

***Impacto do Ensino Precoce do Inglês: Estudo de Caso nas
Escolas Básicas do 2º ciclo do Concelho de Barcelos***

Ana Paula Ferreira da Silva

Lisboa, 2012

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Impacto do Ensino Precoce do Inglês: Estudo de Caso nas Escolas Básicas do 2º ciclo do Concelho de Barcelos

Ana Paula Ferreira da Silva

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Lisboa, 2012

RESUMO

Este estudo insere-se na problemática geral do ensino de língua estrangeiras ao nível do 1º ciclo e visa compreender, globalmente, qual é o impacto que a introdução do ensino da língua inglesa tem ao nível do conhecimento e sucesso dos alunos no 2º ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação pretende analisar o impacto da introdução do ensino da língua inglesa no 1º ciclo, referindo-se, numa primeira fase, a estudos que defendem a introdução de línguas estrangeiras em fases precoces da vida das crianças, como formas de promover o multiculturalismo, o plurilinguismo e a tolerância entre povos que vivem num mundo global e numa Europa que se quer cada vez mais unida, analisando também documentos oficiais, tais como o *Livro Branco sobre Educação e Formação* e o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* e estudos realizados por diversos autores portugueses e estrangeiros. Questionam-se aspetos da organização de conteúdos e metodologias/estratégias de ensino, quer ao nível das perspetivas dos alunos, quer dos professores envolvidos, e pretende-se verificar o nível de motivação e satisfação dos alunos relativamente à aprendizagem da LE e as opiniões dos professores de inglês do 2º ciclo, face aos pré-requisitos dos alunos na língua estrangeira e sua adequação às necessidades e constrangimentos do programa curricular da disciplina ao nível do 2º ciclo.

Através de um estudo de caso, focaliza-se a atenção no concelho de Barcelos, onde existem 9 Agrupamentos de Escolas, procurando-se compreender qual o impacto, ao nível do 2º ciclo, da introdução do ensino do inglês no 1º ciclo. Utiliza-se uma metodologia mista com a aplicação de inquéritos por questionário a alunos e de inquéritos por entrevista dirigidos a dois professores de inglês do 2º ciclo de cada um dos nove agrupamentos de escolas existentes no concelho de Barcelos.

Conclui-se que o município funciona como entidade promotora do Programa de Generalização do Ensino de Inglês, decorrendo daqui recomendações gerais que visam uma uniformidade de critérios e metodologias que vão ao encontro das recomendações emanadas pelas Orientações Programáticas, promovendo um programa ao qual acedem praticamente todos os alunos que frequentam as escolas do 1º ciclo do concelho.

Palavras-chave: *línguas estrangeiras, ensino precoce de inglês, ensino-aprendizagem.*

ABSTRACT

This study deals with the wide and current issue related to the teaching of foreign languages in primary schools and aims to understand the impact the introduction of the English language at primary level has regarding the pupils' success and language knowledge in the 2nd cycle of the Portuguese Basic Education System.

This investigation aims to analyse the impact of the introduction of the English language teaching in primary schools, referring to studies that argue for the introduction of foreign languages in early stages of children's lives, as a way of promoting multiculturalism, multilingualism and tolerance between peoples that live in a global world and in a united Europe. Official documents, such as the *White Book for Education and Learning*, the *European Reference Framework for Languages*, and studies developed by different authors of several nationalities were also analysed. We question aspects relating to the contents and the teaching methodologies/strategies, according to pupils and teachers' points of view. We also wish to check pupils' levels of motivation and satisfaction concerning foreign language learning, and 2nd cycle English teachers' opinions according to pupils' language knowledge and the 2nd cycle syllabus needs and constraints.

Through a case study we focus our attention on the council of Barcelos, where there are 9 School Assemblies, to try to understand what the impact of the introduction of the English language in the 1st cycle is. It is used a predominant qualitative methodology with the application of inquiries/questionnaires to 2nd cycle students and by interviewing two 2nd cycle English teachers of each one of the 9 School Assemblies of the Barcelos Council.

We can conclude that the city council works as promoter entity of the English Teaching Generalization Programme, bringing about general recommendations that aim to foster a criteria and methodology unity that follows in the scope of the General Syllabus Orientations given by the Ministry of Education, a programme that reaches almost every student at the primary schools of this city council.

Keywords: *foreign languages, English teaching, teaching and learning, young learners.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de aproveitar esta oportunidade para reconhecer e agradecer publicamente a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram na realização e concretização deste projeto.

Em primeiro lugar, deixo uma palavra de agradecimento a todos os professores, alunos e membros das Direções Pedagógicas dos Agrupamentos de Escolas existentes no concelho de Barcelos, que participaram ativamente nesta investigação, e sem a contribuição dos quais, esta investigação deixaria de fazer sentido.

Gostaria também de agradecer às Professoras Teresa Cardoso e Maria Ivone Gaspar pela atenção, preocupação, paciência e preciosa ajuda na elaboração e conclusão desta dissertação de mestrado.

Deixo ainda, uma palavra de apreço às minhas amigas Cristiana Amaral e Cristiana Oliveira, cujas sugestões e opiniões isentas e críticas, permitiram melhorar e corrigir ideias que, posteriormente, eram apresentadas, analisadas e corrigidas pela Professora Teresa Cardoso, minha orientadora.

Por fim, e como não poderia deixar de ser, agradeço à minha família, em particular ao meu marido e filhos que nunca deixaram de acreditar em mim e na conclusão deste projeto, mostrando-se sempre do meu lado, mesmo nos momentos em que as dificuldades físicas e psicológicas pareciam ser inultrapassáveis.

A todos o meu Muito Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
- Qual é o impacto do ensino Precoce do Inglês?.....	3
CAPÍTULO I.....	9
Enquadramento Teórico	9
1. Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras: Perspetivas do QECR e sua contextualização no espaço europeu	10
2. Introdução do inglês no 1º ciclo do ensino básico em Portugal	21
3. Planificação e execução das orientações programáticas para o ensino de inglês no 1º CEB29	
4. Fatores que influenciam a aprendizagem da língua estrangeira em crianças	35
CAPÍTULO II.....	47
Metodologia e Contextualização do Estudo.....	47
1. Opções metodológicas: paradigma de investigação	48
2. Participantes	52
3. Questões de investigação	57
4. Objetivos	58
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	61
5.1. A análise documental e de dados	63
5.2. Os inquéritos	66
CAPÍTULO III	69
Análise dos inquéritos a alunos e professores do 2º ciclo	69
1. A opinião dos alunos	75
2. A opinião dos professores de inglês do 2º ciclo	86
CAPÍTULO IV	105
Conclusões	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
BIBLIOGRAFIA	119
WEBGRAFIA	123
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	125
Anexos.....	I

Anexo 1 - Inquérito por Questionário	II
Anexo 2 - Entrevista / Questionário	V
Anexo 3 - Resultados Gerais Agrupamentos – Inquéritos por Questionário (Alunos) VIII	
Anexo 4 - Resultados Gerais Agrupamentos – Entrevistas / Questionários (Professores)	X
Anexo 5 - Entrevista – Professor 1	XIV
Anexo 6 - Entrevista – Professor 2	XVII
Anexo 7 - Entrevista – Professor 3	XX
Anexo 8 - Entrevista – Professor 4	XXIII
Anexo 9 - Entrevista – Professor 5	XXVI
Anexo 10 - Entrevista – Professor 6	XXIX
Anexo 11 - Entrevista – Professor 7	XXXII
Anexo 12 - Entrevista – Professor 8	XXXV
Anexo 13 - Entrevista – Professor 9	XXXVIII
Anexo 14 - Entrevista – Professor 10	XLI
Anexo 15 - Entrevista – Professor 11	XLIV
Anexo 16 - Entrevista – Professor 12	XLVII
Anexo 17 - Entrevista – Professor 13	L
Anexo 18 - Entrevista – Professor 14	LIII

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos inquiridos por sexo e ano de escolaridade	70
Gráfico 2 – Percentagem de alunos inquiridos que frequentaram e que não frequentaram as aulas de inglês no 1º ciclo	71
Gráfico 3 – Início da frequência das aulas de inglês no 1º CEB pelos alunos inquiridos ..	73
Gráfico 4 – Atividades desenvolvidas nas aulas de inglês no 1º CEB	76
Gráfico 5 – Opinião dos alunos inquiridos sobre a língua usada pelos professores de inglês	78
Gráfico 6 – Importância atribuída pelos alunos inquiridos à introdução do inglês no 1º CEB	79
Gráfico 7 – Utilidade da introdução do inglês no 1ºCEB	82
Gráfico 8 – Opinião dos alunos sobre os colegas que nunca frequentaram as aulas de inglês no 1ºCEB	83
Gráfico 9 – Atividades que os alunos gostariam de desenvolver nas aulas de inglês no 2º CEB	84
Gráfico 10 – Opinião dos professores acerca do tipo de conhecimentos que os alunos possuem ao terminar o 1º CEB	92
Gráfico 11 – Opinião dos professores sobre a evolução ao nível das taxas de sucesso na disciplina	95
Gráfico 12 - Opinião dos professores sobre as alterações a introduzir nas Orientações Programáticas	97
Gráfico 13 – Opinião dos professores acerca das Orientações Programáticas	99
Gráfico 14 – Identificação, pelos professores inquiridos, das lacunas/dificuldades dos alunos no início do 5º ano	100
Gráfico 15 – Sugestões de melhoria para o ensino de inglês no 1º ciclo	103
Quadro 1 – Constituição da amostra dos alunos	55
Quadro 2 – Razões apontadas pelos alunos para considerarem a aprendizagem da LE importante	80
Quadro 3 – Caracterização da amostra dos Professores	88

Lista de Siglas e Abreviaturas utilizadas

AE – Agrupamento(s) de Escola(s)

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

CE – Comissão Europeia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMB – Câmara Municipal de Barcelos

CNPD – Comissão Nacional de Proteção de Dados

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

EMEC – Empresa Municipal de Educação e Cultura de Barcelos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

ME – Ministério da Educação

OP – Orientações Programáticas

PGEI - Projeto de Generalização do Ensino do Inglês

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico teve início formal e alargado a todo o território nacional no ano letivo de 2005/2006, com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade. Esta foi, de facto, a primeira medida efetiva de concretização de projetos anteriores, que visavam a introdução de uma língua estrangeira no Ensino Básico. Porém, esta atividade já estava a ser desenvolvida em algumas regiões, por iniciativa das respetivas autarquias ou de entidades particulares, que obviamente visavam promover o ensino da língua inglesa, sem, no entanto, conseguirem abranger todas as crianças que frequentavam o Ensino Básico, nem haver uma uniformização de conteúdos e metodologias a adotar para este nível de ensino, pelo que cada entidade, e muitas vezes cada um dos professores, decidia quais os conteúdos, o número de horas semanais e que anos de escolaridade seriam incluídos.

Assim, o Programa de Generalização do Ensino do Inglês veio ao encontro das solicitações de pais e educadores, no sentido de colmatar uma falha existente ao nível do Ensino Básico em Portugal, respondendo também às necessidades de formação dos indivíduos numa Europa cada vez mais unida, na qual a formação social, linguística, cultural e profissional dos indivíduos se reveste de grande importância. Esta introdução de uma língua estrangeira no 1º ciclo do Ensino Básico teve consequências para alunos e professores, pois os alunos passaram a ter a oportunidade de aprender, numa fase anterior, a língua inglesa, que seria promovida com carácter facultativo e, segundo os criadores do programa¹ (entre outros, Cristina Bento, Niki Joseph, Américo Dias e Veríssimo Toste), sem o pendor negativo da avaliação formal e consequentes resultados na progressão dos alunos, situação que, por muitos foi vista como positiva e facilitadora das aprendizagens. Para este efeito, foram criadas as Orientações Programáticas para a Língua Inglesa no 1º ciclo, no sentido de criar uma uniformização ao nível dos conteúdos a abordar neste nível de ensino, sugerindo metodologias para o

¹ Ensino de inglês 1º e 2º ano - <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Enriquecimento-Curricular-1Ciclo.aspx.aspx>

Ensino de inglês 3º e 4º ano - http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/ensino_ingles_3e4.aspx

desenvolvimento das aulas de língua inglesa neste nível de ensino, tal como foram também definidas quais seriam as habilitações mínimas para se poder lecionar esta disciplina no 1º ciclo do ensino básico, visto, aparentemente, não haver profissionais especializados nesta área. Surgiram, então, diversas formações, tais como as formações online promovidas pelo Ministério da Educação, em parceria com a Associação Portuguesa de Professores de Inglês, ou as formações promovidas por instituições privadas como a *International House*, por exemplo, que pretendiam dotar os profissionais dos conhecimentos, estratégias, metodologias e das ferramentas necessárias para promoverem o ensino da LE no 1º ciclo de forma adequada ao nível e faixa etária dos alunos, promovendo um ensino construtivo, que dotaria os alunos dos conhecimentos básicos da LE, facilitando a sua aquisição e posterior aprendizagem formal (ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico). Ao mesmo tempo surgiu a APPINEP – o Núcleo de Ensino no Primeiro Ciclo e Pré-escolar da Associação Portuguesa de Professores de Inglês que visa dar apoio e formação a todos os professores de inglês que trabalham ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar, promovendo ações de formação, criação e troca de materiais, troca de experiências e metodologias, melhorando as práticas de ensino em vigor no nosso país.

Contudo, poucos são os estudos existentes acerca do impacto desta introdução, razão pela qual, decidimos enveredar por este caminho de investigação, sempre numa tentativa de analisar, da forma mais idónea e independente possível, qual o impacto do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico e quais as necessidades e problemáticas que esta introdução veio a despoletar ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico, momento em que os alunos passam a ter contacto formal com uma LE, a qual passa a ser de frequência obrigatória e sujeita a um programa e a uma avaliação obrigatórios.

Deste modo, a presente Dissertação de Mestrado, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, promovido pela Universidade Aberta, tem como base um estudo de caso nas escolas básicas do concelho de Barcelos, cujo objetivo primordial é compreender o impacto que a introdução do ensino da língua inglesa nos primeiros anos de escolaridade do ensino básico tem no percurso escolar dos alunos envolvidos, nomeadamente em termos da motivação, interesse, conhecimentos adquiridos e taxas de sucesso da disciplina ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico.

Para além das motivações atrás mencionadas, a razão principal que nos levou a escolher esta temática, foi o conhecimento prévio de todo o funcionamento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º ciclo, das Orientações Programáticas, tal como de toda a sua operacionalização ao nível do concelho de Barcelos, uma vez que desempenhávamos funções na coordenação do projeto no já referido concelho (aliás, o projeto já funcionava no concelho de Barcelos desde o ano 2000 sob a nossa orientação e coordenação). Para além disso, o conhecimento dos agrupamentos, respetivas escolas, membros das direções e coordenações das escolas, permitiu-nos ultrapassar algumas (mas não todas, infelizmente) das dificuldades que poderiam surgir no desenvolvimento de uma investigação desta natureza.

Assim, considerou-se que seria útil lançar um olhar sobre esta problemática na tentativa de compreender como estão a ser organizadas estas aulas de inglês, quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos e quais as dinâmicas desenvolvidas pelas escolas, professores e agrupamentos de escolas, no sentido de veicular informação e adaptar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao nível do 1º ciclo às necessidades do Programa Curricular de Inglês para o 2º ciclo, às metodologias de ensino (diferentes nos dois ciclos de ensino) e à avaliação formal e obrigatória existente no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Em suma, pretende-se, com este estudo de caso, identificar as mudanças estruturais decorrentes da introdução do inglês ao nível do 1º ciclo do ensino básico, identificar pontos-fortes e pontos-fracos da sua implementação, recolher opiniões e sugestões dos professores e alunos envolvidos na investigação e reconhecer fatores potenciadores de mudanças ao nível dos Programas de Inglês para o 2º ciclo.

Assim, propomo-nos responder, globalmente à seguinte pergunta de partida:

- Qual é o impacto do ensino Precoce do Inglês?

No sentido de clarificar a nossa problemática, desdobra-se esta questão geral de partida em questões mais específicas:

- Que tipo de conhecimentos da língua inglesa possuem os alunos no final do 1º CEB?

- Qual o nível de motivação desses alunos face ao programa e às metodologias usadas no 2º ciclo?

- Qual a opinião dos alunos face à introdução da LE no 1º ciclo?
- Qual a opinião dos professores face à introdução da LE no 1º ciclo?
- Quantos alunos ou que percentagem de alunos foi abrangida pelo Projeto de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo?
- Que tipo de atividades são desenvolvidas ao nível do 1º ciclo no sentido de promover a aquisição/aprendizagem da LE?
- Quais as taxas de sucesso desses alunos na disciplina de inglês?
- Que tipo de iniciativas são levadas a cabo para promover o intercâmbio de informações entre os professores dos 1º e 2º ciclos?
- Deverá haver uma reestruturação do currículo dos 1º e 2º ciclos ao nível do ensino de inglês?

Optámos por desenvolver um estudo de caso no concelho de Barcelos por, tal como já referimos anteriormente, sermos detentoras de um conhecimento mais aprofundado da realidade do concelho e dos agrupamentos de escolas envolvidos, uma vez que desenvolvemos, até ao ano letivo 2009/2010, funções enquanto Coordenadora do Projeto de Generalização do Ensino de Inglês nesse concelho, posição que nos permite ter uma visão mais aprofundada e conhecedora de todos os procedimentos que envolviam o desenvolvimento e implementação do projeto, apesar de termos consciência que todo este conhecimento e envolvimento anterior com o Projeto poderá ser influenciado por uma perspetiva mais parcial, que venha a interferir na objetividade e isenção desejadas para qualquer investigação. Porém, dada a extensão do concelho e o número de escolas e agrupamentos existentes, e dadas as boas relações com todos, tornou-se mais simples contactar com todos e atingir os objetivos propostos, mesmo correndo o risco de não conseguir obter uma perspetiva “sem qualquer contaminação”, tendo consciência que:

“o distanciamento experimental do investigador em relação ao tema ou contexto de estudo pode constituir uma “mais-valia” significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade permitindo-lhe um “olhar” eventualmente mais revelador porque menos contaminado pelos pressupostos da cultura organizacional ou profissional específica do referido contexto” (Afonso, 2005:48-49).

Este estudo obedece, genericamente, às características de uma investigação qualitativa, uma vez que o ambiente natural constitui a fonte de dados, é uma

investigação descritiva, em que os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, tendendo a analisar os dados de forma indutiva e procurando significados com base nas perspetivas dos participantes (Bogdan & Birklem, 1994:47-51). Porém, temos de reconhecer que dadas as circunstâncias e as características próprias desta investigação, optamos por uma abordagem mista, com o intuito de enriquecer e corroborar os resultados, obtendo uma compreensão mais aprofundada da realidade em estudo.

A parte empírica desenvolve-se com a recolha de dados com recurso a técnicas diversificadas tanto qualitativas como quantitativas, ou seja, é conduzida por uma metodologia mista. Neste âmbito, recorre-se à análise documental de diversos tipos de registos, nomeadamente a documentos oficiais e normativo-legais externos (programas; orientações programáticas; leis, decretos-lei) e a documentos oficiais internos (relatórios da Comissão de Acompanhamento do Programa, recomendações da APPI e outros dados estatísticos), à aplicação de inquéritos por questionário a alunos que frequentam o 2º ciclo do Ensino Básico (alunos de 5º e 6º anos de escolaridade) e a questionários (de resposta aberta) a dois professores de inglês do 2º ciclo de cada um dos nove agrupamentos de escolas existentes no concelho de Barcelos².

Em termos formais, esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro destinado ao enquadramento teórico e os restantes três a toda a investigação empírica.

No primeiro capítulo, constata-se que com a entrada de Portugal para a Comunidade Europeia, hoje designada por União Europeia, surgiram uma série de novos desafios para todos os países membros, desafios esses que visavam a construção de uma Europa Unida, cujos cidadãos seriam portadores de conhecimentos alargados acerca dos restantes países membros e dotados de capacidades comunicativas em pelo menos uma língua estrangeira, que facilitaria a comunicação entre povos e as trocas socioculturais, económicas, profissionais, entre outras. Referem-se aspetos relacionados com o plurilinguismo, o multiculturalismo, a competência comunicativa intercultural como bases de uma sociedade plural, tolerante e recetiva à mudança e evolução. Com

² Inicialmente estavam previstas entrevistas a dois professores de cada agrupamento, no entanto devido à falta de disponibilidade dos professores que levou a constantes adiamentos e cancelamentos das referidas entrevistas, decidiu-se, então, aplicar questionários de resposta aberta, no sentido de conseguir recolher as informações e opiniões dos professores dos agrupamentos de escolas envolvidos.

base nos estudos desenvolvidos pela Comissão Europeia, publicados em diversos documentos, tais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) e do *Livro Branco sobre Educação e Formação* (1995), e nas alterações sociais, educativas e consequentes reformas educativas que se foram operando no nosso país, surgiu a ideia da introdução de línguas estrangeiras no currículo do Ensino Básico Português e com todos os desafios que a sociedade em constante mudança e evolução se depara, os Ministérios acabam por introduzir reformas que levam ao aparecimento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês e à introdução do ensino da LE no 1º ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, procurou-se indagar sobre as potencialidades de todo o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º ciclo e ainda sobre as vantagens que daí poderemos introduzir nas aprendizagens das crianças, quer no momento em que estas alterações são introduzidas, quer nas futuras aprendizagens que essas crianças venham a fazer.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia e contextualização do estudo. Procede-se, assim, a uma abordagem do objeto de estudo através de uma caracterização do concelho e dos respetivos agrupamentos de escolas. De seguida são enunciadas as questões e os objetivos que nortearam o processo investigativo (de natureza predominantemente qualitativa, mas retirando também vantagem de técnicas de natureza quantitativa). Alude-se igualmente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, aos procedimentos metodológicos e às vantagens e desvantagens das técnicas aplicadas, bem como ao tratamento da informação recolhida.

No capítulo III apresenta-se a perspetiva dos alunos e dos professores inquiridos. É feita a caracterização da amostra e focaliza-se a atenção sobre opiniões destes atores relativamente a todo o processo de ensino-aprendizagem a que estiveram sujeitos os alunos e quais os enquadramentos dados pelos professores envolvidos, no sentido de melhorar todo o processo, promovendo as aprendizagens e dando uma continuidade efetiva às aprendizagens que os alunos teriam feito anteriormente. Para além disso, pretendeu-se também analisar até que ponto estaria a ser desenvolvida a articulação vertical e se seria necessário, num futuro próximo, adequar o currículo de ambos os ciclos (1º e 2º ciclo do Ensino Básico), no sentido de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, ponderando-se mesmo a possível introdução do inglês, como disciplina obrigatória, no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico.

No capítulo IV pretende-se encontrar respostas para as questões de investigação formuladas anteriormente, na sequência da análise e interpretação dos dados recolhidos e da sua triangulação. Deste modo, procede-se à descrição da inovação instituída e procuram-se também deduzir que modelos ou imagens estão presentes na organização do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo no concelho de Barcelos e quais as eventuais mudanças que será necessário introduzir neste programa, a fim de se atingirem os objetivos propostos aquando da sua criação.

Ao finalizar, procura-se rever todo o percurso investigativo à luz dos objetivos previamente delineados e tecem-se algumas conclusões gerais sobre o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no concelho de Barcelos, nas unidades organizativas em estudo, deduzindo a potenciação de algumas dinâmicas já implementadas e dá-se resposta ao problema enunciado e às questões de investigação no qual se divide. No final do capítulo apresentam-se as limitações do estudo e tecem-se considerações e sugestões para a realização de futuras investigações no âmbito da nossa temática.

CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico

Neste primeiro capítulo pretendemos fazer uma breve resenha teórica acerca do ensino-aprendizagem de LE, abordando o seu enquadramento histórico, evolução e importância ao nível do espaço europeu, em geral, e perspetivando implementação do ensino precoce de Línguas Estrangeiras em Portugal. Será ainda referido o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, suas premissas e forma de implementação, a planificação e execução das Orientações Programáticas, emanadas pelo Ministério da Educação e, por fim, far-se-á referência aos fatores que influenciam a aprendizagem de LE em crianças.

1. Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras: Perspetivas do QECR e sua contextualização no espaço europeu

As Reformas do Sistema Educativo introduzidas nos últimos anos levaram à implementação, ainda que de forma facultativa como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa tentativa de responder às constantes solicitações de Pais e Encarregados de Educação, ao mesmo tempo que se respondia às exigências de uma Europa Unida, em que a interação entre os diferentes povos europeus se tornou parte integrante da vida de cada um dos estados-membros e dos seus cidadãos. Assim, o Conselho da Europa, através do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) e do *Livro Branco sobre Educação e Formação* (1995), fornece uma base comum para a implementação do ensino de LE na Europa, descrevendo exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que devem ser desenvolvidos para que a sua atuação seja eficaz, defendendo também a ideia de que cada cidadão europeu deverá ser proficiente em três Línguas Europeias, com o intuito de ultrapassar barreiras ao nível da comunicação e cultura, promovendo o plurilinguismo, ao mesmo tempo que permite uma mais fácil integração dos cidadãos europeus no espaço comunitário a nível social e profissional, reforçando ainda a cooperação internacional, tendo sempre como objetivo primordial o desenvolvimento da personalidade dos aprendentes e o seu sentido de identidade linguística e cultural.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) responde ao objetivo geral do Conselho da Europa ao conseguir uma maior unidade entre todos os seus membros, adotando uma ação comum na área da cultura. O seu trabalho na área das línguas vivas foi estruturado em torno de um projeto de médio prazo, derivando a sua coesão da adesão a três princípios básicos enunciados no preâmbulo R (82) 18 do Conselho de Ministros da Europa:

- *“que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser*

um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;

- *que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação;*
- *que os Estados-membros, ao adotarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concentração a nível Europeu, graças a acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das suas políticas” (QECR, 2001:20).*

Assim, foram desenvolvidas diversas iniciativas, no sentido de operacionalizar estes pressupostos, procurando melhorá-los e motivando os diferentes estados-membros a promoverem a sua implementação. Em 1991, ainda antes da publicação do QECR pelo Conselho da Europa, decorreu, na Suíça, um Simpósio subordinado ao tema “*Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação*”, durante o qual se chegou às seguintes conclusões:

1. *É necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo;*
2. *Para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos (QECR, 2001:24-25).*

No seguimento daquele evento, no Simpósio Internacional intitulado “*Finding an Approach to the Theory and Practice of Early Foreign Language Learning*”, realizado na Alemanha, em Novembro de 1993, foram emanadas *Recomendações para a Aprendizagem Precoce de Línguas Estrangeiras*, que serviram como referência para a elaboração do QECR, visando servir de ponto de partida para o ensino de LE em toda a Europa, respeitando, evidentemente, as características regionais específicas, em termos

de educação, dos diferentes países. Assim, o enquadramento para a aprendizagem precoce de LE assenta em diferentes lógicas específicas:

1. **A Lógica Política e Económica** em que a aprendizagem precoce de LE se reveste de uma importância especial no nosso mundo cada vez mais global, como resultado de uma cooperação crescente e continuada através das fronteiras nacionais e culturais entre os diversos povos. Há ainda a premissa de que, para trabalharem neste mundo cada vez mais diversificado e complexo, os cidadãos têm de se fazer entender, tanto ao nível linguístico como cultural, respeitando as condições e os modos de vida de cada país e das suas comunidades. Deste modo, com a inclusão de uma LE no ensino primário, todas as crianças terão a possibilidade de aprender pelo menos uma LE e serão criadas condições para que as crianças possam aprender outra LE, não só aquelas que tradicionalmente são ensinadas nas escolas, como também línguas menos comuns que podem ser encontradas, por exemplo, nas suas heranças culturais, nas comunidades que lhes estão próximas ou distantes;
2. **A Lógica Sociocultural**, em que se defende que uma introdução precoce das LE tem um impacto mais positivo ao nível da autoestima e do desenvolvimento da autoimagem da criança, do que quando esta introdução acontece em fases mais tardias;
3. **A Lógica Psicológico-pedagógica**, que apoia a introdução de uma LE no currículo ao nível do 1º ciclo, visto ser nesta altura que se criam as bases de suporte para todas as áreas de ensino socialmente reconhecidas como mais relevantes, incluindo as LE. O ensino de LE tira vantagem de características psicológicas e físicas das crianças, tais como a curiosidade, a vontade de aprender, a necessidade de comunicar, a capacidade e disponibilidade para imitar e a capacidade de produzir sons novos e desconhecidos. Para além disso, confere às crianças a possibilidade de se desenvolverem ao nível pessoal, permitindo uma atitude mais positiva relativamente às LE, ao mesmo tempo que lhes permite uma experiência linguística mais holística, resultando num efeito mais positivo na aprendizagem, em termos gerais.

Recordamos, portanto, que o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) pretende fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas,

facultando linhas de orientação curriculares, exames, manuais, entre outros, descrevendo tudo aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua, delineando os conhecimentos e capacidades a desenvolver, a fim de serem eficazes na sua atuação. Deste modo, pretende assegurar, da melhor maneira possível, o acesso a todos os sectores da população aos conhecimentos de línguas de outros Estados-membros, assim como o desenvolvimento das capacidades para o uso dessas mesmas línguas, permitindo-lhes fundamentalmente satisfazer as seguintes necessidades comunicativas:

- *“lidar com situações da vida quotidiana noutro país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo;*

- *trocar informações e ideias com jovens e adultos falantes de uma outra língua e comunicar-lhes pensamentos e sentimentos;*

- *adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural.”* (QECR, 2001:21)

Neste contexto, o QECR pretende também:

- promover, encorajar e apoiar os esforços de professores e aprendentes, a todos os níveis, para que apliquem, de acordo com a sua situação, os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas, baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes;
- definir, com o máximo rigor, objetivos válidos e realistas;
- elaborar métodos e materiais adequados;
- implementar modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem.

Para além dos aspetos referidos, o QECR pretende ainda promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos

de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas.

Assim, o QEER tem como finalidades principais: responder à necessidade de uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros com vista à promoção de uma maior mobilidade e de uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, bem como um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo. Strecht-Ribeiro (2005: 179) refere que:

“Ensinar uma LE implica ensinar modos de vida, sensibilidades e crenças do povo que a fala, o que significa enriquecer a criança através de uma abertura de espírito à tolerância, na medida em que vai confrontando esses outros conteúdos culturais com os seus próprios. E se o conhecimento de uma cultura diferente determina o reconhecimento daquilo que é específico da nossa, então aprender uma LE talvez seja o requisito primordial para que a nossa identidade cultural prevaleça.”

Para atingir estas finalidades, lembramos, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos, tal como havido sido referido aquando da realização do já mencionado Simpósio *“Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação”*, realizado em 1993, na Suíça.

Podemos então concluir que para a aprendizagem de línguas em todos os níveis, é desejável o desenvolvimento de um Quadro de Referência que permita:

- *“promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países;*
- *fornece uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas;*
- *ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços.”* (QERC, 2001:25)

Segundo Cruz & Medeiros (2006),

“early language learning also allows the expansion of pupils’ horizons by contacting with different languages and cultures, developing a conscience of the Other, towards an exposure towards the linguistic and cultural diversity of Europe. Moreover, this will promote a learning based on European diversity, preparing the ground for a more advanced plurilingual teaching as well as promoting confidence in the success of foreign language learning throughout the children’s lives. Using other words, the early introduction of a foreign language helps children to develop the understanding towards different people and allows the intercomprehension among people”.

De acordo com o Conselho da Europa, as aprendizagens acima enunciadas deverão acontecer ao longo da vida de cada um. Para o Conselho da Europa, este interesse na promoção do ensino de línguas europeias é tão forte que lançou, ainda antes da elaboração do QECR, o projeto *“Language Learning for European Citizenship”* (1989), no qual a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras estava incluída.

Os objetivos principais daquele projeto residiam, essencialmente, na cooperação entre profissionais ligados ao ensino das Línguas – professores, supervisores da praxis linguística, investigadores, entre outros, na cooperação entre os profissionais ligados ao ensino da Linguística Aplicada nas Instituições de Ensino Superior. Porém, à medida que foi sendo dada maior importância à comunicação interpessoal e intercultural, estes objetivos foram-se alargando, levando à especificação de objetivos de comunicação no ensino das línguas, com o intuito de desenvolver curricula comuns a nível dos Estados-membros e a programas e redes de cooperação e investigação. Estes princípios são reveladores da convicção de que a aprendizagem das Línguas é não só uma necessidade, mas também um direito de todos os cidadãos europeus, visando a aquisição de códigos linguísticos, atitudes e *“skills”* necessários à comunicação em situações reais de vida, realizando-se durante toda a vida dos cidadãos como forma de responder às exigências do mundo, da sociedade e do setor empresarial em constante mudança. Assim, todo o ensino deverá centrar-se nas exigências de mercado e nos interesses e necessidades dos cidadãos/formandos, recorrendo a métodos e materiais atualizados e adequados às necessidades do mundo do trabalho no contexto europeu.

Aquele projeto pretendeu, ainda, dar um sentido mais democrático à aprendizagem das Línguas, para um diálogo interpares a nível europeu, visando reforçar os elos de cooperação entre eles, numa perspetiva de multiculturalismo e multilinguismo, pois ao conhecermos o “outro” a nível da língua e da cultura, o diálogo torna-se mais fácil e com ele emergem perspetivas de entendimento a nível da cooperação e de desenvolvimento empresarial e, conseqüentemente, das políticas de emprego. Deste modo, o projeto visou englobar setores prioritários, tais como:

- a) a introdução precoce do ensino das Línguas Estrangeiras;
- b) a aprendizagem das línguas a nível do ensino profissionalizante;
- c) a aprendizagem das línguas no ensino superior tecnológico;
- d) a aprendizagem das línguas na educação de adultos.

Em suma,

"Os objetivos fundamentais do Conselho da Europa são de importância crescente e urgente. É vital tornar os indivíduos de qualquer Estado em seres com mobilidade e ajudá-los a enfrentar as conseqüências dessa mesma mobilidade. É importante estar-se bem informado de modo a obter-se uma compreensão para além da nossa fronteira linguística. É importante respeitar e ser receptivo a novas culturas, novos meios de experienciar e exprimir a realidade. É importante ter a visão do que significa explorar a realidade multicultural e multilinguística da Europa no mundo atual em constante mudança..." (Tradução do Original Council of Europe Report/on the Rüschiikon Symposium, 1992:25, em Correia).

O multiculturalismo e o multilinguismo generalizado surgem, assim, como o futuro da Europa, em termos de sobrevivência ao nível social e comunitário, pois não podemos continuar a encarar a União Europeia como uma simples união política. A formação em Cidadania Europeia (que pressupõe uma interdependência linguística, cultural, social, entre outros aspetos) terá, forçosamente, de passar pela compreensão das interdependências económicas, ecológicas, culturais, sociais e também linguísticas que façam o cidadão sentir-se responsável pela comunidade a que pertence, assim como pela erradicação duma mentalidade monolíngue, traduzida em recomendações que sublinham a necessidade da inclusão de uma ou mais LE desde muito cedo no ensino obrigatório. A partir desse momento deixaremos de ter em conta o monolíngüismo para passarmos a encarar os cidadãos como pertencentes a uma sociedade verdadeiramente

plural, no sentido linguístico, uma vez que teremos cidadãos bilingues e mesmo plurilingues, pertencentes a uma sociedade multicultural, em que a diversidade linguística e a intercompreensão serão uma realidade. Porém, este objetivo europeu alargado e desejável apenas poderá ser atingido se houver, de facto, uma evolução e mudança ao nível dos sistemas educativos de cada uma dos países que integram a União Europeia, uma vez que, segundo Strecht-Ribeiro (2005:39-40):

“a aprendizagem precoce de LE pode propiciar o desenvolvimento de competências metacognitivas na criança e potenciar a sua flexibilidade mental, através do domínio, desde cedo, de códigos linguísticos diversos para aceder à mesma realidade. O sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras parece prefigurar, pois, uma qualificação geral para o conhecimento de outros povos e culturas, conhecimento esse que se revela precioso num momento em que, começando todos a ceder, os obstáculos de tipo linguístico e sociocultural persistem em dificultar a livre circulação das pessoas e a troca de ideias e saberes. E o chamado desafio da diversidade, em que o diferente tem de ser aceite e respeitado para que a comunicação e a interação entre povos possa ser facilitada, valorizando as diferentes línguas maternas para promover a mobilidade, a compreensão mútua, a tolerância e a cooperação ativa, vencendo as barreiras do preconceito e da discriminação. Aprender línguas implica, desta forma, o desenvolvimento do aluno como comunicador, como aluno e como personalidade individual socialmente responsável.”

Ainda a propósito do multilinguismo, o relatório final datado de 2007 do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (criado a 20 de setembro de 2006) salienta o facto de que este tem vindo a fazer parte da política, legislação e práticas comunitárias desde os Tratados de Roma (datados e ratificados nos anos 50), tendo estado, inicialmente, associado ao regime linguístico adotado para as instituições europeias e, posteriormente, com a confirmação da igualdade das línguas nacionais oficiais dos estados-membros (1958) e com o Tratado de Maastricht (1992) passou a defender a promoção da aprendizagem das línguas e do multilinguismo individual, aliada a uma maior ênfase na diversidade linguística, tornando-se num elemento-chave da política da educação da UE. Assim, com a entrada no novo século, assistimos à introdução de uma política inclusiva de aprendizagem das línguas, que visa promover a aprendizagem de todas as línguas, desde as regionais (denominadas também de minoritárias) até às línguas internacionais mais importantes, das quais se destaca, naturalmente pelo seu uso comum

e disseminado mundialmente, o inglês. De facto, e reconhecendo a importância do multilinguismo na sociedade dos nossos dias, a Comissão Europeia decidiu, em 2007, tornar o multilinguismo numa pasta autónoma, atribuindo-lhe a responsabilidade da sua implementação ao nível da educação, cultura, interpretação, tradução e publicações, e tornando-o uma área política comunitária de importância crescente para o projeto europeu, fruto do alargamento do espaço europeu, do mercado único e da crescente mobilidade na UE, redinamizando as regiões na era da sociedade do conhecimento, da imigração dentro da união e do cada vez mais forte fenómeno da globalização mundial.

Toda esta evolução ao nível político, económico, social, cultural fez com que as sociedades europeias se tornassem multilingues e multiculturais, o que veio aumentar a exigência ao nível da definição (e redefinição) das estratégias regionais, locais e nacionais, com o intuito de facilitar a comunicação através das barreiras linguísticas e culturais. Então, após estudo e análise dos resultados apurados no relatório atrás mencionado chegou-se à conclusão de que a agenda política do Comissário Orban, responsável pela pasta do Multilinguismo, se articula em torno de três objetivos (2007: 2) a saber:

- “(i) competitividade económica, crescimento e melhoria dos empregos;*
- (ii) aprendizagem ao longo da vida, diálogo intercultural;*
- (iii) criação de um espaço para o diálogo político europeu e comunicação com os cidadãos.”*

Os objetivos atrás apresentados estão estreitamente interrelacionados com a existência das duas vertentes principais do multilinguismo, ou seja, a aprendizagem das línguas e a competência multilingue e mediação linguística (tradução e interpretação nas suas várias formas). Este desafio tem suscitado diferentes respostas e tendências contraditórias ao nível das ideias e do comportamento, explicadas pelo facto de as línguas desempenharem papéis e funções diferentes, pois, para além de serem um meio de comunicação, são também um elemento associado à identificação pessoal, social e cultural dos indivíduos, levando pessoas e grupos a atribuírem maior ou menor importância a determinadas funções do que outras. Contudo, apesar de estarem interrelacionadas, é importante não misturar estas funções ao lidarmos com áreas políticas concretas.

Ainda no âmbito deste relatório chama-se a atenção para o facto de se considerar que a capacidade de comunicar numa língua estrangeira constitui uma das oito competências essenciais necessárias para a realização pessoal, cidadania ativa, coesão social e para a empregabilidade na sociedade do conhecimento, daí que destaquem a sensibilização e a motivação para a aprendizagem das línguas ao longo da vida como um dos pontos fulcrais e enriquecedores ao nível pessoal e intercultural dos cidadãos, visto desenvolver a atenção, a perceção, a memória, a concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, já para não fazer referência às melhorias que podem surgir ao nível da capacidade de resolver problemas e do trabalho em equipa, melhorando o bem-estar da sociedade em geral. Assim, para além do multiculturalismo, antes aludido, a aprendizagem de LE tem um valor intercultural, pois promove a abertura à cultura e às atitudes de outras pessoas, sensibilizando os alunos para a sua própria cultura e “calores”, ao mesmo tempo que reforça a vontade e a capacidade para comunicar e cooperar com outras pessoas, superando barreiras culturais, até mesmo ao nível da migração. Para tal, é referida uma experiência finlandesa de “*edutainment*”³ que obteve resultados muito positivos ao nível da motivação para a aprendizagem de LE, ao mesmo tempo que incentivou à rejeição de estereótipos, permitindo aos aprendentes (incluindo os migrantes) apreciar a língua, cultura e características próprias dessa comunidade ou desse país.

De entre as várias recomendações emanadas deste relatório, destacamos três por considerarmos que espelham bem a importância de que se reveste o multilinguismo e interculturalismo no ensino-aprendizagem de LE:

“- Os projetos europeus que tenham por objetivo promover o diálogo intercultural devem, sempre que possível, realçar devidamente aspetos relacionados com o multilinguismo. (...)”

- No espírito do Método Aberto de Coordenação, a Comissão Europeia deve convidar as autoridades dos Estados-Membros e outras partes interessadas a identificar e trocar exemplos de sucesso em matéria de integração e de diálogo intercultural, resultantes da aprendizagem e utilização de línguas migrantes por membros das sociedades de acolhimento.

³ O termo *edutainment* está associado ao uso dos meios de comunicação (fora do âmbito convencional) para motivar em larga escala as pessoas a aprender línguas, desempenhando um papel importante na aprendizagem linguística fora do contexto educativo formal.

- Deve ser realizada uma investigação sobre o impacto na integração e no diálogo intercultural da aprendizagem pelos migrantes de primeira geração da língua da sociedade de acolhimento, pelos migrantes de segunda e terceira gerações das suas línguas de origem e pelos membros da sociedade de acolhimento das línguas migrantes.” (2007:5-6)

Em suma, parece não haver dúvida de que o ensino-aprendizagem de uma LE, em qualquer estágio ou etapa da vida, é muito mais do que ensino-aprendizagem da língua.

2. Introdução do inglês no 1º ciclo do ensino básico em Portugal

O chamado Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras encontra-se no resto da Europa bastante mais avançado do que no nosso país e nestes países o termo precoce adapta-se realmente ao contexto, uma vez que se refere à introdução do ensino de LE numa fase precoce da vida das crianças, ou seja, por volta dos 4 anos de idade, algo que em Portugal acontece esporadicamente e apenas ao nível do ensino particular, sem que sejam conhecidos os efeitos/resultados dessa introdução ao nível dos conhecimentos e das aprendizagens às quais os alunos são sujeitos. É o caso de países como a Áustria, Polónia, Hungria, Roménia, Alemanha, Suécia, Reino Unido e Suíça, nos quais existe, de facto, uma tradição no ensino de LE desde tenra idade. Na Suécia, por exemplo, ensina-se o inglês desde o primeiro ano, apesar de as escolas poderem decidir qual é o momento adequado para se iniciar o ensino de uma LE (Cruz & Miranda, 2009). No caso da Hungria, o ensino precoce de LE remonta ao final do século XIX.

Especificamente quanto à situação da LE no 1º ciclo do ensino básico (CEB) em Portugal, verificamos que a LBSE de 1986, ao alargar a escolaridade básica de seis para nove anos, fixa novos objetivos e define a sua organização, referindo que “o 1º ciclo é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (pontos 5.6 e 9 do referido diploma). A este nível refere ainda no artigo 7º, alínea d, que um dos objetivos do Ensino Básico é “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”, não referindo com exatidão em que momento essa introdução deveria, de facto, ser efetuada.

Porém, em Portugal, a primeira abertura à introdução do ensino de LE no 1º ciclo aconteceu apenas em 1989 com o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Esta foi, de facto, a primeira vez em que se demonstrou interesse pela introdução das LE no 1º CEB. Contudo, este projeto, que visava acompanhar o que já vinha sendo feito em toda a Europa há já algum tempo, careceu de apoio e acompanhamento (e quiçá de vontade e coragem políticas), tal como da importante e necessária formação de professores e preparação das escolas e respetivos materiais didáticos, o que levou à sua fraca ou quase nula implementação, tendo apenas servido de apoio para pequenas iniciativas que surgiram ao nível do ensino particular e em algumas autarquias. Nessa mesma altura teve lugar no nosso país um Simpósio Intergovernamental do Conselho da

Europa intitulado “*Metodologia de Aprendizagem/ Ensino de Línguas para a Cidadania numa Europa Multicultural*” que veio, mais uma vez, acentuar a crescente necessidade e importância da aprendizagem de LE. Neste mesmo Simpósio em 1989, o então Secretário de Estado da Reforma Educativa salientou a urgência da valorização da aprendizagem de LE associada a conceitos de desenvolvimento, identificação cultural e autonomia, chamando a atenção para as outras dimensões que a LE pode ajudar a desenvolver, para além dos argumentos de ordem cultural, social e económica já conhecidos e usualmente utilizados na defesa das LE. Assim, no seu discurso o Secretário de Estado referiu que:

“A aprendizagem de uma língua estrangeira, alicerçada numa firme integração da sua cultura própria, é um poderoso instrumento de capacidades metacognitivas. É no contacto com experiências e culturas diferentes que um povo evolui na sua própria tradição. O fechamento cultural é um empobrecimento e uma estagnação. (...) a aprendizagem das línguas nos sistemas educativos deve pretender mais do que equipar os alunos com um instrumento profissional ou turístico; (...) deve ter sobretudo a pretensão de promover o desenvolvimento pessoal e social que a estima das culturas alheias proporciona. Só assim será, de facto, fator de progresso espiritual e material, condição de construção de um mundo melhor.” (em Strecht-Ribeiro, 2005: 21)

Ainda neste sentido e salientando a importância da introdução precoce do ensino-aprendizagem de LE, o então Ministro da Educação referia no seu discurso de encerramento do mesmo simpósio que:

“Ultimamente, os linguistas evidenciam também, baseados em estudos empíricos, o desenvolvimento das competências metacognitivas que a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira pode trazer à criança. O dominar desde cedo diversos códigos linguísticos para decifrar a mesma realidade não pode deixar de favorecer e estimular a flexibilidade mental e a agilidade imaginativa e criadora. (...)

A aprendizagem das línguas estrangeiras, por forçar a transcender a própria língua e cultura, por abrir os olhos para realidades tidas como estranhas e estrangeiras, pode-nos impulsionar a dar o salto para o que eu chamaria as normas para os princípios. Talvez então caia na conta pela primeira vez que as normas da minha língua e da minha cultura são, de certo modo, relativas; que outras culturas se regem por diferentes normas, mas que ao fazê-lo, e aqui está a grande intuição, se regem pelos mesmos

princípios. É esta intuição, este salto, que permitirá ao jovem transcender a cultura para aceder à ética; transcender o empenhamento nacional para se inserir na preocupação universal; criticar normas, leis e sistemas em nome de princípios universais; captar o humano e o universal por detrás do homem e do particular; compreender o simples facto de que uma verdadeira cultura só o é quando acresce inteligibilidade à apreensão do universal.” (em Strecht-Ribeiro, 2005: 22)

A este propósito, e a um outro nível, é sugerida no Livro Branco sobre a educação e a formação, emanado da Comissão Europeia (1995), a prossecução de cinco objetivos gerais (a desenvolver por todos os países da União Europeia), entre os quais destacamos o quarto pela importância de que se reveste no que concerne a implementação do ensino de LE:

“4) Dominar três línguas comunitárias: um rótulo de qualidade. O domínio de várias línguas tornou-se hoje em dia condição indispensável para obter um emprego. Este facto é tanto mais verdadeiro no contexto de um grande mercado europeu sem fronteiras. Mas é também um trunfo que permite mais facilmente ir ao encontro dos outros, descobrir culturas e mentalidades diferentes, estimular a própria agilidade intelectual. Fator de identidade e de cidadania europeias, o plurilinguismo é também um elemento básico da sociedade cognitiva, razão pela qual o “livro branco” propõe a criação de um rótulo de qualidade “turmas europeias” que seria atribuído às escolas que tivessem sabido desenvolver o ensino das línguas” (pp. 10-11)

Este mesmo objetivo é ainda mencionado e reforçado na obra citada anteriormente, desta vez com maior explicitação:

“As línguas são também um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros. O seu domínio contribui portanto para reforçar o sentimento de pertencer à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e a compreensão entre os cidadãos europeus. A aprendizagem das línguas tem um outro alcance. A experiência mostra que, quando é organizado na mais tenra idade, é um fator não negligenciável de sucesso escolar. O contacto com uma outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. Desenvolve as capacidades de atenção e de agilidade intelectual. Como é evidente, alarga o horizonte cultural. O plurilinguismo é um elemento constitutivo tanto da identidade e da cidadania europeias como da sociedade cognitiva. (...) Já não é

possível reservar o domínio das línguas estrangeiras a uma elite ou àqueles que o adquirem graças à sua mobilidade geográfica. (...) Torna-se necessário permitir a cada um, qualquer que seja o percurso de formação e educação que seguir, a aquisição e a manutenção da capacidade de comunicar em, pelo menos, duas línguas comunitárias além da sua língua materna. (...) Para conseguir o domínio efetivo de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário.” (CE, 1995:70)

Perante todo este empenhamento da União Europeia e aparente empenhamento dos órgãos políticos a quem pertence a organização do sistema educativo, tudo indicava que a implementação do ensino de LE no nosso país estaria eminente, o que não veio a acontecer antes da década seguinte, colocando o nosso país, mais uma vez, na cauda da Europa no que concerne à implementação do ensino de LE, visto que em 1996, numa outra publicação da Comissão Europeia – o Livro Verde sobre “Educação, Formação, Investigação: os Obstáculos à Mobilidade Transnacional” – referir-se que “o desconhecimento das línguas permanece um dos principais obstáculos à mobilidade” (p.70) e que deveriam “*ser desenvolvidas ações-piloto nos Estados-membros a fim de sensibilizar os jovens, em particular, para a “cidadania europeia” e para o respeito das diferenças culturais e sociais*” (idem), apontando, por um lado para a capacidade de compreender as produções orais e escritas de falantes dessa mesma língua a nível dos significados e das grandes ideias e empreendimentos expressos e, por outro lado, para a capacidade de utilizar essa língua, compreendendo os seus significados e conotações em termos linguísticos e culturais.

No entanto, e só em 2005, com o aparecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo, é que o ensino de LE em escolas públicas de todo o país foi consumado, através do despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho, posteriormente revogado pelo despacho 14460/2008, de 26 de maio (ainda em vigor, apesar de terem sido introduzidas algumas alterações através do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho). Este despacho, de 26 de maio de 2008, regulamenta o funcionamento das AEC, tornando o ensino da Língua Inglesa de oferta obrigatória (e frequência facultativa) em todas as escolas do 1º ciclo, a fim de o tornar acessível a todas as crianças que frequentam este ciclo de estudos. Há ainda que salientar que, através deste mesmo despacho, foram criadas

regras claras de financiamento e funcionamento para tornar o mais homogénea possível esta oferta em todos os municípios portugueses, dado que estes são os responsáveis diretos pelo seu funcionamento e pela contratação e acompanhamento dos docentes das diferentes áreas. Para além disso, estabeleceu também regras mais claras, no que se refere às habilitações literárias adequadas para lecionar inglês neste nível de ensino, destacando-se os artigos 9.º, 10.º e 11.º, que a seguir se apresentam e com o qual se conclui este ponto 2 do Capítulo I, de enquadramento teórico (incluímos nesta apresentação a atualização feita mais recentemente a este despacho, através do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho).

Ensino de inglês

Artigo 9.º

Perfil dos professores de inglês

1 — Os professores de inglês no âmbito do presente programa devem possuir uma das seguintes habilitações:

a) Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês no ensino básico;

b) Mestrado em Ensino Precoce de Inglês;

c) Mestrado em Didática do Inglês;

d) Cursos de formação especializada na área do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril;

e) Cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico;

f) Pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras (inglês) na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

2 — Os professores de Inglês podem ainda deter os cursos/graus de Bachelor of Arts/Bachelor in Education/Bachelor of Science ou Masters Degree (Master of Arts/Master in Education/Master of Science) acrescidos de um dos seguintes diplomas/certificados:

a) Certificado «PGCE» (Postgraduate Certificate in Education) para o Ensino Básico;

b) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «CELTYL» (Certificate in English Language Teaching to Young Learners);

c) *Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «CELTA» (Certificate in English Language Teaching to Adults) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

d) *Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «DELTA» (Diploma in English Language Teaching to Adults) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

e) *Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «TKT» (Teaching Knowledge Test) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

f) *Diploma emitido pelo Trinity College no âmbito do ensino do inglês a young learners;*

g) *Certificado do Trinity College «Trinity CertTESOL» (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages), e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

h) *Diploma do Trinity College «Trinity DipTESOL» (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages), e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

i) *Diploma do Trinity College «FCTL TESOL» (Fellowship Diploma in TESOL Education Studies) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

j) *Certificado «IHCTYL» (The International House Certificate in Teaching Young Learners);*

k) *Certificado «CTEYL» (Certificate in Teaching English to Young Learners) emitido por NILE, Pilgrims ou VIA LINGUA;*

l) *Certificado «CTEFL» (Certificate in Teaching English as a Foreign Language), emitido por VIA LINGUA, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

m) *Certificado/diploma de pós-graduação — Certificate/Postgraduate Diploma in Teaching English to Young Learners, emitido por universidades, Colleges of Further Education.*

3 — *Os técnicos de inglês podem deter habilitações reconhecidas a nível internacional, nomeadamente:*

a) *O «CPE» (Certificate of Proficiency in English) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;*

b) O «CAE» (*Certificate in Advanced English*) de Cambridge/ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

c) Certificado IELTS — *International English Language Testing System*, realizado no módulo Acadêmico, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

d) Certificado «GESE» (*Graded Examinations in Spoken English*), do Trinity College London, níveis 10, 11 e 12, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

e) Certificado «ISE» (*Integrated Skills in English*), do Trinity College London, níveis III e IV, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

f) Certificado do nível advanced 1 ou do nível advanced 2 do curso de Inglês da International House (IH) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

g) Certificado do nível milestone ou do nível mastery do curso de General Advanced English, do Wall Street Institute e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

4 — Os técnicos de Inglês que possuam as habilitações e cursos/graus identificados nos números anteriores devem deter conhecimentos da língua portuguesa.

5 — Podem ainda ser escolhidos como técnicos outros profissionais com currículo relevante.

6 — A contratação de profissionais referidos no n.º 5 carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar e atribuir ou não relevância ao currículo respetivo.

Artigo 10.º

Constituição de turmas

1 — As turmas da atividade Ensino de Inglês são constituídas por um máximo de 25 alunos e devem integrar alunos do mesmo ano de escolaridade.

2 — Excepcionalmente, sempre que se verifique a impossibilidade do cumprimento do referido no número anterior, e desde que devidamente justificado, podem os grupos integrar em simultâneo alunos dos diferentes anos de escolaridade.

Artigo 11.º***Duração semanal das atividades***

1 — A duração semanal da atividade Ensino de Inglês é fixada em noventa minutos para os alunos dos 1.º e 2.º anos e em cento e trinta e cinco minutos para os alunos dos 3.º e 4.º anos.

2 — É fixada em quarenta e cinco minutos a duração diária de ensino a ser ministrado. (Revogado)

3 — A título excepcional, poderão ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas noventa minutos para os alunos dos 3.º e 4.º anos.

3. Planificação e execução das orientações programáticas para o ensino de inglês no 1º CEB

Para além do despacho regulamentar das AEC, surgiram, a partir de 2005, dois documentos que visam fornecer orientações programáticas para o ensino da língua inglesa para os alunos dos 1º e 2º anos e 3º e 4º anos de escolaridade, sugerindo metodologias e estratégias a implementar nas referidas aulas de inglês, adequadas às faixas etárias em questão, delineando ainda objetivos e metas de aprendizagem uniformes para todos os alunos, embora adequando-se aos diferentes contextos dos alunos envolvidos. Estas Orientações Programáticas (OP) emanadas pelo Ministério da Educação (ME), em estreita colaboração com Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI),

“decorrem do reconhecimento: da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa (LI) enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação; do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia; dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia; do seu contributo, tido como fundamental, para a construção da cidadania” (Bento et al., 2005; 9).

Pretendem, ainda, servir de ponto de referência para todos os professores de LI do 1º ciclo, indo ao encontro das recomendações do Conselho Europeu (referidas anteriormente) e de diversos estudos desenvolvidos sobre o ensino de LE (entre os quais: Cameron, 2001 ou Strecht-Ribeiro, 2000), nomeadamente no que concerne a idade ideal para se iniciar a aprendizagem de uma LE e respetivas metodologias a implementar. Quanto às finalidades destas OP, do PGEI no 1º CEB, estas incluem:

“sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s), fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua, fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia, promover a educação para a

comunicação, motivando valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania, contribuir para o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas e sócio-afetivas, culturais e psicomotoras da criança, proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer, estimular a capacidade de concentração e de memorização, promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e fomentar outras aprendizagens.” (Bento et al., 2005: 11).

Quando se aborda a aprendizagem de uma ou mais LE surgem em regra os termos *sensibilização, aprendizagem e iniciação*, que apesar de parecerem ter o mesmo significado, diferem muito ao nível dos objetivos. A este propósito, Strecht-Ribeiro (1998:109) esclarece que:

“Uma sensibilização remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos gerais, como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo.”

Tavares (1999:28) corrobora esta ideia ao afirmar:

“trata-se de uma descoberta da pluralidade das línguas e cultura e de aprender a respeitar a diversidade das línguas dos outros (...) como forma de evitar atitudes etnocêntricas (...) o que passa por prestar uma grande atenção ao corpo, aos gestos, aos ritmos, em ligação com a música, com o canto, com a expressão plástica”.

No que concerne o termo *aprendizagem*, Strecht-Ribeiro (1998:109) explica-o da seguinte forma:

“A aprendizagem privilegia uma definição de objectivos terminais e uma estratégia clara para os alcançar, comportando em si as ideias de progressão, etapas e objectivos intermédios.”

Relativamente ao termo *iniciação*, o mesmo autor (1998:109) menciona que:

“A iniciação permite conciliar a ideia de despertar para as línguas e culturas estrangeiras com primeiros passos linguísticos, em situação de comunicação, sobre os quais se desenvolve um trabalho reflexivo.”

Tendo em conta as considerações mencionadas na “Circulaire nr.91/946, 6 septembre 1991” (Ministère d’Education Nationale – France, citado por Strecht-Ribeiro, 2005:113-114) a diferença entre *sensibilização* e *iniciação* é a seguinte:

Si, donc, l’initiation à une langue englobe nécessairement des objectifs de sensibilisation, elle ne saurait être entièrement définie par ceux-ci. Il convient, en conséquence, de concevoir l’enseignement d’initiation comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation.

La spécificité de l’enseignement d’initiation reside dans l’association intime et constante qui s’opère entre le dire et le faire, entre le langage et l’action à travers une gamme très large d’activités. (...)

Les effets de l’initiation ne peuvent être mesurés à la seule aune des performances linguistiques des élèves. Il convient d’en apprécier l’influence sur l’ensemble de leurs comportements scolaires car les aptitudes générales, que le contact avec une culture et un idiome étrangers permet de renforcer, sont également formées et exploitées dans d’autres apprentissages.”

Assim, tendo em conta as considerações atrás referenciadas, podemos afirmar que no 1º CEB a aprendizagem de uma LE deverá ser feita a partir de uma fase inicial de sensibilização, caminhando-se progressivamente para a iniciação, que exige um trabalho mais reflexivo e sistematizado. A este respeito, François Weiss (1991:43, citado por Strecht-Ribeiro, 2005:114) refere:

“Cet enseignement / apprentissage, organisé sur une base curriculaire, peut et devrait peut-être precede d’une phase d’enseignement / apprentissage indirect qui constituerait une période de sensibilisation, sous forme d’activités ludiques, à la langue étrangère mais qui ne serait pas un travail de réflexion systématique sur le fonctionnement de la langue étrangère.”

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem terá como base atividades lúdicas e de cariz comunicativo (tal como está mencionado no QERC e nas OP), continuando a língua alvo a ser vista como um meio que a criança usa para protagonizar as situações de aprendizagem que lhe são propostas. Estas situações devem assentar em princípios metodológicos que permitirão a criação de contextos favoráveis à aprendizagem da LE, quer horizontalmente articulados, através da interdisciplinaridade, quer verticalmente, pela necessidade de expansão e exploração a níveis mais

aprofundados dos conteúdos, de modo a evitar que as experiências dos primeiros anos se tornem transitórias e pouco eficazes, dentro de um mesmo ciclo do sistema, já para não mencionar a necessidade de articulação com os ciclos seguintes.

Em termos de operacionalização, as OP focam, então, temas provenientes do Currículo Nacional do Ensino Básico, incluindo também informação cultural sobre os países de expressão inglesa, nomeadamente no que se refere às celebrações ou festividades, provavelmente pelo carácter mais lúdico e, conseqüentemente, mais apelativo das mesmas para estes níveis etários. As OP pretendem, essencialmente, dar ênfase à audição e à oralidade, numa fase inicial (1º e 2º anos), sendo posteriormente introduzidas a leitura e a escrita, a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em canções, lengalengas, histórias, ..., a promoção da memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais, o reconhecimento e reprodução de diferentes tipos de enunciado, principalmente enunciados curtos em situações de comunicação, a exploração da produção oral, a reprodução escrita de enunciados orais, a utilização de diversos padrões organizacionais, promovendo o trabalho individual, de pares ou pequenos grupos, associados a temas trabalhados em contexto de sala de aula pelo professor titular de turma e a promoção da reflexão sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas, numa perspetiva metacognitiva da aprendizagem. Evidentemente, todas estas sugestões são feitas no sentido de possibilitar à criança uma aprendizagem através de todos os seus sentidos, indo forçosamente ao encontro das suas necessidades, dos seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, pelo que poderão ser diferentes de turma para turma, mediante o contexto sociocultural e os ritmos de aprendizagem de cada grupo.

Conforme referimos os temas sugeridos pelas OP foram desenvolvidos com base no Currículo Nacional, partindo de uma lista que incide no mundo pessoal da criança, tais como “família”, “casa”, “escola e “amigos”, e avançando para um mundo mais abrangente que inclui temas mais dispersos, como animais e países, o que permite aos professores de LI trabalharem os temas em articulação com o professor titular de turma, abrangendo temas, metodologias e estratégias trabalhadas pelo currículo do 1º ciclo, promovendo, simultaneamente, as experiências e os conhecimentos dos alunos numa LE.

Assim, o ensino-aprendizagem da LE realiza-se, atualmente, em termos comunicativos, por meio de situações de aprendizagem em que há uma sequência de *pattern drills*⁴ que se memorizam e se repetem, mas incluídos num sistema comunicacional. Esta prática leva à compreensão desses *pattern drills*, recorrendo muito à imagem para concretizar o que se está a aprender, concretização necessária nas faixas etárias correspondentes aos alunos do 1º CEB (Serra, 2007).

Relativamente à avaliação das aprendizagens, esta deverá ser realizada num ambiente positivo e de apoio, no qual o aluno participa ativamente, adotando-se um carácter meramente formativo. Para este efeito, os alunos são sempre chamados a participar, quer oralmente, quer através do preenchimento de grelhas de verificação de conhecimentos adquiridos. Um outro instrumento a ter em conta é a criação de um portefólio do aluno, que surge como uma coleção dos produtos significativos dos alunos, funcionando também como agente de motivação contínua das aprendizagens, em permanente atualização. Assim, o professor surge sempre como facilitador da aprendizagem, motivando o aluno a efetuar escolhas e a evoluir na aprendizagem e aquisição da língua. Aquele portefólio individual poderá ainda funcionar como fonte de informação para o professor do 2º ciclo, pois desta forma poderá ter acesso a informação relevante ao nível dos processos e produtos das aprendizagens anteriores.

Em suma, o chamado Ensino Precoce de Línguas passa a ser visto com (mais) seriedade e responsabilidade no desenvolvimento da chamada Competência Comunicativa Intercultural da criança, que será (re)construída ao longo da sua vida. De facto, como os objetivos acima enunciados deixam transparecer, a intercompreensão em aula de LE é potenciadora da ampliação da visão da criança sobre o mundo, seus povos, suas línguas e suas culturas, mas também da sua própria língua, povo e cultura. Porém, parece-nos que esta introdução do ensino de LE no 1º ciclo em Portugal, apesar de representar um grande passo a este nível, não deixa de nos parecer insuficiente, pois o seu carácter facultativo, que permite aos alunos optarem (ou não) pela frequência das aulas de LE, torna a aprendizagem da língua difícil de implementar em todos os segmentos da sociedade portuguesa. Para além disso, o facto de não existirem objetivos mínimos a atingir por todos os alunos ao nível da LI no 1º ciclo, de haver uma grande

⁴ *Pattern drill* ou *pattern practice*, em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, significa uma técnica de prática da estrutura linguística em que os alunos repetem a frase ou outra estrutura, de cada vez, ou substituindo o novo elemento, como por exemplo um outro verbo, por proposta do professor, ou transformando a estrutura original por resposta a uma pergunta. Basicamente, é uma técnica entendida como exercícios ou prática de linguagem.

heterogeneidade em termos de conhecimentos adquiridos (devido essencialmente à possibilidade de frequentarem ou não as aulas de inglês) e de haver uma grande diversidade ao nível das metodologias e estratégias implementadas, mesmo sem considerar os diferentes objetivos traçados pelos diferentes professores, tendo como base as OP, cria uma série de constrangimentos aos professores de inglês do 2º ciclo, que muitas vezes se veem confrontados com grupos muito heterogêneos em termos de pré-requisitos na LE. Esta situação levanta ainda questões relacionadas com a idade ideal para se iniciar a aprendizagem de uma LE e com as estratégias e metodologias ideais que se devem implementar a este nível, questões para as quais pretendemos encontrar algumas respostas com esta investigação, visto ser nosso objetivo (como teremos ocasião de retomar) verificar até que ponto os alunos que aprenderam inglês no 1º ciclo se encontram numa situação mais propícia à aprendizagem formal desta LE (relativamente aos alunos que apenas iniciaram esta aprendizagem no 2º ciclo) e, por outro lado, verificar se os objetivos traçados no âmbito do ensino de LE no 1º ciclo são exequíveis e realistas, tornando os alunos mais proficientes ao nível da LE.

Ainda a propósito da introdução do ensino do inglês no nosso país e relacionando as OP e os princípios metodológicos que devem servir de suporte à implementação pedagógico-didática da LE no 1º CEB, destacamos as três grandes metas que se visam alcançar (Strecht-Ribeiro, 1998:120-121):

- “a) Aprender a comunicar em LE, com o conseqüente desenvolvimento das quatro capacidades básicas (compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita) e das componentes da compreensão comunicativa que promovam a autoexpressão;*
- b) Aprender a descobrir uma outra cultura, com recurso a estratégias e atividades que dêem às crianças a oportunidade de escapar a um monolinguismo árido e uma perspectiva monocultural do mundo;*
- c) Aprender a reflectir sobre o funcionamento das línguas, a partir do realce das características interessantes do funcionamento linguístico decorrente da observação dos aspectos semelhantes e diferentes entre as duas línguas em aprendizagem e que levam à consciencialização de regras importantes que afectam a capacidade de comunicar e de aprender línguas.”*

De seguida, detemo-nos brevemente sobre fatores que podem influenciar a aprendizagem da LE nas crianças.

4. Fatores que influenciam a aprendizagem da língua estrangeira em crianças

São vários os pedagogos e investigadores, entre eles Strecht-Ribeiro (2005) ou Dias e Mourão (2005), que defendem que a aprendizagem da primeira LE deve acontecer o mais cedo possível, a fim de permitir uma mais fácil aprendizagem/aquisição. E, quando se referem a uma aprendizagem precoce de LE, referem-se a uma aprendizagem que acontece entre os 4 e os 5 anos idade, altura em que a plasticidade do cérebro das crianças lhes permite uma aprendizagem da LE semelhante à aquisição da língua materna, tornando-a, por isso, mais fácil. Neste contexto, acredita-se que as crianças irão desenvolver capacidades linguísticas mais apuradas que lhes facilitará a aprendizagem formal da sua LM, tal como de outras LE. Há também investigadores e instituições, como a *International Association of Teachers of English as a Foreign Language* (IATEFL), que defendem a utilização do termo *Young Learners*⁵, como o mais adequado para definir o trabalho desenvolvido ao nível da aprendizagem de LE de alunos, cujas faixas etárias oscilam entre os 3 e os 12 anos de idade, visto centrar-se no aprendente e no percurso deste na LE. Outros investigadores, tais como Strecht-Ribeiro, que temos vindo a citar, referem que existem diversos fatores de natureza neurológica, psicomotora e afetiva que facilitam esta aprendizagem na infância, por volta dos 5/6 anos, altura em que a plasticidade do cérebro ainda não se encontra diminuída. Para além disso, há ainda autores, como Read (2003), que defendem que a introdução de uma língua estrangeira ao nível do 1ºCEB poderá ter um impacto muito positivo na criança e na sua capacidade de adquirir uma LE, devido à existência de fatores de ordem sócio-afetiva que são extremamente relevantes para a aprendizagem de uma LE, tais como a empatia, a autoestima, a extroversão e as atitudes, entre outras, que potenciam uma mais fácil aquisição/aprendizagem da LE. Para além disso, Read (2003: 6) refere ainda que:

“Primary schools generally provide an ideal context for a whole learning experience appropriately structured to meet children’s needs. Through ‘learning by doing’, language competence can be built up gradually and naturally and provide the basis for more abstract, formal learning in secondary school.”

⁵ De acordo com a IATEFL a aprendizagem de LE divide-se em três fases: *Very Young Learners*, que compreende a faixa etária dos 3 aos 7 anos; *Children*, entre os 8 e os 12 anos; e *Teenagers*, dos 13 aos 17 anos de idade.

A mesma autora, num artigo publicado na revista *English Teaching Professional* (2003:7), refere que existem várias razões para se iniciar a aprendizagem de LE numa fase precoce:

- “Younger is better when ...*
- learning is natural;*
 - learning is contextualised and part of a real event;*
 - learning is interesting and enjoyable;*
 - learning is relevant;*
 - learning is social;*
 - learning belongs to the child;*
 - learning has a purpose for the child;*
 - learning builds on things the child knows;*
 - learning makes sense to the child;*
 - the child is challenged appropriately;*
 - learning is supported appropriately;*
 - learning is part of a coherent whole;*
 - learning is multi-sensory;*
 - the child wants to learn;*
 - learning is active and experiential;*
 - learning is memorable;*
 - learning allows for personal, divergent responses;*
 - learning takes account of multiple intelligences;*
 - the learning atmosphere is relaxed and warm;*
 - there's a sense of achievement.”*

Num estudo qualitativo realizado pelo CESE – Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras, no qual Vieira participou, é reportado que na faixa dos seis aos dez anos a criança começa a “*ver-se mais claramente a si mesma como uma pessoa entre pessoas, atuando, praticando e fruindo*” (Gesell, 1997 *cit in* Vieira, v.d.), deixando o egocentrismo para se pôr no lugar do outro. Por esta razão, a autora defende que esta fase poderá ser a mais indicada para a aprendizagem de uma LE, permitindo abrir as portas do seu mundo, até aí centrado em si própria, na realidade que a rodeia e na sua língua, para partir à descoberta de novas realidades, relacionadas com outros povos, outras culturas e línguas, ajudando, inclusive, a atenuar problemas de ordem cultural como o racismo, a xenofobia ou outros comportamentos intolerantes e indesejados. Strecht-Ribeiro (1998) considera que a iniciação de uma LE ao nível do 1º ciclo pode ser uma experiência igualmente desafiadora e gratificante, uma vez são muitas as

vantagens a retirar dessa iniciação, quer ao nível pessoal, quer social dos alunos envolvidos.

A esse respeito, Strecht-Ribeiro (1998) refere que no ensino de LE a crianças há que ter em conta as dimensões que mais se enfatizam neste nível do ensino de LE:

- a **dimensão linguística ou oralidade**, dando ênfase à implementação de atividades que exploram o caráter oral e comunicativo da língua, com compreensão e produção em complementaridade, desenvolvendo a competência fonológica, através da repetição, entoação e ritmos associados a canções de carácter tradicional ou não, permitindo preparar a criança ao nível do plano linguístico (estrutura rítmica da língua, sua entoação, pronúncia, aproveitando também para introduzir rotinas através da repetição de estruturas), do plano psicológico (as atividades em grupo ajudam a reduzir a angústia associada à produção oral no caso de alunos mais introvertidos) e do plano cultural (despertando o interesse para uma nova cultura através de canções tradicionais, rimas, etc.);

- a **dimensão sociocultural: valores, atitudes e comportamentos**. O contacto precoce com uma LE permite às crianças entrarem em contacto com novas realidades, desenvolvendo a tolerância (para melhorar as relações entre grupos étnicos, por exemplo), fomentar a curiosidade por outras culturas, tornando-as mais recetivas e mais motivadas para a diversidade cultural e linguística;

- a **dimensão psicopedagógica**, que surge através de uma multiplicidade de atividades que permitem abranger todas as áreas e integrar todos os saberes, com caráter lúdico e que promovam a concentração, repetição e boa memória (3 ingredientes essenciais para uma boa aprendizagem), que permitem apelar a todos os sentidos dos alunos, desenvolvendo processos de responsabilização do aluno e a ativação ou aperfeiçoamento de estratégias para aprender a aprender, partindo das experiências pessoais dos alunos para o mundo envolvente, passando pelo recurso à transferência de regras entre códigos e à criatividade e imaginação na produção linguística.

Desta forma, e com os procedimentos metodológicos adequados à faixa etária das crianças envolvidas, poderemos ter as condições (ditas) ideais para a implementação (com sucesso) do ensino-aprendizagem de LE a crianças.

Numa outra perspetiva, mas ainda acerca dos benefícios da introdução precoce das LE, Guiora (1992), num estudo sobre a influência das variações de personalidade na

aprendizagem de uma LE, afirma que os indivíduos desenvolvem um “*language ego*” em relação à língua que falam, algo que para os monolíngues envolve a interação entre a língua materna (LM) e o desenvolvimento do “*ego*”. Uma vez que a nossa identidade está acoplada à nossa LM, através do processo comunicativo, é por via deste que a nossa identidade se confirma e organiza. Por esta razão, há a premissa de que o “*language ego*” seja responsável por algumas dificuldades sentidas por adultos aquando da aprendizagem da LE. O facto de o “*ego*” das crianças ser dinâmico e flexível, crescendo à medida que a criança cresce (até à puberdade, momento em que começa a estabilizar, tornando-se estanque a partir desta altura), faz com que não haja uma grande inibição do “*ego*”, não surgindo muitas dificuldades de adaptação à nova língua (algo que a partir da puberdade poderá levar ao aparecimento de mecanismos de defesa, em que o “*ego* linguístico” se torna protetor e defensivo em relação à aprendizagem de uma nova língua, deixando os aprendentes mais inibidos face às dificuldades iniciais que surgem aquando da aprendizagem de uma LE).

O papel das atitudes surge assim como um fator relevante, sabendo-se que as crianças jovens não desenvolvem atitudes negativas em relação a outras raças, culturas, grupos ou etnias, algo que muitas vezes surge como fator negativo na aprendizagem de uma LE por parte de adultos ou adolescentes. Guberina (1991 *cit in* Strecht-Ribeiro 2005) chega mesmo a afirmar que, a partir dos nove anos, a criança começa a

“éprouver de très sérieuses difficultés car c’est le moment où il se met à entendre les phonèmes de la L. Etrangère en fonction de ceux de la langue maternelle; il éprouve de difficultés pour se corriger facilement à l’âge de 9 ou 10 ans, il commet alors des erreurs systématiques imputables à sa langue maternelle” (27:2005).

Por estas razões Strecht-Ribeiro (2005) defende, tal como autores anteriormente mencionados (Guiora, 1972, ou Guberina, 1991, entre outros), que a iniciação a uma LE seja concomitante com a entrada no 1º ciclo (por volta dos seis anos), pois é importante que as crianças adquiram hábitos articulatórios corretos na LE. Além disso, a inclusão de um contexto rico e variado também a nível fonológico só poderá ser benéfico na medida em que a ajudará a ultrapassar algumas zonas residuais neste domínio que permanecem por resolver na LM aquando da entrada na escola.

Dias e Mourão (2005) consideram inclusive que a iniciação de uma segunda língua aos seis anos não pode ser considerada precoce, uma vez que também eles consideram que este será o limiar para o início de uma aprendizagem que possa permitir ao aprendente uma proficiência idêntica à de um falante nativo. Defendem também que entre os seis anos e o início da adolescência há uma espécie de período intermédio, que permitirá à criança chegar a um nível razoável de proficiência. Por esta razão, há uma série de vantagens quer ao nível do desenvolvimento da criança, quer ao nível linguístico e sociocultural, uma vez que o contacto numa fase inicial da escolaridade permitirá à criança adquirir mais facilmente vocabulário e estruturas linguísticas, visto estar mais recetiva (e até mesmo desejosa) para aprender uma nova língua, pois não a vendo como um problema, lida positivamente com o erro, dado que não se inibe com facilidade, envolvendo-se nas tarefas, sempre na tentativa de ultrapassar dificuldades e obstáculos que surjam. Para além disso, aceita com maior facilidade atividades ou tarefas consideradas mais infantis, como o uso de histórias e canções na LE, que permitem uma aprendizagem mais natural da língua, visto constituírem um dos elementos fundamentais através dos quais aprenderam a própria LM. Em termos linguísticos, a introdução da LE no 1º ciclo ajuda a consolidar conceitos básicos da LM, ajudando a criança a tomar consciência das estruturas na nova língua e na LM, inferindo regras, permitindo “*educar o ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos e desenvolver “listening skills” e, conseqüentemente, a capacidade de concentração*” (Dias e Mourão, 2005: 12, 13).

Para Bruner (1990) a língua surge como a ferramenta mais importante no que concerne o desenvolvimento cognitivo, uma vez que esta é utilizada como mediador pelos adultos no sentido de ajudarem as crianças na resolução de problemas no seu dia-a-dia. A comunicação que apoia a criança na concretização de uma tarefa é como que uma versão verbal sintonizada que lhe permite compreender e resolver uma determinada atividade ou até mesmo problema. Vários autores (como Wood, Bruner e Ross, 1976) denominaram este tipo de “versão comunicativa” de “*scaffolding*”⁶. Em experiências

⁶ O significado atribuído pelo dicionário online – *Infopédia*, da Porto Editora é andaime. Neste caso específico “*scaffolding*” refere-se às versões adaptadas que adultos criam para explicar certas situações e realidades às crianças, por forma a que estas possam compreender a tarefa ou o significado de determinada palavra ou situação. O mesmo termo é utilizado ao nível do ensino-aprendizagem de LE, pois permite aos professores criarem “construções” que ajudam os alunos / crianças na compreensão de palavras ou expressões, ou seja, a aprendizagem vai sendo feita como se tratasse da construção de um edifício, por plataformas de conteúdos significativos para o aluno / criança e de acordo com as suas capacidades cognitivas.

conduzidas por estes autores, com crianças e seus pais, os pais que aplicavam este conceito faziam o seguinte:

- *they made the children interested in the task;*
- *they simplified the task, often by breaking it down into smaller steps;*
- *they kept the child on track towards completing the task by reminding the child of what the goal was;*
- *they pointed out what was important to do or showed the child other ways of doing parts of the tasks;*
- *they controlled the child's frustration during the task;*
- *they demonstrated an idealized version of the task.*"(Cameron, 2001: 8)

Com base nos resultados positivos deste estudo, transferiu-se este método (de "scaffolding") para as salas de aulas. Wood (1998, referido em Cameron, 2001: 8-9) sugere que os professores "*can scaffold children's learning in various ways:*

<i>Teachers can help children to</i>	<i>By</i>
<i>attend to what is relevant</i>	<i>suggesting</i>
	<i>praising the significant</i>
	<i>providing focusing activities</i>
<i>adopt useful strategies</i>	<i>encouraging rehearsal</i>
	<i>being explicit about organisation</i>
<i>remember the whole task and goals</i>	<i>reminding</i>
	<i>modeling</i>
	<i>providing part-whole activities</i>

Each of these teaching strategies can be applied to language teaching."

Associada a esta metodologia está também a necessidade de se criarem rotinas em sala de aula que levem as crianças a utilizar a LE em situações rotineiras como forma de comunicar, pois a repetição de determinadas expressões rotineiras ajuda-os a construírem significados reais, ajudando-as a "apropriarem-se" da LE.

Um outro aspeto considerado importante no ensino de LE é a forma como são criadas as condições ideais para a aprendizagem da língua. Moon (2000:41) refere que o professor tem um papel preponderante na criação das condições ideais para a aprendizagem efetiva da LE:

"One of the main ways in which children learn languages in the classroom is through taking part in activities. But this does not happen automatically. (...) We have an important role in creating these conditions and then

managing what goes on in order to maintain those conditions. These conditions are supported by:

- *positive teacher – pupil relationships and learning environment*
- *effective organization of pupils and resources*
- *effective communication between teacher and pupils*
- *appropriate support for children's language learning*
- *interesting and stimulating learning materials and resources.*”

Por esta razão defende-se que a introdução do ensino de LE ao nível do 1º ciclo tem diversas vantagens, quando o processo de ensino-aprendizagem é articulado com os princípios metodológicos definidos para os alunos do 1º ciclo, no sentido de criar **aprendizagens significativas**, que respeitam os interesses demonstrados pelas crianças e incorporam as suas vivências mais relevantes, estando assim adaptadas ao seu processo de desenvolvimento; **aprendizagens ativas**, em que os alunos surgem como agentes ativos na construção do seu próprio saber, produzindo materiais para utilização posterior pelos próprios e pelos outros, desenvolvendo a criatividade e a autoexpressão e promovendo autonomias facilitadoras de uma aprendizagem independente; **aprendizagens diversificadas**, que alarguem significativamente o campo de experiência das crianças, com recurso a materiais de natureza muito variada e de grande poder motivador, explorando as diferentes possibilidades de articulação entre estilos de ensinar e de aprender e a variedade que os papéis de alunos e professores podem assumir na sala de aula; **aprendizagens integradas**, promovendo a interdisciplinaridade numa perspetiva de integração curricular que consagre uma visão simultaneamente humanista e holística da educação da criança, podendo consequentemente servir para contextualizar as atividades das outras áreas curriculares ou, opostamente, usar estas mesmas para a criação de contexto para atividades de LE; e, por fim, **aprendizagens socializadoras**, que proporcionem inúmeras possibilidades para a implementação de técnicas de trabalho em pares e em grupo com objetivos que visam muito mais do que as simples trocas linguísticas, revelando grande atenção para com o processo de apropriação cultural e de desenvolvimento de uma educação multicultural no seu melhor sentido, evitando os estereótipos de vários tipos e fomentando atitudes de natureza moral, cívica e crítica que traduzem uma formação pessoal e social adequadas às necessidades do mundo atual.

Parece existir uma consciência cada vez maior do importante papel desempenhado pelas experiências de contacto precoce com outras línguas e culturas

para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que diz respeito ao favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sócio-comunicativa. Esta última desenvolve um espectro de competências alargado – linguística, sociolinguística, discursiva, sociocultural, social e estratégica – oferecendo, por si só, um “*rationale*” sólido para que os objetivos educativos possam ser atingidos através do contributo da LE, cujo sucesso, por seu turno, depende da consecução desses mesmos objetivos.

Assim, a LE deverá ser tomada como parte essencial do currículo principal do 1º ciclo, fazendo-se uma articulação firme, criativa e inovadora com as restantes áreas de trabalho. Neste sentido, e de acordo com Brewster (1992) e Widdowson (1978), um dos meios mais eficazes de ensinar uma LE consiste na associação desta com conteúdos das outras áreas curriculares. Na perspetiva destes autores, este será o único meio de ensinar a língua com base na comunicação, relacionando a aprendizagem da língua com a experiência quotidiana dos alunos, particularmente nos casos em que a escolaridade ainda é curta e as experiências novas ainda proliferam. Brewster (1992) salienta ainda a importância das contribuições dos trabalhos de Piaget e Bruner, que defendiam um ensino centrado nos alunos, nas suas experiências, necessidades e interesses, encorajando a autonomia através da descoberta e da pesquisa. Deste modo, a aprendizagem torna-se mais fácil porque está relacionada com as experiências do dia-a-dia e com a execução de atividades práticas, em que os suportes fornecidos pelo professor são da maior importância. Estudos realizados por Vygotsky (1987) demonstram que o desenvolvimento intelectual não é compartimentado, pelo que o percurso da aprendizagem se faz de forma mais unitária e as diferentes matérias escolares básicas interagem e atuam como uma disciplina formal, cada matéria facilitando a aprendizagem das outras.

Hoje em dia são muitos os investigadores (Moon, 2000; Cameron, 2001; Dias e Mourão, 2005) que consideram a idade como o fator mais importante para explicar o sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma LE, fundamentando-se “*nos pressupostos de que a aquisição de uma língua se faz naturalmente e sem esforço no caso das crianças e, ainda, que estas são mais rápidas e melhores a fazê-lo.*” (Strecht-Ribeiro, 1990, p.39). No entanto, a investigação nesta área não confirma inquestionavelmente estes pressupostos, conforme se constata em estudos

desenvolvidos por outros autores (Asher e Price, 1982; Olson e Samuels, 1982; Snow e Hohle, 1982, referidos por Strecht-Ribeiro, 1990).

Contudo, e ainda segundo Strecht-Ribeiro (1990), é possível proceder a três generalizações relativamente à idade, ritmo de aquisição e resultado final no processo de aquisição de LE:

“1) Os adultos evoluem nos estádios primários de desenvolvimento sintático e morfológico mais rapidamente do que as crianças (Asher, Price, 1982; Olson & Samuels, 1982; Snow e Hohle, 1982);

2) As crianças mais velhas evoluem mais rapidamente do que as mais novas, de novo nos estádios primários de desenvolvimento sintático e morfológico, caso se mantenham constantes as variáveis tempo e exposição à língua (Fathman, 1975; Ekstand, 1982);

3) Aqueles que começam a ser expostos à LE durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os que iniciam quando adultos (Asher e Garcia; Seliger; Krashen & Ladefoged; Oxama, 1982; Patkowski, 1980)”

Como se sabe as crianças são capazes de compreender o que se lhes diz ainda antes de compreenderem o significado das palavras individualmente. Aspectos não-verbais e para-verbais (como a entoação, os gestos, as expressões faciais, as ações e as situações) são elementos que as ajudam a detetar o significado provável das palavras e expressões desconhecidas, bem como os seus padrões de organização. Ao compreenderem uma mensagem por este processo, começam a compreender a língua. Quando uma criança inicia o seu percurso escolar já progrediu substancialmente no sentido de dominar os recursos da língua falada e pode confiar nesse seu domínio para atingir uma vasta gama de objetivos interacionais nos contextos familiares das atividades do dia-a-dia. Assim, ao chegar à escola e ao deparar-se com uma língua diferente da sua, a criança irá decerto recorrer a essa mesma capacidade para interpretar sons, palavras e estruturas que lhe são desconhecidas. A aprendizagem de uma LE implica, por um lado, a aquisição de categorias novas a serem identificadas e produzidas, e, por outro, a reorganização das categorias usadas como instrumentos de identificação na LM.

No início da aprendizagem de uma LE os indicadores que permitem ao aluno a descodificação estão, portanto, e como acabámos de referir, sintonizados com os padrões da língua materna: as palavras e as frases na LE são ouvidas em função das categorias e das estruturas da língua materna. Com a aquisição dos indicadores corretos que permitem o acesso aos itens da LE, a criança sintoniza gradualmente o seu mecanismo perceptual para a deteção de tais indicadores; mas, este processo, que resulta numa deteção bem-sucedida dos fenómenos da LE, pressupõe uma exposição à língua alvo através de situações de uso consideradas significativas e naturais.

O processo de aquisição e aprendizagem da LE (sabendo-se que a aquisição se apoia em abordagens espontâneas e intuitivas e a aprendizagem se caracteriza pela reflexão e consciencialização) acaba por ser mais um dos elementos de um processo de socialização mais vasto, que terá por regra partir do estado cognitivo e da competência comunicativa na língua materna, devendo a sua construção assentar sobre a aquisição de conceções individuais, de representação de valores e de algumas estratégias de ação e de orientação, através da exploração sistemática das oportunidades práticas de realizar experiências de algum modo significativas. É ainda de salientar que o processo de aquisição e aprendizagem de uma LE por parte de crianças só terá verdadeiro sentido quando há um desenvolvimento concomitante de ambas, pois deverá sempre corresponder aos interesses das crianças, apelando às suas emoções, estimulando o seu desenvolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade, para posteriormente se passar à introdução de estruturas mais formais da LE.

Vygotsky (1987) defende que as crianças aprendem dentro de comunidades, através da interação com os outros, pelo que a sua Teoria de Desenvolvimento Proximal poderá servir de justificação, uma vez que o relacionamento entre professor e alunos e os alunos entre si poderá funcionar como impulsionador da aprendizagem, ajudando-os a ultrapassar dificuldades através da comunicação entre si. Esta teoria defende que a aprendizagem é feita através de plataformas ou “*scaffolding*”, a que antes aludimos, em que os aprendentes se entrem ajudam, com o auxílio de “*chunks of language*”⁷ que vão sendo memorizados e utilizados em diferentes situações, permitindo-lhes comunicar e

⁷ Em estudos acerca da aquisição linguística utiliza-se diversas vezes este termo para nos referimos a grupos de palavras que geralmente são utilizadas em expressões linguísticas, como por exemplo: “*in my opinion*”, “*to make a long story short*”, “*You know what I mean*”.

adaptar essas expressões a outros contextos comunicativos em que se encontrem envolvidos.

Desta forma, pode dizer-se que qualquer programa de ensino-aprendizagem precoce de LE deverá sempre facultar à criança fundamentos básicos da língua e do seu uso para comunicar, proporcionar-lhe oportunidades adicionais para aprender como os outros veem o mundo, torná-la mais receptiva a outras culturas, aumentar o seu à vontade num mundo vasto e heterogéneo e, finalmente, criar experiências com outras culturas e dimensões sociais das mesmas, para que possa ter consciência das dimensões sociais da sua própria cultura, permitindo-lhe, assim, estabelecer elos de comparação e desenvolver uma perspetiva intercultural. Os programas de ensino-aprendizagem da LE dirigidos a crianças devem também promover o seu desenvolvimento geral, nomeadamente ao nível das suas capacidades emocionais, criativas, sociais, cognitivas e linguísticas, bem como estimular o seu interesse pelas LE e pela sua aprendizagem, com fins comunicativos.

Assim, importa motivar os aprendentes a comunicarem noutras línguas, além da sua LM, para também, deste modo, conseguirem compreender melhor as especificidades da sua própria língua, desenvolvendo estratégias de aprendizagem que lhes permitam aprender de forma mais independente, sem menosprezar a sua imaginação e criatividade, alargando a sua perspetiva sobre si mesmos, a sua língua e as outras línguas com as quais venham a contactar.

De seguida iremos tentar verificar, através de um estudo de caso desenvolvido nas escolas existentes no concelho de Barcelos, até que ponto a introdução do ensino do inglês no 1º ciclo teve impacto ao nível do 2º ciclo, no que diz respeito aos conhecimentos e à preparação dos alunos para a aprendizagem formal da LE.

CAPÍTULO II

Metodologia e Contextualização do Estudo

Neste capítulo procede-se ao enquadramento da metodologia e contextualização do objeto de estudo e são enunciadas as questões e os objetivos que nortearam o processo investigativo (sobretudo de natureza qualitativa). Faz-se referência às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, aos procedimentos metodológicos, às vantagens e desvantagens das técnicas aplicadas, bem como ao tratamento da informação recolhida.

O trabalho desenvolvido circunscreve-se ao concelho de Barcelos, que se encontra dividido em nove agrupamentos de escolas, sendo que um destes agrupamentos é intermunicipal, ou seja, compreende escolas dos concelhos de Barcelos e de Braga. A opção pelo concelho de Barcelos, no qual exercia funções de coordenação das AEC (de inglês), determina logo à partida um conhecimento mais aprofundado da realidade e um contacto mais facilitado com os diferentes agrupamentos onde o estudo se realizou.

A seguir, começamos então por uma descrição das opções metodológicas que nortearam esta investigação, fazendo também uma caracterização deste concelho e da respetiva organização nos referidos agrupamentos de escolas.

1. Opções metodológicas: paradigma de investigação

Um estudo de caso consiste, essencialmente, na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988), pressupondo sempre uma metodologia específica a cada caso individual. Porém, parece-nos importante deixar claro qual a definição que temos de metodologia, tendo consciência de que esta pode ser considerada um incontornável em qualquer tipo de investigação (Cardoso, 2007). Neste sentido, consideramos importante termos em conta que um método é entendido como um conjunto específico de procedimentos, técnicas, ferramentas e documentação, a ser usado na resolução de um problema (Yolles, 1999). Já o termo metodologia é definido como o estudo ou a arte de dirigir o espírito de investigação. Assim, e de acordo com estas definições, a metodologia pode ser encarada, em termos abstratos, como o estudo dos métodos ou, em termos mais práticos, como a lógica aplicada a uma determinada situação, ou seja, como um conjunto ordenado de ideias.

Relativamente ao termo investigação Tuckman (2002:5) afirma que:

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. (...) A investigação fundamental diz respeito à relação entre duas ou mais variáveis. É realizada a partir da identificação de um problema, examinando as variáveis relevantes já selecionadas através de uma revisão da literatura, construindo uma hipótese plausível, criando um design de investigação para estudar o problema, recolhendo e analisando os dados apropriados e, então, extrair as conclusões acerca da relação entre as variáveis.”

Sabendo que os métodos de investigação se baseiam necessariamente em aspetos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica que nos permitem obter uma determinada visão do mundo, ao realizarmos uma investigação estamos forçosamente a refletir acerca do que nos rodeia, numa tentativa de aprofundar os conhecimentos acerca do objeto de estudo e da forma como vamos conhecer essa realidade, relacionando esses novos dados com o conhecimento anterior que detínhamos. Seguindo este ponto de vista, há que ter em conta dois paradigmas, como base do estudo: o quantitativo e o qualitativo.

No que concerne o paradigma quantitativo, apoiado pelo positivismo de Comte, filósofo francês do século XIX, a realidade surge como algo objetivo e concreto,

baseado na medição empírica, recorrendo à recolha e análise estatística. Porém, há que salientar que apesar destas premissas, há sempre a tendência para se distorcer ou simplificar as realidades estudadas, dada a sua complexidade. Por outro lado, surge o paradigma qualitativo que inclui no seu método de estudo outro tipo de dados, tais como relatórios verbais, narrativas, biografias, entre outros, que podem ser interpretados e compreendidos, permitindo um melhor conhecimento da realidade. Bogdan e Biklen (1994:16) referem que “ *os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.*” Estes mesmos autores referem também que as questões da investigação são formuladas com o intuito de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e no seu contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e recolhendo “ *os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais*” (ibid, idem).

Ainda segundo estes autores, a investigação qualitativa possui cinco características:

- 1) *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
- 2) *A investigação qualitativa é descritiva;*
- 3) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
- 4) *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*
- 5) *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*”
(idem:47-50)

Há, no entanto, autores que defendem uma combinação dos métodos quantitativos e qualitativos como forma de enriquecer os resultados, corroborar os resultados de uma investigação, pois permitem uma compreensão mais aprofundada da realidade em estudo, porque:

“*Todos os dados são tidos como facilitando a compreensão e alguns deles serão expressos em julgamento de valores, enquanto outros são submetidos a medição empírica na perspectiva tradicional. Não existe dilema para a validade das diferentes fontes de dados, sendo cada um deles validado em termos da sua consistência e relevância para a compreensão que emerge do estudo.*” (Pereira, 2004:49 em Menezes, 2010:75).

Assim, ao delinear os objetivos deste estudo, optamos por uma abordagem metodológica mista, onde o método quantitativo surge, numa primeira fase, numa recolha estatística de dados relativamente ao número de alunos que frequentaram as aulas de inglês no 1º ciclo, tal como às suas experiências e opiniões e respetiva interpretação, e o método qualitativo surge, numa segunda fase, na análise e interpretação das respostas dadas pelos professores de inglês do 2º ciclo do Ensino Básico inquiridos, situação que vai ao encontro das palavras de Berger (2000: 16), *“there is a logic to [...] both methodologies, for quite often it makes sense to do both a qualitative and quantitative study research project”*. Ainda a este respeito, Yin (1989: 23, referido em Menezes, 2010:75) afirma que um estudo de caso *“is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiples sources of evidence are used.”*

Este estudo obedece, então, às características de uma investigação qualitativa, pois o ambiente natural constitui uma fonte de dados, é uma investigação descritiva, na qual os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, e em que tendem a analisar os dados de forma indutiva, procurando significados com base nas perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994: 47-51). Porém, ao comportar uma vertente mais estatística, numa fase inicial da investigação, importa também ter em conta os aspetos quantitativos que estão inerentes aos resultados finais do estudo. Desta forma, importará numa primeira fase analisar os dados estatísticos para descrever os dados mais concretos do estudo, para, posteriormente, os analisar e interpretar à luz da literatura e realidade social.

Na planificação do estudo de caso, o investigador centra-se inicialmente na recolha de dados, procurando indícios e possibilidades para o desenvolvimento do mesmo, consciente de que estas possibilidades podem ser alteradas, à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido. Yin (1989, referido em Menezes, 2010:75) reconhece que *“ a case study design is not something completed at the outset of a study only. The design can be altered and revised after the initial stages of a study, but only under stringent circumstances”*, o que veio, de facto, a acontecer aquando da recolha de dados, mais concretamente com as entrevistas aos professores envolvidos no estudo, que se revelaram impossíveis de realizar, dada a falta de disponibilidade (devido, essencialmente, à incompatibilidade de horários dos professores), o que obrigou à alteração dos planos iniciais.

A recolha de dados para esta investigação dividiu-se em dois momentos distintos: um momento inicial, dedicado aos alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade, e um segundo momento, dedicado aos professores de inglês do 2º CEB.

Entre as técnicas utilizadas optámos pela realização de inquéritos por questionário, com questões fechadas e mais objetivas (destinadas aos alunos) e de inquéritos por entrevista, que, por força das circunstâncias (tais como a falta de disponibilidade por parte dos professores e a extensa área geográfica do concelho de Barcelos) ocorreram na sua maioria à distância, através de questões enviadas aos professores e respondidas posteriormente, após uma breve conversa com os mesmos em que se explicaram os objetivos dos mesmos e o que se pretendia com este estudo.

Há um aspeto importante a ter em conta, no que concerne esta investigação, pois os resultados obtidos podem não ser generalizados a todo o país, uma vez que nos restantes concelhos existem diferentes contextos sociais, culturais e até financeiros, e esta investigação pretende, essencialmente, compreender e descrever um determinado contexto específico relativo ao concelho de Barcelos. É deste contexto específico que nos ocupamos de seguida, em particular, começando pela caracterização dos participantes do nosso estudo e do concelho em que se inserem.

2. Participantes

O concelho de Barcelos, o maior concelho português em número de freguesias, é constituído por 89 freguesias, possuindo uma área de 378,9 km². De acordo com dados do INE (2001), residem no concelho de Barcelos 122.096 habitantes, sendo considerado o concelho mais jovem do país (à data da publicação dos dados do INE atrás referidos).

O concelho está dividido em 9 agrupamentos verticais de escolas, agrupando todas as escolas básicas do 1º ciclo e jardins-de-infância públicos existentes no concelho, a saber, o:

1- Agrupamento de Escolas de Abel Varzim, cuja escola sede é a Escola dos 2º e 3º ciclos de Abel Varzim, em Vila Seca; possui 11 Escolas Básicas do 1º ciclo;

2- Agrupamento de Escolas de Braga Oeste (intermunicipal), cuja sede é a Escola dos 2º e 3º ciclos de Cabreiros, em Cabreiros; possui 8 escolas Básicas do 1º ciclo, das quais cinco se situam no concelho de Barcelos;

3- Agrupamento de Escolas de Cávado Sul, cuja sede é a Escola dos 2º e 3º ciclos Rosa Ramalho, em Barcelinhos; possui 18 Escolas Básicas do 1º ciclo;

4- Agrupamento de Escolas de Fragoso, cuja sede é a Escola Básica Integrada de Fragoso, em Fragoso; possui 6 Escolas Básicas do 1º ciclo;

5- Agrupamento de Escolas de Gonçalo Nunes, cuja sede é a Escola dos 2º e 3º ciclos de Gonçalo Nunes, em Arcozelo; possui 9 Escolas Básicas do 1º ciclo;

6- Agrupamento de Escolas de Manhente, cuja sede é a Escola dos 2º e 3º ciclos de Manhente, em Manhente; possui 8 Escolas Básicas do 1º ciclo;

7- Agrupamento de Escolas de Vale d'Este, cuja sede é a Escola dos 2º e 3º ciclos de Viatodos, em Viatodos; possui 11 Escolas Básicas do 1º ciclo;

8- Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel, cuja sede é a Escola dos 2º e 3º ciclos de Lijó, em Lijó; possui 18 Escolas Básicas do 1º ciclo;

9- Agrupamento de Escolas de Vila Cova, cuja sede é a Escola Básica Integrada de Vila Cova, em Vila Cova; possui 5 Escolas Básicas do 1º ciclo.

Em síntese, os 9 Agrupamentos de Escolas do concelho de Barcelos contemplavam, no ano letivo de 2009/2010, 89 Escolas Básicas do 1º CEB. Por sua vez, o número total de alunos que frequentaram o 1º ciclo, nesse mesmo ano letivo, foi de cerca de 6000 alunos, dos quais 5962 frequentaram aulas de inglês no 1º ciclo, inseridas nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Analisando estes dados estatísticos, podemos considerar que, apesar de o ensino de Inglês surgir enquanto AEC e pressupor uma frequência facultativa, o número de alunos a frequentar as aulas de inglês é de quase 100% (algo que não acontece nas restantes AEC, segundo a empresa promotora destas atividades), o que nos leva a constatar que, por parte dos Pais e Encarregados de Educação, a frequência das aulas de inglês é encarada como importante, algo que se reflete na preocupação destes em assegurar a participação dos seus educandos nas mesmas. Para além deste aspeto, há ainda a necessidade de referir que o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa foi introduzido no concelho de Barcelos no ano 2000, através de um projeto da autarquia (promovido pela Empresa Municipal de Educação e Cultura de Barcelos – EMEC), que visava a promoção do ensino da Língua Inglesa nas escolas básicas do 1º ciclo do concelho, projeto este que foi sofrendo melhorias constantes ao longo dos anos (fruto das experiências e trabalho conjunto de todos os intervenientes – coordenadora do projeto na EMEC, agrupamentos de escolas, professores envolvidos, associações de pais, Câmara Municipal, entre outros), o que levou à promoção da LE e mudança de atitude, por parte dos Encarregados de Educação e dos seus educandos, relativamente à sua frequência e importância. Por este motivo, aquando do aparecimento a nível nacional das AEC e do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo, promovido pelo ME, o ensino do Inglês já estava em funcionamento em todas as escolas do 1º ciclo do concelho de Barcelos, promovido pela Câmara Municipal de Barcelos, sempre com frequência gratuita e facultativa e com a periodicidade de uma vez por semana (60 minutos por aula, em horário pós-letivo), pelo que as alterações introduzidas ocorreram mais em termos de periodicidade semanal e duração das respetivas sessões, do que propriamente ao nível da promoção da iniciação à LE e das metodologias aplicadas, pelo que, neste momento, a duração das sessões é de 45 minutos (com a periodicidade de 2 vezes por semana para os 1º e 2º anos e 3 vezes por semana para os 3º e 4º anos de escolaridade). Para além disso, foram implementadas as Orientações Programáticas emanadas pelo ME, em detrimento da planificação que havia

sido desenvolvida, de acordo com as recomendações do Ministério da Educação referidas no Despacho 60/SEEI/96 de 19 de novembro e o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, e orientações teóricas desenvolvidas por especialistas da área, entre os quais estavam Dias e Mourão, que participaram, posteriormente, na elaboração das OP.

No que diz respeito aos professores de inglês do 1º ciclo do concelho de Barcelos, todos os professores contratados no início do ano letivo de 2009/2010 possuíam habilitação profissional ou própria para a docência da disciplina de inglês no 1º ciclo, tendo a sua maioria habilitações complementares na área do ensino precoce do Inglês, nomeadamente as promovidas pelo ME, ou seja, tinham frequentado com sucesso os cursos: “*Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º e 2º anos*” e “*Gestão Curricular do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º e 4º anos*”. Para além disso, a grande maioria dos 68 professores que iniciaram funções em Setembro de 2009 frequentaram, ainda, cursos de formação específica promovidos pela *International House* do Porto e pela APPI. Todos os professores foram sujeitos a acompanhamento desde o início daquele ano, através de sessões de formação informais promovidas pela entidade promotora, no caso a EMEC, bem como sessões de formação promovidas pela editora responsável pela distribuição dos manuais escolares – a *Oxford University Press*.

Neste estudo participaram, então, alunos de cada agrupamento de escolas do concelho de Barcelos (duas turmas em cada agrupamento, uma do 5º e outra do 6º ano de escolaridade) e dois professores de inglês de cada um dos já referidos agrupamentos. Assim, a amostra é constituída por 382 alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade (Quadro 1) e 14 professores de inglês do 2º ciclo (inicialmente prevíamos a participação de 18 professores, porém quatro acabaram por não participar neste estudo). Para o efeito, foram contactadas as Direções Pedagógicas de cada um dos nove agrupamentos, no sentido de solicitar a autorização para a realização dos inquéritos, esclarecendo também os objetivos desta investigação e, para a sua aplicação, foram distribuídos, em mão, 50 inquéritos aos membros das Direções e/ou subcoordenação de departamento de inglês, para posterior distribuição e recolha junto dos alunos.

Agrupamento / Alunos	5º ano	6º ano
Agrupamento de Escolas de Abel Varzim	12	13
Agrupamento de Escolas de Braga Oeste	18	22
Agrupamento de Escolas de Cávado Sul ⁸	50	0
Agrupamento de Escolas de Fragoso	17	22
Agrupamento de Escolas de Gonçalo Nunes	32	25
Agrupamento de Escolas de Manhente	22	20
Agrupamento de Escolas de Vale d'Este	18	25
Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel ⁸	43	0
Agrupamento de Escolas de Vila Cova	24	19
Total de alunos envolvidos	236	146

Quadro 1 – Constituição da amostra dos alunos

Como é visível no quadro 1, o número de alunos por turma em cada agrupamento varia bastante, devido a fatores relacionados com o tamanho dos agrupamentos e a população que estes abrangem. Os agrupamentos de maior dimensão são os que se encontram na cidade de Barcelos (ou numa zona muito próxima), cuja densidade populacional é maior. É o caso dos agrupamentos de escolas de Gonçalo Nunes (com um elevado número de turmas e de alunos por turma, localizado na cidade de Barcelos) e Cávado Sul (o maior agrupamento em termos de área geográfica e escolas, localizado nos arredores da cidade).

No que concerne aos professores, foram convidados a participar neste estudo dois docentes de inglês do 2º CEB de cada agrupamento, no sentido de recolher as suas opiniões e experiências relativamente aos conhecimentos ou pré-requisitos dos alunos no início do 2º ciclo. A maioria dos professores envolvidos neste estudo são professores do quadro, cujos pareceres são de extrema importância dada a larga experiência dos mesmos neste nível de ensino, que lhes permite ter uma visão mais alargada e detalhada

⁸ No caso dos Agrupamentos de Escolas de Cávado Sul e Vale do Tamel os inquiridos foram apenas distribuídos a alunos do 5º ano, por decisão da Direção do Agrupamento.

acerca da evolução (ou não) das taxas de sucesso da disciplina que lecionam, tal como do tipo de pré-requisitos que os alunos têm vindo a apresentar desde a introdução do Inglês no 1º CEB.

3. Questões de investigação

A questão base que serve de linha orientadora de todo este estudo é:

- Qual é o impacto do ensino precoce de inglês?

Para melhor se clarificarem os dados pretendidos, como vimos, procedemos à explicitação desta questão geral noutras mais específicas que, de imediato, se apresentam:

- Que tipo de conhecimentos da língua inglesa possuem os alunos no final do 1º CEB?
- Qual o nível de motivação desses alunos face ao programa e às metodologias usadas no 2º ciclo?
- Qual a opinião dos alunos face à introdução da LE no 1º ciclo?
- Qual a opinião dos professores face à introdução da LE no 1º ciclo?
- Quantos alunos ou que percentagem de alunos foi abrangida pelo Projeto de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo?
- Que tipo de atividades são desenvolvidas ao nível do 1º ciclo no sentido de promover a aquisição/aprendizagem da LE?
- Quais as taxas de sucesso desses alunos na disciplina de inglês?
- Que tipo de iniciativas são levadas a cabo para promover o intercâmbio de informações entre os professores dos 1º e 2º ciclos?
- Deverá haver uma reestruturação do currículo dos 1º e 2º ciclos ao nível do ensino de inglês?

4. Objetivos

Com esta investigação, pretendíamos verificar qual o impacto da introdução do ensino precoce do inglês, tomando como amostra os alunos que, no momento em que esta investigação se iniciou, frequentavam o segundo ciclo no concelho de Barcelos. Para este efeito, e tal como foi referido anteriormente, foram contactados todos os agrupamentos de escolas existentes no concelho de Barcelos e pedida a autorização para a aplicação de inquéritos às Direções Pedagógicas das escolas e entidades competentes, tais como a DGIDC e a CNPD.

Aquando do primeiro contacto com os agrupamentos, solicitámos também a colaboração de dois professores de inglês do 2º ciclo de cada agrupamento, pois pretendíamos também verificar até que ponto os professores reconheciam (ou não) algum impacto na introdução do ensino do inglês no 1º ciclo do CEB, se tinham conhecimento dos conteúdos das OP e se, no agrupamento, era feita uma articulação vertical que permitisse um conhecimento prévio do nível que os alunos, à entrada do 2º ciclo, possuíam, levando a uma melhor adequação das metodologias e estratégias aos alunos e aos seus conhecimentos, e ainda à introdução de outras metodologias ao nível do ensino de inglês no 1º ciclo. Para além disso, pretendíamos também saber se houve ou não uma evolução nos alunos, ao nível da sua motivação e envolvimento que pudessem ter conduzido a taxas de sucesso mais elevadas do que as que se verificavam antes da introdução da LI no 1º ciclo do Ensino Básico, e se estas terão relevância suficiente para fomentar uma futura inclusão da LI no currículo nacional do 1º ciclo do Ensino Básico e a conseqüente reestruturação dos programas curriculares de inglês do 2º ciclo, no sentido de colmatarem as necessidades de professores e alunos, indo ao encontro dos saberes adquiridos pelos alunos durante os anos em que frequentaram o 1º CEB.

De acordo com Formosinho e Machado (2000:17-19), a mudança no campo da educação necessita de ser situada nas suas dimensões social, institucional e pessoal. Na dimensão social porque decorre de um processo social, político, ideológico e cultural, num determinado momento histórico que lhe dá significação; na dimensão institucional porque cada escola concreta, através das suas dinâmicas, dos constrangimentos, das perceções e da interação dos seus atores, trabalha e implementa a mudança; e, na

dimensão pessoal porque os indivíduos podem facilitar ou resistir à mudança, conforme a significação que cada um atribui a esse processo de mudança. Daí ter-se escolhido um universo bastante alargado, tendo como principal objetivo a recolha de dados fiáveis e mensuráveis que permitissem uma visão clara e o mais completa possível acerca do impacto do ensino precoce do inglês ao nível do concelho de Barcelos.

Atualmente, a escola que conhecemos passa por transformações significativas a vários níveis. O conteúdo dos programas curriculares deve ser significativo, quer do ponto de vista do seu valor social, quer do ponto de vista da formação e desenvolvimento da personalidade. A escola que ajuda a crescer, desenvolve competências e prepara para a vida, não excluindo nenhum dos elementos que a constituem, e deve, por isso, estar atenta à mudança e à diferença como fatores potenciadores da aprendizagem, incluindo, portanto, no seu currículo matérias suscetíveis de resolver problemas da sua comunidade. É no âmbito deste modelo de escola multicultural, que surge a educação bilingue, ou até mesmo, plurilingue, que preconiza uma escola que vai ao encontro da atualidade e da necessidade de desenvolvermos determinadas competências com impacto ao nível de diferentes aprendizagens, potenciando uma resposta para o novo mapa europeu, onde a livre circulação não pode ter como barreira o *handicap* da língua.

É por estes motivos que pretendemos aferir até que ponto a introdução do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico veio trazer uma resposta às solicitações da sociedade atual, preparando as crianças para a aprendizagem ou até mesmo a aquisição de LE, e preparando-as também para viverem numa Europa unida, multicultural e multilingue, ultrapassando as barreiras que normalmente poderiam surgir perante as diferenças (culturais e outras) existentes. Procura-se, então, perceber qual o impacto da introdução do ensino da língua inglesa ao nível do 1º ciclo, bem como se e quais as mudanças que daí advêm. Assim, os objetivos deste estudo são:

- Compreender o ponto da situação no ensino-aprendizagem precoce do inglês em contexto escolar no concelho de Barcelos;
- Compreender até que ponto há reflexos nos conhecimentos dos alunos à entrada do 2º ciclo, com base naquela introdução precoce da LE;

- Compreender a pertinência e a eficácia dos métodos utilizados e os resultados obtidos;
- Reconhecer fatores potenciadores do ensino de LEs no 1º ciclo ou até em níveis de escolaridade inferiores;
- Reconhecer pontos fracos e fortes num balanço contextualizado de introdução do ensino-aprendizagem da LE no 1º CEB;
- Identificar as mudanças que devem ser inseridas para melhorar a qualidade do ensino ministrado;
- Analisar os resultados obtidos, no sentido de encontrar respostas e/ou soluções para eventuais problemas detetados, promovendo a evolução nas estratégias e metodologias adotadas.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A parte empírica deste estudo desenvolve-se através de uma recolha de dados com recurso a técnicas tanto quantitativas como qualitativas, ou seja, é conduzida por uma metodologia mista.

Segundo Cardoso (2007:143) *“a recolha de dados diz respeito ao cumular de informação, necessária para melhor se conhecer um determinado objeto (...) que se pretende estudar parcelar ou globalmente, com maior ou menor pormenor”*, razão pela qual nesta investigação decidimos utilizar três técnicas distintas, mas complementares.

Assim, as técnicas utilizadas para recolha de dados são:

- a análise documental da literatura relacionada com o ensino precoce de LE, suas razões, finalidades e estratégias, da legislação em vigor, dos relatórios de acompanhamento do Projeto de Generalização do Ensino de Inglês, elaborados pela APPI e CAP, entre outros;

- a aplicação de inquéritos por questionário a alunos que frequentam os 5º e 6º anos do 2º ciclo do Ensino Básico;

- e a entrevista a professores de inglês do 2º ciclo, posteriormente substituída por um questionário (de resposta aberta), devido aos constrangimentos anteriormente referidos.

Paralelamente, a todo este trabalho há uma atenção constante a todas as iniciativas desenvolvidas no âmbito do ensino de inglês no 1º ciclo consultando, para o efeito, frequentemente a Internet, na tentativa de recolher o máximo de informação atualizada relativamente ao projeto de generalização do ensino de inglês, nomeadamente no que concerne a investigações/estudos que estejam a decorrer ou que tenham sido publicados recentemente.

Recolhidos os dados, procedeu-se à respetiva análise, triangulação e interpretação, no sentido de compreender a realidade em estudo e daí retirar informações e conclusões acerca do impacto da introdução do ensino de inglês no 1º CEB. Há que ter em conta que ao desenvolvermos a análise do material recolhido em campo temos de, e segundo Afonso (2005), respeitar seis fases distintas: a organização de dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das codificações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e a

produção do texto final (118-123), ou seja, é necessário analisar a informação e organizá-la de acordo com as respostas obtidas, conjugando esses resultados com as conclusões que daí advêm.

5.1. A análise documental e de dados

Saint-Georges (1997) refere que a pesquisa documental é um método de recolha e verificação de informação, com o intuito de acedermos às fontes pertinentes, escritas ou não, constituindo parte integrante da heurística da investigação. Assim, a análise de livros relacionados com o ensino de inglês, tal como da legislação em vigor, relativamente ao PGEI, enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa chamada de análise documental (Lüdke & André, 1986). Desta forma, os livros surgem como fonte primária analisada, tal como foram concebidos pelos seus autores, retirando daí informações importantes que permitem a contextualização e argumentação/justificação para esta investigação.

Durante esta investigação, como não podia deixar de ser, foram várias as fontes documentais a que se recorreu para a compreensão global da problemática em análise. Registamos aqui o apoio da APPI que forneceu informações importantes acerca do desenvolvimento do Projeto de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo constituído uma mais-valia, já para não mencionar os contactos com especialistas da área no Congresso Anual da APPI, que decorreu em Guimarães, no ano de 2008, contando com a participação de especialistas de renome nacional e internacional, cujas participações ajudaram a nortear o trabalho de investigação desenvolvido, nomeadamente na área da pesquisa documental.

Procedeu-se, ainda, à análise documental de diversos tipos de registos escritos, nomeadamente documentos oficiais e normativo-legais externos (orientações programáticas, leis, decretos, circulares), e documentos oficiais internos (como os Relatórios Finais de Acompanhamento, elaborados pela APPI, nomeadamente o último a ser publicado, relativo ao ano letivo de 2008/2009, e um relatório de avaliação externa, realizada em 2008 para o Ministério da Educação, cujo título é “*Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*”), uma vez que, conforme afirma Friedberg (1995: 163), “a regulação de todo o sistema de ação, seja qual for o seu grau de formalização, é por esse facto parcialmente endógena e parcialmente exógena”.

Foram consultados e analisados os diversos relatórios produzidos, bem como os documentos oficiais acima referidos com o objetivo de se garantir uma compreensão global e evolutiva de todo o processo, percecionando, em simultâneo, constrangimentos

e potencialidades, mas também dinâmicas empreendidas tendentes a introduzir melhorias no projeto.

No que diz respeito à análise de dados, há que referir que esta se define como um “*processo de estabelecer ordem, estrutura e significados ao conjunto de dados que foram recolhidos pelo investigador*” (Menezes, 2010:83), pelo que temos de ter em conta os processos de organização dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário respondidos pelos alunos envolvidos no estudo, as respostas dos professores e todos os outros dados recolhidos durante a investigação, a fim de os compreender e apresentar a outros.

Vale (2004) refere que existem três componentes no processo de análise de dados: a descrição, a análise e a interpretação, sendo que a descrição consiste no processo de escrita de dados originais registados nas observações do investigador; a análise consiste na organização da informação, procurando os aspetos essenciais e as relações existentes entre eles; e a interpretação consiste na obtenção de significados e conclusões com base nos dados obtidos.

No presente estudo relembra-se que os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário (de resposta fechada) a alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade e por questionários (de resposta aberta) a dois professores de inglês do 2º CEB de cada agrupamento de escolas do concelho de Barcelos. Os dados de natureza quantitativa foram organizados em tabelas do programa *Microsoft Office Excel*, recorrendo à estatística, por meio de gráficos e quadros ou tabelas de resultados. Posteriormente, os dados foram analisados e interpretados, tendo as questões da investigação e a revisão da literatura como base de todo o trabalho.

Os dados de natureza qualitativa foram analisados com base no seu conteúdo, pois pretendia-se saber as opiniões dos professores acerca do ensino de inglês no 1º ciclo, o nível de conhecimento das OP, a operacionalização da articulação vertical, se havia ou não melhoria nas taxas de sucesso da disciplina e se haveria já indicadores no sentido de se alterarem os conteúdos dos programas de ensino de inglês ao nível do 2º CEB. Assim, organizamos a análise dos dados recolhidos em três fases distintas, seguindo a linha de Bardin (1995: 121):

- 1- Pré-análise;
- 2- Exploração do material;
- 3- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, pré-análise, procedemos à organização do conjunto de documentos e identificamos informação relevante e significativa para o estudo.

Na segunda fase, exploração do material, que decorreu durante a leitura (mais atenta) das respostas dadas pelos professores retiramos palavras-chave, ideias, frases, conceitos e acontecimentos que acabam por se repetir e salientando os aspetos mais importantes.

Na terceira e última fase, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, passamos à retirada de conclusões, identificando os pontos mais importantes do estudo, no sentido de obtermos as respostas para as questões da investigação. Nesta fase pretendemos encontrar explicações, apresentar conclusões, construindo sentido a partir dos resultados obtidos em combinação com a literatura consultada e a realidade estudada.

5.2. Os inquéritos

Numa primeira fase recorreu-se à aplicação de um inquérito por questionário aos alunos de duas turmas do 2º ciclo (uma turma do 5º ano e outra do 6º ano do ensino básico) de cada agrupamento, visto terem estado envolvidos neste projeto de introdução precoce da LI e cujas perspetivas e participação desempenham um papel muito importante nos resultados desta investigação. Optamos por elaborar inquéritos por questionário de resposta fechada (devidamente adequados às faixas etárias dos alunos envolvidos), com o intuito de inferir mais facilmente e de forma mais objetiva conclusões acerca das experiências e opiniões dos alunos quanto ao ensino de inglês no 1º ciclo. A utilização deste tipo de instrumento permite-nos obter dados quantificáveis, o que, por si só, transmite uma sensação de segurança ao investigador, pois revelam uma realidade menos sujeita a interpretações, apesar de termos consciência de que poderão ser redutores da realidade em estudo. Por um lado,

“O objeto, além da qualidade, tem a quantidade. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto. A qualidade caracteriza “o objeto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que lhe são inerentes (...) a quantidade é expressa por um número. O quantitativo é característico dos fenómenos sociais também.” (Triviños, 1995:66-67).

Já Tuckman (2002:17) afirma, por outro lado, que *“a investigação por inquérito é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação”* mas, contudo, *“a interpretação dessas respostas pode não ser a mais correta, dado não existir um termo de comparação”*. O autor é de opinião de que o inquérito é *“uma técnica potencialmente muito útil em educação (...) [e] tem um valor inegável na recolha de dados”*, o que é reiterado por Bell (1997:100) quando nos diz que *“os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação”*.

Este inquérito era constituído por duas partes: a primeira que visava caracterizar o inquirido, tinha questões relacionadas com a escola frequentada, o ano de escolaridade, a idade e o sexo; a segunda parte prendia-se com o estudo propriamente dito, ou seja, as experiências e opiniões dos alunos quanto ao ensino do inglês no 1º ciclo, com questões objetivas e respostas de escolha múltipla, no sentido de facilitar o

preenchimento e evitar que se desviassem da questão, algo que poderia acontecer devido à idade dos alunos inquiridos.

Para além dos questionários apresentados aos alunos (cf. Anexo 1), pretendíamos ainda levar a cabo entrevistas a dois professores de inglês do 2º ciclo de cada agrupamento de escolas de Barcelos, no sentido de obter uma perspetiva geral de um elevado número de docentes sobre questões comuns. As questões foram previamente preparadas tendo em mente que esta técnica (entrevista) apresenta algumas limitações e problemas, pois, de acordo com Afonso (2005: 103), a informação recolhida “*consiste não no que as pessoas pensam, mas no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem mas sim no que elas dizem que preferem*”. Neste sentido, na construção do questionário procurou-se cruzar algumas perguntas para triangular a informação. Esta técnica apresenta, assim, de acordo com Quivy (2003:189), alguma “*superficialidade nas respostas que não permitem a análise de certos processos*”, situação que poderá ter sido agravada pelo facto de as respostas terem sido dadas por escrito e não numa entrevista, uma vez que não foi possível, de todo, realizar as entrevistas, dada a falta de disponibilidade demonstrada pelos professores contactados. Assim, propusemos aos mesmos que respondessem às questões delineadas por escrito, situação que foi bem recebida por todos.

Os questionários entregues aos professores de cada agrupamento estavam também divididos em duas partes: uma que se destinava a caracterizar o inquirido quanto ao estabelecimento de ensino em que trabalhava, a sua situação profissional, tempo de serviço e sexo e uma outra composta por 16 questões de resposta aberta, no sentido de recolher o máximo de informação de cada um dos intervenientes (cf. Anexo 2).

Em suma, os objetivos que presidiram à aplicação destes inquéritos foram, genericamente, os de recolher informação sobre aspetos organizacionais e pedagógicos relativamente ao envolvimento de alunos e professores no projeto, e os de conhecer algumas opiniões relacionadas com o desenvolvimento das aulas de inglês no 1º ciclo e impacto respetivo ao nível do desempenho dos alunos no 2º ciclo.

Para aplicação dos questionários, após obter autorização das Direções Pedagógicas dos nove agrupamentos de escolas existentes no concelho de Barcelos e das entidades oficiais criadas para o efeito, deslocamo-nos às sedes de agrupamento e solicitamos a cada uma das Direções e dos Subcoordenadores de departamento de inglês a sua distribuição e recolha junto dos alunos de duas turmas do 2º ciclo (uma turma do

5º e outra do 6º ano). Falamos também com o coordenador do subdepartamento de línguas (inglês) de cada agrupamento para explicar o que se pretendia com esta investigação e solicitar a realização das entrevistas a dois professores do 2º ciclo. Porém, tal como já foi referido a dificuldade em agendar as entrevistas para datas exequíveis para todos, solicitamos que cada um dos professores realizasse a mesma entrevista por escrito e a enviasse posteriormente por e-mail ou a entregasse juntamente com os questionários dos alunos, aquando da recolha dos mesmos. Foram, assim, distribuídos uniformemente 50 questionários por agrupamento (visto o número de alunos por turma e por agrupamento ser bastante díspar) para serem respondidos pelos alunos, num total de 450 questionários e 18 inquéritos por entrevista (com questões abertas) para serem respondidos, por escrito, por dois docentes de inglês do 2º ciclo de cada agrupamento. Relativamente aos inquéritos distribuídos aos alunos, foram devolvidos 382 questionários (84,9%) e dos 18 distribuídos aos professores foram recolhidos 14 (77,8%).

Depois de efetuada a recolha dos questionários, procedeu-se ao apuramento dos resultados e à sua apresentação através de tabelas e gráficos. Assim, avançou-se para uma análise comparada da informação recolhida, enquadrada nos objetivos desta investigação, confrontando opiniões dos professores com as dos alunos, procurando reconhecer os aspetos que beneficiam de maior consenso e aqueles em que divergem.

CAPÍTULO III

Análise dos inquéritos a alunos e professores do 2º ciclo

Neste capítulo pretende-se dar a conhecer os resultados dos inquéritos por questionário realizados a alunos do 2º CEB e as opiniões dos professores acerca da introdução da língua inglesa no 1º CEB e suas implicações, numa tentativa de responder às questões levantadas por esta investigação.

No desenvolvimento deste estudo de caso foram distribuídos, em cada agrupamento, 50 inquéritos por questionário (cf. anexo 1), uma vez que se pretendia recolher dados de duas turmas, uma de 5º ano e outra do 6º ano de escolaridade, e ainda por ser conhecido que o número máximo de alunos, por turma deste nível de escolaridade, neste concelho, não ultrapassa os vinte e cinco alunos. Porém, em dois dos agrupamentos visitados, apenas foram inquiridos alunos do 5º ano, por razões internas dos agrupamentos, o que se revelou uma limitação do estudo, levando a que a amostra dos 5º e o 6º anos seja ligeiramente diferente. Por esta razão, optou-se por apresentar os resultados em percentagem, recorrendo ao programa *Microsoft Excel*, de modo a traduzir os dados recolhidos de forma nivelada e uniformizada, diminuindo a interferência desta diferença nos resultados e conclusões finais. Para além dos inquéritos por questionário distribuídos e respondidos pelos alunos, foram, ainda, contactados dois professores de inglês do 2º ciclo em cada agrupamento, com o intuito de serem entrevistados. No entanto, a entrevista presencial não pôde ser desenvolvida com todos os professores contactados por dificuldades no agendamento das mesmas, conforme antes explicitado, devido à falta de disponibilidade dos docentes, pelo que lhes foi solicitado que respondessem por escrito às questões que compunham a entrevista (cf. anexo 2), situação bem acolhida por todos. Porém, aquando da visita aos agrupamentos, houve a possibilidade de conversar com a maioria dos docentes acerca dos objetivos deste estudo e da necessidade de se conseguir o maior número de opiniões acerca da temática em estudo.

Numa primeira fase, serão analisados os dados recolhidos através dos inquiridos por questionário apresentados aos alunos e, de seguida, os dados recolhidos e respetivas conclusões relacionadas com as entrevistas aos professores do 2º ciclo.

Foram inquiridos 382 alunos dos 5º e 6º anos dos nove agrupamentos de escolas de Barcelos, cujas idades oscilam entre os 10 e os 13 anos de idade, dos quais 236 frequentavam o 5º ano e 146 o 6º ano de escolaridade⁹. Conforme se poderá verificar pelo gráfico a seguir apresentado, a maioria dos inquiridos que frequenta o 5º ano de escolaridade é do sexo feminino enquanto que os que frequentam o 6º ano de escolaridade, são do sexo masculino.

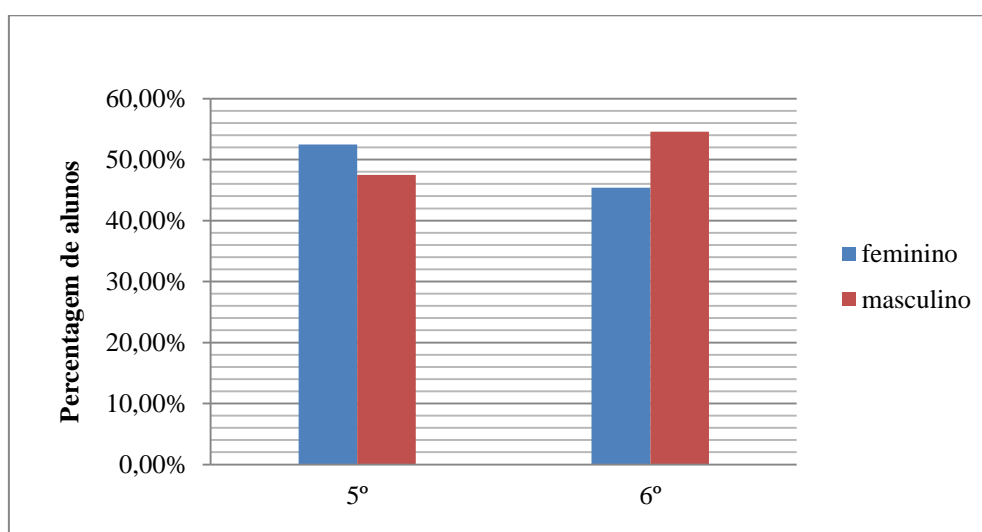


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos inquiridos por sexo e ano de escolaridade

O questionário (cf. anexo 1) aos alunos de 5º e 6º ano era composto por dez questões fechadas, algumas de escolha múltipla, através das quais se visava obter as seguintes informações:

- Quantos alunos frequentaram as aulas de inglês no 1º ciclo;
- Quando iniciaram o seu contacto com a LE;
- A tipologia das atividades desenvolvidas nessas aulas;
- Qual a postura do professor de LE perante os alunos;
- Qual a sua opinião acerca dessas aulas e sua importância;

⁹ O número de alunos é substancialmente mais reduzido no 6º ano devido ao facto de num agrupamento apenas terem sido inquiridos alunos de turmas do 5º ano, como mencionámos (devido a motivos internos ao agrupamento).

- Que tipo de atividades seria importante desenvolver no 2º ciclo.

Com as questões apresentadas pretendia-se essencialmente aferir as opiniões dos alunos acerca da sua experiência com a LE, neste caso o inglês, por exemplo: se sentiam que tinham, de facto, adquirido conhecimentos que lhes permitem ter um melhor desempenho face a colegas que nunca frequentaram estas aulas; quais as atividades desenvolvidas nas aulas (numa tentativa de verificar se haveria ou não cumprimento das recomendações emanadas pelas OP); e, quais as atividades que consideram que seriam uma mais-valia para a sua aprendizagem agora que se encontram no 2º ciclo. As opções constantes neste inquérito foram organizadas de acordo com as recomendações emanadas pelas OP, nomeadamente no que se refere às atividades e metodologias usadas em sala de aula, sempre numa tentativa de verificar até que ponto os professores, com quem estes alunos contactaram durante dois ou mais anos, aplicavam as estratégias e metodologias sugeridas pelas OP.

Genericamente as questões do inquérito aos alunos estavam organizadas em três partes distintas. Na primeira parte, pretendia-se, essencialmente caracterizar a amostra, ficando a saber quantos alunos haviam frequentado as aulas de inglês no 1º ciclo, nos dois anos letivos anteriores a este estudo (2007/2008 e 2008/2009), e em que ano de escolaridade teriam iniciado a LE, a fim de verificar se já haveria algum impacto (significativo), relativamente à procura e frequência destas aulas. Assim, verificou-se que todos os alunos do 5º ano frequentaram as aulas de inglês no 1º ciclo, enquanto que, no que respeita aos alunos do 6º ano, apenas 3 (ou seja, 2,1%) não frequentaram estas mesmas aulas (cf. Gráfico 2), o que representa um número muito residual, cujo impacto, em termos de frequência, é praticamente nulo.

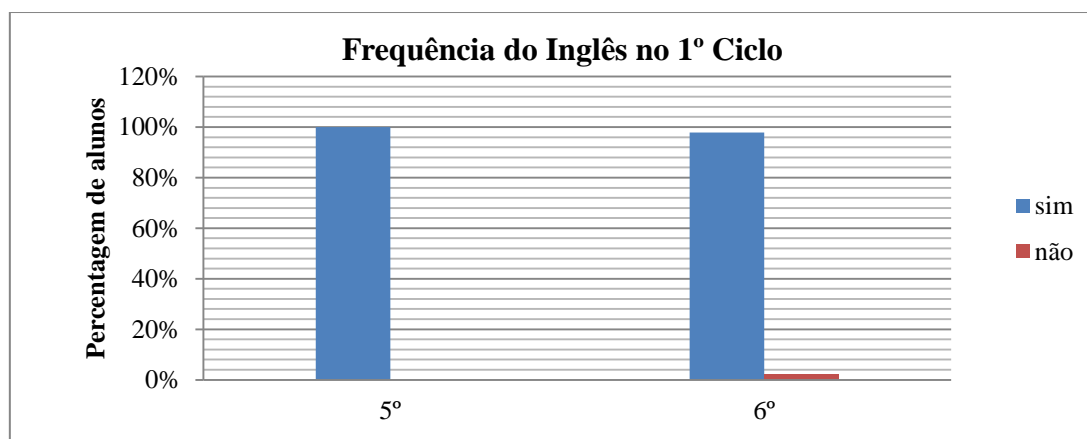


Gráfico 2 – Percentagem de alunos inquiridos que frequentaram e que não frequentaram as aulas de inglês no 1º ciclo

Através da percentagem do número de alunos que frequentaram as aulas de inglês, podemos concluir que em todas as turmas do 5º ano dos agrupamentos existentes no concelho de Barcelos, todos os alunos frequentaram as aulas de inglês no 1º CEB, o que à partida os colocaria em igualdade em termos de aprendizagem e conteúdos adquiridos no 1º ciclo.

No que diz respeito ao início da frequência das aulas de inglês, a maioria dos alunos do 5º ano (72,9%) iniciou a sua frequência no segundo ano de escolaridade (cf. Gráfico 3), refletindo a introdução no ano letivo de 2006/2007, através do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho, do Ministério da Educação, do alargamento da oferta obrigatória do Inglês, enquanto AEC, aos alunos que então frequentavam os 1º e 2º anos de escolaridade. Assim, é notório que a maioria dos alunos do 5º ano teve três anos de contacto inicial com a LE, correspondendo ao que acontece atualmente, visto continuar a haver praticamente 100% de adesão a estas, algo que nem sempre acontece nas restantes AEC promovidas pela autarquia¹⁰.

Relativamente aos alunos do 6º ano, a maioria (73,8%) iniciou o seu contacto com a LE no 3º ano, refletindo a legislação em vigor nessa data, altura em que, tal como já tinha sido referido anteriormente, o ensino de inglês era de oferta obrigatória apenas para os alunos dos 3º e 4º anos, pelo que as entidades promotoras, juntamente com os agrupamentos podiam escolher, para o 1º e 2º ano, as atividades de enriquecimento curricular, de acordo com a oferta existente, podendo ou não optar pelo ensino do inglês. Esta situação reflete ainda o empenho e trabalho conjunto desenvolvido pela entidade promotora e cada um dos agrupamentos de escolas junto dos Pais e Encarregados de Educação, na tentativa de conseguir a participação de todas as crianças nas AEC, nomeadamente nas aulas de inglês no 1º CEB.

¹⁰ De acordo com os dados fornecidos pela CMB e pela EMECB, empresa promotora do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo e pelas aulas de Expressões (musical e plástica) no concelho de Barcelos.

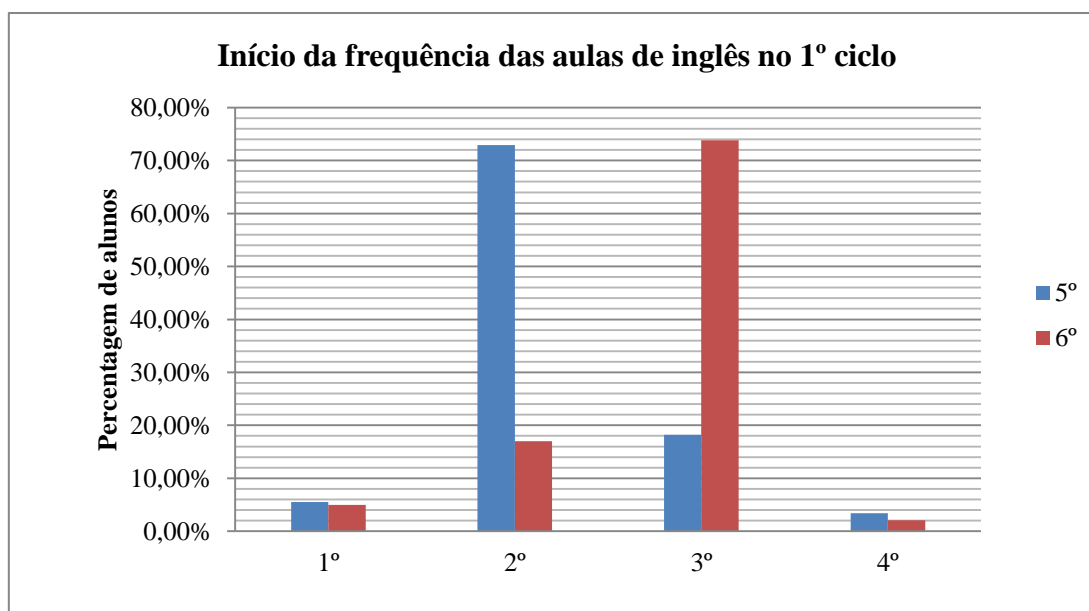


Gráfico 3 – Início da frequência das aulas de inglês no 1º CEB pelos alunos inquiridos do 5º e 6º anos

Apesar de ser meramente indicativo, dada a percentagem residual de alunos que iniciou a aprendizagem do inglês no 1º ano – 5,5% no caso dos alunos do 5º ano e 5% no caso dos alunos do 6º ano –, constata-se que, embora as entidades promotoras das AEC não serem obrigadas a facultar aulas de inglês aos alunos dos 1º e 2º anos, o concelho de Barcelos já facultava estas aulas aos alunos interessados, embora na maioria dos casos os alunos fizessem parte de turmas mistas (constituídas por alunos de diferentes anos de escolaridade – 1º e 2º ano ou 3º e 4º ano), situação que nem sempre poderá ter contribuído positivamente para uma efetiva aprendizagem da língua, uma vez que haveria níveis muito distintos nas turmas (fruto de contactos diferenciados com a LE e momentos de iniciação muito distintos).

Assim, conclui-se que todos os alunos inquiridos (à exceção de 3 alunos do 6º ano) frequentaram as aulas de inglês no 1º ciclo pelo menos durante dois anos letivos, o que nos permite fazer uma leitura de que estes alunos estariam mais preparados para a aprendizagem (mais formal) da LE, pelo menos ao nível da motivação e sensibilização.

Na segunda parte do questionário pretendia-se verificar qual a opinião dos alunos relativamente à tipologia das aulas e atividades desenvolvidas, e na terceira parte pretendia-se aferir as opiniões dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos, relativamente aos colegas que não frequentaram as aulas de inglês no 1º CEB, e acerca das que gostariam de desenvolver ao nível das aulas de inglês no 2º CEB.

Seguidamente serão apresentadas as opiniões dos alunos inquiridos acerca das atividades desenvolvidas nas aulas de inglês, a forma como os professores interagiam com eles nessas aulas e as metodologias utilizadas; por fim, dá-se a conhecer qual a importância que estas mesmas aulas de inglês tinham para os alunos e o modo como perspectivaram a sua utilidade.

1. A opinião dos alunos

Quando questionados acerca das atividades desenvolvidas nas aulas de LE no 1º ciclo (cf. Gráfico 4), as atividades mais referidas, tanto ao nível dos alunos do 5º ano (89,8%) quanto dos do 6º ano (77,3%), foram os jogos, seguido de atividades criativas e culturais, com 67,8% das respostas dos alunos do 5º ano e 70,2 % do 6º ano, revelando que a maioria dos professores envolvidos no Projeto de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo, em ambos os anos letivos em que se baseia este estudo, parece ter seguido as instruções emanadas pelas OP do ME, baseando as metodologias e estratégias a adotar para as aulas de inglês em aspetos lúdicos que levem à utilização da LE. De facto, os jogos e as atividades relacionadas com aspetos interculturais revelam-se extremamente motivadores e divertidos, trazendo para dentro da sala de aula situações que fazem parte do dia-a-dia das crianças, constituindo uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma LE, tais como a pronúncia, o vocabulário, a gramática (no caso do 1º ciclo - estruturas simples) e as quatro *skills: listening, speaking, reading e writing*¹¹. Strecht-Ribeiro (2005:131) refere que os jogos surgem como uma ferramenta valiosa em qualquer estágio de aprendizagem de línguas, pois

“constituem meios excelentes para a prática, repetição e reforço de vocabulário e estruturas em qualquer das quatro skills, desenvolvendo o interesse e a motivação. Muito diversificados em tipos e objetivos, permitem ao professor criar oportunidades de utilização comunicativa e real da LE, numa atmosfera de cooperação, estimuladora de autoconfiança e frequentemente potenciadora de apropriação sociocultural.”

Consideramos que a predominância deste tipo de atividades lúdicas tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento global da criança, criando, nas aulas de inglês do 1º CEB, um ambiente menos formal e menos regularizado, integrado na continuidade curricular. Assim se percebe a importância e urgente necessidade de haver

¹¹ De referir que ao nível do 1º CEB, as quatro *skills* são desenvolvidas de forma faseada, ou seja, no 1º e 2º ano dá-se maior ênfase ao *listening* e *speaking*, pois pretende-se que a criança use a língua como meio de comunicação, tendo ainda em conta que a criança está a iniciar, nesta fase, as aprendizagens da leitura e da escrita. Apenas a partir do 3º ano, altura em que a criança já deverá ler e escrever mais fluentemente na LM, se começa a introduzir a leitura e a escrita na LE. Há ainda a necessidade de referir que os alunos inquiridos iniciaram o contacto com a LE um pouco mais tarde do que acontece neste momento, numa fase em que o lado lúdico da aprendizagem, apesar de continuar a ter muita importância em todo o processo de ensino-aprendizagem, deveria começar a dar lugar a uma aprendizagem gradualmente mais formal, a fim de reduzir o impacto da mudança do 1º para o 2º CEB.

trocas de informações entre os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é extremamente importante que, através das reuniões de articulação horizontal (com os professores titulares de turma) e vertical (com os professores de inglês do 2º CEB) se estabeleçam estratégias e metodologias, passando pela criação de projetos conjuntos (visando uma interdisciplinaridade) que levem a uma contextualização das aprendizagens, reforçando-as ao mesmo tempo que se aprofundam, ora na LM, ora na LE.

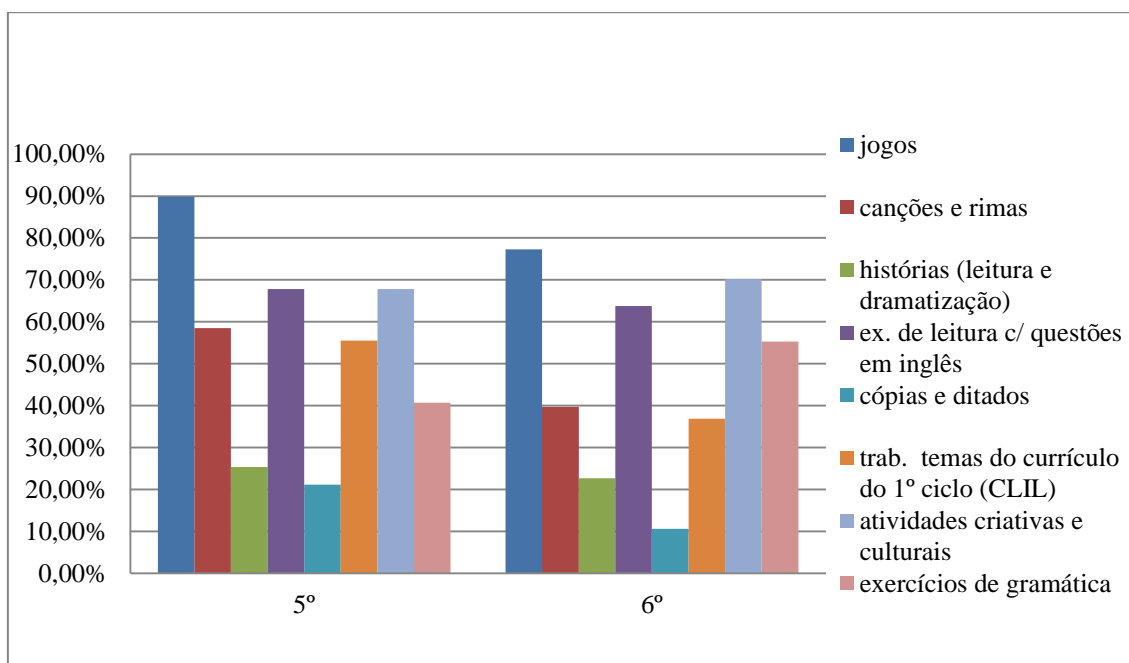


Gráfico 4 – Atividades desenvolvidas nas aulas de inglês no 1º CEB

Ao nível dos alunos do 5º ano verifica-se também que há uma percentagem significativa de alunos que mencionam outro tipo de atividades (também elas muito destacadas na OP), entre as quais salientamos o trabalho com temas do currículo do 1º ciclo, vulgo CLIL, atividades estas que vão buscar assuntos tratados pelo currículo do 1º ciclo para as aulas de inglês, desenvolvendo projetos associados aos temas lecionados pelos professores titulares de turma, situação que revela que pelo menos cerca de 55% dos alunos tiveram professores de inglês que estavam ao corrente das práticas e dos conteúdos levados a cabo pelos professores titulares, o que denota que a articulação horizontal começa a ser uma prática.

Relativamente à atitude dos professores de Inglês no 1º ciclo (cf. Gráfico 5), aspeto abordado na terceira questão do questionário, a maioria dos alunos do 5º e do 6º

ano escolheu predominantemente duas respostas - no caso dos alunos do 5º ano, 50% dos alunos respondeu que o professor falava português, alternando com a língua inglesa, e 46,2% afirmou que o professor falava sempre em inglês, recorrendo à LM apenas para esclarecimentos; já no caso dos alunos do 6º ano, 60,3% respondeu que o professor falava português, alternando com o inglês. Quando comparamos os resultados obtidos, verificamos que há uma crescente preocupação, por parte dos professores de inglês do 1º ciclo, de expor os alunos à LE, numa tentativa de promover o uso da mesma para fins comunicativos, indo também ao encontro das recomendações das OP e de entidades especializadas, como a APPI. Porém, não se pode deixar de referir que, mesmo assim, o estudo revela que a LE ainda não é usada com a frequência desejada, ou seja, a maioria dos professores ainda não utiliza a LE como língua principal para comunicar com os alunos, facto que, de certa forma, vai ao encontro de algumas das críticas apontadas pelos professores de inglês do 2º ciclo, como se poderá verificar mais à frente, e até mesmo pelos relatórios de acompanhamento realizados anualmente pela Comissão de Acompanhamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico, aos quais tivemos acesso durante o desenvolvimento desta investigação. A este respeito, podemos salientar as opiniões de Moon (2000) que afirma que existem 6 situações que permitem às crianças aprenderem uma LE:

- de forma natural, tal como aprenderam a LM;
- através da motivação: depende do estilo e métodos do professor, mas se um professor criar um ambiente motivador, as crianças aprendem bastante e rapidamente;
- ouvindo e repetindo;
- imitando o professor;
- agindo e interagindo num ambiente de confiança e tolerância, através de atividades interessantes, divertidas e variadas, que permitam à criança ter consciência do propósito das mesmas;
- traduzindo frases e expressões para a LM.

Strecht-Ribeiro (2005) refere que as crianças ao aprenderem uma LE têm simultaneamente de aprender a ouvir, ou seja, têm de adquirir hábitos de discriminação ao nível da capacidade oral que não tinham desenvolvido na sua própria língua. Para reforçar esta ideia, o mesmo autor cita MacCarthy (1978:14) referindo “*a educação do ouvido é um dos pré-requisitos para a aprendizagem eficiente da LE*”.

Ainda segundo Moon (2000), estas situações podem e devem (ainda que de forma gradual e adaptada às circunstâncias em que se inserem as turmas, seus conhecimentos e respetivo nível linguístico) ser recriadas em ambiente de sala de aula, independentemente da LM dos alunos. A este respeito, Strecht-Ribeiro (2005: 122) refere ainda que:

“O trabalho desenvolvido no domínio da oralidade será fundamental para a consciencialização, realizada ao nível cognitivo e metalinguístico dos alunos, da existência de diferenças (e de semelhanças) entre a LE e a sua própria língua. No seu percurso de descoberta é essencial envolver os alunos em processos de reflexão, observação, análise, interpretação, formulação de juízos e emissão de significados, e a interação desejada entre LE e LM para a sua implementação ocasionará certamente benefícios mútuos.”

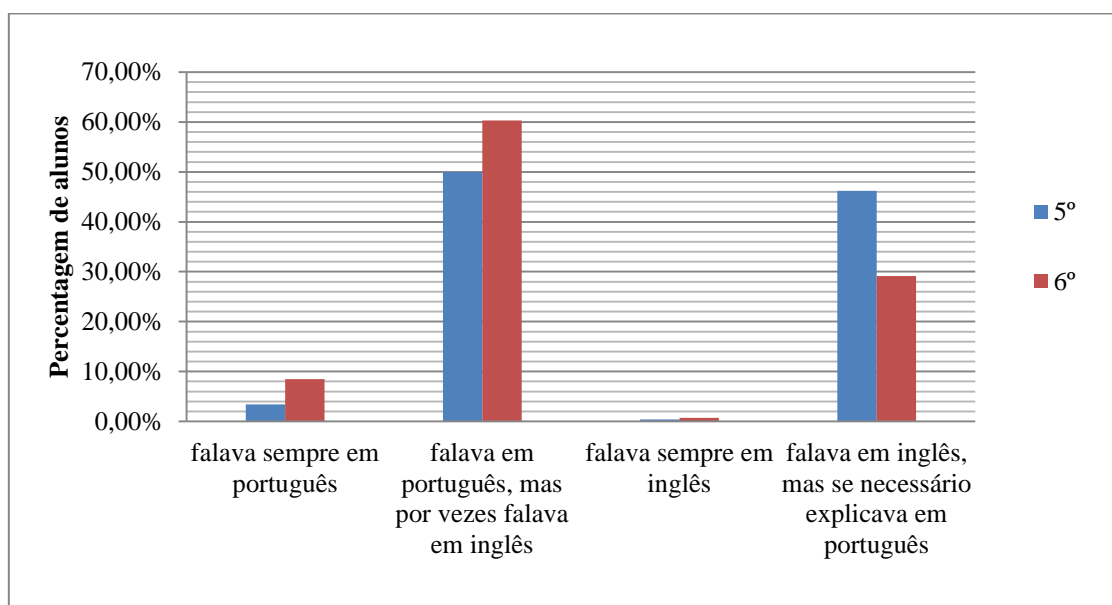


Gráfico 5 – Opinião dos alunos inquiridos sobre a língua usada pelos professores de inglês nas aulas do 1º CEB

Relativamente às questões números cinco, seis e sete, relacionadas com a opinião dos alunos sobre a importância das aulas de inglês e respetivas razões, 97% dos alunos do 5º ano de escolaridade afirma que as aulas foram importantes (cf. Gráfico 6), tendo 45,8% destes referido que essa importância advém do facto de terem aprendido uma língua e cultura novas (cf. Quadro 2).

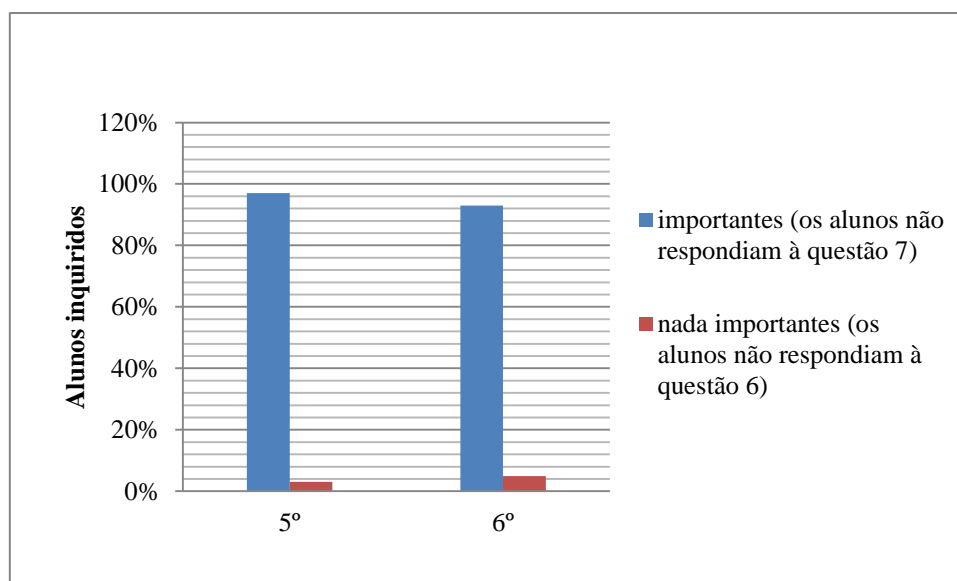


Gráfico 6 – Importância atribuída pelos alunos inquiridos à introdução do inglês no 1º CEB

Quando pretendemos que crianças aprendam uma LE é absolutamente indispensável criar um conjunto de atividades que explorem aspetos culturais, de forma a ajudar o aluno a melhorar a sua compreensão da sua própria cultura. Assim, estaremos não só a formar atitudes positivas de tolerância para com a diferença entre sociedades e grupos étnicos distintos, mas também a fomentar a curiosidade e aumentar o interesse e motivação face à LE. Uma abordagem transcurricular traz vantagens para professores e alunos, pois estabelece um contexto adequado através do qual a compreensão pode ser aprofundada e o interesse e o entusiasmo estimulados.

Os resultados dos questionários aos alunos do 6º ano, no que se refere a estas mesmas questões, são muito semelhantes, pelo que 93% considera as aulas de inglês importantes, salientando também a aprendizagem de uma língua e cultura novas (38,3%) como o aspeto mais preponderante na introdução da LE no 1º ciclo. É ainda de salientar que 32,2% dos alunos do 5º ano e 31,9% do 6º ano referiram que aprenderam inglês de forma divertida, o que vai ao encontro de um dos aspetos defendidos pelos autores das OP e por diversos outros autores como Strech Ribeiro (2005), Jeanette Vos (1997) ou Kathleen M. Marcos (s.d.), quando se referem ao carácter lúdico do processo de ensino-aprendizagem de uma LE na infância.

Razões dos alunos para considerarem a aprendizagem da LE importante		
	Alunos do 5º ano (percentagem)	Alunos do 6º ano (percentagem)
Os alunos consideram que aprenderam uma língua e cultura novas	46%	38%
Os alunos sentem-se mais preparados para aprender melhor a língua inglesa	33%	27%
Os alunos consideram que se divertiam e aprendiam ao mesmo tempo	32,5%	32%

Quadro 2 – Razões apontadas pelos alunos para considerarem a aprendizagem da LE importante

É extremamente relevante que os alunos reconheçam a importância da aprendizagem de uma LE, sem o que esta deixa de fazer qualquer sentido, não despertando nos alunos qualquer interesse nem motivação para a sua aprendizagem. Gomes & Sá (2010) defendem, entre outros aspetos, que para além de promover a aprendizagem, o professor de inglês do 1º ciclo deverá sensibilizar os alunos para a LE, consciencializando-os para a importância da diversidade linguística e cultural, despertando a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura e o interesse relativamente a outras línguas e culturas, situação sem a qual o aluno não encontrará qualquer interesse nem utilidade na aprendizagem de uma LE.

Van Lier (1996, referido por Strecht-Ribeiro, 2005: 130) reconhece que:

“For this reason it might be a good idea to design syllabuses and lessons as if they formed a small organic culture (or an ecosystem) in themselves, where participants strive to combine the expected and the unexpected, the known and the new, the planned and the improvised, in harmonious ways. Within such a flexible arrangement, there might be fertile ground for ‘finding’ innovations and improving one’s own practices.”

No entanto ainda se verificou, mesmo se com um valor residual, que há alunos que não reconhecem qualquer importância nas aulas de inglês que frequentaram no 1º ciclo, situação que poderá ter-se devido a vários fatores, entre eles, a falta de adequação das atividades aos interesses destes alunos ou até mesmo uma possível desatenção por parte dos professores que com eles trabalharam.

Dos alunos que consideram que as aulas de inglês não tiveram qualquer importância (3% no caso do 5º ano e 4,9% no 6º ano), alguns daqueles alunos do 5º ano (1,7%) referiram que as aulas não tinham interesse. Já alguns alunos do 6º ano (3,5%) referiram que não gostavam da língua, nem das atividades desenvolvidas. Embora estes resultados representem um número muito pouco significativo de alunos, podemos concluir que, apesar das estratégias e metodologias lúdicas introduzidas pelos professores deste nível de ensino, ainda existem alunos alheados das mesmas, pelo que deverá ser levado a cabo um esforço adicional, quer por parte dos professores, quer por parte dos agrupamentos de escolas, pais e entidades reguladoras, para ultrapassar este tipo de dificuldades / resistências, no sentido de promover um ensino-aprendizagem inclusivos e abrangentes, que motivem os alunos e vão ao encontro dos seus interesses que muitas vezes parecem não se “encontrar” com o dos professores (e conteúdos lecionados) e da escola, propriamente dita.

Strecht-Ribeiro (2005) menciona que o processo de aprendizagem de uma LE deverá ter em conta as diferentes dimensões inerentes ao ensino de uma LE, entre as quais refere a dimensão linguística (oralidade), a dimensão sociocultural, dando grande ênfase aos valores, atitudes e comportamentos e à dimensão psicopedagógica, destacando orientações e atividades consideradas fulcrais para a aprendizagem da LE (como por exemplo, a articulação do trabalho em todas as áreas e integração dos saberes e a multiplicidade de atividades de exposição da LE, só para mencionar algumas), já para não falar dos princípios metodológicos e da tipologia de atividades que devem estar sempre associadas às dimensões atrás referidas.

Na questão oito pretendia-se aferir a opinião dos alunos quanto à utilidade da introdução da LE no 1º ciclo. A este propósito, 55,5% dos alunos do 5º ano e 54,6% dos alunos do 6º ano consideram que a introdução da LE no 1º ciclo ajuda a comunicarem e a aprenderem melhor a LE, sentindo-se mais preparados para desenvolver mais e melhor as suas capacidades linguísticas da LE, indo ao encontro das ideias defendidas

por especialistas, como Krashen e Ladefoged (1982) que afirmam que todos os indivíduos que começam a ser expostos à LE durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os adultos. Contudo, e à semelhança do que antes verificámos, sobre a pouca ou nenhuma importância atribuída à aprendizagem precoce da LE, há também uma percentagem residual de alunos que não lhe reconhece qualquer utilidade.

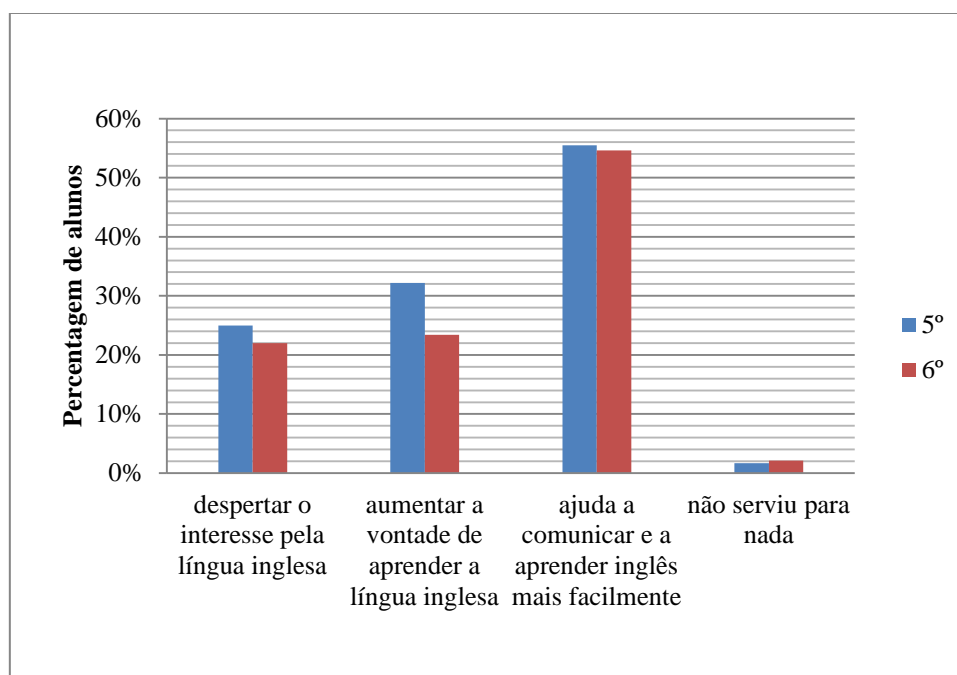


Gráfico 7 – Utilidade da introdução do inglês no 1º ciclo

Esta situação leva-nos a levantar determinadas questões relacionadas com a operacionalização das OP e das próprias aulas de inglês no 1º ciclo – estarão o professor e suas metodologias a ter em conta as três grandes metas que servem de suporte à implementação pedagógico-didática da LE no 1º ciclo? Sabendo que estas metas visam que o aluno aprenda a comunicar em LE, que aprenda a descobrir uma outra cultura, aprendendo a refletir sobre o funcionamento das línguas em geral, partindo da sua LM para a LE, estarão os professores a preconizar estes princípios?

Quando questionados acerca da situação dos colegas que nunca frequentaram as aulas de LE, 87,7% dos alunos do 5º ano e 89,4% dos alunos do 6º ano afirmam que estes têm mais dificuldades em aprender a LE (cf. Gráfico 8). Esta perceção vai ao encontro das ideias que a literatura nos transmite, demonstrando que as crianças que contactam durante a infância com uma ou mais LE desenvolvem uma relação mais

íntima com a língua, desenvolvendo laços de afetividade e empatia que poderão não acontecer em fases mais tardias do seu desenvolvimento (cf. por exemplo: Streck-Ribeiro, 2005).

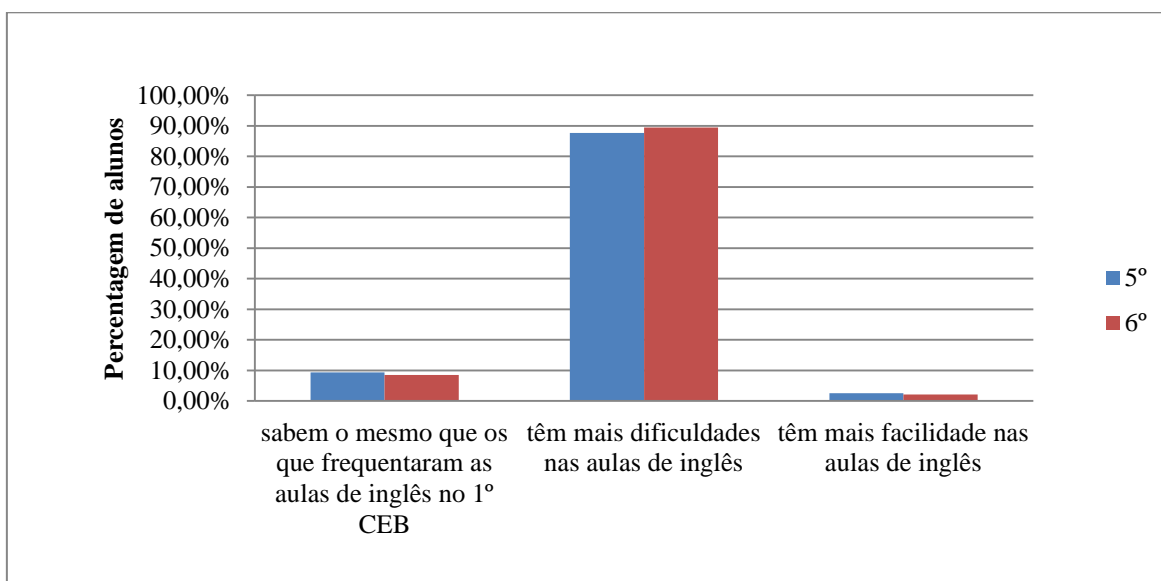


Gráfico 8 – Opinião dos alunos sobre os colegas que nunca frequentaram as aulas de inglês no 1º ciclo

A última questão dizia respeito aos aspectos ou atividades que gostariam de ver implementados nas aulas de inglês do 2º ciclo. Nesta questão os alunos podiam escolher mais do que uma resposta, pelo que nos alunos do 6º ano há resultados semelhantes em duas das opções, isto é: 60,3% dos alunos gostaria de ter a oportunidade de participar em jogos na aula de inglês e 62,4% gostaria que os professores recorressem mais à visualização de filmes e audição de músicas em inglês. Já as respostas dos alunos do 5º ano dividem-se mais entre as diferentes alternativas, destacando-se os resultados obtidos em três das seis opções. Porém, as duas opções mais escolhidas, acima dos 40%, são idênticas às dos alunos do 6º ano (cf. Gráfico 11). Assim, pode concluir-se que os alunos desenvolvem o gosto de aprender a língua através de atividades lúdicas que envolvem o uso da LE em contexto real de comunicação, o que vai ao encontro das premissas referidas anteriormente e defendidas por vários autores, tais como Dias e Mourão (2005). A questão relacionada com o tipo de atividades desenvolvidas nas aulas de inglês é de extrema importância, pois tal como Streck-Ribeiro (1998:131) afirma as atividades diversificadas permitem “*veicular a aprendizagem de uma LE de forma estimulante e divertida e dentro dos princípios recomendados*”, ou seja, quanto mais ativas e significativas forem as atividades, maior será o envolvimento dos alunos e

melhores serão os resultados obtidos. No mesmo sentido vão as opiniões de Jeanette Vos (s.d.) que afirma:

“The more fun it is to learn a language, the more a child will want to stay with it. Learning while playing is the best way to learn because it creates emotional attachments, and emotion is the door to learning” (Jensen, 1994; Dryden & Vos, 1997; Dryden & Rose, 1995).

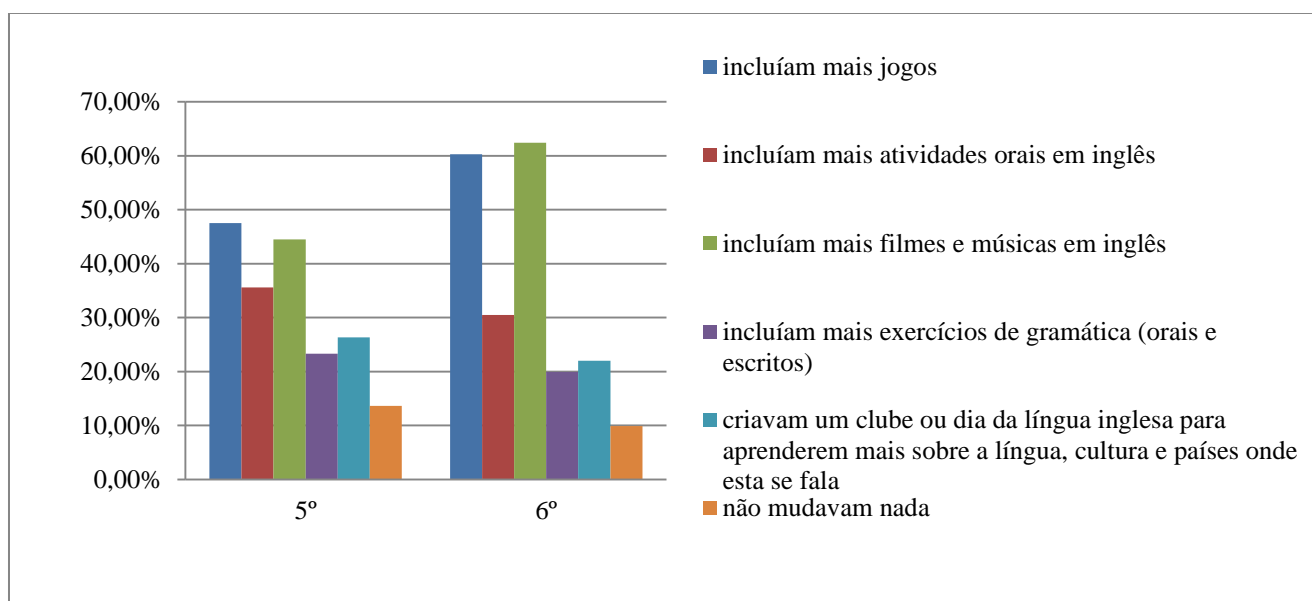


Gráfico 9 – Atividades que os alunos gostariam de desenvolver nas aulas de inglês no 2º ciclo

Em suma, embora as respostas dos alunos do 5º e 6º ano sejam ligeiramente distintas, os resultados globais tendem a convergir, levando-nos a concluir que, apesar de os alunos terem tido uma exposição diferente à LE, as experiências e os resultados gerais assemelham-se bastante, pelo que podemos inferir que a maioria dos alunos considera que a introdução do ensino do inglês ao nível do 1º ciclo foi uma experiência positiva e enriquecedora, motivando-os para uma maior e melhor aprendizagem da LE. De qualquer modo, se pretendemos um ensino de qualidade, que promova a aquisição/aprendizagem de LEs, de forma efetiva e produtiva, é essencial repensar algumas das metodologias e estratégias a implementar quer ao nível do 1º ciclo, quer do 2º ciclo, passando provavelmente por um intercâmbio de ideias, (in)formações e experiências entre os professores envolvidos em ambos os ciclos, pelo que voltamos a referir a importância da articulação horizontal e vertical como elementos-chave na

construção de um processo de ensino-aprendizagem eficaz e mobilizador de novas e melhores aprendizagens.

Podemos concluir que, com base nos resultados obtidos, os alunos inquiridos têm, na sua maioria, consciência da importância que a aprendizagem de uma LE tem, provando que, pelo menos em termos de sensibilização, o PGEI está a ter resultados positivos. Porém, não podemos, apenas com base nestes resultados, aferir se haverá, de facto, um impacto suficientemente grande para promover qualquer tipo de alteração em termos de programas curriculares ao nível do 2º ciclo. Apenas poderemos mencionar que nos parece que seria uma mais-valia para todos o processo de ensino-aprendizagem incluir o ensino de Inglês no currículo nacional do 1º CEB, como forma de facultar e promover o ensino de LE para todos, de uma forma mais equitativa e funcional.

2. A opinião dos professores de inglês do 2º ciclo

A segunda fase deste estudo de caso baseia-se na análise das respostas dadas por dois professores de inglês do 2º ciclo de cada agrupamento de escolas do concelho de Barcelos, tal como aconteceu com os inquiridos por questionário entregues aos alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade. Contudo, dos dezoito questionários distribuídos pelos agrupamentos de escolas, apenas 14 foram devolvidos, totalmente respondidos, correspondendo a sete dos nove agrupamentos de escolas existentes no concelho de Barcelos, onde foram também inquiridos os alunos do 5º e 6º ano de escolaridade.

Inicialmente, e tal como foi anteriormente mencionado, estava prevista a realização de entrevistas presenciais com os professores, o que não veio a acontecer, dadas as dificuldades para agendar as referidas entrevistas. Então, como forma de solucionar este problema, foi proposto a todos os professores que respondessem por escrito às dezasseis questões, situação que, relembramos, foi bem recebida por todos (as respostas às questões foram, posteriormente, recolhidas nos respetivos agrupamentos ou enviadas via e-mail). Nessa mesma altura, houve uma conversa informal com os coordenadores do subdepartamento de inglês do 2º ciclo (que se mostraram disponíveis e interessados) de alguns agrupamentos, entre os quais se destacam os coordenadores dos agrupamentos Cávado Sul e Gonçalo Nunes, ambos localizados no centro do concelho de Barcelos, nas freguesias de Barcelinhos e Arcozelo respetivamente, com o intuito de lhes dar a conhecer os objetivos deste estudo, tal como da importância das opiniões dos professores a inquirir, visto serem uma das bases fundamentais para este estudo. Estas conversas permitiram adquirir uma perspetiva mais abrangente das dificuldades existentes no terreno, nomeadamente ao nível do trabalho conjunto realizado pelos professores envolvidos no ensino de inglês, uma vez que estes não têm muitas possibilidades de, formal ou informalmente, se encontrarem e trocarem experiências e informações, devido à extensão geográfica e ao número de escolas do 1º ciclo do Ensino Básico que cada agrupamento de escolas abrange.

Desta forma, foram entregues aos professores questionários compostos por dezasseis questões abertas. As questões apresentadas aos professores inquiridos (anexo 2) visavam recolher informações a vários níveis, entre as quais:

- conhecer a opinião dos professores do 2º ciclo acerca do ensino de inglês no 1º ciclo;
- aferir qual o conhecimento relativamente às Orientações Programáticas;
- conhecer o tipo de articulação existente entre o 1º e o 2º ciclos,
- conhecer a opinião acerca das metodologias implementadas ao nível do ensino de inglês no 1º ciclo;
- obter informações relativas ao tipo de conhecimentos que os alunos apresentam quando começam o 5º ano de escolaridade;
- aferir até que ponto os alunos se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da LE;
- conhecer a opinião dos professores acerca da possível integração da LE no currículo do 1º ciclo;
- conhecer se existe alguma evolução positiva ao nível das taxas de sucesso na disciplina;
- aferir se deveria haver mudança de estratégias e metodologias a utilizar em ambos os ciclos;
- e, por fim, conhecer as sugestões que gostariam de fazer, no sentido de melhorar a qualidade de ensino ao nível de ambos os ciclos (1º e 2º).

Primeiramente será feita uma caracterização do grupo de professores que participaram neste estudo, porque poderá contribuir para uma análise mais precisa dos resultados atingidos e permitirá contextualizar a experiência profissional e as opiniões dadas. De seguida, serão apresentados os resultados das questões específicas sobre a temática em análise, de forma a aferirmos as opiniões dos professores e assim saber se a introdução do ensino do inglês no 1º ciclo tem impactos visíveis ao nível dos conhecimentos e aprendizagens dos alunos no 2º ciclo e se este impacto propícia, desde já, alterações no âmbito dos programas curriculares do 2º ciclo.

Relativamente à caracterização do grupo de professores inquiridos (c.f. Quadro 3), 11 dos 14 professores envolvidos no estudo, ou seja, 78,6% dos professores são pertencentes ao quadro de nomeação definitiva dos agrupamentos; 13 são do sexo feminino (apenas um dos professores é do sexo masculino) e a maioria (81,4%) possui 16 ou mais anos de serviço pelo que poderão fazer um balanço bastante fiável, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos que os alunos normalmente possuem no início do 2º ciclo, podendo também fazer um balanço comparativo (ainda

que sem dados estatísticos concretos) acerca da possível evolução (ou não) dos conhecimentos que os alunos possuem ao iniciarem o 5º ano, após a entrada em funcionamento do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.

		N.º de Professores	Percentagem
Situação Profissional	Contratado	3	21,4%
	Efetivo	11	78,6%
Tempo de Serviço	0-5 anos	3	21,4%
	6-10 anos	1	7,2%
	11-15 anos	0	0%
	16-20 anos	5	35,7%
	21-25 anos	3	21,4%
	26-30 anos	2	14,3%
	31-35 anos	0	0%
Sexo	Feminino	13	92,8%
	Masculino	1	7,2%

Quadro 3 – Caracterização da amostra dos professores

Relativamente à primeira questão apresentada, todos os professores dizem concordar com o ensino de inglês no 1º ciclo, referindo também que conhecem as Orientações Programáticas emanadas pelo ME para este ciclo de ensino. Todavia, alguns professores afirmam que este conhecimento é muito superficial, não demonstrando grandes conhecimentos acerca dos temas desenvolvidos naquele nível de ensino, denotando também algum desconhecimento acerca das metodologias e estratégias implementadas no 1º ciclo, situação que nos leva a concluir que não existe

uma verdadeira articulação vertical entre ciclos, pois, de outra forma, não deveriam surgir dúvidas relativamente às metodologias, estratégias e temáticas desenvolvidas no 1º ciclo do CEB.

Quando questionados acerca da articulação entre o 1º e o 2º ciclo, todos os professores afirmam que esta existe, acontecendo, na maioria dos casos, trimestralmente, no início ou fim de cada período. Porém, constata-se, até pelas respostas de alguns dos professores inquiridos, que apesar de existirem reuniões em que a articulação entre ciclos é discutida, esta não é levada a cabo de forma construtiva, a fim de retirar informações que podem ser preciosas no desenvolvimento das aulas, no sentido de colmatar dificuldades sentidas em ambos os ciclos, corrigindo falhas detetadas, promovendo as alterações necessárias em todo o processo de ensino-aprendizagem para ir ao encontro das necessidades dos alunos e dos seus conhecimentos prévios (o que permitirá, na nossa opinião e na opinião de muitos autores, entre eles Pereira (s.d.), uma melhoria significativa das taxas de sucesso ao nível do 2º ciclo, aumentando o interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem da LE). A este propósito não podemos deixar de referir que articulação entre ciclos, também denominada de articulação vertical, como temos vindo a mencionar, refere-se:

“à direcção do currículo entre estabelecimentos de níveis educativos diferentes, articulação essa cujo sucesso passa “pela cooperação e pelo estabelecimento de linhas de comunicação aberta e contínua entre todos os professores envolvidos” (Pesola, 1998, cit in Strecht-Ribeiro, 2005).

Já Pereira (s.d) menciona que a articulação vertical:

“tem por finalidade garantir a continuidade curricular, na transição entre o 1º e o 2º ciclo que, como é do nosso conhecimento, implica a “transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente” (Fernandes, 2000: 142), e, o mais importante, a “transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento.”

Esta articulação é um dos pontos-chave defendidos nas Orientações Programáticas, dada a importância que a contextualização da aprendizagem tem ao nível do 1º e 2º ciclo, tal como a necessidade de ter em conta todo o percurso e experiências linguísticas anteriores dos alunos em questão, no sentido de tornar as aprendizagens significativas e facilitadoras da autoconfiança dos alunos. Há também que ter em conta

que esta articulação segue princípios básicos que dizem respeito à sequencialidade e à transição visando, no fundo, uma abordagem disciplinar que não colida com a integração curricular, uma vez que no âmbito da mesma disciplina, neste caso o inglês, é não só possível como desejável estabelecer-se uma relação entre conteúdos e objetivos de aprendizagem, que devem ser programados a montante e a jusante, como forma de promover um ambiente propício à aprendizagem efetiva de uma LE. Tal não invalida, como é óbvio, que se atentem em aspetos contextualizantes, ou seja, é igualmente preciso ter em conta onde se ensina, quem ensina / quem está a aprender, como se ensina / promove a aprendizagem, que recursos são mobilizados e que relações são estabelecidas com o currículo nacional (Leite e Pacheco, 2010).

A articulação surge assim com carácter de urgência sempre que o ensino de crianças e jovens está em questão, salientando-se a necessidade de, sobretudo nestes níveis de ensino, criar atividades ativas, significativas, diversificadas e desenvolvidas (no que diz respeito ao 1º ciclo) num contexto lúdico, pressupondo o desenvolvimento de um conjunto de procedimentos de ajustamento curricular, metodológico e estratégico a partir do conhecimento profundo do que se passou no ciclo anterior. Daí que seja extremamente importante haver uma partilha de experiências entre os professores de ambos os ciclos, no sentido de facilitar a integração dos alunos no 2º ciclo e a implementação gradual de estratégias e metodologias diferentes daquelas que normalmente são desenvolvidas ao nível do 1º ciclo, por forma a não criar situações de desmotivação, nem de quebra do interesse por parte destes alunos.

No entanto, e de acordo com as respostas recolhidas, a maioria dos agrupamentos ainda não está totalmente empenhado no desenvolvimento de uma efetiva e eficaz articulação, visto ainda não haver uma (verdadeira) preocupação (que vá para além do cumprimento de procedimentos burocráticos que preveem o agendamento destas reuniões) em planificar e organizar as reuniões de articulação entre ciclos, o que permitiria minorar os efeitos de uma mudança radical ao nível das metodologias e estratégias de ensino, tendo em conta o que está preconizado nas OP e que se pretende que seja implementado ao nível do 1º ciclo. Aliás, presentemente já existem estudos que vão neste mesmo sentido, referindo que a articulação que tem vindo a ser implementada ao nível dos 1º e 2º ciclos é muito deficiente, sendo mesmo apontada como o “*verdadeiro calcanhar de Aquiles*” de todo o Programa que visa a implementação das AEC, nomeadamente ao nível da introdução do ensino de inglês no 1º ciclo. Bom

exemplo deste facto é o estudo realizado por Ana Pereira para o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

É de salientar que, pela informação recolhida, aquelas reuniões ainda se revestem de pouca importância, sendo pouco participadas pelos professores do 2º ciclo, que muitas vezes não comparecem, por falta de convocatória por parte dos responsáveis do agrupamento. Ainda de acordo com as informações recolhidas, estas reuniões normalmente decorrem com a presença do subcoordenador/a de departamento de inglês do 2º ciclo e com os professores de inglês do 1º ciclo. Porém, é notória a falta de comunicação entre docentes que, de certo modo, acaba por condicionar o trabalho desenvolvido com os alunos em ambos os ciclos e as opiniões que os professores envolvidos têm dos colegas que trabalham no Programa de Generalização do Ensino de Inglês, chegando, muitas vezes, a afirmar que estes não possuem as habilitações necessárias ou a formação adequada para este nível de ensino (situação que é rara no concelho de Barcelos, tal como já foi referido no capítulo dois, aquando da caracterização do concelho e do projeto propriamente dito).

As questões seguintes diziam respeito à opinião dos professores acerca das metodologias adotadas pelos professores de inglês do 1º ciclo e ao tipo de conhecimentos que os alunos detinham à entrada do 2º ciclo. Algumas das respostas revelaram-se um pouco contraditórias, pois à medida que as questões foram sendo colocadas e foram sendo pedidas algumas sugestões e críticas a todo o processo, os professores acabaram por transmitir a ideia, de forma cada vez mais consistente, de que não há verdadeira comunicação entre professores de ambos os ciclos. Quando questionados se concordam com as metodologias de ensino implementadas pelos professores de inglês no 1º ciclo, tais como o recurso ao *Total Physical Response*, defendido por Asher (referido em Strecht-Ribeiro, 2005:71), o *Task-Based Learning* (metodologia defendida por Krashen, 1981) ou o recurso a outras atividades de carácter lúdico, que visam a memorização e a articulação de vocabulário em estruturas gramaticais simples, excluindo uma abordagem gramatical e formal das mesmas, a maioria (9 professores) disse concordar com as metodologias, tendo os restantes professores (5) afirmado que concordavam parcialmente.

Relativamente ao tipo de conhecimentos que os alunos possuem quando iniciam o 5º ano, metade dos professores (7) refere que os alunos possuem bastante vocabulário, referindo também que dominam algumas estruturas frásicas simples, mas apenas a nível oral, considerando que a escrita é bastante negligenciada. Apenas 2 professores referem que os alunos possuem poucos conhecimentos ao nível da oralidade e escrita, denotando apenas sensibilização para os sons da LE (cf. Gráfico 10).

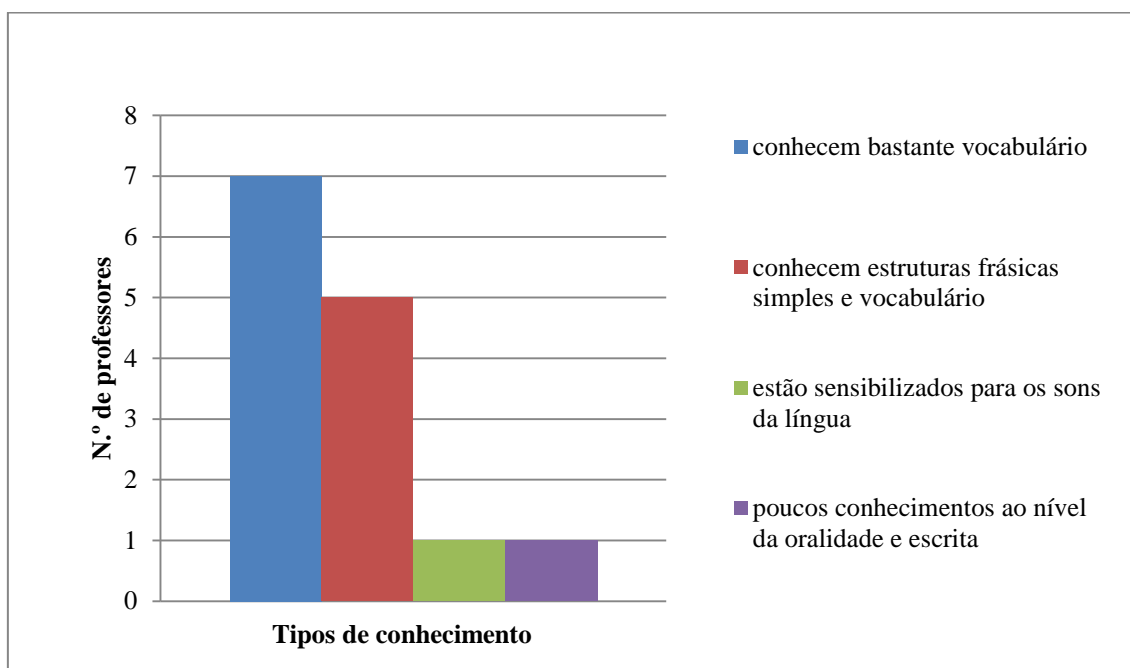


Gráfico 10 – Opinião dos professores acerca do tipo de conhecimentos que os alunos possuem ao terminar o 1º ciclo

Estes resultados vêm confirmar que as metodologias sugeridas para o 1º ciclo estão a ser aplicadas dentro dos parâmetros defendidos pelas OP, dado que nelas se defende que deverá ser dada maior *ênfase à audição e oralidade*, referindo-se que a leitura e a escrita (ao nível do 3º e 4º anos) poderão *desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas*.¹² Para além disso, nestas OP (2005) refere-se ainda que deve ser explorada a produção oral, com a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação, promovendo ainda a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais. Nas mesmas OP recomenda-se também que a exploração dos temas se processe de *modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança, elegendo temas como “família”, “casa”, “escola” e “amigos”, avançando para um*

¹² *Orientações Programáticas – 3º e 4º ano*, (2005:13).

mundo mais abrangente (idem:14). São igualmente sugeridas formas de exploração dos temas, que o professor deverá adequar ao grupo de alunos e respetivos interesses, seguindo o seguinte esquema:

- *objetivos de aprendizagem (sou capaz de...);*
- *atividades;*
- *vocabulário;*
- *estruturas;*
- *atividades finais;*
- *histórias/livros, canções/rimas e atividades intercurriculares.* (idem:15)

Com a sexta questão pretendia saber-se se os professores consideravam que os alunos se encontravam melhor preparados para a aprendizagem formal da LE, ao que a quase totalidade dos professores, à exceção de um, considerou que sim, mostrando-se mais motivados, visto possuírem já bastante vocabulário, algo que deixa os alunos mais à vontade e predispostos para a aprendizagem da língua.

De facto, são vários os investigadores que defendem a inclusão de línguas estrangeiras no currículo do 1º ciclo por contribuírem para o desenvolvimento de capacidades sociais e de comunicação, quer na LE, quer na LM. Strecht-Ribeiro (2005:34) chega mesmo a afirmar que:

“The main objective of modern language teaching is clearly one of communication, that is to say, socialization, or the interaction between individuals within a social context. Creating communicative competence in schoolchildren is creating communicative competence per se, not just communicative competence in a foreign language.”

Para além destas capacidades os alunos desenvolvem competências que lhes permitirão aprender outras LE, já para não falar dos benefícios que tal desenvolvimento poderá ter na LM, pois sabe-se que a aprendizagem da LE pode ter:

“um papel específico na formação, na medida em que ajuda a interiorizar e a consciencializar outras formas de organizar, classificar e exprimir dados de experiências diversificadas e de gerar interações pessoais. Poderá ainda, certamente, criar ou elevar o nível de consciência linguística do aluno, ou seja, o seu conhecimento das propriedades e estruturas

características do sistema da sua própria língua, quando comparada com a dos outros, e da utilização que se faz da Língua na vida quotidiana.”

(Strecht-Ribeiro, 2005:29).

Em suma, considera-se que a introdução de uma LE ao nível do 1º ciclo tem implicações positivas nas aprendizagens futuras dos alunos. Todavia, não podemos deixar de referir que esses reflexos positivos e a predisposição e motivação dos alunos para continuarem a aprender uma LE, neste caso o inglês, passará, sem dúvida, por um trabalho anterior, de articulação entre professores de inglês do 1º ciclo e do 2º ciclo, a fim de esbater as diferenças impostas pela não obrigatoriedade de frequência das aulas de inglês no 1º ciclo e adaptabilidade dos temas ao nível dos alunos em questão, e as imposições de um programa de inglês, com obrigatoriedade de temas, quer ao nível do vocabulário, quer da gramática, sentidas pelos professores de inglês do 2º ciclo, e consequentemente pelos alunos, nomeadamente no início do 2º ciclo, altura em que as diferenças ao nível das metodologias e estratégias de ensino poderão ser mais acentuadas, levando muitas vezes ao desinteresse e desmotivação dos alunos face às dificuldades que essa transição poderá causar, caso não haja uma planificação cuidada e uma preparação dos alunos para a mudança na abordagem à LE.

Contudo, ao serem questionados acerca das taxas de sucesso, e apesar de denotarem uma opinião favorável quanto ao nível dos conhecimentos dos alunos e à evolução na preparação destes para a aprendizagem formal da língua inglesa, a maioria dos professores considera que não houve qualquer alteração positiva nas taxas de sucesso na disciplina de inglês, argumentando com o facto de a frequência das aulas de inglês ser facultativa e de não haver uma uniformização de estratégias e metodologias no 1º ciclo, pois, de acordo com as instruções emanadas pelo ME, cada professor deve adaptar as Orientações Programáticas ao nível e à realidade de cada turma, ou seja, as taxas de sucesso da disciplina continuam aquém do desejado, mantendo-se a disciplina de inglês, em alguns agrupamentos, como a disciplina com maior insucesso escolar.

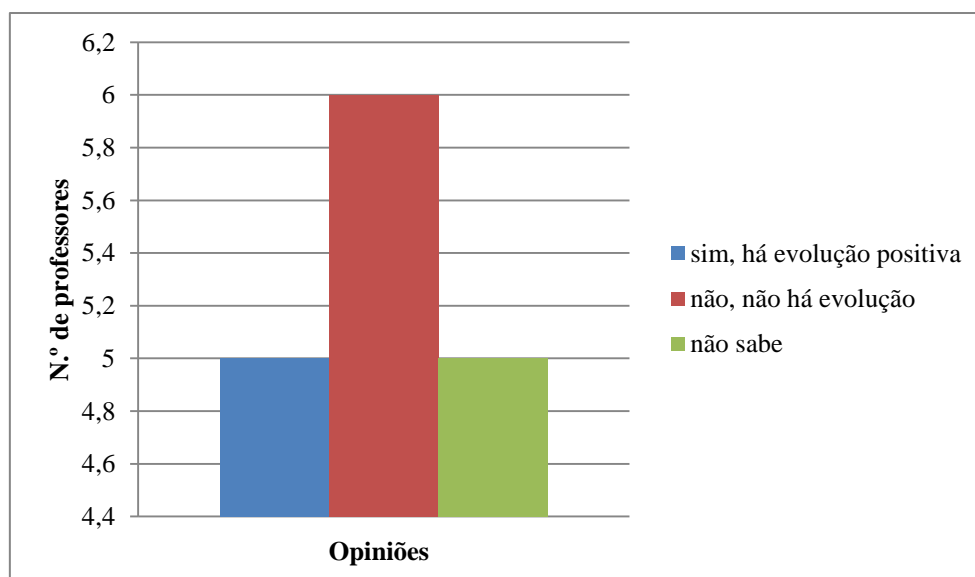


Gráfico 11 – Opinião dos professores sobre a evolução ao nível das taxas de sucesso na disciplina

Mais uma vez se evidencia o facto de as deficiências demonstradas pelos professores ao nível da articulação entre ciclos estarem a contribuir para resultados menos positivos ao nível da evolução (positiva) das taxas de sucesso, pois os resultados obtidos refletem que ainda não existe uma direcção do currículo e reorganização dos grupos ou turmas, no sentido de criar um conjunto de procedimentos que visem o acolhimento e acompanhamento adequados às necessidades e aos conhecimentos dos alunos quando estes ingressam no 2º ciclo. Assim, e de acordo com sugestões feitas por Strecht-Ribeiro (2005), os agrupamentos de escolas, juntamente com a colaboração dos professores de inglês de ambos os ciclos deverão criar condições que permitam:

- acomodar todas as crianças que à entrada do 2º ciclo já tenham iniciado a aprendizagem da língua inglesa ao nível do 1º ciclo, atenuando todo um conjunto de dificuldades de transição;

- valorizar essas aprendizagens, tornando-as base estratégica para as aprendizagens posteriores, permitindo a continuidade na aquisição de conhecimentos;

- reajustar conteúdos programáticos, estratégias e materiais de trabalho, tendo em consideração que estas mesmas crianças estiveram sujeitas, até ao final do 1º ciclo, a metodologias bastante diversas, caracterizadas por uma aprendizagem não-linear, não orientada para aquisições gramaticais, centrada essencialmente no desenvolvimento de capacidades de compreensão e expressão oral, perspectivadas de forma comunicativa e lúdica;

- implementar estratégias de troca de informação entre estabelecimentos, fomentando a formação de professores, no sentido de melhorar as realidades únicas de cada estabelecimento;
- enfatizar a competência primordial da aprendizagem de línguas – a capacidade comunicativa em LE.

Seguidamente, os professores inquiridos foram questionados sobre se concordavam com a introdução da Língua Inglesa ao nível do Currículo Nacional para o 1º Ciclo, tendo 12 considerado que seria uma mais-valia para todas as crianças, pois para além de uniformizar critérios, temáticas e metodologias, iria permitir uma reestruturação dos Programas Nacionais de Inglês para o 2º ciclo, evitando-se a repetição de determinados temas nos dois ciclos e o aprofundamento de aspetos mais formais da língua, que neste momento não são possíveis de implementar, devido à heterogeneidade que as turmas apresentam ao nível de conhecimentos adquiridos da LE. Para além disso, alguns docentes consideram também que se o inglês passasse a fazer parte do currículo do 1º ciclo, os alunos teriam mais a ganhar e a disciplina seria encarada com maior seriedade por parte das crianças e dos próprios Pais e Encarregados de Educação, pois apesar de se poderem manter as características lúdicas, a disciplina teria uma evolução, adotando gradualmente um carácter mais formal (e menos lúdico) à medida que os alunos progrediam na língua enquanto meio de comunicação por excelência, podendo explorar-se mais a leitura e a escrita a partir do 3º e 4º anos de escolaridade, situação que os docentes consideram que ainda não acontece com todas as turmas, dadas as condicionantes atrás referidas. Consideram, ainda, que o facto de a disciplina ser de frequência obrigatória, ajudaria a criar, nos alunos, hábitos de trabalho e estudo, tornando-os mais responsáveis e ativos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para além destes aspetos, temos ainda que ter em conta que existem estudos¹³ que defendem que a inclusão de uma LE no currículo geral do 1º ciclo traria uma contribuição positiva para o desenvolvimento geral da criança, facilitando e promovendo a compreensão e apreensão de objetivos educacionais de carácter geral. Daí que se continue a reforçar a ideia de que a LE deverá ser articulada com os conteúdos do currículo geral do 1º ciclo, de forma a facilitar a sua inclusão num

¹³ Por exemplo, Strecht-Ribeiro, (2005) e Moon (2000), que temos vindo a citar.

contexto de aprendizagem harmonioso, beneficiando a compreensão holística da criança, dos conteúdos lecionados, bem como promovendo a descoberta de relações e interações entre os conhecimentos novos e os previamente adquiridos (Strecht-Ribeiro, 2005).

Quando questionados acerca de alterações importantes a inserir nas metodologias e Orientações Programáticas de Inglês para o 1º ciclo, 5 professores consideram que seria muito importante desenvolver mais as capacidades de leitura e escrita. No entanto, há 3 professores que consideram que seria muito importante desenvolver mais as capacidades oral e auditiva, por acharem que os alunos ainda não apresentam as competências desejáveis a este nível. Outros 3 professores não fazem qualquer sugestão, por considerarem que não conhecem suficientemente bem as Orientações Programáticas para tecer considerações desta natureza (cf. Gráfico 12).

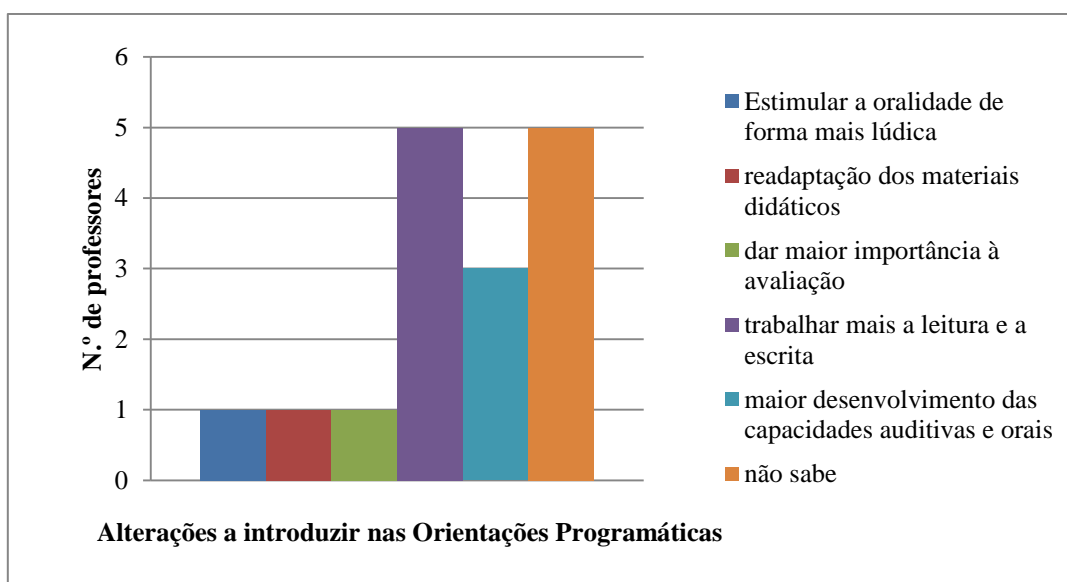


Gráfico 12 – Opinião dos professores sobre as alterações a introduzir nas Orientações Programáticas

De seguida, pretendeu-se saber quais as principais críticas apontadas às Orientações Programáticas. Assim, concluiu-se que 6 professores consideram que os temas sugeridos e tratados são demasiado semelhantes aos dos programas nacionais para o 2º ciclo, o que se traduz numa repetição de temas e conseqüente desinteresse dos alunos face aos assuntos abordados. Para além disso, 2 docentes chegaram mesmo a referir que este desinteresse é acentuado pelo facto de as metodologias de 1º ciclo defenderem sempre a implementação de atividades lúdicas – o aprender brincando -

algo que, segundo os mesmos docentes, não pode acontecer no 2º ciclo, dada a extensão dos programas e as exigências do mesmo, e ainda ao facto de entenderem que a aprendizagem formal da língua não permite a implementação de atividades lúdicas com frequência, pois retiram seriedade às temáticas a trabalhar, desresponsabilizando os alunos de todo o processo. A este propósito, os professores afirmam que *“os alunos sentem uma grande diferença quando chegam ao 5º ano porque a disciplina passa a ser obrigatória e avaliada e eles vêm habituados a brincar com a língua e a não lhe dar a importância devida”* (cf. anexo n.º 5 – Prof.1), chegando mesmo a referir que *“a disciplina de inglês no 2º ciclo é a que mais insucesso tem e este insucesso prende-se com a diferença de metodologias, o grau de formalidade e de exigência entre os dois ciclos. Os alunos não estão conscientes de que a disciplina de inglês é uma das mais importantes do seu currículo, com 4 tempos semanais, exigindo muita concentração e estudo diário”*(cf. anexo n.º 6 – Prof.2).

Por outro lado, há 3 professores que consideram que as Orientações Programáticas são adequadas ao nível de ensino, preparando bem os alunos para o 2º ciclo. As restantes respostas, tal como se poderá verificar no gráfico 13, foram dadas apenas por cada um dos restantes professores que participaram no estudo, representando diferentes opiniões relativamente à questão apresentada, tais como: deveria ser dada maior importância à avaliação de conhecimentos e competências na LE, estimular a oralidade de forma mais lúdica ou readaptar materiais didáticos.

No que se refere às críticas dos professores relativamente às Orientações Programáticas, e após reflexão e análise de textos acerca desta temática, consideramos que começa a ser urgente uma reformulação dos pressupostos defendidos pelas OP, nomeadamente no que se refere ao 3º e 4º anos, uma vez que estas foram desenvolvidas numa fase em que se estava a iniciar a introdução do ensino de inglês no 1º ciclo, não havendo quaisquer pressupostos ou orientações sobre a forma como as aulas deveriam ser conduzidas ou dos objetivos a atingir. Contudo, a partir do momento em que o ensino de inglês no 1º ciclo se tornou acessível a todos os alunos a partir do 1º ano, chegou-se à conclusão que muitos dos temas e estratégias sugeridas são repetidas, ao nível dos quatro anos, correndo o risco de se tornarem enfadonhos e desmotivadores. Por esta razão, especialistas como Américo Dias e Veríssimo Toste, ambos autores das Orientações Programáticas para o 1º e 2º ano, começam a defender a alteração das OP dos 3º e 4º anos, no sentido de promover um maior desenvolvimento linguístico dos

alunos, passando a desenvolver de forma mais ativa as capacidades de leitura e escrita, o que de certa forma vai ao encontro de algumas das sugestões feitas pelos professores inquiridos (cf. Gráfico 13).

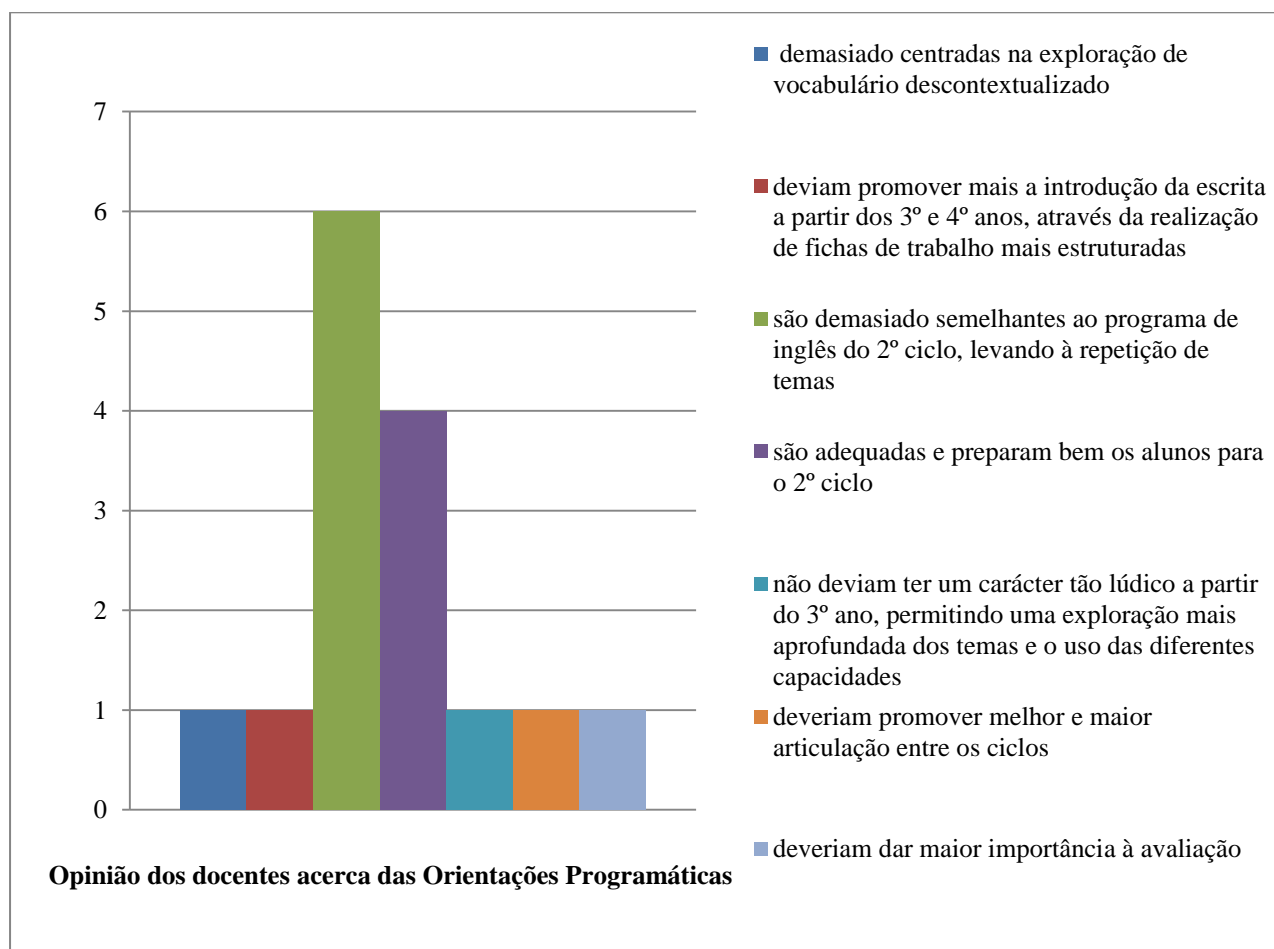


Gráfico 13 – Opinião dos professores acerca das Orientações Programáticas

Com as questões seguintes pretendeu verificar-se quais as lacunas apresentadas pelos alunos quando iniciam o 2º ciclo e que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de acordo com as opiniões dos professores inquiridos, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico. As respostas recolhidas vão no sentido anteriormente referido, pois 5 dos 14 professores que participaram no estudo consideram que os alunos apresentam dificuldades na expressão escrita. Dois professores referem também que os alunos apresentam dificuldades ao nível da concentração e falta de hábitos de estudo e trabalho:

“a principal dificuldade prende-se com a falta de regras de trabalho e de disciplina na sala de aula e a pouca importância que os alunos dão ao inglês. Isso faz com que os níveis de insucesso sejam os mais altos a nível do 2º ciclo”(Prof. 13); “Lacunas ao nível da escrita e dificuldades de concentração (estão habituados a trabalhar de uma forma demasiado lúdica) (Prof. 4).

Outros dois professores referem que os alunos possuem poucos conhecimentos de vocabulário e apresentam dificuldades ao nível da ortografia: “falta de vocabulário; dificuldades na ortografia; dificuldades comportamentais”(Prof. 12). As restantes opiniões, como por exemplo: “os alunos têm dificuldades na aprendizagem da gramática”(Prof. 9), foram emitidas, cada uma, por um professor, não apresentando, por isso, um impacto significativo. Porém, salienta-se que as opiniões destes professores vão, de certo modo, contra opiniões dadas em questões anteriores, nomeadamente quando se referiram ao nível de conhecimentos que os alunos possuem, tendo metade dos professores (7) referido que os alunos possuem bastante vocabulário quando ingressam no 2º ciclo.

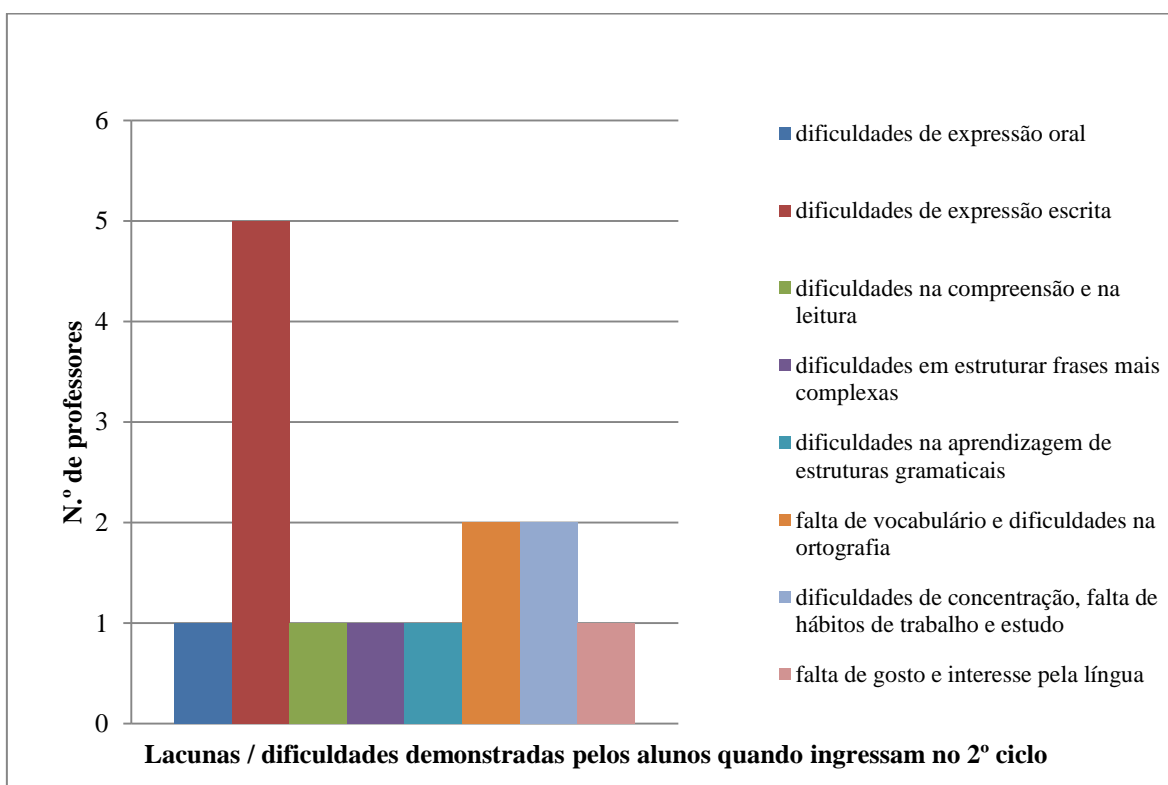


Gráfico 14 – Identificação, pelos professores inquiridos, das lacunas/dificuldades dos alunos no início do 5º ano

Ao serem questionados quanto ao tipo de iniciativas a levar a cabo, no sentido de permitir uma melhoria significativa ao nível do processo de ensino-aprendizagem nos dois ciclos do Ensino Básico, as respostas foram bastante diversificadas. Três professores defendem que deveria haver mais e melhor articulação entre ciclos, pois as falhas de comunicação entre ciclos contribuem muito para os problemas detetados; outros três professores defendem que o ensino de inglês deveria tornar-se curricular a partir do 1º ano de escolaridade, visto que a obrigatoriedade de frequência iria acabar com as diferenças de conhecimentos entre alunos de uma mesma turma; dois outros professores defendem o aumento da carga horária na disciplina de inglês, principalmente ao nível do 2º ciclo, para permitir uma maior diversificação de estratégias e metodologias na disciplina; as restantes respostas referem-se às opiniões individuais dos restantes professores, tais como: a redução de alunos por turma; a reformulação dos programas de inglês do 2º ciclo; a introdução, no 1º ciclo, de mais atividades de leitura e audição de textos para ajudar os alunos ao nível da concentração; e a introdução de livros em Inglês no Plano Nacional de Leitura.

Seguindo o raciocínio de algumas das sugestões apresentadas e conhecendo-se previamente algumas das críticas apontadas, com base no que foi dito pelas subcoordenadoras de inglês contactadas no início deste estudo de caso, questionou-se os professores acerca da existência de adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, com o intuito de minorar os efeitos menos positivos da transição do 1º para o 2º ciclo. Oito dos docentes consideram que já existem algumas estratégias nesse sentido, nomeadamente a introdução, numa fase inicial do 5º ano, de atividades lúdicas, aliadas a estruturas gramaticais e a introdução de testes diagnósticos feitos em colaboração com os professores de inglês do 1º ciclo. Contudo, continuam a defender que é necessário introduzir atividades de carácter mais formal no 3º e 4º anos, numa tentativa de promover e facilitar a transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo, incluindo mais atividades de leitura e de escrita nesses níveis de ensino, situação que, para além de promover a concentração dos alunos, iria consolidar o vocabulário adquirido até então e desenvolver mais a capacidade comunicativa dos alunos, quer ao nível oral, quer escrito, já para não mencionar a criação de hábitos de trabalho e estudo na LE, promovidos por atividades de carácter menos lúdico.

Para concluir este questionário, foram feitas mais duas questões, que apesar de terem aspetos em comum, foram consideradas de forma individual, com o intuito de

saber com maior exatidão quais as sugestões que os professores envolvidos no estudo gostariam de apresentar. Em primeiro lugar, foram questionados acerca do tipo de formação que os professores de ambos os ciclos necessitam para melhorarem a sua atividade docente e, conseqüentemente, todo o processo de ensino-aprendizagem. Nove professores consideram que deveria haver ações de formação conjuntas (para professores de inglês do 1º e 2º ciclo), para desenvolver e aperfeiçoar metodologias de ensino e a partilha de experiências e a definição de estratégias comuns. Dois professores referem que deveria haver ações de formação mais específicas, relacionadas com a produção de materiais audiovisuais para o ensino de inglês nos dois ciclos de ensino. As restantes opiniões foram avançadas por um único professor, nomeadamente que deveria haver maior sensibilização dos Pais e Encarregados de Educação, e da comunidade escolar em geral, para o processo de ensino-aprendizagem da LE e mais intercâmbios entre professores e alunos residentes no espaço europeu.

A última questão referia-se às sugestões que gostariam de fazer para o ensino de inglês no 1º ciclo; tal como se pode verificar pelo gráfico 15, as respostas foram variadas e remetem, de certa forma, para respostas dadas anteriormente, por exemplo: tornar o inglês obrigatório no 1º ciclo, promover encontros e ações de formação entre os professores dos dois ciclos e promover a aquisição de vocabulário, estimulando a interação verbal, a autoconfiança e o raciocínio.

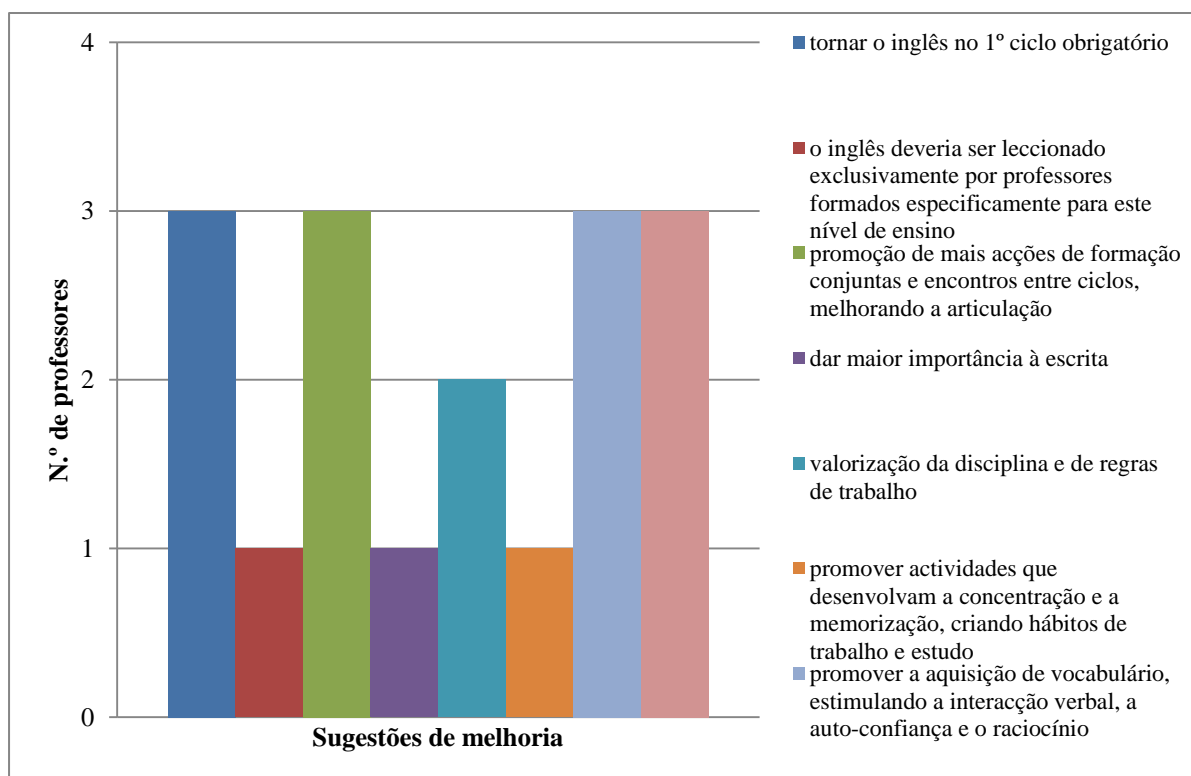


Gráfico 15 – Sugestões de melhoria para o ensino de inglês no 1º ciclo

De facto, um dos aspetos que transparece em toda esta investigação (situação que acaba por ser reconhecida pelos professores inquiridos neste estudo) é que todos os professores envolvidos nestes níveis de ensino carecem ainda de formação específica que permita desenvolver atitudes mais construtivas e interativas para ambos os ciclos, melhorando a sua performance enquanto professores, aumentando, ao mesmo tempo, os níveis de motivação dos seus alunos. Neste domínio há, pois, um longo caminho a percorrer, já que são poucos os professores que possuem todas as ferramentas adequadas ao ensino de LE no 1º ciclo e à articulação com o mesmo. Há ainda uma tendência para o isolamento, situação que não facilita a comunicação, nem mesmo a troca de experiências entre os envolvidos neste processo, que se torna cada vez mais complexo, dadas as implicações que a introdução do ensino de inglês no 1º ciclo trouxe para a realidade escolar portuguesa. Conclui-se que se deve melhorá-la, eliminando barreiras que ainda impedem a concretização de um processo de ensino-aprendizagem contínuo e gradativo à medida que se vai avançando pelos diferentes níveis de ensino, pois não se poderá progredir adequadamente num sem ter em consideração o anterior.

Em suma, e retomando as questões apresentadas anteriormente (cf. página 82) os resultados gerais destes inquéritos revelam que em termos de sensibilização, o ensino de LE no 1º ciclo tem vindo a revelar-se positivo e que as metodologias, ainda que careçam de alguns ajustes, nomeadamente no caso dos alunos do 3º e 4º anos, têm vindo a melhorar, permitindo que os alunos já se sintam mais à vontade com a LE. Porém, há ainda que refletir na forma como essas metodologias estão a ser implementadas, refletindo acerca da necessidade de se preparar melhor os alunos em termos de contextualização cultural e ao nível da produção oral, visto haver um número significativo de professores a referir que a maioria dos alunos não apresenta grandes conhecimentos da cultura anglo-saxónica e não consegue comunicar (ainda que de forma elementar) na língua alvo, não sendo capazes de usar estruturas frásicas simples e mostrarem dificuldades ao nível da leitura e da escrita, situação que nos leva a concluir que ainda existe um longo caminho a percorrer no ensino da LE no 1º ciclo e que deverão haver ajustes em termos de objetivos e metodologias, no sentido de colmatar estas e outras falhas.

CAPÍTULO IV

Conclusões

O presente estudo de caso pretendeu verificar o impacto que a introdução do ensino de inglês no 1º ciclo teve ao nível dos conhecimentos e preparação dos alunos para o 2º ciclo do ensino básico, no contexto específico do concelho de Barcelos.

Após a análise dos dados recolhido chegamos à conclusão que ainda há muito trabalho a desenvolver nesta área, nomeadamente no que concerne a organização e articulação do ensino da LI ao nível do 1º ciclo e consequentemente ao nível do 2º, pois não podemos pensar no 2º ciclo sem termos em conta os conhecimentos adquiridos pelos alunos no ciclo de estudos anterior.

Com base nos resultados obtidos podemos considerar que este Projeto tem pontos fortes, dos quais se destaca o interesse e envolvimento das crianças pela aprendizagem da LE, tal como a tipologia das estratégias e metodologias adotadas. Porém, existem também pontos fracos, que poderão por em causa o desenvolvimento e os resultados efetivos deste projeto de generalização do ensino da língua inglesa no 1º ciclo, caso este seja mantido nos moldes em que se encontra atualmente.

Assim, e fazendo uma análise mais aprofundada dos resultados deste estudo, pensamos que deverá ser dada uma maior importância ao ensino da LE no 1º ciclo, que passa pela valorização dos seus intervenientes (professores de inglês do 1º ciclo e respetivos alunos), do currículo e das estratégias implementadas, sempre no sentido de promover, de facto, a aprendizagem efetiva da LE e ultrapassar as limitações detetadas até ao momento. De seguida, sintetizamos então os pontos fortes, referindo a seguir os pontos fracos, apresentando razões e possíveis soluções, no sentido de promover uma melhoria significativa dos resultados futuros deste projeto em concreto e de possíveis projetos futuros, cujos objetivos se assemelhem a estes.

Na nossa opinião, e tendo como base o estudo efetuado, surgem três pontos fortes:

- As crianças mostram-se verdadeiramente interessadas e motivadas para a aprendizagem da LE;
- A grande maioria das crianças, apesar do regime de facultatividade, frequentou as aulas de LE durante, pelo menos, dois anos;
- Há uma adequação das atividades lúdicas aos interesses das crianças, atividades que facilitam a aprendizagem e as motivam para continuarem a desenvolver as suas capacidades linguísticas.

No que diz respeito ao primeiro ponto enunciado, consideramos que se trata de um ponto forte, visto a motivação e o interesse dos alunos serem da maior importância quando queremos promover o sucesso das aprendizagens. Quanto mais motivados e interessados os alunos estão, maior é a probabilidade de serem bem sucedidos nas suas aprendizagens. Além disso, a faixa etária dos 5-6 aos 10 anos é, de acordo com a literatura consultada, a fase ideal para a aprendizagem de LEs, uma vez que as crianças dessas idades ainda não possuem ideias pré-concebidas acerca de outras culturas e línguas e que, por serem crianças, se encontram naturalmente motivadas para aprenderem algo novo. Nas palavras de Ball (1994) *“the influence of early learning is so important that, if you gave children a good start, there is much less risk of things going wrong later.”*

Relativamente ao segundo ponto, podemos dizer que, no caso do concelho de Barcelos, local onde se desenvolveu este estudo, a frequência facultativa das aulas de inglês não interferiu diretamente no número de alunos que as frequentou, uma vez que praticamente todos os alunos frequentaram, pelo menos durante um ano letivo, estas aulas. cremos que este facto se deve, essencialmente, à já longa experiência ao nível do ensino do inglês, uma vez que a Câmara Municipal de Barcelos já promovia o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa desde o ano letivo de 2000/2001, ainda que com regras e metodologias ligeiramente diferentes, dadas as circunstâncias e constrangimentos da altura.

O terceiro, e último, ponto forte destacado diz respeito às atividades lúdicas implementadas ao nível do 1º ciclo, pois, de acordo com os resultados obtidos, os alunos gostam da tipologia das atividades implementadas e consideram que eram adequadas e que permitiam uma aprendizagem e utilização efetiva da LE. Desta forma,

apresentaram nível de interesse e motivação para a aprendizagem da LE altos, o que ajuda na promoção das aprendizagens e na superação de dificuldades futuras.

Estes três aspetos são, na nossa opinião, os mais evidentes de todo o estudo, principalmente se nos basearmos nos inquéritos realizados aos alunos. Concluimos que praticamente todos os alunos inquiridos consideraram que aprender uma LE é interessante e apresentam-se motivados para a aprendizagem da mesma, referindo que as estratégias e metodologias baseadas em aspetos lúdicos contribuíram diretamente para a manutenção ou aumento do seu interesse e motivação. Para além disso, os próprios alunos referem que o facto de terem tido contacto com a LE durante o 1º ciclo lhes proporcionou ferramentas que os dotaram de uma maior capacidade de aprendizagem, ajudando-os a ultrapassar algumas das dificuldades que sentiram quando ingressaram no 2º ciclo, algo que se tornou uma vantagem em comparação com os colegas que nunca tinham frequentado aulas de LE no 1º ciclo (recordamos que 87,7% dos alunos do 5º ano e 89,4% dos alunos do 6º ano afirmam que os colegas que nunca frequentaram as aulas de LE no 1º ciclo têm, na sua opinião e de acordo com as suas experiências e vivências, mais dificuldades em aprender a LE). Por este motivo, parece-nos que a introdução do ensino de uma LE ao nível do 1º ciclo se torna uma mais-valia para os alunos, pois poderá fomentar melhores resultados ao nível do 2º ciclo, e em anos posteriores, situação que também é reconhecida pelos professores de inglês do 2º ciclo inquiridos.

Apesar destes três pontos fortes, reconhecemos que há ainda outros pontos a melhorar ao nível do Projeto de Generalização do Ensino da LI, uma vez que o estudo revelou vários aspetos que contribuem para uma avaliação menos positiva deste projeto. Assim, passamos a enunciar os pontos fracos, recolhidos essencialmente com base nas respostas dadas pelos professores:

- A aprendizagem da LE deveria passar a ser obrigatória (tal como já acontece noutros países da União Europeia, como por exemplo a Eslovénia, onde o ensino de uma LE é obrigatório a partir do 3º ano de escolaridade), de forma a que todos os alunos do 1º ciclo fossem sujeitos às mesmas aprendizagens (dentro das suas características individuais e do contexto em que estão inseridos);

- Deveria haver um programa disciplinar de LE ou a implementação das Orientações Programáticas deveria ser monitorizada, de forma a verificar quais as

aprendizagens dos alunos e uniformizar (pelo menos dentro do mesmo agrupamento), na medida do possível, os conhecimentos adquiridos durante o 1º ciclo, para assim evitar discrepâncias ao nível dos conhecimentos que os alunos possuem à entrada do 2º CEB;

- Deveria haver um maior acompanhamento dos professores de inglês do 1º ciclo, no sentido de lhes proporcionar os apoios e a formação necessários às suas funções, ajudando-os a ultrapassar dificuldades que surjam durante a implementação do projeto, ao mesmo tempo que se criavam estruturas capazes de desenvolver atividades conjuntas entre alunos (e professores) dos dois níveis de ensino;

- A articulação vertical deveria ser verdadeiramente implementada, no sentido de promover, para todos os alunos de um agrupamento de escolas, uma uniformidade de critérios e de conhecimentos adquiridos e, desta forma, melhorar: as taxas de sucesso na disciplina ao nível do 2º ciclo (e até, quiçá, ao nível do 3º ciclo), o envolvimento de todos os professores, a troca de experiências, as competências individuais dos professores de ambos os ciclos e, conseqüentemente, o aumento das capacidades linguísticas dos alunos, tal como a manutenção ou até o aumento do interesse e da motivação dos alunos na aprendizagem da LE;

- Deveria haver mais e melhor formação para os professores envolvidos no projeto, formação esta que deveria incluir não só os professores do 1º ciclo, que ainda demonstram lacunas e falhas ao nível das estratégias e metodologias adotadas, mas também os professores do 2º ciclo, que ainda apresentam algum desconhecimento relativamente aos princípios e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem da LE no 1º ciclo, promovendo também uma maior partilha e melhoria das estratégias e metodologias aplicadas em ambos os ciclos.

No que se refere aos pontos fracos do projeto, temos de considerar que um dos maiores problemas inerentes ao ensino da LE é que esta se trata de uma AEC, de frequência facultativa, o que permite aos alunos participarem ou não nas aulas, podendo criar a ideia de que a sua frequência não é importante e que estas aulas não são mais do que uma forma de ocupar as crianças, sem que daí resultem grandes resultados educativos e de formação pessoal. Ora esta ideia, para além de ser errada, leva a uma perda de importância no que se refere à aprendizagem da LE, situação que vai contra o enunciado pela Comissão Europeia que visa a criação de uma Europa unida, cujos

cidadãos sejam capazes de comunicar entre si numa LE, apesar de possuírem contextos sociais e culturais distintos. Para além disso, é notório que qualquer pessoa que consiga comunicar numa outra língua que não a sua língua materna, consegue falar com mais pessoas e veicular muito mais informação do que outra que apenas fala a sua LM:

“an obvious advantage of knowing more than one language is having expanded access to people and resources. Individuals who speak and read more than one language have the ability to communicate with more people, read more literature, and benefit more fully from travel to other countries. Introducing students to alternative ways of expressing themselves and to different cultures gives greater depth to their understanding of human experience by fostering an appreciation for the customs and achievements of people beyond their own communities. Ultimately, knowing a second language can also give people a competitive advantage in the work force by opening up additional job opportunities” (Villano, 1996, cit in Marcos).

Para além destes benefícios, pensamos que a obrigatoriedade do ensino da LE, no 1º ciclo, iria também permitir uma maior estabilidade ao nível da colocação de professores no 1º ciclo, a fim de criar um corpo docente mais constante e conhecedor dos conteúdos, das estratégias e metodologias a implementar neste nível de ensino, facilitando também a partilha de informações e conhecimentos dos professores de LE do mesmo agrupamento de escolas e o reconhecimento da necessidade (ou não) de implementarem novas estratégias para promoverem a aquisição da LE e o sucesso na disciplina. Assim, parece-nos que a ausência de uma metodologia generalizada ou até mesmo de um currículo efetivo da LE para o 1º ciclo, que vá além do enunciado pelas Orientações Programáticas, acaba por interferir ao nível da sua implementação e ao nível das estratégias de ensino a adotar, uma vez que não existe coesão entre os diferentes níveis envolvidos, nem tão pouco ao nível dos seus intervenientes. Por esta razão, defendemos a criação de um Programa de Inglês para o 1º ciclo, de forma a que haja, pelo menos, um determinado número de conteúdos obrigatórios a lecionar, para que todos os alunos adquiram conhecimentos mínimos na LE que permitam a continuidade das aprendizagens no 2º ciclo, onde deveria haver também a consequente reestruturação dos programas, a fim de evitar a repetição de conteúdos e se poderem aprofundar os conhecimentos adquiridos até então, sem o risco de levarem à desmotivação dos alunos (devido à repetição de temas e conteúdos a lecionar e até

mesmo à rutura ao nível das metodologias e estratégias adotadas pelos diferentes professores dos dois níveis de ensino).

Por outro lado, verificou-se, com base neste estudo, que os professores de inglês do 1º ciclo conseguem, ainda que de forma pouco uniforme, implementar as regras principais enunciadas nas Orientações Programáticas. Porém, quando passamos a analisar todos os procedimentos, verificamos que há lacunas graves ao nível da execução das OP, uma vez que esta execução depende da formação dos professores envolvidos (que mudam todos os anos e que dependem das colocações de professores no concurso nacional, levando muitas vezes as entidades promotoras a contratarem professores sem qualquer experiência e/ou ao nível do ensino do inglês no 1º ciclo), da sua interpretação pessoal acerca das OP, do seu envolvimento e comprometimento em todo o processo (presença em reuniões de articulação horizontal, partilha de informação com outros professores de LE do mesmo nível, etc.), da comunicação e partilha efetivas de informação e experiências entre ciclos de ensino – articulação vertical (1º e 2º ciclos, neste caso específico).

De facto, constatamos que não há ainda um verdadeiro envolvimento, de todos os intervenientes (professores de ambos os ciclos, pais e encarregados de educação e até mesmo dos órgãos de gestão), de forma a promover um ensino-aprendizagem eficaz da LE por parte de todos os alunos. Verificamos também que, enquanto que alguns professores do 2º ciclo se encontram minimamente informados acerca dos temas a lecionar no 1º ciclo, outros há que desconhecem o tipo de trabalho realizado em níveis anteriores, algo que muitas vezes acaba por resultar no desinteresse e desmotivação, por parte dos alunos, relativamente à LE, visto considerarem que há repetições que tornam a língua mais desinteressante e, conseqüentemente, a sua aprendizagem desmotivadora e desnecessária.

Parece-nos ainda que ao nível da implementação da LE não há um verdadeiro reconhecimento da importância da aprendizagem da LE, uma vez que persiste o carácter facultativo da frequência deste tipo de aulas que em nada abona a seu favor, nomeadamente ao nível da promoção da aprendizagem da LE e da construção de uma efetiva articulação horizontal e vertical, visto nem todos os alunos serem sujeitos ao mesmo tipo de aprendizagens, tal como é dito por Pereira (2010:226):

“o conceito de articulação curricular não é monolítico, abarca uma outra dimensão, transversal aos diferentes níveis e tipos de escolarização, que remete para o conjunto de conteúdos, representações e experiências que permitem aos sujeitos desenvolverem e integrarem sentimentos de pertença a uma determinada sociedade (Roldão, 2002), falamos da articulação «horizontal», que visa sobretudo a integração de distintas áreas do conhecimento.”

Mais uma vez se destaca o facto de ao menosprezarmos a aprendizagem efetiva da LE, se estar a legar para segundo plano aprendizagens que poderão potenciar outras aprendizagens e até mesmo a mudança de atitudes perante o desconhecido a nível social e cultural. Daí que seja cada vez mais urgente promover o ensino de outras LE no Sistema Educativo Português, também como forma de potenciar capacidades sociais e culturais, e a própria inserção social dos sujeitos ao nível do espaço Europeu, cada vez mais competitivo e exigente.

Este estudo demonstra também, como vimos, que existem lacunas de outra ordem, nomeadamente ao nível da implementação das estratégias de ensino-aprendizagem e até mesmo de formação dos professores. Parece-nos que o facto de não haver formação, nem mesmo partilha de experiências por parte dos diferentes grupos de professores envolvidos no ensino da LE no 1º ciclo é uma falha em todo o processo, que nunca ficará completo, nem tão pouco será bem-sucedido se não houver formação específica para os professores de ambos os ciclos, sempre no sentido de promover o conhecimento dos conteúdos a lecionar e a reformulação de estratégias e metodologias que venham a promover (mais e melhor) a aprendizagem ou até mesmo uma verdadeira aquisição da LE (nomeadamente, por parte dos alunos mais jovens).

Para além disso, há um aspeto extremamente importante que tem vindo a ser descurado em todo este processo – a articulação vertical que na realidade parece só existir para cumprimento de calendário, pois os intervenientes afirmam que existem reuniões calendarizadas que visam estabelecer essa mesma articulação. Porém, por razões que este estudo não nos permitiu esclarecer (uma das limitações do mesmo), esta articulação não existe na realidade, pois os professores inquiridos demonstraram ter poucos ou mesmo nenhuns conhecimentos acerca dos conteúdos, e das estratégias e metodologias implementados ao nível do 1º ciclo. Consideramos que a articulação se reveste da maior importância, uma vez que permite a partilha de informações e

experiências, tal como poderá também promover o estabelecimento de regras, estratégias e metodologias concertadas (por parte dos professores de LE dos 1º e 2º ciclos), no sentido de promover a aprendizagem efetiva da LE, promovendo também maiores taxas de motivação e sucesso na disciplina. Deste modo, poderiam construir um programa concertado da disciplina, fomentando as mesmas estratégias e criando objetivos mínimos para todos os alunos, de forma a que à entrada do 2º ciclo, todos tivessem, pelo menos, os conhecimentos mínimos delineados para a disciplina.

Em suma, acreditamos que com base neste estudo, e tendo em conta as limitações do mesmo, poderemos fomentar melhorias significativas em todo o processo de ensino-aprendizagem da LE, tendo sempre como horizonte o interesse das crianças e a importância de lhes proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, favorecendo atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer, estimulando a capacidade de concentração e de memorização, promovendo o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e fomentando outras aprendizagens, no fundo tal como é enunciado nas Orientações Programáticas para o ensino do Inglês no 1º ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º ciclo é um projeto recente que é perspectivado por muitos como uma mais-valia na formação individual das crianças, apresentando aspetos considerados inovadores ao nível da abordagem aos conteúdos e às metodologias adotadas. No entanto, logo à partida surgiram algumas dúvidas e críticas, dadas as lacunas existentes ao nível da formação específica dos professores de inglês para este nível de escolaridade e dos problemas que uma frequência facultativa poderiam levantar ao nível dos pré-requisitos apresentados pelos alunos à entrada do 2º ciclo (que poderiam suscitar problemas de motivação para os alunos que haviam frequentado as aulas de inglês no 1º ciclo, pela possível repetição de conteúdos, e de problemas de adaptação para os alunos que nunca frequentaram estas aulas, que poderiam sentir mais dificuldades para acompanhar os restantes colegas).

Perante estas opiniões divergentes e dada a quase inexistência de investigações relativamente ao impacto da introdução do ensino de inglês no 1º ciclo, assumiu-se o desafio de avançar com um estudo de caso (tendo como base o concelho de Barcelos, onde residimos e trabalhamos enquanto coordenadora do PGEI durante cerca de 10 anos) nesta área específica, numa tentativa de aferir até que ponto há efeitos positivos ou negativos resultantes desta introdução e de conhecer qual o impacto respetivo nos conhecimentos dos alunos, à entrada do 2º ciclo do Ensino Básico, momento em que a aprendizagem de uma LE passa a ser obrigatória. Por esta razão, decidimos auscultar as opiniões de alunos e professores, no sentido de recolher perspectivas diferentes acerca da mesma temática, respeitando obviamente a diferença de idades, experiências e posições ocupadas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro objetivo foi verificar qual a percentagem de alunos que frequentou as aulas de inglês no 1º ciclo e em que ano de escolaridade tinham tido o primeiro contacto com a LE, por forma a determinar quais seriam as expectativas dos alunos e qual o nível de confiança dos resultados obtidos. De seguida, pretendeu-se analisar as opiniões de alunos que então frequentavam o 2º ciclo, relativamente ao tipo de atividades

desenvolvidas nas aulas, conhecimentos adquiridos, nível de interesse e motivação face à disciplina (ao nível do 1º ciclo e posteriormente no 2º ciclo).

Pretendia-se, também, auscultar a opinião dos professores de inglês do 2º ciclo relativamente ao envolvimento dos professores de ambos os ciclos num trabalho comum, tendo em vista a partilha de experiências, materiais e informações (articulação vertical), relativamente às taxas de sucesso na disciplina, ao nível da preparação e conhecimentos dos alunos à entrada do 2º ciclo, verificando-se até que ponto haveria um impacto positivo e significativo, que pudesse justificar (ou não) futuras alterações nos programas curriculares e uma possível inclusão do ensino do inglês no currículo obrigatório do 1º ciclo.

Verificou-se que, na opinião dos alunos inquiridos, as aulas de inglês no 1º ciclo tinham um carácter mais lúdico que lhes permitia aprender brincando, o que facilitava as aprendizagens. Estes mesmos alunos consideraram ainda que a frequência destas aulas os preparou para uma mais fácil integração, dando-lhes maior facilidade ao nível das aprendizagens da LE, face aos colegas que nunca tinham contactado com a LE durante o 1º ciclo. Conclui-se, portanto, que estas aulas tinham um efeito francamente positivo nas suas aprendizagens, consciencializando-os da importância da LE e de diferenças culturais que a aprendizagem da língua tinha subjacente. Dito de outro modo, verificamos que, na opinião das crianças inquiridas, o impacto do ensino *precoce*¹⁴ da língua foi francamente positivo, tendo contribuído para aumentar o seu interesse e motivação face à aprendizagem da LE. Também ao nível das metodologias, podemos concluir que a maioria daqueles alunos teve a oportunidade de contactar com a língua através de atividade lúdicas, que visavam a aquisição da LE através de experiências positiva e enriquecedoras (em que se primava pelo aprender a brincar, sem descurar temas gerais trabalhados pelo currículo geral do 1º ciclo), indo ao encontro do que é preconizado por diversos autores, tais como Dias e Mourão (2005), Moon (2000) e Cameron (2005).

Já no que concerne às opiniões dos professores de inglês do 2º ciclo que inquirimos, os resultados não foram tão favoráveis. Verificou-se que a maioria destes

¹⁴ Mencionamos o termo *precoce* em itálico por concordarmos com a maioria dos autores (entre eles, Dias e Mourão ou Strecht-Ribeiro) que defende que o ensino de uma LE ao nível do 1º ciclo já não se enquadra nesta terminologia, por ser a altura ideal para a introdução da LE. O termo *precoce* adaptar-se-á melhor quando nos referimos a uma introdução da LE em fases anteriores à entrada no 1º ciclo, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

professores apresentava ainda algum desconhecimento face ao trabalho desenvolvido ao nível do 1º ciclo, o que denota que a desejável articulação vertical não é ainda uma prática generalizada, situação que, em nosso entender (e no dos próprios professores envolvidos neste estudo), prejudica o trabalho de todos os intervenientes. Para além disso, os professores inquiridos consideram que os conhecimentos que os alunos possuem à entrada do 2º ciclo se baseiam essencialmente em áreas vocabulares, sem grandes capacidades comunicativas na língua alvo, o que acaba por se revelar, na sua opinião, uma falha grave. Consideram também que ao nível das taxas de sucesso houve mesmo um retrocesso, que se deve essencialmente ao facto de os alunos não encararem a LE com seriedade, situação promovida (na sua opinião) pelas estratégias de carácter lúdico implementadas ao nível do 1º ciclo.

Apesar de os resultados gerais serem de algum modo negativos, os professores são da opinião que a introdução do ensino do inglês no 1º ciclo foi importante, considerando mesmo que esta língua deveria fazer parte do currículo do 1º ciclo, pois só assim haverá maior uniformidade ao nível dos conhecimentos da LE, à entrada do 2º ciclo, e só desta forma poderiam estabelecer uma verdadeira articulação vertical (que culminaria com a reformulação dos programas curriculares da língua inglesa no 2º ciclo, por forma a evitar repetições de conteúdos e permitir uma abordagem mais eficaz à língua que promova uma aquisição também eficaz da mesma).

Assim, parece-nos que o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º ciclo tem aspetos positivos que surgem como uma mais-valia em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois promove a aquisição de uma LE numa fase em que os alunos se encontram mais recetivos, motivados e interessados em adquirir conhecimentos novos, não sentindo constrangimentos ao nível da utilização de uma outra língua, nem tendo tão pouco pressupostos culturais que os levem a recusar hábitos e referências culturais diferentes daqueles em que se encontram inseridos social e culturalmente. Também consideramos que ao nível das metodologias e estratégias de ensino há uma adequação ao nível e faixas etárias dos alunos, o que os leva a participar mais ativamente nas atividades. Porém, consideramos ainda que deveria haver uma gradual e crescente introdução de metodologias que se assemelhem às utilizadas ao nível do 2º ciclo, a fim de se evitar mudanças bruscas na forma como todo o processo se desenvolve, quando os alunos ingressam no 2º ciclo, tal como deveria igualmente ser dada maior importância às trocas de informação, estratégias, metodologias e métodos de

trabalho entre ciclos de ensino, no sentido de se estabelecerem quais os conhecimentos (mínimos) que os alunos deveriam possuir à entrada do 2º ciclo. Tais medidas permitiriam aos professores deste nível ajustarem estratégias e conteúdos às necessidades de cada aluno, combatendo a possível desmotivação e o possível desinteresse e melhorando as taxas de sucesso na disciplina.

Há um outro aspeto que consideramos importante mencionar, aspeto esse que apesar de não estar plasmado nesta investigação como um dos pontos a analisar, merece uma atenção especial, pois durante algumas das conversas tidas a título informal com os professores de inglês do 2º ciclo e até com algumas das Direções dos Agrupamentos foi sempre mencionado como um fator de alguma perturbação. Referimo-nos ao facto de os professores de inglês do 1º ciclo trabalharem neste projeto como meros prestadores de serviços, cujo vínculo ou ligação ao agrupamento e seus projetos é praticamente nulo (estes professores são contratados pelas entidades promotoras, neste caso específico pela EMEC). Para além deste problema, surge ainda o facto de os horários serem sempre muito reduzidos (geralmente oscilam entre as 8 e, no melhor dos casos, as 17 horas letivas em escolas diferentes que levam o professor a ter de se deslocar de uma escola para a outra em períodos de tempo relativamente curtos) e de, por esta razão, haver uma grande probabilidade de abandonarem o projeto durante o ano letivo, pois são professores contratados que há primeira oportunidade de melhor colocação (nomeadamente ao nível dos concursos nacionais de colocação de professores ou, até mesmo, no caso das colocações temporárias em horários de escola) abandonam o projeto, deixando os seus alunos de 1º ciclo sem professor e, conseqüentemente, sem as ditas aulas de inglês, situação que muitas vezes se repete várias vezes num ano, obrigando os alunos a constantes mudanças de professor (juntamente com as suas metodologias e rotinas próprias) e repetições ao nível dos conteúdos a lecionar. Na nossa opinião, este é mais um fator que pode contribuir para que os resultados dos alunos na disciplina de inglês, no 2º ciclo, fiquem muito aquém do que seria desejado, pois os avanços e retrocessos provocados por uma mudança (repetitiva) de professores durante um ano, pode resultar no desinteresse e na desmotivação dos alunos face à LE, situação que poderá refletir-se ao longo da escolaridade destes alunos.

Focalizando agora, e antes de terminar, a nossa atenção para as limitações da nossa investigação, consideramos que, tal como qualquer outro estudo, também este sofre de constrangimentos que poderão interferir nos resultados obtidos. Alguns desses

constrangimentos prenderam-se com aspetos ao nível da concretização do estudo, começando logo no problema que surgiu aquando da marcação das entrevistas com os professores. Pensamos que este será, de todos, o maior constrangimento, pois uma entrevista permitir-nos-ia abordar algumas das questões de forma diferente, tendo em conta as respostas que iriam sendo dadas, tal como poderíamos ainda abordar questões paralelas, associadas às respostas dadas pelos professores e usando mesmo das experiências dos mesmos para ilustrar melhor as opiniões e sugestões feitas. Pensamos ainda que um outro constrangimento tenha sido o nosso envolvimento pessoal em todo o Projeto de Generalização do Ensino de Inglês, uma vez que trabalhamos, durante cerca de dez anos, enquanto coordenadora do projeto, algo que provavelmente não nos permitiu ter o distanciamento desejável de todo o processo em análise, levando-nos a interpretar os resultados mediante as experiências que tivemos durante todo o tempo em que estivemos responsáveis pela coordenação pedagógica do projeto.

Contudo, foi nosso objetivo recolher, da forma mais isenta possível, as opiniões de alguns atores do processo, no sentido de conseguir vislumbrar o impacto que o Programa de Generalização do Ensino do Inglês tem tido no nosso país, usando o concelho de Barcelos como amostra de uma realidade que se refletirá, de alguma forma, nos resultados apurados. Temos consciência de que muito há a fazer, no sentido de melhorar a investigação realizada, embora não tenhamos pretendido responder às inúmeras dúvidas, incertezas e questões pedagógicas com que os profissionais de educação se confrontam no dia-a-dia, particularmente de todos os professores que lecionam inglês ao nível dos 1º e 2º ciclos. No entanto, é nosso propósito dar um pequeno contributo a todos os atores deste processo, no sentido de promover a reflexão e análise de alguns aspetos importantes que envolvem o ensino de línguas estrangeiras no nosso país, nomeadamente do ensino da língua inglesa, o que esperamos venha a acontecer.

Este estudo visa, ainda, revelar como é que atores locais do contexto educativo do concelho de Barcelos têm vindo a desenvolver esforços, no sentido de promover o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, contribuindo (com as suas opiniões, experiências, sucessos e insucessos) para a construção de um Programa de Generalização do Ensino da Língua Inglesa verdadeiramente bem-sucedido e com perspectivas de melhorias constantes. Registamos particularmente a abertura de todos os intervenientes que aceitaram partilhar os seus saberes, experiências e dúvidas,

reconhecendo que, apesar de todas as medidas implementadas, há dificuldades, constrangimentos e um longo caminho a percorrer na tentativa de promover a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo e favorecer o sucesso de todos os alunos.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa
- ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- ARENDS, Richard I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a ed.). Madrid: McGraw Hill
- BALL, Christopher (1994). *Start right: The importance of early learning*. London: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BELL, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- BENTO, C., COELHO, R., JOSEPH, MOURÃO, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- BREWSTER, Jean, GAIL, Ellis, GIRARD, Dennis (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books, Ltd.
- BRITO, Conceição (2006). *A Escola em tempo de mudança*. Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado
- CAMERON, Lynne (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
- CARDOSO, Teresa (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento
- CONSELHO DA EUROPA (1995). Livro Branco sobre Educação e Formação. Estrasburgo

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa

CONSELHO DA EUROPA (2001). Ano Europeu das Línguas 2001. Estrasburgo

CORREIA, Maria José (s/d). *Desafio Linguístico na Nova Europa – O Novo Discurso Pedagógico na relação Escola-Empresa*

CRUZ, Mário, FERRAZ, Célia, AZEVEDO, Cláudia, et al.(s/d). *As especificidades do ensino precoce de língua estrangeira: Um Estudo de Caso*. Escola Superior Paula Frassinetti (fotocopiado)

DELORS, J. et al. (2005). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa

DIAS, Américo, MOURÃO, Sandie (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições Asa

DIAS, Américo, VERÍSSIMO, Toste. *Ensino do Inglês. 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - Orientações Programáticas*. Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC

ELLIS, Rod (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000). *Autonomia, Projecto e Liderança*. In J. Formosinho, F.I. Ferreira, J. Machado. *Políticas Educativas e autonomia das escolas*, (pp.117-138). Porto: Edições Asa

GASPAR, M. Ivone, ROLDÃO, Maria do Céu (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta

GOMES, S., SÁ, S. (2010). *APPINEP: Celebrating Ten Years of Teaching Children in Portugal - Do Inglês às outras Línguas: Potencialidades Educativas nos Primeiros Anos de Escolaridade*. Lisboa: APPI

GONÇALVES, Irene da Purificação (s/d). *O ensino precoce duma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor potenciador da aprendizagem da língua materna* (fotocopiado)

GOODSON, Ivor F. (2001). *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora

-
- HALLIWELL, Susan (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman
- MENEZES, Isilda (2010). *Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Universidade Aberta. Tese de Mestrado
- MILLS, R. W. & MILLS, J. (2002). *Bilingualism in the Primary School*. London: Routledge
- MOON, Jayne (2000). *Children Learning English: A guide for English language teachers*. London: Macmillan Heinemann
- MUÑOZ, C. et al., (2006). *Age and the Rate of foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- OLIVEIRA, M., COELHO, R., MATOS, R., MILHANO, S. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular*. Leiria: Folheto Edições e Design
- PHILLIPS, Sarah (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press
- PINTO, Susana (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*, Porto: Porto Editora
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- SCOTT, W. A., YTREBERG, L. H. (s/d). *Teaching English to Children*. London: Longman

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa: Livros Horizonte

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo – razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (2005). *A Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte

STRECHT-RIBEIRO, Orlando.(s/d). *Línguas estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas* (fotocopiado)

TRIVIÑOS, N. S. (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

VIEIRA, Anabela (s/d). *Marcas culturais explicativas das opções parentais por uma língua estrangeira no 1º ciclo* (fotocopiado)

VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora

WIDDOWSON, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press

WEBOGRAFIA

ANTUNES, Sandra, TEIXEIRA, Sílvia, CRUZ, Mário (s/d). *De hello ao hallo – uma abordagem intercultural e plurilingual no ensino precoce de línguas estrangeiras*, Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14. Consultado a 20/08/2010 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/304/S%26E14_De%20hello%20a%20hallow.pdf?sequence=1

APPI (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório Final de Acompanhamento 2008/2009*. Consultado a 18/08/2010 em http://www.confap.pt/confap.php?pagina=cap_aec

CALADO, Sílvia, FERREIRA, Sílvia (2005). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Consultado a 25/06/2012 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro, SERRA, M. Alice Pereira (s/d). *O ensino-aprendizagem do inglês no primeiro ciclo. Um estudo exploratório*. Consultado em 30/08/2010 em educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/.../2058

LÉON, Camilla (s/d). *A importância do domínio do Inglês como segunda língua na infância*. Consultado em 17/09/2010 a <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1689>

MARCUS, K. (s/d). *Should Your Child Learn a Second Language?* Consultado em 27/12/2011 em <http://www.childhoodaffirmations.com/general/child/5-6/language-1.html>

MATHEWS, P., KLAVER, E., LANNERT, J. *et al* (s/d). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal - Avaliação Internacional para o Ministério da Educação 2008*. Consultado a 18/08/2010 em http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Info_Portugal_port.pdf

PEREIRA, Ana Maria Vale (s/d). *O “Calcanhar de Aquiles” do Programa AEC: A Articulação Curricular*. Consultado a 27/12/2011 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35058/2/69652.pdf>

RAIMUNDO, Hélder (2006). *Como fazer análise documental*. Consultado a 30/06/2012 em <http://educaeic.blogspot.pt/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>

VOS, Jeannette (s.d.). *Can pre-school children be taught a second language*. Consultado a 27/12/2011 em http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=60

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho

Lei de Bases do Sistema Educativo 1986

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por Questionário

Este questionário vai servir de apoio a uma investigação sobre o ensino de inglês no 1º ciclo, realizada na Universidade Aberta.

Com este questionário, feito a pensar em ti, pretendemos obter informações muito importantes sobre a tua experiência como aluno. Por isso, agradecemos muito a tua colaboração. É muito simples. Lê as perguntas e responde de forma verdadeira. Ao contrário de um teste, aqui não há respostas certas ou erradas: o importante é que respondas com sinceridade.

Depois de preencheres o cabeçalho, assinala a tua resposta com um **x** dentro dos quadrados respectivos.

Muito obrigada!

Escola: _____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: masculino feminino

1. Tiveste aulas de inglês no 1º ciclo?

Sim

Não ----- (Se assinalaste esta opção, avança para a questão 8)

2. A partir de que ano?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

3. Que tipo de actividades fazias nas aulas de inglês (*podes escolher mais do que uma opção*)?

- jogos.
- canções e rimas.
- histórias (leitura e dramatização).
- exercícios de leitura com perguntas em inglês.
- cópias e ditados.
- trabalhos sobre temas que aprendeste nas aulas “normais” com a tua professora do 1º ciclo (sobre animais, por exemplo).
- actividades criativas (sobre a cultura, dias especiais, como o Hallowe’ en, etc.).
- exercícios de gramática.

4. Nas aulas de inglês, a tua professora...

- ...falava sempre em português.
- ...falava em português, mas de vez em quando falava em inglês.
- ...falava sempre em inglês.
- ...falava em inglês, mas quando era necessário explicava em português.

5. Na tua opinião as aulas de inglês foram:

- importantes. (*se assinalaste esta opção, não respondas à questão 7*)
- nada importantes. (*se assinalaste esta opção, não respondas à questão 6*)

6. As aulas de inglês foram importantes porque...

- ...aprendeste uma língua nova e conheceste outra cultura.
- ...te sentes mais preparado para aprender melhor o inglês.
- ...te divertias e aprendias ao mesmo tempo.

-
7. As aulas de inglês não foram importantes para ti porque ...
- ...não aprendeste nada.
 - ...não gostaste da língua, nem das actividades que desenvolvias.
 - ...não te interessavam.
8. Agora que estás no 2ºciclo, achas que aprender inglês no 1º ciclo serve para ...
- ...despertar o teu interesse pela língua inglesa.
 - ...aumentar a tua vontade de aprender a língua inglesa.
 - ...te ajudar a comunicar e aprender o inglês mais facilmente.
 - ...nada.
9. Achas que os alunos que nunca tiveram inglês no 1º ciclo...
- ...sabem o mesmo que os colegas que tiveram inglês e aprendem com a mesma facilidade.
 - ...têm mais dificuldades na disciplina de inglês.
 - ...têm mais facilidade na disciplina de inglês.
10. Se pudesses mudar alguma coisa nas aulas de inglês do 2º ciclo, o que seria?
(podes escolher mais do que uma opção)
- incluías mais jogos.
 - incluías mais actividades em possas falar mais em inglês.
 - incluías mais filmes e músicas em inglês.
 - incluías mais exercícios orais e escritos (por exemplo de gramática).
 - criavas um clube ou um dia da língua inglesa para aprenderes mais sobre a língua, cultura e países onde se fala inglês.
 - não mudavas nada.

Terminaste o questionário ☺

Muito obrigada!

Anexo 2 - Entrevista / Questionário

Este questionário vai servir de apoio a uma investigação sobre o ensino de inglês no 1º ciclo da Universidade Aberta, que pretende verificar as implicações que o ensino de inglês ao nível do 1º ciclo tem nos alunos, aquando do seu ingresso no 2º ciclo, tal como os seus reflexos durante este ciclo. Pretende-se verificar se há reflexos positivos no relacionamento com a LE, promovendo a sua aprendizagem e ultrapassando dificuldades que antes se sentiam, nomeadamente ao nível da motivação e sucesso escolar.

Gostaríamos de salientar que a colaboração dos docentes que leccionam a disciplina de inglês no 2º ciclo é de extrema importância, uma vez que são eles quem melhor poderá descrever o ponto da situação, relativamente à aprendizagem (inicial) da Língua Inglesa, conhecimentos dos alunos, em questão, e efeitos da introdução do inglês ao nível do 1º ciclo, fornecendo informações preciosas para este estudo.

Solicita-se aos docentes que sejam o mais objectivos e sinceros possível, para que os resultados deste estudo possam ser encarados como uma amostra real da realidade do concelho de Barcelos e da qualidade do ensino ministrado nesta região.

Muito obrigada!

Estabelecimento de Ensino: _____

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: _____ dias/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?
2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?
3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?
4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?
5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?
6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?
7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?
8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?
9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?
10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?
11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?
12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?
13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?
14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

*Este questionário chegou ao fim.
Muito obrigada pela sua colaboração!*

Anexo 3 - Resultados Gerais Agrupamentos – Inquéritos por Questionário
(Alunos)

Ano de escolaridade		5º	6º	Total
Nº de alunos		236	141	377
Sexo		5º	6º	Total
feminino		124	64	188
masculino		112	77	189
1.	Tiveste aulas de inglês no 1º ciclo?	5º	6º	Total
	sim	236	138	374
	não	0	3	3
2.	A partir de que ano?	5º	6º	Total
	1º	13	7	20
	2º	172	24	196
	3º	43	104	147
	4º	8	3	11
3.	Actividades desenv. nas aulas de inglês 1º ciclo:	5º	6º	Total
	jogos	212	109	321
	canções e rimas	138	56	194
	histórias (leitura e dramatização)	60	32	92
	ex. de leitura c/ questões em inglês	160	90	250
	cópias e ditados	50	15	65
	trab. temas do currículo do 1º ciclo (CLIL)	131	52	183
	actividades criativas e culturais	160	99	259
	exercícios de gramática	96	78	174
4.	Postura da professora de inglês	5º	6º	Total
	falava sempre em português	8	12	20
	falava em português, mas por vezes falava em inglês	118	85	203
	falava sempre em inglês	1	1	2
	falava em inglês, mas se necessário explicava em português	109	41	150
5.	Opinião dos alunos sobre a importância das aulas de inglês	5º	6º	Total
	importantes (os alunos não respondiam à questão 7)	229	131	360
	nada importantes (os alunos não respondiam à questão 6)	7	7	14
6.	As aulas foram importantes porque...	5º	6º	Total
	aprenderam uma língua e cultura novas	108	54	162

	sentem-se mais preparados para aprender melhor o inglês	77	38	115
	divertiam-se a aprendiam ao mesmo tempo	76	45	121
7.	As aulas de inglês não foram importantes porque ...	5°	6°	Total
	não aprenderam nada	2	1	3
	não gostavam da língua, nem das actividades desenvolvidas	2	5	7
	não tinham interesse	4	1	5
8.	Enquanto alunos do 2º ciclo, aprender inglês no 1º ciclo serviu ...	5°	6°	Total
	despertar o interesse pela língua inglesa	59	31	90
	aumentar a vontade de aprender a língua inglesa	76	33	109
	ajuda a comunicar e aprender inglês mais facilmente	131	77	208
	não serviu para nada	4	3	7
9.	Opinião acerca dos alunos que não frequentaram o inglês no 1º ciclo	5°	6°	Total
	sabem o mesmo que os que frequentaram as aulas de inglês	22	12	34
	têm mais dificuldades nas aulas de inglês	207	126	333
	têm mais facilidade nas aulas de inglês	6	3	9
10.	O que mudavam nas aulas de inglês do 2º ciclo	5°	6°	Total
	incluíam mais jogos	112	85	197
	incluíam mais actividades orais em inglês	84	43	127
	incluíam mais filmes e músicas em inglês	105	88	193
	incluíam mais exercícios orais e escritos	55	28	83
	criavam um clube ou dia da língua inglesa para aprenderem mais sobre a língua, cultura e países onde esta se fala	62	31	93
	não mudavam nada	32	14	46

**Anexo 4 - Resultados Gerais Agrupamentos – Entrevistas / Questionários
(Professores)**

Situação Profissional		
	efectivo	11
	contratado	3
Tempo de serviço		
	0 - 5 anos	3
	6 - 10 anos	1
	11 - 15 anos	0
	16 - 20 anos	5
	21 - 25 anos	3
	26 - 30 anos	2
	31 - 35 anos	0
Sexo		
	feminino	13
	masculino	1
1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo?		
	sim	14
	não	0
2. Conhece as Orientações Programáticas?		
	sim	14
	não	
3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?		
	reuniões trimestrais	7
	uma reunião no início do ano lectivo e outra no final	5
	reuniões frequentes	2
4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?		
	concorda totalmente	8
	concorda parcialmente	5
	não concorda	0
5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?		
	conhecem bastante vocabulário	7
	conhecem estruturas fráscas simples e vocabulário	5
	estão sensibilizados para os sons da língua	1

	poucos conhecimentos ao nível da oralidade e escrita	1
6.	Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?	
	sim	13
	não	1
7.	Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?	
	sim	4
	não	6
	não sabe	4
8.	Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?	
	sim	12
	não	2
9.	Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?	
	- dava um carácter mais sério ao processo de ensino aprendizagem, com vista a uma melhor preparação a todos os níveis, tornando os alunos mais responsáveis e conscientes	
	- progressão mais rápida e eficaz na língua a todos os níveis	
	- melhores taxas de sucesso	
	- preparar melhor os alunos na LE, com o intuito de comunicarem de forma mais eficaz	
	- homogeneização de conhecimentos (os alunos teriam os mesmos conhecimentos da LE)	
	- desenvolvimento mais precoce de todos os domínios da língua	
	- reformulação dos programas curriculares do 2º ciclo e do currículo do 1º ciclo	
10.	Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?	
	Estimular a oralidade de forma mais lúdica	1
	readaptação dos materiais didácticos	1
	dar maior importância à avaliação	1
	trabalhar mais a leitura e a escrita	5

	maior desenvolvimento das capacidades auditivas e orais	3
	não sabe	3
11.	Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?	
	demasiado centrada na exploração de vocabulário descontextualizado	1
	devia promover mais a introdução da escrita a partir dos 3º e 4º anos, através da realização de fichas de trabalho mais estruturadas	1
	são demasiado semelhantes ao programa de inglês do 2º ciclo, levando à repetição de temas	6
	são adequadas e preparam bem os alunos para o 2º ciclo	3
	não deviam ter um carácter tão lúdico a partir do 3º ano, permitindo uma exploração mais aprofundada dos temas e o uso das diferentes capacidades	1
	deveria haver melhor e maior articulação entre os ciclos	1
	a avaliação deveria ter maior importância	1
12.	Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?	
	dificuldades de expressão oral	1
	dificuldades de expressão escrita	5
	dificuldades na compreensão e na leitura	1
	dificuldades em estruturar frases mais complexas	1
	dificuldades na aprendizagem de estruturas gramaticais	1
	falta de vocabulário e dificuldades na ortografia	2
	dificuldades de concentração, falta de hábitos de trabalho e estudo	2
	falta de gosto e interesse pela língua	1
13.	Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?	
	sensibilizar os alunos para a aquisição de uma segunda língua	1
	introdução de livros em inglês no Plano Nacional de Leitura	1
	maior e melhor articulação entre ciclos	3
	tornar o inglês curricular a partir do 1º ano	3
	reduzir o número de alunos por turma	1
	reformulação do currículo do 2º ciclo	1
	introduzir mais actividades de leitura e audição para ajudar os alunos na concentração	1
	aumento da carga horária semanal, principalmente no 2º ciclo	2

	não sabe	1
14.	Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?	
	sim	8
	não	6
15.	Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?	
	acções de formação conjuntas para aperfeiçoar e desenvolver metodologias de ensino e troca de impressões e definição de estratégias comuns	9
	acções de formação sobre produção de materiais audio-visuais	2
	maior sensibilização/informação de pais e encarregados de educação	1
	maior sensibilização da comunidade escolar	1
	promoção de mais intercâmbios entre professores e alunos europeus	1
16.	Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?	
	tornar o inglês no 1º ciclo obrigatório	3
	o inglês deveria ser leccionado exclusivamente por professores formados especificamente para este nível de ensino	1
	promoção de mais acções de formação conjuntas e encontros entre ciclos, melhorando a articulação	3
	dar maior importância à escrita	1
	valorização da disciplina e de regras de trabalho	2
	promover actividades que desenvolvam a concentração e a memorização, criando hábitos de trabalho e estudo	1
	promover a aquisição de vocabulário, estimulando a interacção verbal, a auto-confiança e o raciocínio	3
	não sabe/não responde	2

Anexo 5 - Entrevista – Professor 1

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Manhente

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 25 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?
Sim, porque os alunos sentem-se mais à-vontade por revelarem alguns conhecimentos da língua.
2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?
Sim, conheço.
3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?
É feita a articulação vertical: 1º, 2º e 3º ciclos. No início do ano escolar há uma reunião entre a coordenadora do 1º ciclo e a do departamento de línguas e no início do ano letivo os alunos fazem um teste diagnóstico.
4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?
Sim, concordo. Embora, considere que, uma vez que há inglês desde o 1º ou 2º ano, seria importante haver um reforço da atividade escrita no 4º ano, um maior recurso à memorização e concentração.
5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?
Os conhecimentos são mais ao nível do vocabulário e na oralidade; depois têm dificuldade na escrita e não conseguem escrever, também porque não estudam.

Muitas vezes os alunos sentem uma grande diferença quando chegam ao 5º ano porque a disciplina passa a ser obrigatória e avaliada e eles vêm habituados a brincar com a língua e a não lhe dar a importância devida.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Sim. Nota-se uma maior capacidade de assimilação e uma predisposição para essa aprendizagem. Têm de ser mais organizados e ter hábitos de estudo.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Sim. Mas há anos melhores do que outros. Penso que tem a ver com as “fornadas”, como se costuma dizer. Quando o Inglês for obrigatório no 1º ciclo vai notar-se mais esse sucesso.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim, sem dúvida. Porque começavam a encarar o Inglês de uma forma mais séria, não tão lúdica, como se fosse só para passar o tempo.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Os alunos vinham já com um “treino” na escrita, mesmo nos conteúdos gramaticais mais simples. Tornavam-se mais responsáveis.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Nos 3º e 4º anos penso que era importante introduzir a escrita regularmente como complemento da oralidade. Os alunos gostam de escrever aquilo que aprendem e nessas idades são muito curiosos.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Penso que deviam introduzir a escrita, nomeadamente no 3º e 4º ano, através da realização de fichas de trabalho.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Apresentam dificuldades de memorização, concentração, regras, hábitos e métodos de estudo.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Atividades de “Reading” e de “listening comprehension” que os ajudassem na concentração.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Sim.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Penso que deveria haver mais iniciativas de informação / formação dos Pais e Encarregados de Educação, no sentido de os sensibilizar para a importância da aprendizagem do Inglês. Muitas vezes os pais não compreendem essa importância e são eles os primeiros a dizer aos filhos para não frequentarem, pois eles também não sabem e têm uma profissão; ou então dizem “não me perguntes que eu não sei nada disso!” Deviam aprender a incentivar os filhos a estudarem, a saber estudar, dedicar tempo diário ao estudo!

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Insisto que era importante treinar a concentração e a memorização, uma vez que “é de pequenino que se torce o pepino”; criar hábitos e métodos de trabalho e inculcar-lhes o espírito de responsabilidade na realização das atividades propostas na sala de aulas.

Anexo 6 - Entrevista – Professor 2

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Fragoso

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 22 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim, pois é a melhor forma de colocar os alunos em contexto /contacto com a língua estrangeira, familiarizá-los com o funcionamento da língua e prepará-los para o 5º ano.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim. Quer através do Ministério da Educação quer por necessidade de trabalho e articulação (reuniões AEC).

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Articulação horizontal e vertical.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim. São variadas, lúdicas e motivadoras.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Os conhecimentos são mais ao nível do vocabulário e na oralidade. Já dominam algumas estruturas, como por exemplo: cumprimentar.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Sim. Pelo contacto que tiveram com a língua.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Se houver é ainda muito reduzida. No entanto, a disciplina de inglês no 2º ciclo é a que mais insucesso tem e este insucesso prende-se com a diferença de metodologias, o grau de formalidade e de exigência entre os dois ciclos. Os alunos não estão conscientes de que a disciplina de inglês é uma das mais importantes do seu currículo, com 4 tempos semanais, exigindo muita concentração e estudo diário

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim. A preparação para o 2º ciclo seria maior e os “alicerces” para a aprendizagem da LE estariam mais fortalecidos.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

A aquisição dos conhecimentos seria talvez mais rápida.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

As alterações só fariam sentido se o inglês passasse a curricular. Tinham de trabalhar mais a escrita.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

As orientações estão de acordo com o que se trabalha no 2º ciclo. A forma lúdica é que, por vezes, não deixa que se aprofundem os conhecimentos.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Apresentam dificuldades de na expressão escrita, erros ortográficos.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Reformular os currículos (2º ciclo) e implementar 4 tempos semanais de inglês.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Sim, porque fazemos articulação. Caso contrário os alunos seriam confrontados com métodos de trabalho muito diferentes.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Considero que neste momento há muito pouca formação real para lecionar a disciplina. Devíamos também descobrir o porquê da existência de elevadas taxas de insucesso.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Maior envolvimento na língua e não ensinar apenas numa perspetiva lúdica. Os alunos deveriam ser inseridos em “contextos” que os obrigassem a falar inglês.

Anexo 7 - Entrevista – Professor 3

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Abel Varzim

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 403 dias/~~anos~~ (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim, porque desperta o interesse das crianças pela aprendizagem do Inglês.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim, conheço.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

A articulação é realizada através de reuniões trimestrais, onde se realiza a planificação das actividades.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Quando iniciam o 5º ano, os alunos possuem maioritariamente conhecimentos a nível de vocabulário.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?
Sim. Nota-se uma maior capacidade de assimilação e uma predisposição para essa aprendizagem. Têm de ser mais organizados e ter hábitos de estudo.
7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?
Sim.
8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?
Sim, porque actualmente o ensino de inglês no 1º ciclo não é obrigatório portanto nem todas as crianças o frequentam. Deste modo, todas aprenderiam Inglês e não haveria desigualdade à entrada do 2º ciclo.
9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?
Com essa introdução haveria uma maior homogeneidade no nível de aprendizagem à entrada no 5º ano.
10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?
Não tenho sugestões.
11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?
Estão adequadas à faixa etária dos alunos e promovem o gosto pela aprendizagem do inglês.
12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?
Dificuldades ao nível da escrita.
13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?
Não tenho sugestões.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Sim.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Formações que permitam aperfeiçoar e/ou desenvolver metodologias de ensino no 1º e 2º ciclos.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Tornar o ensino de inglês obrigatório.

Anexo 8 - Entrevista – Professor 4

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Abel Varzim

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 9 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim. Está provado que essa é a faixa etária que mais receptiva está à aprendizagem de diferentes línguas.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Reuniões trimestrais entre docentes para ajustar planificações e analisar o resultado da avaliação formativa.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Reconhecem imenso vocabulário: números, cores, animais, alimentos, partes da casa, etc. e são mais desinibidos.

-
6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Sim.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Sim.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Mudei várias vezes de escola nos últimos anos e não tenho dados concretos para responder.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Não. As crianças do 1º ciclo já têm uma carga horária e um currículo muito pesados.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Não tenho sugestões.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

São adequadas ao nível etário e preparam bem os alunos para o ciclo seguinte.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Lacunas ao nível da escrita e dificuldades de concentração (estão habituados a trabalhar de uma forma demasiado lúdica).

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Introduzir livros estrangeiros no Plano Nacional de Leitura, por exemplo.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Sim.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Promoção de mais intercâmbios de professores e alunos de cursos de ensino na Europa.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Promover a Educação pela Arte de uma forma rigorosa e gradual.

Anexo 9 - Entrevista – Professor 5

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de de Cabreiros

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 18 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim. É extremamente motivador pela vertente lúdica que apresenta.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Conheço genericamente.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

A articulação é pobre.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim, uma vez que o que é preconizado é “aprender brincando”.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Conhecimentos vocabulares.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Penso que ajuda a estruturar o pensamento e a linguagem / dicção.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Não tenho dados disponíveis para responder.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim. Alarga os conhecimentos e predispõe-nos para a aprendizagem.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Eu penso que a articulação deve ser mais efectiva para se poder rentabilizar melhor.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Ao nível dos materiais didácticos deverão haver readaptações.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Se a articulação for repensada poderá funcionar melhor.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Dificuldades na compreensão e na leitura.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

As entidades competentes deverão promover reuniões alargadas para se articular os conteúdos programáticos, de forma a que não haja repetições.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Eu julgo que poderá haver outro investimento nesse sentido. Deve dinamizar-se palestras / encontros para “acertar agulhas”.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Acções de formação / encontros / palestras entre professores e as entidades responsáveis para adaptar / concertar estratégias.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Eu não conheço suficientemente o trabalho realizado, no entanto acho positivo e proveitoso o conhecimento já adquirido pelos alunos (a nível vocabular).

Anexo 10 - Entrevista – Professor 6

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Cabreiros

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 19 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim. Desperta o interesse pela língua e culturas britânicas numa fase precoce do desenvolvimento da criança.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Superficialmente.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

A articulação é praticamente inexistente.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim. Parece-me que o aspeto lúdico é importante, uma vez que torna as aulas mais aliciantes do ponto de vista da criança.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Possuem poucos conhecimentos, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da escrita.

-
6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Penso que sim, sobretudo ao nível da linguagem da sala de aula.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Noto uma ligeira melhoria que poderia ser maior se houvesse maior investimento no ensino do Inglês, passando pelo aumento da carga horária.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim. O ensino do Inglês no currículo permitiria desenvolver estruturas típicas da língua e o pensamento, ao mesmo tempo que facultaria conhecimentos ao nível da língua e da cultura, abrindo horizontes e promovendo a interação linguística e cultural.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Penso que a aprendizagem da língua deverá acontecer numa idade precoce, estimulando a diversidade cultural e o pensamento.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Penso que no processo linguístico e de ensino-aprendizagem a avaliação deveria estar sempre presente.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

A componente da avaliação deverá estar presente em certos momentos e as interações verbais deveriam ser estimuladas.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Possuem poucos ou nenhuns conhecimentos da cultura anglo-saxónica e fraco domínio da oralidade.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?
Aumentar a carga horária semanal, equipar as escolas com laboratório de línguas e respectivo material..

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?
Essa adequação tem vindo a ser feita, no entanto poder-se-á fazer mais, fomentando o rigor na avaliação dos conhecimentos adquiridos efectivamente.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?
Promover e estimular a troca de experiências ao nível da docência.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?
Penso que o aspeto lúdico deverá estar sempre presente em todo o processo, sem descurar a oralidade e a autoconfiança que é essencial na aprendizagem de qualquer língua. As interacções verbais deverão ser estimuladas desenvolvendo o raciocínio e vocabulário.

Anexo 11 - Entrevista – Professor 7

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 Rosa Ramalho

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 29 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim, concordo. Porque permite uma melhor gestão dos conteúdos a leccionar no 2º ciclo.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

De forma superficial.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Há contactos com os responsáveis pelo ensino da LE no 1º ciclo.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Devem ensinar a língua numa perspectiva de comunicação e não se limitarem à aquisição de vocabulário (language as a tool not as a target).

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Estão sensibilizados para a sonoridade da LE mas estão limitados a nível da construção frásica com o objectivo / função comunicativa.

-
6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Ligeiramente.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Sim, mas não tem só a ver com o facto de os alunos terem alguma preparação no 1º ciclo.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim, se os alunos forem bem preparados com uma perspectiva de aprendizagem da língua enquanto instrumento de comunicação.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

A língua deve ser ensinada numa perspectiva de comunicação.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Desenvolvimento da oralidade que não tem forçosamente uma base escrita muito profunda (pode haver confusão com a grafia na língua materna).

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Centrada na exploração de vocabulário descontextualizado.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Funcionamento da língua: não sabem responder a perguntas com frases estruturadas.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Redução do número de alunos por turma.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Há alguma preocupação dos professores dos 2 ciclos.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Acções de formação conjuntas para troca de impressões e definição de estratégias.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Já foram referidas anteriormente.

Anexo 12 - Entrevista – Professor 8

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Fragoso

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 18 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim, uma vez que os alunos já têm um primeiro contacto com a língua.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim, porque reunimos frequentemente com os docentes das AEC.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Nas reuniões de grupo disciplinar fazemos o balanço dos resultados da avaliação e comportamento.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Os conhecimentos são mais a nível da oralidade.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

A nível oral nota-se alguns progressos, uma vez que os alunos conhecem já algum vocabulário.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Não.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim, uma vez que é importante o reforço e consolidação dos conteúdos da língua estrangeira ao longo dos anos.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Os alunos já teriam outros conhecimentos a nível da escrita e gramatical.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Se o ensino do inglês fosse obrigatório, seria importante trabalhar mais a escrita..

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Seria possível abordar alguns conteúdos com maior profundidade.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

As lacunas são fundamentalmente a nível da expressão escrita.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Aumentar a carga horária das disciplinas, principalmente no 2º ciclo.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Sim.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Acções de formação direccionadas para o ensino do inglês. Neste momento há poucas.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Não tenho um conhecimento profundo, no entanto, seria útil que os alunos pudessem ter um primeiro contacto com a escrita.

Anexo 13 - Entrevista – Professor 9

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Manhente

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 412 dias/~~anos~~ (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim, porque os miúdos já vão com bastante vocabulário e sentem-se mais à vontade com a língua.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Articulação vertical 1º, 2º e 3º ciclos.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim, tendo em conta as idades e a abordagem pretendida, são as mais adequadas já que o que se pretende é despertar o interesse pela língua.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Têm muitos conhecimentos a nível vocabular.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Sim, estão mais predispostos para a aprendizagem da língua.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Não tenho conhecimento suficiente para responder a esta questão.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim, porque formalizaria mais a língua e obrigava a uma reformulação dos programas.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Os alunos trazem mais treino e estão mais receptivos à aprendizagem da língua.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Julgo que nas turmas onde já tiveram inglês no 1º e 2º anos, podem introduzir-se mais momentos de leitura e escrita.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Julgo que vão de encontro ao que se pretende a partir do 2º ciclo.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Os alunos têm dificuldades na aprendizagem da gramática.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Mais interação e coordenação entre o 1º e 2º ciclos.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Penso que poderiam ser melhoradas introduzindo um pouco do lúdico no 2º ciclo para a transição não ser tão “abrupta”.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Sensibilizar toda a comunidade escolar para a aprendizagem desta língua.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Introduzir o inglês no currículo dos alunos para que seja encarado de uma forma mais séria por parte dos pais e até dos outros professores e restante comunidade escolar. Promover mais acções de formação.

Anexo 14 - Entrevista – Professor 10

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 de Lijó

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 224 dias/~~anos~~ (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim, porque os alunos ficam mais preparados para o 2º ciclo.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Articulação vertical através de reuniões e atividades.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Sim.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Sem resposta.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Sim.

-
7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Sim.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim, prepara-as para a língua mais usada no mundo inteiro.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Uma maior taxa de sucesso na disciplina.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Nenhumas.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Estão adequadas.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Sem resposta.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Várias actividades de articulação e convívio.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Sim.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Formações relacionadas com comportamento e ensino especial.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Mais formações, mais actividades e mais material.

Anexo 15 - Entrevista – Professor 11

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 Viatodos

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 25 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Concordo, porque actualmente o inglês é muito importante e quanto mais cedo começarem melhor.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Há reuniões regulares entre os dois ciclos, em que é feito o ponto de situação.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Concordo, embora pense que devia haver uma maior exigência ao nível da aquisição de conhecimentos

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Possuem conhecimentos superficiais sobre algumas estruturas gramaticais e algum vocabulário – tudo muito focado na oralidade.

-
6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Alguns alunos encontram-se melhor preparados.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Não noto.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim, pois deste modo encaram a aprendizagem de um modo menos lúdico.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Os alunos deveriam vir melhor preparados.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Sem resposta.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Penso que os conteúdos são praticamente os mesmos.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Falta de vocabulário e dificuldades na ortografia.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Incluir a aprendizagem do inglês no currículo geral.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Não há grande adequação, devido às diferenças entre os 2 ciclos em termos de objectivos e de resultados escolares.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Seria importante formação sobre produção de materiais audiovisuais.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Sem resposta.

Anexo 16 - Entrevista – Professor 12

Estabelecimento de Ensino: E. B. 2,3 Viatodos

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 30 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Sim, está-se a contribuir para o seu sucesso na aprendizagem das línguas e para o desenvolvimento integral da criança.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Há reuniões periódicas; articulação de conteúdos; partilha de informação sobre alunos; atividades.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Concordo, mas tem de haver maior exigência no que respeita a utilização da LE, nomeadamente na linguagem de sala de aula e deve estimular-se mais a capacidade de concentração e memorização.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Conhecimentos superficiais sobre algumas estruturas frásicas e algum vocabulário.

-
6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Só alguns.

7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Ainda não.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Sim. Os alunos provavelmente estão mais motivados.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Traria uma progressão mais rápida e mais eficaz.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Não tendo ainda um carácter curricular, considero, neste momento, muito ambiciosas as estruturas gramaticais.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

São demasiado ambiciosas, aproximando-se do programa do 2º ciclo.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Falta de vocabulário; dificuldades na ortografia; dificuldades comportamentais.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Ter carácter curricular desde o 1º ano e co-responsabilizar os E.E. pelo estudo regular.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Não há grande adequação, devido à diferença de objectivos e dos resultados escolares.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Sessões práticas para produção de materiais audiovisuais.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

Sem resposta.

Anexo 17 - Entrevista – Professor 13

Estabelecimento de Ensino: E. B. Integrada de Vila Cova

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 16 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?
Concordo, porque é a idade correta para iniciar a aprendizagem de outra língua.
2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?
Sim.
3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?
Realiza-se uma reunião por período com todos os professores.
4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?
Depende de quem lecciona.
5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?
Basicamente vocabulário.
6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?
Não.

-
7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Não.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Não, porque se deve em primeiro lugar investir na língua materna.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Sem resposta.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Estimular a oralidade de uma forma mais lúdica.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Deverão ser repensados.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

A principal dificuldade prende-se com a falta de regras de trabalho e de disciplina na sala de aula e a pouca importância que os alunos dão ao inglês. Isso faz com que os níveis de insucesso sejam os mais altos a nível do 2º ciclo.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Sensibilizar os alunos para a aquisição de uma segunda língua.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Não.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Introdução das TIC e formação contínua nas metodologias de aprendizagem.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

A área curricular não ser leccionada por professores sem formação específica.

Anexo 18 - Entrevista – Professor 14

Estabelecimento de Ensino: E. B. Integrada de Vila Cova

Situação profissional: Efectivo

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra _____

Tempo de Serviço: 20 ~~dias~~/anos (*riscar o que não interessa*)

Sexo: Masculino

Feminino

1. Concorda com o ensino de inglês no 1º ciclo? Porquê?

Concordo, pois as crianças mais pequenas assimilam melhor o vocabulário.

2. Conhece as Orientações Programática para o 1º ciclo?

Sim, conheço.

3. Que tipo de articulação é praticado no agrupamento entre o 1º e o 2º ciclo?

Fazemos uma reunião por período com os professores.

4. Concorda com as metodologias que são implementadas pelos professores de inglês ao nível do 1º ciclo?

Concordo.

5. Que tipo de conhecimentos possuem os alunos quando iniciam o 5º ano de escolaridade?

Conhecimentos lexicais e alguns gramaticais.

6. Considera que os alunos que tiveram inglês no 1º ciclo se encontram melhor preparados para a aprendizagem formal da língua inglesa?

Claro que sim.

-
7. Nota alguma evolução em termos de taxas de sucesso na disciplina de inglês nos últimos anos?

Não se nota ainda muita evolução principalmente por se tratar de uma disciplina que não é obrigatória.

8. Considera que a introdução da disciplina de inglês no currículo geral do 1º ciclo seria uma mais-valia para as crianças? Porquê?

Considero importante, porque se for obrigatória terá outro peso no currículo.

9. Que tipo de melhorias essa introdução poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo?

Talvez o insucesso da língua seja alterado.

10. Que tipo de alterações considera importante introduzir nas metodologias e orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Penso que seria importante que os alunos escrevessem mais, em vez de usar tanto a parte oral.

11. Tendo presente o programa da disciplina de inglês do 2º ciclo, qual é a sua opinião no que diz respeito às orientações programáticas do inglês no 1º ciclo?

Penso que estão adequadas.

12. Que lacunas ou dificuldades apresentam os alunos quando chegam ao 2º ciclo/5º ano?

Principalmente ao nível da expressão escrita.

13. Que tipo de iniciativas considera pertinentes, no sentido de melhorar todo o processo de ensino aprendizagem, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível do 2º?

Mais articulação com os professores do 2º ciclo.

14. Considera que há uma adequação de estratégias e metodologias de ensino ao nível do 2º ciclo, no sentido de minorar ou suavizar a transição entre o 1º ciclo e o 2º ciclo?

Sim, são adequadas.

15. Em termos de formação, que tipo de iniciativas deveriam ser levadas a cabo, de forma a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º e 2º ciclos?

Há pouca formação na nossa área.

16. Que sugestões gostaria de fazer no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo?

O processo só poderá melhorar se os encarregados de educação e os professores titulares comecem a olhar para a disciplina de inglês com mais seriedade.