores de PLE, o que leva à questão: quando teremos, no país, um curso, ao nível superior, por exemplo, de formação de professores de PLE? No tocante à certificação, apesar de a AFL, internamente, quando solicitada pelos alunos, passar um atestado de aproveitamento, a exemplo de Portugal e do Brasil, não existe, em Angola, um centro ou programa nacional de certificação de PLE, que poderia conferir aos alunos uma certificação de valor internacional às competências linguísticas adquiridas, pelo que questionamos: quando teremos uma instituição virada para esse fim, dada a necessidade?

Creemos que o nosso trabalho serve de um contributo valioso para a compreensão do

processo de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira no nosso país, sendo uma prática aqui pouco explorada. Será também, especificamente, um contributo reflexivo para a prática do ensino de PLE, na AFL, tendo em conta as situações todas que apontámos e descrevemos, destacando a questão da avaliação.

Naturalmente, identificámos limitações ao longo da elaboração do trabalho: a) não fizemos uma análise exaustiva dos testes de PLE aplicados na AFL, sobretudo por questões sigilosas; b) não aprofundámos a análise da avaliação formativa, por conta das circunstâncias em que ela ocorre na AFL; c) constituiu, de igual modo, limite ao nosso estudo o facto de, dos treze professores de PLE em função na AFL, apenas sete terem correspondido positivamente ao inquérito, contanto que o encaminhámos a todos; d) era nossa pretensão fazer também uma abordagem detalhada sobre o processo de certificação do PLE do CAPLE. Entretanto, por questões alheias ao próprio CAPLE e para não estendermos excessivamente o trabalho, ficámos apenas com a questão da avaliação interna.

6.2. Sugestões

A nossa pesquisa exigiu-nos muita reflexão sobre o ensino de PLE em Angola e isto nos levou a considerar alguns aspectos conjunturais e institucionais ligados à aprendizagem do PLE no país, suscitando as seguintes sugestões:

6.2.1. À Coordenação Pedagógica da Alliance Française de Luanda:

a) Que se conclua a actualização dos exames de PLE, de formas a melhor servir os alunos e facilitar o trabalho dos professores.

b) Que incentive internamente os professores a realizarem pesquisas e escreverem trabalhos sobre o ensino de PLE em Angola;

c) Que crie condições para que os professores possam produzir materiais complementares locais para as aulas de PLE.

6.2.2. À Assembleia Nacional:

Nas solicitações de aquisição de nacionalidade angolana, que seja um dos requisitos obrigatórios, a julgar pela nacionalidade inicial do solicitante, a aferição de proficiência em Língua Portuguesa, sendo pressuposto, em caso de falta de domínio da língua, para frequência de um curso de PLE, numa instituição nacional ou estrangeira e a consequente apresentação de um certificado.

6.2.3. Aos Ministérios do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) e da Educação:

Em caso de algum cidadão estrangeiro pretender ingressar nalguma escola, universidade ou instituto superior nacional, que seja um dos requisitos obrigatórios, a julgar pela nacionalidade inicial do solicitante, a aferição de proficiência em Língua Portuguesa, sendo pressuposto, em caso de falta de domínio da língua, para frequência de um curso de PLE, numa instituição nacional ou estrangeira e a consequente apresentação de um certificado de proficiência.

6.2.4. Ao Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Luanda):

a) Tendo em conta que o ensino de PLE em Angola é uma realidade cada vez mais crescente, que se implemente, gradualmente, o Português Língua Estrangeira como uma disciplina no curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, podendo, posteriormente, evoluir para uma especialidade autónoma, tanto ao nível de licenciatura como de mestrado.

b) Que seja, futuramente, um Local de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira, com enfoque para a variante angolana.

6.3. Temas para pesquisas futuras

O fim de uma pesquisa não garante, de certeza, todas as respostas ou soluções dos problemas inerentes à área em causa. Muito pelo contrário, naturalmente acaba sempre abrindo ou dando espaço para outras questões a serem seguidas e compreendidas. É assim que, como desafio para nós, apontamos, para futuras pesquisas, os seguintes temas:

a) **O ensino de PLE em Angola: necessidades, desafios e perspectivas.** As pesquisas nesse âmbito, em Angola, tal como já o afirmámos, é, ainda, uma área pouca explorada, ficando por se aclarar, por exemplo, as necessidades, os desafios e as perspectivas.

b) **O uso do calão angolano nas aulas de PLE, na AFL.** O objectivo dessa pesquisa seria perceber o grau de ocorrência de expressões típicas do calão angolano no ensino de PLE em Angola. E mais do que a ocorrência, o estudo analisaria também o grau de compreensão dessas expressões por parte dos alunos.

VII. REFERÊNCIAS

- Adriano, P. S. (2015). *A crise normativa do Português em Angola - Clitização e regência verbal: que atitude normativa para o professor e o revisor?* Luanda: Mayamba.
- Alliance Française de Luanda. (2023). *Hanaf*. Acesso em 8 de Março de 2023, de <https://luanda.hanaf.net/hanaf>
- Alliance Française de Luanda. (2023). *Uma aula de PLE com o professor Jerónimo*. Acesso em 17 de Junho de 2023, de <https://bit.ly/3rtfiUA>
- Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa - normas de apresentação da trabalhos científicos*. Assunção: Gráfica Saf. Acesso de https://www.academia.edu/39314725/Alvarenga_Metodologia_da_Investigao
- Bechara, E. (2009). *Moderna Gramática Portuguesa* (37.^a ed.). Editora Nova Fronteira; Editora Lucerna. Acesso em 10 de Junho de 2023, de <https://docs.google.com/file/d/0B7hMF-wiDdldLUM0T1U2MkJ5NXM/edit?resourcekey=0-lixz0fhlff7715f8q4kr0w>
- Brito, C. C., & Guilherme, M. d. (2013). *Linguística aplicada e análise do discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia*. Acesso em 9 de Maio de 2023, de https://files.cercomp.ufg.br/web/up/595/o/Cristiane_Brito_F%C3%A1tima_Guilherm_e.pdf
- Cabral, M. d. (2014). *Um breve percurso sobre a história da linguística e suas influências na sociolinguística*. Acesso em 9 de Maio de 2023, de <https://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/8-linguistica-sociolinguistica.pdf>
- Celani, M. A. (1992). *Afinal, o que é a Linguística Aplicada?* Acesso em 9 de Maio de 2023, de <https://wisley.net/wp-content/uploads/2019/03/Afinal-o-que-%C3%A9-LA-Celani.pdf>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. Rosário, & N. V. Soares, Trads.) Porto: Asa. Acesso de https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf
- Costa, T. M. (2013). *Os empréstimos das línguas Bantu no português falado em Angola*. Luanda: Grafvico, Lda.
- Eckert, K., & Frosi, V. M. (2015). *Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave*. Acesso em 10 de Junho de 2023, de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7491839/mod_folder/content/0/Aquisicao_e_aprendizagem_de_linguas_estrangeiras_p.pdf

- Falasca, P. (2012). *Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários*. Acesso em 8 de Junho de 2023, de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86763/falasca_p_me_arafcl.pdf
- Fernandes, J., & Ntongo, Z. (2002). *Angola povos e línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- Filho, J. C. (s.d.). *O Ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Acesso em 28 de Abril de 2020, de <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>
- Gaspar, S. I. (2025). *A Língua Portuguesa em Angola: contributos para uma metodologia de Língua Segunda [Dissertação de mestrado]*. Universidade Nova de Lisboa. Acesso em 10 de Junho de 2023, de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/15911/1/dissertacao-sofia-final.pdf>
- Gonçalves, L. (2019). *Aprendizagem intencional em tandem: os modos comunicativos na telecolaboração em língua estrangeira*. In Osório e Gonçalves (Org.), *O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: Metodologias, Estratégias*. Acesso em 9 de Junho de 2020 de https://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/colecoes_aalp/ensino_de_portugues_como_lingua_nao_materna.pdf
- Guimarães, A. C. (2004). *Ensaio sobre falares luandenses* (1.^a ed.). Luanda: Chá de Caxinde.
- Haydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral*. Acesso em 23 de Março de 2023, de <https://laracoutouv20162.files.wordpress.com/2016/07/curso-de-didatica-geral-regina-celia-c-haydt-1.pdf>
- Houaiss. (s.d.). *língua*. Acesso em 12 de Junho de 2023, de https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php
- INE. (2016). *Recenseamento da população e da habitação*. Luanda: INE. Acesso em 29 de Abril de 2020, de Recenseamento da população e da habitação
- Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009). *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Acesso de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf
- Kuzka, R., & Pascoal, J. (2014a). *Passaporte para Português 1, Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.
- Kuzka, R., & Pascoal, J. (2014b). *Passaporte para Português 1, Livro do Professor*. Lisboa: Lidel.
- Kuzka, R., & Pascoal, J. (2014c). *Passaporte para Português 2, Livro do Professor*. Lisboa: Lidel.

- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A. (1992). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- Leffa, V. J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. Acesso em 5 de Abril de 2023, de https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf
- Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Acesso em 29 de Janeiro de 2021, de Português língua Segunda e língua estrangeira: investigação e ensino
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. Acesso em 27 de Março de 2023, de <https://toaz.info/doc-view-3>
- Lima, J. M. (2021). *O Army method e o desenvolvimento da linguística aplicada nos estados*. Acesso em 9 de Maio de 2023, de <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qz6gBTNtdY6qBx6qkCbR6Xz/?lang=pt&format=pdf>
- Lopes, M. C., Pinto, M. I., & Azeredo, M. O. (2013). *Gramática prática de português*. 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Lisboa: Raíz.
- Lucena, M. I. (2004). *Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação*. Acesso em 22 de Maio de 2023, de http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/051_lucena.pdf
- Lusakalalu, P. (2005). *Língua e unidades glossonómicas*. Luanda: Editorial Nzila.
- Martins, T. H. (2020). *Ensino de línguas em tempos de pandemia e perspectivas para a pós pandemia: transformação digital na Educação - Reflexões sobre o processo de avaliação de línguas: desafios e possibilidades*. Acesso em 22 de Maio de 2023, de https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Mesa-1-18-set_Teresa-Helena-B.-Martins.pptx-Somente-Leitura.pdf
- Mateus, M. H., & Villalva, A. (2006). *O essencial sobre Linguística*. Lisboa: Caminho. Acesso em 22 de Maio de 2023 de https://www.researchgate.net/profile/Alina-Villalva/publication/324899410_O_Essencial_sobre_Linguistica/links/5aeae21caca2725dabb65af4/O-Essencial-sobre-Linguistica.pdf?_cf_chl_f_tk=v0Vz_CjoWSGKRqMRXiMNyisVii.l8QifAvT9o7CpiS8-1782915732-1.0.1.1-LmiNYKHKfcrzNVhqU2tsazx45lrvUQJEtU6XmpCk4bQ
- Miguel, A. J. (2019). *Integração morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantos no português oral de Luanda [Tese de Doutoramento]*. Universidade de Lisboa. Acesso em 8 de Junho de 2023, de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37919>
- Mingas, A. (1998). *Reflexões. VIII Encontro das Universidades de Língua Portuguesa*. Acesso em 23 de Dezembro de 2020, de <https://bit.ly/3PVNsKC>

- Oliveira, L., & Sardinha, L. (2007). *Saber português hoje - Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa* (7.^a ed.). Lisboa: Didáctica Editora.
- Osório, P., & Gonçalves, L. (2019). *O ensino do português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso*. Acesso em 9 de Junho de 2020, de <http://www.dialogarts.uerj.br>
- Piletti, C. (1990). *Didática geral*. Acesso em 27 de Março de 2023, de https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/piletti_didatica-geral.pdf
- Pimentel, M., & Carvalho, F. (2020). *Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online 2020*. Acesso em 22 de Maio de 2023, de <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online/>
- Pinto, J. M., & Lopes, M. d. (2014). *Gramática do português moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- Priberam. (s.d.). https://www.priberam.pt/docs/AcOrtog45_73.pdf. Acesso em 8 de Junho de 2023, de https://www.priberam.pt/docs/AcOrtog45_73.pdf
- Reis, V. (2006). *Sociolinguista – Dinâmica funcional vs problemas funcionais da língua*. Luanda: Editorial Nzila.
- República de Angola. (2010). *Constituição*. Luanda: Imprensa Nacional.
- República de Portugal, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2020). *Exames Caple*. Acesso em 25 de Dezembro de 2020, de <http://www.camoes.pl/exames-caple/o-caple/>
- República Federativa do Brasil, Ministério da Cultura. (2020). *Ministério da Cultura - Celpebras*. Acesso em 12 de Dezembro de 2020, de <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>
- Scaramucci, M. V. R. (2004). *Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte*. Acesso em 22 de Maio de 2023 de <https://encurtador.com.br/pVLW>
- Silva, F. C., & Costa, E. J. (2020). *O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil*. Acesso em 10 de Junho de 2023, de <file:///C:/Users/Asus/Downloads/borgesalmeida,+24117+PUB.pdf>
- Soares, D. d. (2008). *Introdução à lingüística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira*. Acesso em 9 de Maio de 2023, de https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/introdao_a_linguistica.pdf
- Spinassé, K. P. (2006). *Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil*. Acesso em 10 de Junho de 2023, de <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>

- Tafarel, G. (s.d.). *Teorias de aquisição de segunda língua*. Acesso em 8 de Março de 2023, de <https://semanaacademica.org.br/artigo/teorias-de-aquisicao-de-segunda-lingua>
- Warrot, C. V. (2008). *Português língua de herança: realidades e desafios (contexto de ensino universitário)*. Acesso em 29 de Março de 2023, de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147221/2/600900.pdf>
- Zau, D. D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola - um contributo para o estudo da sua nacionalização* [Tese de doutoramento]. Universidade Beira Interior. Acesso em 23 de Dezembro de 2020, de <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1844>
- Zau, F. (2002). *Angola trilhos para o desenvolvimento*. Acesso em 23 de Dezembro de 2020, de <https://bit.ly/3rtfXFy>

Anexo 3: Estudante 3

Postal Ola Mariana! Estou em Angola, quando <u>Kumenlu</u> no maritais é um Bairro, Rua 16 Casa 24. As pessoas de nome Rua São Boa et local é a cidade daqui são limpa et bem bonita as pessoas daqui gosto muito de beber serviço mas as pessoas são simpáticas ~~mas~~ em gosto muito vida daqui porque <u>o</u> clima são <u>Bom</u> <u>05</u> <u>Bom</u> Até Beye Linda	
---	---

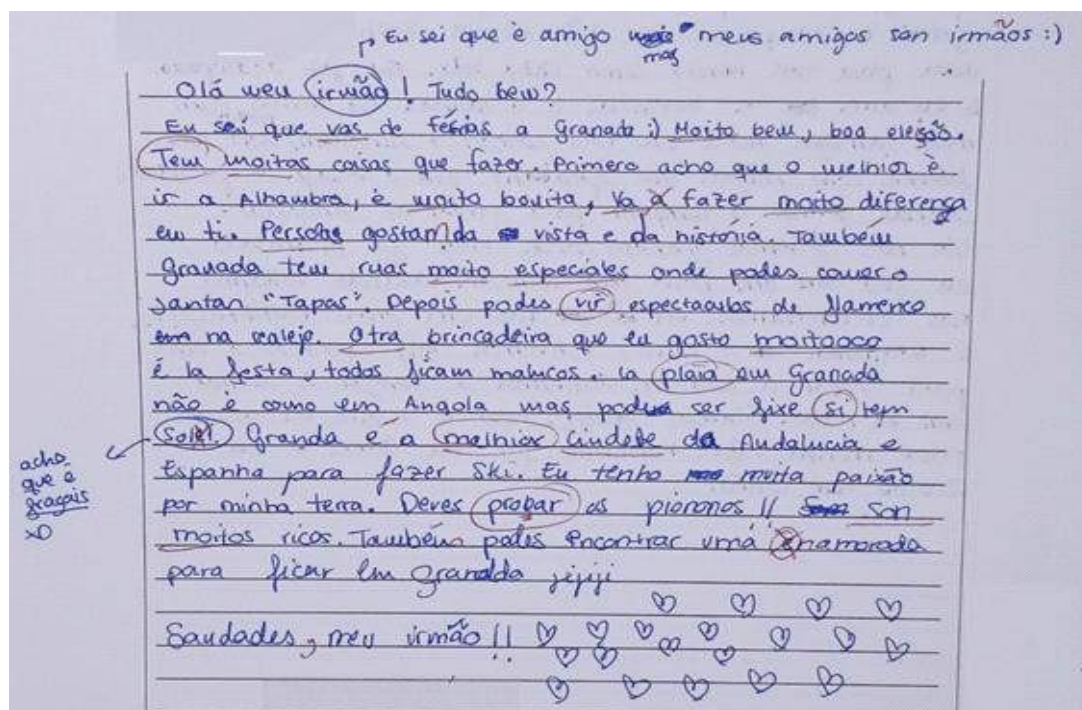
Fonte: (Dados da pesquisa)

Anexo 4: Estudante 4

Condomínio quechados	Ola Robert. Eu estou morando moramos em Luanda, na rua Fernand Pessoa, no condomínio da Dora, ~~na~~ casa 123. ~~Durante a~~ ~~da~~ ~~segunda~~ Trabalhamos na Empresa de Dora durante a semana, somos arquitetos. ~~x~~ ~~Até~~ ~~uma~~ ~~da~~ ~~semana~~ dormimos bem, levantamos ^{nos} sempre tarde. ~~Até~~ ~~sábado~~ ~~trabalhamos~~ até ^{as} ~~doze~~ e depois almoçamos a nossa pizza gelada e vamos ao supermercado comprar coisas para ~~cozinhar~~ ~~e~~ ~~à~~ ~~noite~~, jogamos futebol ou vemos televisão. ~~x~~ ~~As~~ ~~domingo~~, almoçamos com os meus tios, fazemos ~~(barbecue)~~ ~~ou~~ ~~vamos~~ ~~à~~ ~~praia~~, Gosto muito de praia. A cidade é bonita ^{moderna} mas tem muito tráfego. ~~há~~ ~~sempre~~ ~~frio~~, estou sempre com calor. Gosto da comida Portuguesa cá, mas é muito cara. As pessoas são simpáticas. Até à próxima encontro. Clara.	 Robert Roger. Libano - Plano Moçambique 2º Piso. trânsito carra
------------------------------------	--	--

Fonte: (Dados da pesquisa)

Anexo 7: Estudante 4



Fonte: (Dados da pesquisa)

Anexo 8: Pauta, a partir do sistema, da Turma P2

2022 - Português C - P1 10H30-12H30										
Jour	Horaires	Salle	Professeur							
lundi	10:30->12:30	10								
mercredi	10:30->12:30	10								
vendredi	10:30->12:30	10								

	(1)	Nom	Numéro	CO	CE	PO	PE	Note finale	Observations	Résultat
1										Reussite
2										Reussite
3										Reussite
4										Reussite

Date : _____ Signature du professeur : _____

Fonte: (Hanaf, 2023)

Anexo 9: Instalações da AFL (parte externa)



Fonte: (Fotografia pelo Autor, 2023)

Anexo 10: Uma aula de PLE, na AFL

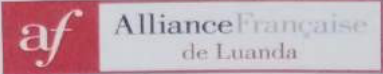


Fonte: (Alliance Française de Luanda, 2023)

Anexo 11: Carta de autorização para recolha e publicação dos dados emitida pela Coordenação Pedagógica da AFL



Fonte: (Alliance Francesa de Luanda, 2023)

Anexo 13: *Exemplo de atestado de aproveitamento para estudantes de PLE, emitido pela AFL*

ATTESTATION DE REUSSITE
ATESTADO DE APROVEITAMENTO

Je soussigné Paul BARASCUT, Directeur de l'Alliance Française de Luanda atteste que [REDACTED] a réussi son examen de PORTUGAIS Niveau 1 avec une note de 93,00% après avoir suivi une formation de 40 heures.

Pour servir et valoir ce que de droit

Eu abaixo assinado, Paul BARASCUT, Director da Alliance Française de Luanda atesto que [REDACTED] concluiu com êxito o exame de PORTUGUÊS Nível 1 com a nota de 93,00% após 40 horas de formação.

Por ser verdade, mandei passar o presente atestado que vai por mim assinado e autenticado com o carimbo a óleo em uso nesta instituição.

Fait à Luanda, le 26 Mars 2019.


Paul BARASCUT
Directeur

Alliance Française de Luanda - Largo da Sagrada Família - Travessa do Bocage nº 12 - Maculusso, Luanda - Angola CP-1578
Website: www.alliancefrluanda.com - Email: recepcao@afluanda.com - 244 222 321 993 - 244 949 997 737

Fonte: (Alliance Francesa de Luanda, 2019)

IX. APÊNDICES

Apêndice 1: Carta remetida à Coordenação Pedagógica da AFL para solicitação dos dados

À

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DA ALIANÇA FRANÇAISE DE
LUANDA

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE ACESSO A ARQUIVOS

Tomás Adão Calomba, mestrando em Ensino da Língua Portuguesa, no ISCED-Luanda, professor de Português Língua Estrangeira (PLE), na Aliance Française de Luanda;

Estando a desenvolver uma pesquisa, no âmbito do curso de mestrado acima referido, ligada ao ensino do PLE, subordinada ao tema: **O ensino do Português Língua Estrangeira em Angola – Sistema de avaliação e certificação – Estudo de caso da Aliance Française de Luanda;**

Vem, através deste, com todo o favor, solicitar acesso à base de dados da instituição, a fim de colher informações sobre o curso de PLE, relativos ao ano de 2022, especificamente, resumidas nas tabelas a seguir:

1. Total de inscritos no ano lectivo 2022 (Turmas regulares, aulas internas)

Ord.	Género	País de origem	Idade	Ocupação	Nível

2. Teste de nível

Ord.	Género	País de origem	Idade	Ocupação	Resultados			
					CE	CO	PE	PO
					Total	Nível		

A ordem, que pode ser feita com letras do alfabeto, refere-se à identificação dos examinados; o género refere-se ao caso de serem homens ou mulheres; o país de

Contactos: calomba12@hotmail.com (+244) 923 44 67 38; (+244) 953 96 01 98

origem é a nacionalidade; a ocupação é o trabalho profissional exercido pelos examinados e os resultados, a classificação dos exames, onde CE é compreensão escrita; CO, compreensão do oral; PE, produção escrita e PO produção oral.

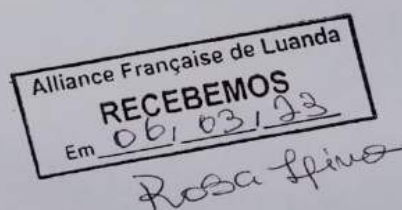
Por outro lado, solicita acesso aos arquivos dos exames de fim de sessão feitos pelos alunos, no ano lectivo em causa, especificamente, uma turma de P1 e outra de P2.

Declara que os dados solicitados serão única e exclusivamente usados para a pesquisa referida, garantindo assim o anonimato dos alunos e a autenticidade dos dados, aspectos previstos e recomendados, por questões éticas, em investigações linguísticas desta natureza.

Sem outro assunto, despede-se augurando que o exposto merecerá especial atenção dos Ilustres.

Luanda, 4 de Março de 2023

O SOLICITANTE
Tomás Adão Calomba
Tomás Adão Calomba



Apêndice A: Proposta de exame complementar de fim de sessão

Guião para exame complementar de fim de sessão⁵

- a) Nível:** A2 (P3);
- b) Tempo:** 1h30;
- c) Data:** (a indicar);
- d) Nome do professor:**
- e) Local:** Restaurante X (exemplo)⁶.

Instruções para os alunos

1. Instruções gerais

- Vamos visitar o restaurante X para o nosso exame complementar;
- Cumpram o horário;
- Não se distanciem do grupo;
- Usarão os telemóveis para o exame em caso de necessidade.

2. Instruções/aspectos para a produção e compreensão oral⁷ (2,5 v)

Interagir com empregados de mesa, operadores de caixa, gerente, outros clientes, etc.

Ex.:

- Cumprimentar;
- Pedir uma ementa;
- Solicitar uma receita culinária;
- Falar sobre pratos típicos; falar de carácter;
- Descrever clima e tempo;
- Falar sobre actividades turísticas;

⁵ O professor pode passar uma cópia deste guião a cada estudante para facilitar a compreensão e concretização das orientações.

⁶ Em concertação, os participantes podem se precaver com valores para consumirem alguma refeição ou bebida no local.

⁷ Esses elementos foram extraídos e adaptados do *Passaporte para Português 1 (Livro do aluno)*. São, portanto, em linhas gerais, elementos abordados em sala de aula.

- Dar e pedir conselhos;
- Falar sobre práticas culturais;
- Descrever acções do passado e momentos marcantes da vida.

4. Aspectos gramaticais (2,5 v)

- Comparativo e superlativo dos adjetivos e advérbios / Conhecer e preferir (Presente do Indicativo);
- Ter de e precisar / Pronomes indefinidos invariáveis / Uso do verbo saber;
- Verbos regulares em *-ir* / Estar a + Infinitivo / Uso de tão e tanto;
- Ir + Infinitivo / Vir (Presente do Indicativo) / Perder (Presente do Indicativo) / Outro / Contracções *de* e *por* com artigo definido / Preposições com meios de transporte;
- Dizer e subir (Presente do Indicativo) / Verbos em *-air* (Presente do Indicativo) / Nenhum / Diferenças entre *ser* e *estar*;
- Imperativo informal regular / Verbos em *-ear* (Presente do Indicativo);
- Verbos regulares em *-ar* (Pretérito Perfeito Simples do Indicativo) / Ser (Pretérito Perfeito Simples do Indicativo) / Formação de advérbios em *-mente* / Uso de acabar de.

5. Instruções/aspectos para a compreensão escrita (2,5 v)

- Ler uma ementa;
- Ler uma receita de culinária;
- Ler legendas na TV (em caso de houver uma TV ligada no local);
- Ler tudo que for possível, escrito no local.

6. Instruções/aspectos para produção escrita (2,5 v)

- No fim, o professor pede aos estudantes que produzam um texto relatando/descrevendo a experiência que tiveram.