

**COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS
EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: FATORES DE
SUCESSO - CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES
DO ENSINO SECUNDÁRIO**

Maria Manuela de Sousa Correia Belém

Lisboa, novembro de 2012

**COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS
EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: FATORES DE
SUCESSO - CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES
DO ENSINO SECUNDÁRIO**

Maria Manuela de Sousa Correia Belém

Orientadora: Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão pedagógica

Lisboa, novembro 2012

Resumo

A aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira (ILE) adquire hoje em dia um papel de relevo na vida de qualquer cidadão face à necessidade sentida em utilizar esta língua para comunicar, para conquistar o mercado de trabalho ou somente para ter acesso a conteúdos e conhecimentos que estão disponíveis numa rede global onde o inglês é o código linguístico de eleição.

Foi motivada por esta realidade e reconhecendo as dificuldades geralmente manifestadas pelos alunos na construção do conhecimento nesta língua estrangeira que definimos como tema do nosso estudo: *Competências Comunicativas em ILE: Fatores de Sucesso – Concepções de Alunos e Professores do Ensino Secundário*. Neste sentido, procurámos respostas para as seguintes questões: (i) qual a perceção dos alunos relativamente ao seu nível de competências comunicativas em ILE?; (ii) a perceção que os alunos têm do seu nível de competências comunicativas está de acordo com a avaliação atribuída pelo professor?; (iii) qual o grau de motivação dos alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE e quais as razões que lhes estão subjacentes?; (iv) que fatores condicionam ou promovem o sucesso na aprendizagem do ILE?; (v) quais as estratégias de aprendizagem que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE?; (vi) como tornar o ensino do ILE mais interessante e relevante para os alunos?

Para este estudo de caso realizado na Escola Secundária de Arouca durante o ano letivo de 2011/2012, recorreremos à aplicação de questionários e à realização de entrevistas para recolher elementos que nos permitiram tirar ilações sobre as concepções de alunos e professores relativamente às questões supracitadas. Os resultados deste estudo dão conta das perspetivas partilhadas pelos dois grupos de inquiridos assim como das divergências encontradas. As conclusões a que chegámos poderão dar um forte contributo para futura reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes e dar sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: concepções, competências comunicativas, inglês língua estrangeira, práticas pedagógicas, sucesso, ensino secundário.

Abstract

The learning of English as a Foreign Language (EFL) has nowadays acquired a prominent role in the life of any citizen because of his/her need to use this language to communicate, to enter the job market or even just for having access to information that is available in a global network where English has the position of a universal language.

Inspired by these facts and recognizing the difficulties often expressed by students in foreign language acquisition, we entitled our study: *Communication Skills in English as a Foreign Language: Success Factors - Learners and Teachers' Perceptions in Secondary Education*. The aims of this study are to investigate students and teachers' conceptions on this topic by seeking answers to the following questions: (i) what is the students' self-concept of their communication skills in EFL?; (ii) is the students' self-concept of their communication skills consistent with the assessment provided by the teacher? (iii) what is the students' level of motivation for the development of communication skills in EFL and which are the underlying reasons? (iv) what factors constrain or promote the success in learning EFL? (v) what are the learning strategies that best contribute to the development of communication skills in EFL? (vi) how to make the teaching of EFL more interesting and relevant to learners?

This case-study research was conducted in the Secondary School of Arouca during the school year 2011/2012. Using questionnaires and interviews we were able to collect data and draw conclusions about the conceptions of both learners and teachers regarding the above issues. We also refer the perspectives shared by both groups as well as the differences encountered. These conclusions can make a strong contribution for reflection on the improvement of teaching practices and can also give suggestions for further studies.

Keywords: conceptions, communication skills, English foreign language, teaching practices, success, secondary education.

AGRADECIMENTOS

- À Professora Teresa Cardoso, pelo seu olhar crítico, pelas sugestões e disponibilidade demonstrada ao longo de toda a orientação.
- À Pió e à Lisete, amigas de peito, pelos momentos de reflexão e preciosos contributos ao longo desta dissertação.
- À Isa, colega mas também uma grande amiga, pelos momentos de partilha e de apoio.
- Ao meu filho Daniel, pelo permanente apoio informático, quer presencial, quer à distância.
- À minha família, particularmente ao António, ao Pedro e ao Daniel, pela paciência e apoio que demonstraram ao longo desta minha caminhada.
- Aos alunos, professores de Inglês e Direção da Escola Secundária de Arouca, pela colaboração e disponibilidade. Sem eles não teria sido possível concluir este estudo.

ÍNDICE GERAL

<i>Resumo</i>	i
<i>Abstract</i>	iii
<i>Agradecimentos</i>	v
<i>Glossário de siglas</i>	ix
<i>Índice de quadros</i>	x
<i>Índice de gráficos</i>	xii
<i>Índice de anexos</i>	xiii
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	1
1. Problema e objetivos do estudo	1
2. Atualidade e relevância da investigação	4
3. Breve referência à metodologia da investigação	6
4. Organização do estudo	6
CAPÍTULO I – ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REVISÃO DA LITERATURA	9
1. O processo de ensino-aprendizagem	9
1.1. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diferentes abordagens ao longo do tempo	18
2. Sucesso vs insucesso: fatores de influência	21
2.1. Fatores motivacionais	22
2.2. Ansiedade	27
2.3. Autoestima	30
3. Competências comunicativas em ILE	32
4. Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem	36
4.1. Definição de <i>concepção</i>	37
4.2. Concepções de alunos	39
4.3. Concepções de professores	44

CAPÍTULO II – OPÇÕES METODOLÓGICAS	47
1. Enquadramento metodológico	47
2. Participantes no estudo	51
2.1. População e amostra	52
2.2. A professora investigadora	53
3. Procedimentos metodológicos	53
3.1. Recolha de dados	54
3.2. Os instrumentos de recolha de dados	55
3.2.1. O inquérito por questionário	55
3.2.2. As entrevistas	57
3.2.3. Instrumento complementar	59
3.3. Análise de dados	60
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO: FATORES DE SUCESSO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM ILE	63
1. Concepções de alunos	63
1.1. Caracterização da amostra	63
1.2. Autoavaliação dos alunos	66
1.3. Automotivação	72
1.4. Fatores promotores e fatores condicionantes do sucesso	86
1.5. Estratégias de aprendizagem	92
2. Concepções das professoras	98
2.1. Caracterização da amostra	99
2.2. A importância da disciplina de Inglês e a automotivação dos alunos para a aprendizagem	99
2.3. Os principais aspetos que interferem na comunicação em ILE	105
2.4. Fatores de sucesso Vs insucesso na aprendizagem do ILE	108
2.5. Estratégias que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE	113
2.6. As práticas pedagógicas das docentes	115
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E SUGESTÕES	121
1. Conclusões do estudo	121

1.1. Percepção dos alunos relativamente ao seu nível de competências comunicativas em ILE	121
1.2. Comparação da percepção que os alunos têm do seu nível de competências comunicativas com a avaliação atribuída pelo professor no final do período	123
1.3. Grau de motivação dos alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE e as razões que lhes estão subjacentes	124
1.4. Fatores promotores e fatores condicionantes do sucesso na aprendizagem do ILE	130
1.5. As estratégias de aprendizagem que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativa em ILE	134
1.6. Como tornar o ensino do ILE mais interessante e relevante para os Alunos	135
1.7. Considerações finais	136
2. Limitações e sugestões para investigação futura	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS	141
ANEXOS	151

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

Neste estudo são utilizadas as seguintes siglas que designam os termos identificados.

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês

D.E.B. - Departamento do Ensino Básico

D.E.S. - Departamento do Ensino Secundário

ESA - Escola secundária de Arouca

ILE - Inglês Língua Estrangeira

ME - Ministério da Educação

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Constituição da amostra dos alunos	52
Quadro n.º 2 - Estrutura do questionário dos alunos	57
Quadro n.º 3 - Distribuição dos alunos por curso e ano de escolaridade	64
Quadro n.º 4 - Distribuição dos alunos por idade	65
Quadro n.º 5 - Autoavaliação dos alunos de acordo com o QECR	66
Quadro n.º 6 - Autoavaliação por curso e competência	68
Quadro n.º 7 - Autoavaliação por sexo	68
Quadro n.º 8 - A importância de saber comunicar em inglês	72
Quadro n.º 9 - Razões para a importância de saber comunicar em inglês	73
Quadro n.º 10 - Satisfação dos alunos em estudar inglês	74
Quadro n.º 11 - Facilidade dos alunos em aprender inglês	75
Quadro n.º 12 - Justificação para a facilidade em aprender inglês	76
Quadro n.º 13 - Razões para a dificuldade em aprender inglês	77
Quadro n.º 14 - Frequência de um curso de inglês fora da escola	77
Quadro n.º 15 - Razões para a frequência de um curso de inglês fora da escola.	77
Quadro n.º 16 - Utilização do inglês noutro contexto além da escola	78
Quadro n.º 17 - Contextos fora da escola onde o inglês foi utilizado	78
Quadro n.º 18 - Relação entre tempo dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula e a classificação obtida	81
Quadro n.º 19 - Frequência com que foram desenvolvidos os exercícios	82

Quadro n.º 20 - Exercícios que os alunos mais gostam de desenvolver na aula..	83
Quadro n.º 21 - Frequência com que são utilizadas algumas estratégias de aprendizagem	84
Quadro n.º 22 - Estratégias de aprendizagem preferidas dos alunos	84
Quadro n.º 23 - Sentimentos dos alunos relativamente à comunicação oral e escrita	85
Quadro n.º 24 - Principais preocupações dos alunos quando têm de comunicar em inglês	86
Quadro n.º 25 - Principais fatores promotores do sucesso	87
Quadro n.º 26 - Fatores condicionantes do sucesso do aluno	91
Quadro n.º 27 - Razões que justificam pedir para repetir ou explicar melhor...	94
Quadro n.º 28 - Razões que justificam, ou não, tentar tirar pelo sentido	95
Quadro n.º 29 - Razões que justificam, ou não, pedir para explicar em Português	95
Quadro n.º 30 - Razões que justificam, ou não, perguntar a um colega	96
Quadro n.º 31 - Razões que justificam não dizer nada	96
Quadro n.º 32 - Aspectos mais importantes no desenvolvimento das competências comunicativas	97
Quadro n.º 33 - Fatores promotores do sucesso na aprendizagem do ILE	110
Quadro n.º 34 - Fatores condicionantes do sucesso na aprendizagem do ILE ..	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos por curso e ano de escolaridade	64
Gráfico n.º 2 - Distribuição dos alunos por curso e sexo	65
Gráfico n.º 3 - Autoavaliação dos alunos sobre o seu nível de competência	67
Gráfico n.º 4 - Classificação atribuída pelo professor	69
Gráfico n.º 5 - Distribuição das classificações por curso	71
Gráfico n.º 6 - Classificação obtida no 2º período	71
Gráfico n.º 7 - Relação da classificação obtida com a satisfação dos alunos em estudar inglês	75
Gráfico n.º 8 - Tempo dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula.	79
Gráfico n.º 9 - Tempo dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula, por sexo	80
Gráfico n.º 10 - Formas de o professor ajudar o aluno a desenvolver as competências de comunicação	89
Gráfico n.º 11 - Estratégias mais utilizadas pelo aluno quando não entende uma mensagem	93
Gráfico n.º 12 - Opinião dos alunos sobre a opção tomada	93
Gráfico n.º 13 - Tempo de serviço das professoras	99

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Grelha de autoavaliação do QECR	153
ANEXO II - Pedido de autorização, à direção da escola, para aplicar os questionários aos alunos	155
ANEXO III - Questionário aplicado aos alunos	157
ANEXO IV - Guião da entrevista efetuada aos professores	161
ANEXO V – Instrumento complementar de recolha de dados	163

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. Problema e objetivos do estudo

Estando nós a viver numa época global em que a língua inglesa é reconhecida como tendo uma importância capital enquanto instrumento de comunicação entre os povos e de resposta eficaz às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais globalizado, é preocupante a realidade que se tem verificado nos alunos do ensino secundário ao nível das competências comunicativas evidenciadas nesta disciplina de língua estrangeira ao fim de alguns anos de aprendizagem.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), a competência comunicativa é ativada no desempenho de atividades linguísticas de receção, produção, interação ou mediação, atividades estas que podem incidir tanto na oralidade como na escrita, componentes que são ambas trabalhadas em contexto escolar.

Se, relativamente à oralidade não há registos oficiais a nível nacional que deem conta do nível de desempenho dos alunos, já no que diz respeito à componente escrita, há dados que consideramos bastante preocupantes. Assim, no ano letivo de 2010/2011, a elevada taxa de insucesso registada na disciplina de Inglês nos exames nacionais do ensino secundário, na segunda fase, conheceu a média mais baixa desde sempre entre os alunos internos de todas as escolas do país (5,9), com uma taxa de reprovação de cerca de 50%, facto que não tem deixado os docentes indiferentes.

Numa análise a estes resultados, a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) apresenta como principal razão para o elevado insucesso a reduzida carga horária da disciplina, tal como o seu presidente afirmou recentemente no Jornal de Notícias de 9 de agosto de 2011, "[n]ão me surpreendem os resultados, porque efetivamente a carga horária do inglês e das outras línguas estrangeiras tem vindo a encolher, sobretudo a partir do oitavo ano".

Embora reconhecendo a importância da carga horária, de se proporcionar aos alunos um contacto com a língua o mais regular possível, consideramos que importará aferir a existência de outros fatores que ultrapassem a mera atribuição das

responsabilidades unicamente ao Ministério da Educação. Que fatores inerentes ao aluno poderão ajudar a compreender a realidade com que nos deparamos? Não estarão eles a falhar no cumprimento das suas obrigações? O seu nível de motivação para a aprendizagem será o desejável? E quanto ao papel do professor? Que responsabilidades poderemos atribuir às suas práticas pedagógicas?

Relativamente ao papel do aluno, parece ser consensual na comunidade científica que as suas características individuais, de natureza cognitiva, afetiva e linguística, estão estreitamente relacionadas com a forma como se implica na aprendizagem e no desenvolvimento das suas competências comunicativas (QECR, 2001), aspetos que não poderão ser ignorados.

Já no que diz respeito ao papel do professor, embora este, por si só, não possa ser responsabilizado pelas aprendizagens dos alunos, a forma como orienta a sua ação terá certamente fortes repercussões nos aprendentes, não só ao nível das estratégias pedagógicas utilizadas, como também pelo interesse que transmite no desempenho das suas funções. A este respeito Dörnyei (2005) afirma que o nível de motivação do professor para o desempenho das funções educativas tem reflexos nos alunos, ou seja, a falta de motivação do professor para ensinar afeta a motivação do aluno nas suas expectativas e no seu entusiasmo pela aprendizagem. Também o QECR (2001) aponta para a importância do papel do professor: “[o]s professores devem compreender que as suas ações, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua.” (p.202)

Assim, se por um lado há a considerar as características do aluno em associação com as suas experiências anteriores no processo de aprendizagem, por outro, não podemos esquecer as características pessoais e profissionais do professor (motivação, capacidades relacionais, competência, experiência, formação), fatores que irão certamente interferir nas práticas e interações pedagógicas desenvolvidas no contexto de cada turma.

É neste sentido que tentaremos perceber, através das conceções de alunos e professores, quais os fatores que condicionam ou promovem o sucesso na aquisição e desenvolvimento das competências comunicativas em inglês língua estrangeira (ILE) nos alunos do ensino secundário da Escola Secundária de Arouca (ESA). Nesta linha de pensamento, definimos como tema de estudo as “Competências comunicativas em ILE: fatores de sucesso – conceções de alunos e professores do Ensino Secundário”.

O processo de investigação desenvolveu-se tendo por base um conjunto de questões que nortearam a análise e às quais se pretendeu dar resposta:

- Qual a perceção dos alunos relativamente ao seu nível de competências comunicativas em ILE?
- A perceção que os alunos têm do seu nível de competências comunicativas está de acordo com a avaliação atribuída pelo professor no final do período letivo?
- Qual o grau de motivação dos alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE e quais as razões que lhes estão subjacentes?
- Que fatores condicionam ou promovem o sucesso na aprendizagem do ILE?
- Quais as estratégias de aprendizagem que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE?
- Como tornar o ensino do ILE mais interessante e relevante para os alunos?

Este estudo foi ainda orientado em torno dos seguintes objetivos específicos, formulados em estreita articulação com as questões de investigação identificadas no ponto anterior:

- Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao seu nível de competência comunicativa em ILE, através da realização de um questionário de autoavaliação baseado no QECR.
- Comparar a perceção dos alunos sobre o seu nível de competência comunicativa com os resultados alcançados no final do 2º período do ano letivo de 2011/2012.
- Identificar o grau de motivação dos alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa e as razões que lhe estão subjacentes.
- Conhecer o pensamento dos alunos e dos professores relativamente aos fatores condicionantes ou promotores do sucesso na aprendizagem do ILE.

-
- Perceber as concepções dos alunos e dos professores acerca das estratégias de aprendizagem que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE.
 - Refletir sobre as práticas de ensino e de aprendizagem do ILE e promover a melhoria das mesmas.

2. Atualidade e relevância da investigação

O fenómeno da globalização e as permanentes mutações sociais que observamos no dia a dia têm conduzido a novas formas de pensar a educação, o currículo dos alunos e o papel do professor, numa sociedade que exige dos seus cidadãos uma grande capacidade de mobilidade e de adaptação permanente a novos contextos, tendo por base a promoção de uma aprendizagem ao longo da vida.

A Escola, embora continue a ser um lugar privilegiado na construção do conhecimento, depara-se permanentemente com um elevado número de atrativos, aos quais os alunos acedem facilmente, proporcionando uma aprendizagem não formal, e com a qual tem dificuldade em competir. Assim, importa reconhecer esta realidade e procurar respostas que vão ao encontro das exigências da sociedade de hoje, em geral, e dos interesses dos alunos, em particular, para que o processo de ensino e aprendizagem se possa desenvolver de uma forma mais eficaz.

Sendo a língua inglesa um código linguístico que assume uma importância capital enquanto instrumento de comunicação entre os povos, será fundamental desenvolver nos alunos, em contexto escolar, as competências comunicativas necessárias a uma fácil adaptação às novas exigências e realidades. E caberá ao professor a responsabilidade de promover as condições ideais para o desenvolvimento do processo. Este trabalho pedagógico não será, no entanto, uma tarefa fácil para o professor que terá perante si, tal como Flores (2003) refere, “alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas (...) motivações diversas (...), contexto de sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores” (p.129).

É precisamente face a esta complexidade e heterogeneidade existente na sala de aula que Bruner (1998) salienta a importância de um contexto de aprendizagem adequado à diversidade dos aprendentes, onde cada aluno, independentemente das competências já adquiridas, tenha condições propícias ao cultivar da excelência, ou seja,

de poder atingir o seu máximo desenvolvimento. Neste sentido, o referido investigador considera fundamental criar materiais que “desafiem o aluno superior, mas não destruam a confiança e o desejo de aprender de um menos dotado” (ibidem:84), respeitando assim a diversidade e características dos alunos. São precisamente os alunos menos dotados, quaisquer que sejam as origens das suas dificuldades, os primeiros a ficar pelo caminho se o ensino não for devidamente organizado e planeado em função das suas características e nível de aprendizagem.

Face à diversidade geralmente existente, quer ao nível do desenvolvimento ou de conhecimentos, o ideal seria, tal como Bruner refere (ibidem), “que as escolas permitissem aos alunos avançar nas diferentes disciplinas tão rapidamente quanto pudessem” (p.36). No entanto, reconhecendo os problemas administrativos e organizacionais que surgiriam nas escolas com a implementação de tal medida, a resposta, no entender do mesmo especialista, passaria por “modificar ou abolir o sistema de anos escolares em algumas disciplinas” (p.36). A língua inglesa faz parte do grupo de disciplinas que deveria ter como referência, na formação das turmas, o nível de conhecimentos dos alunos em detrimento do ano escolar. Com um grupo homogêneo será certamente mais fácil planificar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Como não se vislumbra a possibilidade de se implementar, a curto ou médio prazo, esta estratégia, cumpre-nos procurar algumas respostas que ajudem a promover o sucesso escolar na aprendizagem do inglês e que possam contribuir para minimizar os fatores que o condicionam.

Pretendemos, assim, com este estudo, explorar as razões que condicionam e promovem a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE. Partindo de um estudo de caso, uma realidade concreta, os alunos de inglês do ensino secundário da Escola Secundária de Arouca, é nosso objetivo conhecer os fatores motivacionais dos alunos, a sua relação com as estratégias geralmente utilizadas na aprendizagem desta língua estrangeira e os principais fatores promotores ou condicionantes do sucesso na construção do conhecimento e no desenvolvimento das competências comunicativas em ILE.

Esperamos ainda que as conclusões deste estudo possam ser colocadas à disposição de outros investigadores para que o corpo de conhecimentos alcançados possa ser por outros analisado e expandido (Tuckman, 2000).

3. Breve referência à metodologia da investigação

Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.

(Pacheco, 1995:67)

Foi efetivamente a partir da identificação de um problema e na procura de respostas que se desenvolveu todo o trabalho de investigação. Este processo é identificado por Pacheco (2006) como um conjunto de ações sequenciais e que se inicia com a contextualização do problema, a formulação de hipóteses, a definição de objetivos e análise crítica da bibliografia.

O problema inicialmente diagnosticado e o reconhecimento do *estado da arte* sobre o assunto foi, efetivamente, o ponto de partida para o trabalho empírico a seguir desenvolvido e que nos permitiu tirar conclusões que consideramos válidas e úteis para estudos futuros.

4. Organização do estudo

Este estudo está organizado em quatro capítulos que seguem uma sequência lógica e permitem uma compreensão clara do tema em estudo, das metodologias utilizadas e dos resultados alcançados.

No capítulo I damos conta da revisão da literatura sobre os aspetos considerados mais relevantes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Este primeiro passo permite a contextualização do problema em estudo e da bibliografia existente sobre o assunto, estando esta revisão ao serviço do problema em estudo. Assim, são apontadas áreas de consenso e de controvérsia sobre os aspetos em análise, e os autores que sustentam diferentes perspetivas sobre um mesmo assunto, apreciação valiosa para o estabelecimento de relações entre os fenómenos a considerar ou a aprofundar.

O capítulo II é dedicado às opções metodológicas que consideramos serem mais adequadas aos objetivos propostos. Partindo de um enquadramento metodológico, damos conta da população amostra, referimos o papel do professor investigador e, por

fim, abordamos os procedimentos metodológicos efetuados, ou seja, o modelo, as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados.

O capítulo III diz respeito ao estudo empírico, ou seja, à análise dos dados recolhidos, junto de alunos e professores, através da aplicação de inquéritos por questionário e a realização de entrevistas.

No último capítulo, realçam as conclusões do estudo, os pontos de convergência e divergência entre professores e alunos, as limitações registadas e as sugestões para investigação futura.

CAPÍTULO I

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo pretende dar conta do *estado da arte* relativamente ao processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, com uma incidência particular nas questões onde o papel do professor e do aluno assumem uma importância de relevo. A revisão da bibliografia serve, assim, de enquadramento para um melhor entendimento do problema em estudo e tem como objetivo primordial “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (Alves-Mazzotti, 2006:30).

Começamos por referir as principais características do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em contexto de sala de aula, seguido de uma análise da evolução das diferentes abordagens ao longo do tempo. Posteriormente, salientamos os principais fatores de sucesso e insucesso referidos na literatura e em estudos prévios. No ponto seguinte, destacamos a importância das competências comunicativas na aprendizagem da língua estrangeira e, por último, abordamos algumas concepções de alunos e professores sobre o tema em estudo e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Se relativamente às concepções dos alunos há vários estudos dos quais damos conta, já no que diz respeito às concepções dos professores, os estudos encontrados foram em número bastante reduzido, pelo que consideramos este ponto bastante enfraquecido e que vem reforçar a necessidade por nós sentida de se desenvolverem estudos sobre esta temática.

1. O processo de ensino-aprendizagem

Ensinar, para Altet (2000:13), é “comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica”. Em sintonia com esta perspectiva, também no ensino de uma língua, definido como “the activities which are

intended to bring about language learning” (Stern, 1983:21), é estabelecida uma forte relação com a aprendizagem, com a qual está implicitamente relacionado.

Particularizando a abordagem ao ensino de uma língua estrangeira, o objetivo é facilitar aos alunos o processo de aprendizagem do sistema linguístico da língua 2, de modo a poderem desenvolver com esta língua todas as funções da língua 1, exceto se o objetivo de aprendizagem estiver relacionado com um objetivo muito especializado (Girard, 1976). Convém, no entanto, ter presente que quando o aluno inicia a aprendizagem em contexto escolar, o ambiente e o contexto em que se insere é bastante diferente da realidade existente na aquisição da língua materna, em dois aspetos que importa reter: (i) o aluno inicia a aprendizagem numa idade posterior à ideal para a aquisição da língua estrangeira; (ii) já está interiorizado, no aluno, um sistema linguístico diferente (Richtie & Bhatia, 1996).

De acordo com Dornyei (2009), na aprendizagem de uma segunda língua podemos ter duas realidades distintas, “depending on whether the L2 is primarily acquired in the host environment or in a formal school setting” (p.11), ou seja, é bastante diferente aprender apenas em contexto escolar ou inserido na cultura do país que utiliza essa língua materna. Este investigador acrescenta que, se em contexto escolar é necessário um elevado número de horas distribuídas por 5 a 8 anos de aprendizagem para se atingir o nível B2, correspondente à autonomia comunicativa definida pelo QECR, o mesmo nível poderá ser atingido em apenas dois meses quando existe uma imersão na cultura do país que tem essa língua materna. Face a esta realidade, facilmente se entende o sentimento de frustração dos alunos ao verificarem a sua lenta progressão na aprendizagem em contexto escolar quando comparada com a aprendizagem inserida num contexto real de comunicação.

Também Czizer e Kormos (2009) reforçam a importância do contexto de aprendizagem no investimento que se impõe na construção do conhecimento. Assim, considerando a aprendizagem em sala de aula, será importante refletir sobre a melhor forma de criar as condições e o ambiente mais propício ao estabelecimento de uma dinâmica motivadora e geradora da construção do conhecimento e que permita aos alunos adquirirem, em simultâneo, um maior reconhecimento da sua evolução no desenvolvimento das competências comunicativas em ILE.

Se, no passado, o processo de ensino-aprendizagem era associado essencialmente à ação e comportamentos do professor em sala de aula, e a

aprendizagem era uma consequência direta do ato de comunicar um saber, hoje em dia reconhece-se a existência de uma série de variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem, onde a prática relacional se desenvolve numa situação particular, em condições e contexto específico (Altet, 2000). É neste sentido que Altet identifica quatro tipos de variáveis, ou seja, dimensões complementares que se relacionam entre si e nos ajudam a compreender o processo de ensino e aprendizagem: as variáveis pedagógicas, a estrutura psicossocial e afetiva da comunicação na aula, os processos cognitivos mediadores, e as variáveis situacionais.

Stern (1983), por seu lado, refere a existência de três variáveis que são determinantes para o processo de aprendizagem: o contexto social (fatores sociolinguísticos, socioculturais e socioeconômicos), as características do aluno (idade, características cognitivas, afetivas e de personalidade) e o ambiente de aprendizagem.

Também Formosinho (1987) identifica algumas variáveis que interferem mais ou menos diretamente no processo de ensino e aprendizagem e que condicionam o rendimento escolar dos alunos: fatores sociais, ligados ao contexto familiar; fatores de âmbito escolar e curricular, da dinâmica interna da escola; fatores de âmbito pessoal do aluno (motivação, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens), do professor (competência científica e pedagógica, personalidade) e das interações estabelecidas entre ambos em contexto de aprendizagem (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação).

É efetivamente o resultado desta interação desenvolvida entre o aluno, com as suas características particulares, e o professor, com o seu método de trabalho, que vai definir a aquisição do conhecimento em língua estrangeira. Tal como Ellis (1985) refere:

SLA is the product of many factors pertaining to the learner on the one hand and the learning situation on the other. It is important, therefore, to start by recognizing the complexity and diversity that results from the interaction of the two sets of factors. Different learners in different situations learn a L2 in different ways. (p.4)

Embora reconhecendo a importância de cada uma das referidas variáveis, e em particular os aspetos que dizem respeito ao domínio afetivo do aluno e às suas características individuais (Krashen, 1987), centraremos aqui a atenção no ambiente de aprendizagem, por ser este que está mais diretamente associado às práticas pedagógicas dos professores e que poderá ser mais facilmente alvo de análise, reflexão e crítica.

O contexto de aprendizagem criado em sala de aula é baseado na comunicação pedagógica que Altet (2000) caracteriza como “uma troca finalizada numa aprendizagem, por meio de um processo interativo de ensino-aprendizagem em que o emissor procura modificar o estado do saber do recetor, o que torna fundamental a presença de um duplo *feedback* recetores-emissor, mas também emissor-recetores” (p.63). Mas haverá efetivamente essa reciprocidade no contexto pedagógico de sala de aula? Ou continuará o papel de emissor centrado essencialmente no professor? Qual a importância atribuída pelo professor às reações dos seus alunos?

É na procura de respostas a estas questões que Altet (ibidem) analisa as interações verbais professor-aluno, para tentar perceber em que medida o professor tem em conta as reações dos alunos à sua mensagem e adapta a sua comunicação em função dessas reações para, em seguida, dar um segundo *feedback* para regular a ação.

Para que haja uma construção efetiva do saber, Altet (2000) defende que as práticas pedagógicas sejam centradas no questionamento do aluno, na formulação de problemas aos quais deve dar resposta, de forma a tornar-se um verdadeiro interlocutor para o professor, ou seja, fomentar a construção do conhecimento privilegiando as interações recíprocas. Já o papel do professor fica restringido à orientação do aluno no desenvolvimento das atividades, “levá-lo a formular questões, a analisar dados, a ensiná-los a construir uma resposta; adaptar as suas intervenções às necessidades de cada um” (idem:168). Compete-lhe, assim, criar condições mais propícias e facilitadoras da aprendizagem e ajudar o aluno no seu percurso de *aprender a aprender*. Esta autonomia na aprendizagem é um dos requisitos da sociedade atual que exige uma adaptação permanente a novas realidades e onde o domínio da língua inglesa adquire um papel de relevo na aprendizagem ao longo da vida. Mas, embora sendo da responsabilidade do professor tanto a orientação para a aprendizagem como a criação de um ambiente propício à aquisição de conhecimento, em que medida pode ser responsável pelas aquisições efetuadas pelo aluno?

É sobejamente reconhecido que compete efetivamente ao docente criar as condições necessárias à eficácia da aprendizagem e para a qual deverá ter presente “as características do público-alvo, os recursos disponíveis na escola e o nível geral de preparação dos alunos, entre muitos outros aspectos” (ME, 2001b:13), conciliando estas características com a utilização de “metodologias activas, centradas essencialmente no aluno” (idem, ibidem) e recorrendo a “práticas de ensino diferenciadas que respondam

às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma” (idem, ibidem). No entanto, a aprendizagem não se reduz ao reflexo puro do processo de ensino, tal como o evidenciam Richard & Lockhart (1996:52), “[w]hile learning is the goal of teaching, it is not necessarily the mirror image of teaching”. Assim, desde que o docente crie as condições adequadas e propícias à construção do conhecimento, não deverá ser responsabilizado pelas aprendizagens efetuadas pelos alunos.

Também Valadares e Moreira (2009:48) acrescentam que “[u]m professor pode ensinar bem uma turma de alunos e nela alguns aprenderem bem e outros mal, porque uns decidem apreender os significados dos materiais de aprendizagem e outros preferem mesmo memorizá-los à última hora”. Competirá, assim, ao aluno o papel de gerir a sua aprendizagem, aspeto de primordial importância e do qual deverá ter plena consciência. Ele é o principal responsável pela sua aprendizagem e “se decidir não se esforçar minimamente para aprender de forma significativa, não aprende mesmo” (idem:95).

Estes investigadores reforçam a ideia de que não é suficiente o professor “ensinar para que todo o aluno aprenda”. Em sua opinião, o aluno “terá de estar intelectualmente ativo para, por descoberta mais ou menos apoiada ou por receção (a maioria do conhecimento que construímos é recolhido por receção ativa) vá construindo os significados que se pretende” (idem:13). Será ainda importante reconhecer que há sempre uma grande diferença entre aquilo que o professor explica e aquilo que cada aluno entende, assimilação que acontece em função do conhecimento anteriormente construído pelo aluno.

Já em 1963, David Ausubel, neurologista e psicólogo educacional, pretendia conhecer e explicar “as condições e características da aprendizagem que se traduzam em formas efetivas e eficazes de provocar de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis, com significado individual e social” (cit. por Valadares & Moreira, 2009:33). Defendia a importância de uma aprendizagem significativa, ou seja, a aquisição de novos conhecimentos através do relacionamento com conhecimentos relevantes previamente disponíveis na estrutura cognitiva e que funcionam como âncoras de novos conhecimentos. Esta teoria do processo construtivo do conhecimento e de enriquecimento progressivo das concepções do aprendente ainda hoje é mantida nas suas publicações mais recentes, cerca de quarenta anos depois, o que dá conta da sua atualidade e validade.

O mesmo autor distingue esta aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica, em que as novas informações são memorizadas sem associação a qualquer subsunçor previamente existente, o que quer dizer que será facilmente esquecido. Também Bruner (1998:52) refere que “[u]m conjunto de factos desligados é lamentavelmente esquecido a um ritmo rápido”, ou seja, se o conhecimento não for devidamente organizado e estruturado a partir de ideias e princípios, não ficará retido na memória por muito tempo.

Ausubel (1963) descobriu ainda que não há qualquer relação entre a aprendizagem mais ou menos significativa ou mecânica e a aprendizagem por descoberta autónoma, por descoberta guiada ou por receção. Segundo este investigador, um aluno pode descobrir por si, com a orientação do professor, ou por mera assimilação, desde que tenha satisfeito os requisitos necessários para aprender significativamente, isto é, desde que possa haver uma assimilação dos conhecimentos previamente adquiridos, reaprendizagem e enriquecimento estrutural dos conteúdos (Valadares & Moreira, 2009).

Posteriormente, seguindo a mesma linha de pensamento, Ausubel, Novak & Hanesian (1978), concluíram que o fator que mais influencia a aprendizagem é o conhecimento que o aluno já possui, devendo o ensino ser orientado em função deste aspeto. E, mais especificamente, “[s]e tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, eu diria o seguinte: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Tenha isto em conta e ensine em conformidade” (cit. por Valadares & Moreira, 2009:15).

Também Bruner (1998) refere a importância de se estabelecer uma relação clara entre as aprendizagens anteriores e as novas aprendizagens. Utilizando as suas palavras, “[s]e a aprendizagem anterior tem entre os seus fins facilitar uma aprendizagem posterior, deve fazê-lo fornecendo um quadro geral nos termos do qual as relações entre as coisas anterior e posteriormente conhecidas se tornem o mais claras possível”(p.37). Esta relação com os conhecimentos anteriormente adquiridos é efetivamente essencial na aprendizagem de qualquer disciplina mas muito particularmente nas línguas estrangeiras, onde o desenvolvimento das competências comunicativas se vai efetuando gradativamente e numa sequência lógica com as estruturas de funcionamento da língua previamente adquiridas, ideia contemplada no QECR (2001:32):

Um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento que já se possuía, antes é condicionado pela natureza, pela riqueza e pela estrutura do conhecimento anterior de cada um e, para além disso, serve para modificar e reestruturar este último, mesmo que só parcialmente. Claramente, assim, o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é directamente relevante para a aprendizagem das línguas.

Se a relação dos novos conteúdos com as aprendizagens anteriores é importante, também a criação de contextos de aprendizagem em situação parece ser um dos fatores facilitadores da construção do conhecimento. Segundo Girard (1976), a aprendizagem em situação é fundamental mas apenas será efetiva “se a carga de aprendizagem for leve, e se uma prática intensiva permitir que se volte a pôr em jogo unidades aprendidas em contextos variados” (p.51) ou seja, com conteúdos adequados e práticas que permitam aplicar os conhecimentos adquiridos.

Outro aspeto de crucial importância que tem preocupado os investigadores prende-se com a definição dos objetivos que orientam o processo de ensino-aprendizagem e que nem sempre são devidamente apreendidos pelos alunos que, frequentemente, realizam as tarefas sem perceberem qual é a sua finalidade. Se dissermos aos alunos simplesmente *façam o exercício x da página y*, estes dificilmente entenderão a importância de desenvolverem a atividade como meio de atingir um determinado fim ou objetivo de aprendizagem (Berbaum, 2002).

É um facto que, se questionarmos os alunos sobre a finalidade de um determinado exercício, dificilmente saberão dar uma resposta apropriada. No entender de Lemos (2002:37), “os alunos percebem nos professores sobretudo intenções de avaliação. As intenções do professor não são, pois, detetáveis pelos alunos e provavelmente a ação do professor transmite aos alunos intenções que este não pretende”.

Segundo Jean Berbaum (2002:47), “[o]s alunos com sucesso são os alunos para quem as actividades escolares têm uma relação com um objetivo ou com uma finalidade, a mais ou menos longo prazo”. A frase que frequentemente se ouve, “[e]le começou a trabalhar durante as aulas no dia em que percebeu para que é que tudo aquilo lhe iria ser útil para o seu futuro” (idem, ibidem) e, ainda, a ideia comumente aceite de que “[q]uando alguém caminha sem objetivos acaba por andar às voltas e não vai a lado nenhum” (Valadares e Moreira, 2009:96), leva-nos a refletir sobre a importância da definição de objetivos específicos bastante claros e adequados às necessidades dos alunos.

Jean Berbaum (2002) distingue, assim, a “aprendizagem por condicionamento, que é uma aprendizagem sem consciência” da “aprendizagem pelo construtivismo, que (...) supõe uma participação consciente do aprendente na construção do novo conhecimento procurado” (p.48). Na aprendizagem inconsciente não há possibilidade de prever os resultados que daí advirão, ao contrário da aprendizagem consciente, forma mais segura de alcançar uma determinada aquisição e que não exigirá um elevado número de tentativas e erros. Nesta perspectiva, a definição de objetivos só se coloca quando há uma aprendizagem consciente (idem, ibidem).

Em contexto escolar, será assim desejável que exista uma aprendizagem consciente e alcançada através da definição de objetivos claramente definidos e objetivamente alcançáveis a curto prazo. No alinhamento das ideias de Bruner (1998), pensamos que “de pouco serve estabelecer objetivos a longo prazo, a menos que imediatamente se estabeleçam métodos a curto prazo para a sua consecução” (p.83).

Também na perspectiva de Lemos (2002), baseada no trabalho de alguns investigadores (por exemplo: Ames & Archer, 1998; Meece e al., 1988; Nolen, 1988), os alunos quando adotam objetivos de aprendizagem,

[a]plicam estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas eficazes e são capazes de modificar as estratégias quando elas não produzem os resultados necessários; estes alunos revelam a utilização das componentes essenciais da auto-regulação, incluindo atenção, processamento, automonitorização e processamento profundo da informação verbal. (p.23)

Os estudos revelam ainda que toda a ação desenvolvida pelo aluno em sala de aula está intimamente relacionada com os objetivos que lhe são inerentes, nomeadamente aqueles que dizem respeito ao *trabalho*, à *avaliação*, à *aprendizagem* e à *adequação*. Estes objetivos dos alunos nem sempre coincidem com os objetivos dos professores que pretendem essencialmente que os alunos aprendam, se interessem e desenvolvam as suas competências e conhecimentos (Lemos, 2002). É neste sentido que Lemos (ibidem) considera ser “provavelmente necessário um treino específico para que os professores consigam traduzir os seus objetivos em estratégias de ensino a eles adequadas” (p.41).

Altet (2000) alerta ainda para a ausência de comunicação de critérios de realização e avaliação ao nível da realização de uma tarefa. A maior parte das vezes os critérios de avaliação do professor são implícitos e o aluno não sabe exatamente o que o professor espera dele e com que critérios vai ser avaliado. Os estudos revelam

igualmente que o conhecimento dos critérios pelos alunos melhora os seus desempenhos (Bonniol, 1985, cit. por Altet, 2000).

Outro aspeto que parece ser de crucial importância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem prende-se com o desenvolvimento maturacional do aluno. Segundo Stephen Krashen (1987), as estruturas que estejam além do desenvolvimento maturacional do aluno serão memorizadas mas não serão integradas, o que implica a sua não utilização efetiva. Assim, será fundamental ter bem presente o nível desenvolvimental dos alunos na definição de objetivos específicos de aprendizagem.

Também a autonomia a desenvolver nos alunos é um assunto a merecer uma atenção especial no processo de ensino e aprendizagem, e que pode estar associado ao perfil do professor. Os alunos encontram-se, por vezes, demasiado dependentes do professor que continua a ter concentrado em si o papel de ensinador, controlador e avaliador, e que Paulo Freire (1971) define da seguinte forma:

o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor pensa e alguém pensa pelos estudantes; (...) o professor estabelece uma disciplina, os alunos são disciplinados; (...) o professor escolhe, impõe a sua opção, os alunos submetem-se; (...) o professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional, que o opõe à liberdade dos alunos; (...) o professor é o sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objectos dele. (cit. por Cardoso et al., 2000:66)

Consideramos esta ideia de dependência face ao professor, proferida por Paulo Freire, ainda muito atual, sendo notória, nos alunos, uma falta de autonomia que impede a aquisição de uma competência geral a atingir à saída do ensino básico e contemplada no Currículo Nacional (ME, 2001a:24): “realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa”. De acordo com o mesmo documento, ao professor compete “organizar actividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno”, e promovendo o “aprender a aprender”. Embora se registre já alguma preocupação em seguir estas orientações, parece-nos haver ainda um longo caminho a percorrer neste sentido.

Também as características e o perfil do próprio professor interferem neste processo desenvolvido em sala de aula. Assim, a postura observada é facilmente interiorizada pelos alunos, acabando por influenciar o seu comportamento e a sua aprendizagem. Alguns estudos demonstram ainda que “[o]s professores que são demasiado severos e autocráticos podem obter muito trabalho dos seus alunos enquanto

estão fisicamente presentes, mas que esse envolvimento decairá, assim que a supervisão de perto for retirada, devido à dependência que os membros do grupo desenvolvem sob a liderança autocrática” (Arends, 1995:121). Já no que diz respeito aos professores tipo *laissez faire*, os problemas prendem-se com a falta de liderança, na medida em que “[t]urmas sem liderança têm dificuldade em persistir nas tarefas e em definir expectativas sobre a realização bem sucedida” (idem, ibidem).

Também Bruner (1998) ressalta a importância do papel do professor na dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Este investigador considera que se por um lado “uma atividade frenética desperta para um projeto competitivo, pode não deixar espaço para a reflexão, para a avaliação e para a generalização”, por outro, “uma calma excessiva, com cada aluno tranquilamente à espera da sua vez, produz tédio e, em última análise, apatia” (idem:85). Assim, será desejável o meio-termo, a consciencialização da necessidade de haver um certo equilíbrio no desenvolvimento das práticas pedagógicas promovidas pelo professor.

Em jeito de conclusão, relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, a argumentação aponta para um consenso quanto à importância de uma clara e correta definição dos objetivos específicos, em estreita relação com os conhecimentos previamente adquiridos e os critérios de realização e avaliação de uma determinada tarefa. Aponta igualmente para a inexistência de métodos infalíveis no desenvolvimento deste processo; as estratégias que funcionam numa turma poderão não resultar noutra. A flexibilidade e o bom senso emergem como aspetos desejáveis. Corroborando as ideias de Malik (2002:74), “[u]m professor que defende em exclusivo o seu método ou maneira de fazer algo em sala de aula, seja para que for, para além das consequências nefastas a nível pedagógico que tal acarreta, está a treinar ativamente os seus alunos para se tornarem intransigentes e intolerantes”.

1.1. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diferentes abordagens ao longo do tempo

A *abordagem tradicional* do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, com maior incidência nos séculos XVII e XVIII, baseava-se no princípio da importância da forma, numa língua constituída por regras e exceções, com uma forte valorização do texto literário, da sua tradução e ensino da gramática, que Chomsky (1966) identifica como “Universal Grammar”. Também denominada de *Grammar-translation*, esta

abordagem tradicional baseava-se, tal como o nome sugere, no ensino da gramática através da prática da tradução, sendo a língua materna uma referência neste processo. Centrava-se, assim, na escrita e na reprodução de documentos, ou seja, a língua estrangeira não era utilizada para comunicar, era usada apenas para traduzir documentos (Stern, 1983).

Já no século XX, logo nos primeiros anos, surge uma nova filosofia de ensino na Europa, o *Método Direto*, que se baseia na necessidade da interação social, da comunicação oral e escrita. Passa-se a valorizar o uso em detrimento da forma, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem. O ensino deixa de ser focado apenas na reprodução escrita e na gramática e surge uma forte ênfase na pronúncia e no desenvolvimento de atividades de simulação, de âmbito comunicativo, com a utilização de vocabulário utilizado no dia-a-dia, ao mesmo tempo que se evita a utilização da língua materna (Stern, 1983; Puren, 1988).

Alguns constrangimentos foram, no entanto, detetados na implementação deste modelo que exigia dos professores maior dispêndio de tempo na preparação das atividades letivas e uma forte criatividade na produção de materiais a utilizar em contexto de sala de aula. Acrescia ainda o facto de as turmas serem grandes e heterogéneas, de não existir formação profissional para os docentes, de a psicologia da aprendizagem ser inexistente e o número de professores habilitados para o ensino da língua estrangeira ser insuficiente, sem dúvida alguma, aspetos que dificultavam o processo (Puren, 1988).

Nos anos 20 surge o *reading method*, abordagem que restringe o ensino das línguas estrangeiras a exercícios de interpretação da leitura. Incluía aspetos das abordagens anteriores, nomeadamente a utilização da língua materna, do método da tradução, embora dando também alguma importância à oralidade (Stern, 1983).

Mais tarde, com a segunda guerra mundial, nos Estados-Unidos, surge a abordagem *Áudio-oral*, método de imitação-memorização (Girard, 1976), que se baseia no estruturalismo de Saussure e no *behaviorismo*. O ensino das línguas passa a valorizar mais a oralidade, a pronúncia, o controlo da forma e o objetivo é atingir-se o nível do falante nativo (Puren, 1988). Esta proficiência seria atingida através do treino, da utilização de exercícios de repetição e substituição de palavras ou frases, evitando a tradução para a língua materna. É valorizada a oralidade, embora não negligenciando a leitura e a escrita, “while reading and writing are not neglected, listening and speaking

are given priority and in the teaching sequence precede reading and writing” (Stern, 1983:464).

Este modelo, embora tivesse em si uma forte valorização da componente oral, era baseado na repetição de frases preconcebidas e os alunos sentiam muitas dificuldades quando confrontados com situações reais de comunicação e precisavam de interagir com o outro (Nunan, 1999).

Já na Europa, no final da segunda grande guerra, foi o método *áudio-visual* que mais marcou a renovação da pedagogia das línguas, utilizando do áudio-oral o que tinha de mais positivo, a comunicação em situação, partindo da imagem e do som e evitando os exercícios de repetição (pattern drills). Neste método, a imagem funciona como um elemento fundamental para aceder ao sentido, sem recorrer à língua materna, e compensa o que a gravação faz perder em contextualização. Continua a dar-se prioridade à oralidade, em detrimento da escrita, e o ensino das línguas é baseado em situações da vida corrente (Girard, 1976).

Com Skinner, em 1954, é marcado o início do *ensino programado*, que partia do princípio do treino dos animais por condicionamento. Segundo este investigador, a aprendizagem é efetuada a partir da assimilação de pequenas unidades que vão progredindo ao ritmo do aluno e em função das respostas dadas, seguindo três fases: estímulo, resposta e reforço. Este método apresentava dois grandes inconvenientes: desprezava o caráter global da linguagem e evitava qualquer possibilidade de erro (idem).

Por volta dos anos 60, começou a pôr-se em causa esta abordagem por se considerar que se baseava num ensino descontextualizado, muito repetitivo, que valorizava demasiado a forma, a correção linguística em detrimento da mensagem, o que impedia a verdadeira função comunicativa. As teorias de Piaget e de Chomsky vieram reforçar estas críticas e abriram caminho para novas abordagens que valorizavam mais o conteúdo e a competência comunicativa do que a correção linguística.

Surge, então, nos anos 70, a *Abordagem Comunicativa*, em que a língua funciona essencialmente como instrumento propiciador da interação entre as pessoas e não apenas como um conjunto de regras. Embora não ignorando a importância do funcionamento da língua no contexto comunicativo, esta não deve ser um obstáculo à expressão das ideias. Neste contexto, é valorizado tanto o produto como o processo, em

que os materiais autênticos adquirem um papel de relevo numa comunicação efetiva, centrada no aluno e nas suas necessidades, e atribuindo-lhe autonomia no processo (Stern, 1983). Assim, em sala de aula, os alunos devem usar a língua-alvo em situações reais de comunicação e refletir sobre o processo de aprendizagem (Brown, 2001).

Também Girard (1976) reforça a importância da função comunicativa na aprendizagem da língua estrangeira e, segundo este autor, o desenvolvimento desta função só será conseguido se houver uma relação direta com os interesses do grupo de aprendentes. Assim, um conhecimento aprofundado dos alunos é fundamental para a escolha do método e das estratégias pedagógicas a adotar, tendo em conta as condições materiais (tempo e equipamento disponível). É neste sentido que Girard afirma não haver “bons ou maus métodos: o bom método é o que mais convém ao professor e aos alunos, em função dos objetivos e das condições em que se encontram” (idem:60). Ao professor competirá o papel de facilitador da aprendizagem, recorrendo, para tal, a materiais que despertem o interesse dos alunos e os motivem para o desenvolvimento das quatro macro-competências comunicativas adequadas às suas necessidades (ler, ouvir, escrever e falar).

Se, no passado, o aluno adquiria um papel de passividade, como mero recetor da informação disponibilizada pelo professor, em que a aprendizagem se baseava no conhecimento de “facts about language” (Nunan, 1999:74), hoje em dia, espera-se do aluno uma atitude participativa no processo, de forma a permitir usar a língua “communicatively to express ideas, to talk and write to other people, to read and listen to real language, and to learn how to cooperate with others” (idem, ibidem).

2. Sucesso vs insucesso: fatores de influência

Sobre os fatores de sucesso ou insucesso na aprendizagem da língua estrangeira, Brown (2000) salienta a importância de um conjunto de variáveis afetivas (inibição, ansiedade, empatia, autoestima, motivação, entre outras) que interferem na aquisição do conhecimento de uma forma positiva ou arrastando consigo um conjunto de consequências nefastas para o indivíduo. Também Jakobovits, já em 1970, baseando-se no trabalho de vários psicolinguistas americanos, conseguiu atribuir uma percentagem aos principais fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem: aptidão – 33%; inteligência – 20%; perseverança ou motivação – 33%; outros fatores – 14% (cit. por Girard, 1976). Face a estes resultados apresentados por Jakobovits, podemos

deduzir que uma grande parte do sucesso que os alunos podem alcançar estará nas suas mãos, na sua motivação para a aquisição, o que vem fundamentar a ideia de que “só se aprende bem o que se deseja aprender” (Girard, 1976:44), atitude para a qual os professores poderão dar algum contributo através das estratégias utilizadas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, vários estudiosos se têm questionado, por um lado, sobre as razões que levam o aluno a desenvolver o gosto pelo conhecimento e aprendizagem e, por outro, sobre as possíveis formas de desenvolver nos alunos o desejo de aprender, de adquirir novos conhecimentos e competências.

2.1. Fatores motivacionais

Student motivation is widely accepted as an essential ingredient of successful learning in any subject.

(Young, 2001:36)

Para uma abordagem aos fatores motivacionais consideramos pertinente explicitar o conceito de motivação que nos move. O vocábulo *motivação* tem origem no Latim *movere*, que significa mover, seguir uma determinada direção e, no campo da psicologia, refere-se à realização de uma ação em função de um determinado objetivo.

É reconhecido na comunidade científica a importância da *motivação* para a aquisição do conhecimento, tal como desenvolvemos de seguida. Para Gardner (1985:50), este fator envolve quatro aspetos - “a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes towards the activity in question” - considerando fundamental esta atitude do aluno face à aprendizagem. Também Nunan (1999) salienta a importância da combinação do esforço com o desejo de aprender a língua, associado a uma atitude favorável a essa aprendizagem, condição essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE. Fontaine (2005) acrescenta ainda que a *motivação* é o fruto de um processo de desenvolvimento que varia conforme as oportunidades e experiências que cada pessoa vai tendo, num determinado contexto, e a interpretação pessoal que faz dessas experiências.

Já Vygotsky (1962) enfatizava a motivação como um dos principais fatores para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira. Também Krashen (1987) lhe atribui importância dentro das variáveis afetivas que interferem na aquisição de uma segunda língua, afirmando que os alunos motivados, confiantes e com reduzida ansiedade, estarão em boas condições para desenvolverem a respetiva aquisição. Mais

recentemente, os vários estudos efetuados em Portugal dão igualmente conta da importância da motivação em contexto escolar, como principal motor de influência dos comportamentos e atitudes dos alunos face à aprendizagem, e da estreita relação estabelecida entre este fator e os sucessos e fracassos dos alunos (Fontaine, 2005).

Parece ser, assim, consensual, na comunidade científica, a ideia de que a motivação para a aprendizagem é um dos fatores que mais interfere na construção do conhecimento, sendo ela o principal motor da ação do aluno. Neste sentido, consideramos importante perceber como funcionam as fontes da motivação, a forma como estas se relacionam entre si e em que medida poderão trazer contributos para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em ILE.

A motivação na aprendizagem, de acordo com Fisher (1990), tem três fontes principais: (i) a satisfação intrínseca, ou seja, o interesse natural do aprendente; (ii) a recompensa extrínseca, proporcionada pelo professor, a instituição, a perspectiva de emprego, etc.; (iii) o sucesso na realização da tarefa, a combinação da satisfação com a recompensa.

No que diz respeito à motivação intrínseca e à motivação extrínseca, Young (2001) caracteriza-as da seguinte forma:

Intrinsic motives are contained within the individual and are not subject to external reinforcement, the activity is carried out because the very fact of doing so is satisfying in some way. (...) An extrinsically motivated behavior is triggered by needs that will be satisfied not by carrying out the activity itself but by the prospect of the goal or reward, or indeed punishment that awaits its completion. (p.40)

Assim, a motivação intrínseca corresponde ao desejo genuíno de aprender, ao investimento de livre vontade, pelo simples prazer que a realização desta atividade desperta e, segundo Fontaine (2005), as crianças e os jovens têm uma tendência natural para desejar aprender e não devia ser necessário exercer qualquer tipo de pressão externa para estimular a sua aprendizagem. Também Littlejohn (2001) apoia o pressuposto de que, com as condições adequadas, todos os seres humanos estão naturalmente motivados para a aprendizagem. No entanto, não é isto que se verifica em contexto escolar. Perante a possibilidade de investir, ou não, numa determinada atividade, a decisão dependerá dos objetivos que conseguirá alcançar com a sua realização, ou seja, o tipo de motivação extrínseca irá ajudar na tomada de decisão. Pais e professores reconhecem, assim, a importância das pressões externas “para estimular os

alunos a realizar determinadas tarefas ou alcançar determinados objetivos que, por si só, não parecem suficientemente estimulantes.” (Fontaine, 2005:109)

Os estudos comprovam também que a recompensa pode ser útil quando os sujeitos não estão, à partida, motivados intrinsecamente, mas que tem efeitos negativos quando a motivação intrínseca inicial é elevada. Fontaine (ibidem) acrescenta ainda que “[a] recompensa pode aumentar o nível de desempenho imediato mas não aumenta a motivação intrínseca ou o desempenho a médio prazo, após a supressão da recompensa” (p.109).

Como se desenvolve então a motivação intrínseca? Se para uns este tipo de motivação não precisa de ser incentivada, nem resulta de um processo de desenvolvimento (Deci & Ryan, 1985), para outros é desenvolvida essencialmente a partir da construção de sucessos anteriores. É sobre este aspeto que nos centramos agora.

Dornyei (2001) atribui essencialmente ao professor a responsabilidade pelo nível de motivação do aluno, “[t]he best motivational intervention is simply to improve the quality of our teaching” (p.26), ou seja, na perspetiva deste autor, competirá ao professor desenvolver um ensino de qualidade que proporcione ao aluno o interesse e motivação desejáveis. Para captar a atenção dos alunos e motivá-los para a aprendizagem, uma das estratégias mais utilizadas pelos professores prende-se com a utilização dos recursos e materiais audiovisuais. Estes instrumentos são de fácil captação da atenção a curto prazo; no entanto, há quem questione os seus efeitos a longo prazo, por considerar que podem ter um efeito pernicioso e conduzir a alunos mais passivos, frequentemente à espera de novos desafios que os entusiasmem. É um facto que, hoje em dia, os nossos jovens estão rodeados de materiais audiovisuais atrativos que exigem da sua parte, não raras vezes, atitudes de mero espectador, de passividade, em que são demasiado orientados na sua ação.

Por seu lado, Lemos (2002), considera que as atividades desenvolvidas em sala de aula são frequentemente compostas por “uma série de tarefas sucessivas, pouco articuladas entre si e não integradas em projetos pessoais, comprometendo a personificação da motivação” (p.40). Estas experiências limitam as possibilidades de o aluno perseguir objetivos e de se envolver efetivamente na realização das atividades.

Também Bruner (1998) se questiona sobre os fatores motivacionais que levam os alunos a desenvolver o nível de atenção e de envolvimento desejável em sala de aula

e propício à aprendizagem. Este autor considera que “a melhor maneira de criar interesse por uma disciplina é mostrar que vale a pena conhecê-la, o que significa que os conhecimentos adquiridos se poderão utilizar ao refletir em situações distintas daquela em que a aprendizagem ocorreu” (p.52), ou seja, que poderão, mais tarde, ser novamente utilizados, ter utilidade no futuro.

Já Krapp e Lemos (2002) consideram que a aprendizagem tem efeitos mais positivos nos resultados quando as estratégias utilizadas pelo professor se baseiam nos interesses do aluno. Neste sentido, salientam a importância de conhecer os interesses e motivações dos alunos e promover atividades baseadas nos mesmos. Referem ainda a necessidade de o educador conhecer os princípios de desenvolvimento do interesse e da sua estabilidade para que a ação positiva do aluno se prolongue no tempo.

Também o clima motivacional e afetivo desenvolvido em sala de aula é um aspecto de primordial importância no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e na concretização das tarefas propostas. Para que haja uma relação de empatia e uma comunicação efetiva em sala de aula, será necessário que o professor crie um ambiente que Altet (2000) considera provir da sua “percepção, das representações que ele tem dos alunos, da aceitação, da consideração das qualidades relacionais que demonstra à turma” (p.107). Este ambiente, para ser facilitador da aprendizagem, não deverá ser nem demasiado crítico, nem repressivo, de forma a não criar inibições e enfraquecer o desejo de participação ativa. Também a própria motivação do professor para ensinar, aspecto visível através das suas expectativas e entusiasmo, afeta a motivação do aluno para aprender (Dörnyei, 2005).

Dörnyei (1994) salienta ainda a importância de se desenvolver no aluno a autoconfiança através do estímulo, o encorajamento e reforço positivo na realização de tarefas que lhe permitam experienciar o sucesso e atingir os objetivos definidos. Assim, será importante desenvolver nos alunos características pessoais de competência e empenho que contribuirão para o desenvolvimento da autoestima e de uma aprendizagem efetiva. Ao terem sucesso na concretização de uma tarefa, e ao atribuírem o insucesso à falta de esforço, conseguirão perspetivar com otimismo futuras concretizações. Se, por outro lado, associarem o insucesso à falta de competência, os alunos facilmente se demitirão da realização da tarefa, pelo receio de falharem e reforçarem a ideia de incompetência. Ninguém gosta de falhar, de não ter sucesso, daí que muitos alunos que apresentam dificuldades em inglês, para evitar a exposição ao

insucesso na aprendizagem da língua, simplesmente não desenvolvem as atividades que virão confirmar essa ideia de fracasso. Assim, “[b]y pretending that they aren’t interested and don’t want to learn, they can protect *themselves* from seeing *themselves* as failure” (Dörnyei, 2005:4). No sentido de evitar esta situação, será fundamental incentivar os alunos a serem persistentes e a crer que conseguirão concretizar as tarefas autonomamente.

Segundo Littlejohn (2001), o insucesso na aprendizagem é um processo que funciona em cadeia: “[f]eelings of failure, particularly early on in a student’s school career, can therefore lead to a downward spiral of a self-perception of low ability–low motivation–low effort–low achievement–low motivation–low achievement, and so on” (pp.3-4). O mesmo acontece, numa escalada inversa, com os alunos que demonstram competências comunicativas e um estado motivacional positivo, o que faz com que, em turmas heterogêneas, “[t]he gap between the ‘weaker’ students and the ‘stronger’ students appears to get wider and wider over time, as some students thrive in an upward spiral, whilst other students actually deteriorate in a downward spiral” (idem, *ibidem*). Neste sentido, e para inverter esta espiral de insucessos, o professor deverá escolher tarefas adequadas ao nível do aluno e que lhe proporcionem confiança na sua concretização. Só assim, através da sensação de sucesso e de progresso na aprendizagem, o aluno continuará a investir na sua aprendizagem (idem, *ibidem*).

Littlejohn (2001) ressalta ainda a importância do feedback dado pelo professor em sala de aula e o impacto que estes comentários têm nos alunos, mesmo nos mais novos:

Research has shown that even very young children, in their first years at school, are able to identify who the ‘clever’ pupils are and who the ‘not very clever’ pupils are. They do this by monitoring the teacher’s oral feedback, and develop a fairly clear picture of where they stand in the classroom league table. The importance of this in shaping the pupils’ self-esteem, feelings of competence and motivation cannot be underestimated. It suggests that we need to be very careful about how we give feedback, who gets praise and who doesn’t. (p.6)

Segundo Dörnyei (2001), os professores devem ainda estar conscientes do “efeito de Pigmalião”, ou seja, se o professor tiver baixas expectativas relativamente aos seus alunos e se, de alguma forma, deixar transparecer essas concepções, os alunos irão, provavelmente, cingir-se às expectativas criadas e não mudarão a sua postura.

Littlejohn (2001) alerta ainda para a importância de outros fatores que condicionam o envolvimento dos alunos nas atividades letivas e que se prendem com situações que estão fora do controle do professor, nas suas palavras:

Many things – perhaps most – are beyond our control as language teachers, and fall outside the confines of the few lessons that we have with them in a week. Home background, physical tiredness, events in their personal life, health, previous educational experience, personality and the onset of adolescence, are just some of the factors that can affect how individual students appear to us in our classes. (p.2)

Estes fatores externos à escola e ao professor, essencialmente de âmbito social, familiar e pessoal, têm um forte impacto no aluno e condicionam, certamente, o seu interesse e envolvimento nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Também os fatores inerentes ao próprio aluno, ao seu desenvolvimento maturacional, interferem com a motivação e a aquisição do conhecimento. Recorde-se, então, que para haver a construção efetiva do conhecimento, será necessário que as estruturas apreendidas estejam de acordo com o seu desenvolvimento, caso contrário, haverá apenas memorização temporária e não a possibilidade efetiva de usar o conhecimento (Krashen, 1987).

2.2. Ansiedade

A ansiedade que os alunos vivem hoje em dia em contexto escolar é alvo de preocupação tanto pelos pais como pelos professores. Também a comunidade científica lhe tem atribuído atenção, como veremos neste ponto do trabalho. Consideramos que a ansiedade, cada vez mais visível no ambiente de aprendizagem, é fruto do contexto em que vivemos, uma sociedade cada vez mais competitiva, em que os melhores sobressaem pelos resultados alcançados.

Para Lewin e Hull (s.d.), a ansiedade funciona como um impulso secundário, ou seja, algo aprendido no decorrer de experiências anteriores e manifestada “através dum padrão específico de comportamentos, cognições e emoções, que é particularmente estimulado em certas situações. Esta ansiedade é debilitante na medida em que o seu efeito sobre a qualidade dos desempenhos é sempre negativo” (cit. por Fontaine, 2005:163).

Por seu lado, Alpert e Haper (1960, cit. por Fontaine, 2005), referem que existe outro tipo de ansiedade. Para além da ansiedade debilitante, com efeitos negativos sobre o desempenho do aluno, consideram a ansiedade estimulante, com efeitos positivos

sobre os níveis de realização, isto é, que estimula o aluno à concretização da tarefa. A literatura demonstra igualmente que um certo nível de ansiedade pode ter efeitos positivos e favorecer o esforço, como é o caso dos alunos que necessitam de alguma pressão temporal para começar a estudar. Esta ansiedade, manifestada com a devida antecedência, antes da realização de um exame, por exemplo, pode ser positiva, na medida em que impulsiona o indivíduo para o estudo e o prepara para um bom desempenho, reduzindo a ansiedade na altura do teste.

Já a ansiedade debilitante está geralmente associada à antecipação do fracasso e tem sempre um efeito negativo sobre os níveis de desempenho (Mandler e Sarason (1952, cit. por Fontaine, 2005). Este tipo de ansiedade é caracterizada por “respostas orientadas para si próprio, geralmente associadas a sentimentos de inadequação, de falta de valor próprio ou de perda de estatuto” e é “ativada quando os sujeitos antecipam a vergonha associada ao fracasso” (Fontaine, 2005:164). Por sua vez, Hembree (1988, cit. por Fontaine, 2005) explica os efeitos negativos da ansiedade através do modelo de interferência, em que a memória, com uma capacidade limitada de tratamento da informação, no caso dos sujeitos ansiosos, está sobrecarregada com informações irrelevantes, que ocupam o espaço da memória e impedem o acesso às estruturas necessárias para a resolução da tarefa.

Vários estudos dão conta da existência de um elevado nível de ansiedade na maioria dos alunos, em contexto de sala de aula e na aprendizagem do ILE (Tanveer, 2007; Wörde, 2003). Este estado de ansiedade está geralmente relacionado com o receio de errar, associado não só ao processo avaliativo inerente às funções do professor, como também com o receio dos comentários proferidos pelo mesmo ou pelos colegas. A este propósito, Jones (2004) refere que “language anxiety, for untold number of learners, has its origin in the fear of making mistakes and attracting the derision of classmates” (p.33). Neste estudo o autor esclarece que os alunos sentem uma grande preocupação face à possibilidade de cometerem erros em contexto de sala de aula, devido ao receio de parecerem “awkward, foolish and incompetent in the eyes of learners’ peers or others” (idem:31). Assim, os alunos preferem ficar calados, evitam participar na aula, não se expondo ao risco de parecerem ridículos ou incompetentes.

De acordo com estudos levados a cabo quer por Horwitz e Cope (1986, cit. por Spolsky, 1989), quer por Tanveer (2007), a ansiedade evidencia-se essencialmente em atividades de expressão e interação oral em contexto de sala de aula. Também durante a

realização de testes estas manifestações são mais elevadas, com um medo generalizado de avaliação negativa. Assim, sempre que exista uma ameaça ao autoconceito do aluno, surge um bloqueio que impede a realização da ação, ou seja, nas palavras de Spolsky (1989:113), “[a]nxiety will distract from the task of attending to and remembering new items; it will discourage from the practice that will establish items”.

Num estudo efetuado por Amy Tsui (1996, citado por Nunan, 1999), em escolas secundárias de Hong Kong, foram identificados 5 fatores principais que conduziam à relutância em falar na aula: (i) percepção das suas dificuldades, falta de autoconfiança e receio de arriscar; ii) receio de errar e de fazer má figura à frente dos colegas; (iii) intolerância do professor ao silêncio, não proporcionando aos alunos o tempo necessário para pensar; (iv) favorecimento dos melhores alunos ao nível das oportunidades de comunicação, como forma de evitar períodos mais longos de silêncio e uma maior tendência para a indisciplina; (v) questões pouco claras para o aluno. Tsui concluiu, através do seu estudo, que a melhor forma de encorajar os alunos a comunicar era criando um ambiente em que os níveis de ansiedade fossem bastante reduzidos.

Os alunos ansiosos têm ainda tendência a adiar constantemente a realização das tarefas escolares e os sintomas agravam-se quando tomam consciência de que já não têm tempo suficiente para a respetiva concretização. Como consequência, surgem uma série de reações somáticas físicas que acabam por exercer um efeito negativo sobre a qualidade dos desempenhos, prejudicando a aquisição do conhecimento e conduzindo ao fracasso. Para evitar estas situações de fracasso, é bastante comum os alunos utilizarem várias estratégias de fuga, que vão desde a ausência às aulas até à desvalorização do sucesso. No primeiro caso, “[a]o faltarem às aulas, reduzem necessariamente as possibilidades de aprendizagem e instala-se um círculo vicioso: quanto mais faltam, mais reduzidas são as suas probabilidades de sucesso, e mais vontade têm de faltar” (Fontaine, 2005:164). Ao desvalorizarem o sucesso, por outro lado, “o fracasso torna-se menos ameaçador porque ocorre num domínio sem importância e não terá consequências dramáticas, nem no imediato, nem no futuro” (idem, *ibidem*). A mesma autora refere ainda que “mais importante do que a ativação emocional e a tensão fisiológica, será talvez a interpretação subjetiva destas reações pelo próprio sujeito” (idem, *ibidem*).

O sucesso ou insucesso dos alunos parece estar também intimamente relacionado com o tipo de interações que desenvolvem com os adultos de referência. Os

alunos, cujos pais os pressionam para alcançarem altos níveis de excelência, são geralmente mais ansiosos do que aqueles cujos pais transmitem expectativas positivas mais moderadas (Ecles et al., 1998, cit. por Fontaine, 2005). Fontaine (2005) menciona igualmente que “os pais de alunos ansiosos parecem menos focalizados nos objetivos de aprendizagem do que nos resultados em si, fornecem menos feedback positivo e são menos sensíveis aos pedidos de ajuda dos seus filhos” (p.171). Quando estes alunos mais ansiosos, além de terem pais controladores e punitivos, encontram na escola o mesmo tipo de adulto, nomeadamente um professor que valoriza essencialmente os resultados dos testes, que fornece pouco apoio ao aluno e tem um nível de exigência bastante elevado, “aumenta necessariamente as experiências subjetivas de fracasso do aluno [...] o que aumenta e estimula o desenvolvimento da ansiedade em todos os alunos que não obtêm os resultados desejados.” (idem:171-172).

Assim, dos estudos efetuados, depreende-se que o papel do professor poderá ser relevante na redução dos efeitos da ansiedade dentro da sala de aula, competindo-lhe criar condições propícias à aprendizagem, que não inibam a comunicação, estimulando o aluno e dando “feedback centrados mais nos procedimentos do que nos resultados, nas qualidades da organização e do planeamento do estudo, na análise das características da tarefa, ou dos erros cometidos para deles retirar informações úteis” (idem:181).

2.3. Autoestima

A autoestima, o gostar de si próprio e reconhecer em si qualidades de valor, é fundamental para o equilíbrio interior e para a felicidade de qualquer indivíduo, aspetos que terão certamente o seu reflexo em contexto escolar. Será, pois, desejável que os alunos desenvolvam um conceito e uma estima de si positivos, características que, embora tendo uma forte relação entre si, são distinguidos por Fontaine (2005:185) da seguinte forma: “[o] *conceito de si próprio* corresponde à percepção da pessoa das suas próprias características, enquanto que a *estima de si próprio* é a reação afetiva associada à avaliação global que a pessoa faz de si, que sendo positiva ou negativa, se traduz pelo sentimento de valor pessoal”.

É a imagem que o jovem adquire de si próprio que irá conduzir as suas ações em contexto escolar e esse conceito desenvolve-se frequentemente através das interações que estabelece com os pares. A percepção do seu grau de competência pode ser deduzido pela comparação que geralmente faz com os colegas de turma, quando os colegas são

mais fracas, a comparação será favorável ao aluno; se forem mais competentes, a sua imagem poderá sair prejudicada (idem). Na perspectiva de Harter (1998), este conceito “organiza, interpreta e dá significado às experiências, regula os afetos e motiva a ação fornecendo incentivos, padrões, planos e guiões” (cit. por Fontaine, 2005:189). É neste sentido que o autoconceito de competência pode ser considerado mais importante para o investimento na aprendizagem do que as capacidades reais, na medida em que constitui um dos ingredientes principais para o bem-estar em contexto escolar.

Segundo o autor em referência, está comprovado que “desenvolver uma imagem positiva de si próprio, manifestar um certo optimismo face às suas potencialidades de realização e às suas características é indicador de saúde mental, enquanto uma visão mais realista, cínica e objectiva de si próprio é frequentemente associada a estados depressivos” (idem:202). Neste sentido, têm sido desenvolvidos, em meio escolar, programas de intervenção que aumentem a confiança dos alunos nas suas competências, ou seja, promovendo atividades que “visam explicitamente aumentar a percepção positiva e o bem-estar dos alunos, agindo sobre os aspetos afetivos” (idem, ibidem). Esta autoconfiança é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento, e as estratégias utilizadas para melhorar o seu nível no aluno devem incidir mais nos processos do que nos resultados alcançados. Com efeito, ao promover-se a autoconfiança, promove-se, em paralelo, o autoconceito académico e a autoestima (idem).

Em suma, e a concluir esta seção, consideramos poder afirmar que são muitos os fatores que concorrem para um maior ou menor equilíbrio emocional e, individualmente ou em articulação, conduzem ao sucesso/insucesso de um aluno no seu percurso escolar. Se por um lado reconhecemos a importância e o papel das características individuais de cada um (motivação, ansiedade e autoestima), temos igualmente consciência de que estes fatores se inserem numa teia mais alargada de diferentes contextos de relevo (social, familiar, pedagógico) que interferem em simultâneo neste processo. Utilizando as palavras de Leite (2009):

O conhecimento que tem sido produzido no domínio da educação tem-nos permitido saber que o insucesso não depende apenas do QI dos alunos, isto é, não é apenas da responsabilidade dos alunos, como se pensava nos anos 50, não é também apenas dependente do *handicap* sócio-cultural das famílias. Sabemos hoje que o sucesso depende de muitos outros factores. A organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adoptados, a perseverança dos alunos, o apoio das famílias, todos eles têm influência. (p.38)

3. Competências comunicativas em ILE

“Learning a Foreign language can be distinguished from the learning of other subjects because of its strong social element. Language is about communication, it embodies the beliefs, attitudes, social behavior and cultural identity of its native speakers and it is consequently impossible to teach without inevitably transmitting these along with the grammar and syntax.”

(Young, 2001:37)

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem efetivamente características particulares que a distinguem da aprendizagem de outras disciplinas, onde as competências comunicativas, “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (QECR, 2001:29), adquirem um papel de relevo, embora não esquecendo os fatores sociais e culturais inerentes aos povos nativos das línguas estudadas.

Vários linguistas se têm pronunciado sobre este conceito, sobre a melhor forma de desenvolver as competências comunicativas em contexto escolar, interpretações que foram sofrendo alteração ao longo dos tempos. É desse percurso que, sinteticamente, damos conta de seguida.

Para Chomsky (1966) a competência comunicativa fazia parte do falante nativo e, a partir dos anos 70, esta característica influenciou a perspectiva do ensino da língua estrangeira, cujo objetivo de aprendizagem era o de atingir o nível do falante nativo.

Com Girard (1976) ressalta a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é um processo natural. Mesmo no caso dos imigrantes, em que há uma “imersão na língua”, os resultados alcançados são diferentes dos da aquisição da primeira língua. Assim, se mesmo com as condições ideais de aprendizagem, não se consegue uma aprendizagem idêntica à aprendizagem da língua materna, o que se pode esperar da aquisição em contexto escolar? Neste sentido, o referido autor alerta para a importância da fixação de objetivos humanamente alcançáveis no que diz respeito às competências a desenvolver nos alunos em sala de aula.

Foi nesta linha de entendimento que, mais recentemente, deixou de se pretender atingir, em contexto escolar, o modelo do falante nativo, passando o objetivo principal a ser o de atingir uma proficiência comunicativa que permita a interação com o outro enquanto instrumento de partilha entre os povos (Bryam & Zarate, 1997). Também as diferentes variedades de língua existentes pelo mundo, no caso que nos interessa, da

língua inglesa, o *World Englishes*, vieram reforçar esta necessidade de proficiência e de multicompetência na aquisição da L2.

Em 2001 foi publicado o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas, documento do Conselho da Europa, criado com vista à harmonização do ensino e aprendizagem na Europa, ou seja, “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.” (QECR, 2001:19). Este documento especifica os conteúdos, conhecimentos e capacidades que os aprendentes de uma língua têm de saber para serem capazes de comunicar eficazmente nessa língua e define os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da sua aprendizagem. Ressalta ainda a importância da aquisição de “um conjunto de competências gerais e, particularmente, competência comunicativa em línguas” (idem, ibidem).

Por competência comunicativa em língua entende-se a capacidade que um indivíduo tem de “agir utilizando especificamente meios linguísticos” (idem:29), ou seja, de interagir eficazmente com outros povos, utilizando como instrumento de comunicação a língua estrangeira. Esta competência compreende três componentes essenciais: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas (idem, ibidem). Relativamente à competência linguística, esta componente refere-se ao conhecimento dos recursos necessários para construir mensagens corretas ao nível lexical, fonológico e sintático. A competência sociolinguística está relacionada com a adequação da mensagem ao contexto. Já a competência pragmática, por seu lado, engloba a competência discursiva e a competência estratégica, isto é, a capacidade de ultrapassar as dificuldades na comunicação.

O programa definido pelo Ministério da Educação para a língua inglesa do ensino secundário integra as orientações presentes no QECR no que diz respeito às “competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa: linguística, pragmática e sociolinguística” (ME, 2001b). Esta competência do aluno é ativada através do desenvolvimento de *atividades linguísticas*, de *recepção*, *produção*, *interacção* ou *mediação*, sendo que cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas” (QECR, 2001).

Embora reconhecendo o papel dos processos primários de recepção e produção (oral e/ou escrita), é na interação que o QECR coloca a centralidade da comunicação:

Na *interacção* participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. (QECR, 2001:36)

Se, no passado, a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupunha essencialmente um conhecimento profundo da forma e da estrutura da língua, com o objetivo de traduzir textos literários, hoje em dia há uma nova visão da funcionalidade da língua, que se prende com as necessidades comunicativas do aprendente. As alterações sociais e económicas que têm emergido num mundo cada vez mais global vieram reforçar esta necessidade de aprender línguas, e em particular a língua inglesa, que adquiriu uma importância de relevo enquanto instrumento de comunicação e interação entre as pessoas.

Já Vygotsky (1962) enfatizava esta necessidade de interação e de uma aprendizagem com sentido, que é mais facilmente desenvolvida com a oralidade:

In conversation, every sentence is prompted by a motive. Desire or need lead to request, question to answer, bewilderment to explanation. The changing motives of the interlocutors determine at every moment the turn oral speech will take. In written speech, we are obliged to create the situation, to represent it to ourselves. This demands detachment from the actual situation. (p.99)

Relativamente à importância da componente oral, Girard (1976) identificou sete princípios básicos que consideramos permanecerem ainda atuais: (i) a eficácia de um professor de línguas é tanto maior quanto menos ele falar e quanto mais falarem os alunos; (ii) o professor é mais eficaz quando concede mais atenção ao comportamento e às ideias expressas pelos alunos, em vez de se contentar em dirigir e criticar; (iii) é mais eficaz quando solicita a participação ativa dos alunos por meio de exercícios e perguntas apropriadas, em vez de se limitar a expor; (iv) há maior eficácia quando o professor age sobre os “erros” dos alunos para os fazer chegar à forma correta do que quando se limita a recusar as respostas incorretas; (v) o encorajamento à espontaneidade em língua estrangeira é mais eficaz do que em língua materna; (vi) a expressão espontânea em língua estrangeira é mais eficaz do que as respostas condicionadas; (vii) há tanto maior eficácia quanto menos o professor recorrer à língua materna dos alunos.

O mesmo autor salienta que uma língua viva é para ser falada e escrita, para servir de meio de comunicação e não apenas para servir de objeto de estudo. O famoso

slogan da linguística aplicada americana, “Teach the language, not about the language”, dá conta da importância da comunicação, de “ensinar a língua” em vez de se ensinar “sobre a língua”, aspecto característico das abordagens até então utilizadas.

Sendo o principal objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira possibilitar a interação entre duas ou mais pessoas, será fundamental criar as condições o mais similares possível com um contexto natural de aprendizagem da língua materna, em que o aluno não tenha receio de arriscar, de se expor ao erro, privilegiando o conteúdo da mensagem em detrimento da forma, ou seja, o ensino deverá basear-se no desenvolvimento de tarefas, onde a língua estrangeira seja utilizada como instrumento de comunicação e não como objeto de análise e de estudo (Ellis, 2008).

Também segundo outros especialistas, apenas quando os alunos se concentram na mensagem em atos comunicativos estarão reunidas as condições necessárias para que haja aquisição de conhecimento (Long, 1996; Prabhu, 1987, cit. por Ellis, 2008). Daí a importância da criação de condições propícias a uma comunicação real e com sentido para motivar intrinsecamente os alunos e desenvolver neles a desejável fluência comunicativa. Ao focarem a atenção na comunicação, estarão a desenvolver, em simultâneo, o vocabulário e as estruturas gramaticais necessárias à utilização da língua. Estas tarefas pedagógicas comunicativas desenvolvidas em sala de aula estimulam o aprendente a atingir um objetivo comunicativo, através de uma situação real de comunicação, em que os aprendentes necessitam de compreender, negociar e exprimir um sentido na execução da tarefa (QECCR, 2001).

Ellis (2008) considera ainda prioritário proporcionar o máximo de contacto com a língua estrangeira, competindo ao professor rentabilizar esta exposição como meio e objeto da interação. Paralelamente, aponta como desejável a disponibilização de documentos de leitura extensiva e de outros materiais de autoacesso adequados ao nível dos alunos para utilização individual fora da sala de aula. Este autor afirma ainda que os alunos que limitem a sua aprendizagem aos tempos letivos, definidos ao nível escolar para a disciplina, dificilmente conseguirão atingir o nível de proficiência desejável.

O Programa da disciplina de Inglês do Ensino Secundário (ME, 2001:b) salienta ainda a importância do recurso a práticas de ensino diferenciadas que correspondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos e que se consubstanciam em formas diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo, ou turma).

Esta perspectiva de ensino é baseada nos conhecimentos da psicologia que valorizam o interesse, as necessidades e a motivação dos alunos e a partir dos quais deverão ser definidos “objectivos válidos e realistas; elaborando métodos e materiais adequados; implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem” (QECR, 2001:21). Estas metodologias de trabalho exigem do professor uma maior criatividade e dispêndio de tempo na preparação das atividades a desenvolver com os alunos, utilizando os “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” (QECR, 2001:22). Não podemos, no entanto, esquecer que a atividade comunicativa dos alunos é também afetada pelas suas características individuais que se caracterizam pelas “atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal” (idem: 152). Estas atitudes e traços de personalidade acabam por afetar significativamente a prestação do aluno, não só nos atos comunicativos como também na sua capacidade de aprender (idem).

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem será, assim, desejável ter presente a importância das características individuais do aluno, de natureza cognitiva, afetiva e linguística, na definição dos objetivos e das tarefas a implementar para o desenvolvimento das competências necessárias a uma comunicação efetiva e promotora da autonomia do aluno. Deste modo, o ensino de uma língua estrangeira, especificamente o Inglês, promove a preparação do aluno para um contexto de aprendizagem ao longo da vida.

4. Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem

Neste ponto pretendemos, em primeiro lugar, clarificar o sentido de *concepção*, termo que tem sido alvo de diferentes interpretações e que é frequentemente associado ao contexto escolar, ao processo de ensino e aprendizagem e à forma como professores e alunos constroem a realidade, atribuindo-lhe um significado específico. Logo de seguida, daremos conta de algumas concepções de alunos e professores relativamente ao desenvolvimento das competências comunicativas em ILE, construção do conhecimento que Matos (1992) define como ações realizadas por “aproximações que cada pessoa entende como caminhando no sentido da verdade” (p.130), e na qual os interlocutores adquirem um papel de relevo.

4.1. Definição de *Concepção*

A definição do termo “concepção” tem sido alvo de diferentes interpretações junto da comunidade científica. O próprio termo em inglês “conceptions” tem sido frequentemente substituído pelo termo “beliefs”, que tanto é traduzido por “crenças” como por “concepções”, dependendo da perspectiva do investigador. Se para uns estes dois termos são sinónimos, para outros, há distinções entre eles a ter em conta. Esta diversidade de interpretações tem dificultado um entendimento consensual sobre esta definição.

A *concepção* é frequentemente associada à construção de uma ideia, fruto da interação que se estabelece entre os indivíduos, do “confronto permanente entre ideias antecipadas e a realidade” (Matos, 1992:130), ou seja, da integração de uma experiência numa ideia pré-concebida. Este significado aproxima-se do conceito de *representação*, “modalidade de conhecimento que serve a apreensão, avaliação e explicação da realidade”, em que as pessoas “constroem a realidade face a situações e objetos com os quais são confrontadas e lhes atribuem uma significação específica” (idem:133).

Para Confrey (1990), as *concepções* são ainda consideradas “o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas constituem como que *miniteorias*, ou seja, quadros conceptuais que desempenham um papel semelhante ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas” (cit. por Ponte, 1992:196). Já Lester, Garofalo e Kroll (1989) entendem que a *concepção* é distinta do conhecimento objetivo, na medida em que “não é externamente justificável” (cit. por Matos, 1992:131).

Thomson (1992), por seu lado, atribui uma ideia mais abrangente ao conceito; considera que as *concepções do professor* incluem muitos termos subjetivos, tais como, crenças, significados, conceitos, regras, imagens, preferências, entre outros, que diferem de pessoa para pessoa e em função de diferentes fatores ambientais. De acordo com esta investigadora, as *concepções* distinguem-se do *conhecimento*, na medida em que este é considerado mais objetivo, ou seja, terá a atribuição do mesmo valor e significado, independentemente das pessoas que a ele se referam.

Em obra publicada no mesmo ano, Ponte (1992) alerta para a importância do estudo das *concepções dos professores* baseando-se no pressuposto de que há um “substracto conceptual que joga um papel determinante no pensamento e na acção” (p.185). Considera ainda que as “concepções dos professores têm estado estreitamente associado às suas crenças” (p.207). A *crença* é definida por este investigador como

“uma parte do conhecimento relativamente *pouco elaborada*” (p.195), com predomínio da “elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica” (idem:196). Nesta linha de pensamento, qualquer conhecimento aliado à ideia de *crença* terá implícito um caráter subjetivo do conhecimento, sem fonte fidedigna de verificação objetiva e, por isso, sem credibilidade científica.

Retomando o trabalho de Thompson (1992), constatamos que o autor salienta ainda a importância da tomada de consciência de cada um relativamente às suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas irão interferir nas práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia escolar. É também neste sentido que Morales (2002) e Monteiro (1992) referem a importância das teorias e conceitos construídos pelo professor, que condicionam a forma como age em sala de aula e o orientam na sua ação.

No que diz respeito às *concepções dos alunos*, de acordo com Lai and Chan (2005), as concepções de aprendizagem referem-se a “beliefs and understanding held by learners about learning” (cit. por Blake e Smith, s.d.:3), ideias e representações que vão formando ao longo do tempo e em função das suas experiências, aspetos que irão condicionar o seu envolvimento na aprendizagem e na construção do conhecimento.

Os investigadores atribuem, assim, as diferentes concepções de ensino e aprendizagem essencialmente às experiências prévias dos alunos e dos professores. Estes levam para a sala de aula ideias preconcebidas que influenciam o desenvolvimento do processo: “[w]hen learners and teachers meet for the first time, they may bring with them different expectations concerning not only the learning process in general, but also concerning what will be learned in a particular course and how it will be learned” (Brindley, 1984:95 cit. por Richards & Lockhart, 1996:34).

Se, por um lado, as *concepções* são consideradas como “indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas”, por outro, podem funcionar “como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando a nossa possibilidade de actuação e compreensão” (Ponte, 1992:185-186). Será, então, importante ter a noção das implicações que diferentes concepções podem ter no desenvolvimento das práticas pedagógicas, na abordagem das tarefas e na construção do conhecimento.

No âmbito do estudo que este trabalho apresenta, assumimos “concepção” como a construção de uma ideia, fruto de conhecimento e experiências adquiridas, mas sem

validade científica, uma vez que diferentes indivíduos lhe podem atribuir um diferente valor. Será, assim, neste sentido que iremos analisar as concepções que tanto alunos como professores têm relativamente ao ensino e à aprendizagem, ou seja, qual a visão que transportam para a sala de aula, concepções essas que irão, certamente, interferir na aquisição das competências comunicativas em ILE.

4.2 Concepções de alunos

Learners, too, bring to learning their own beliefs, goals, attitudes, and decisions, which in turn influence how they approach their learning.

(Richards & Lockhart, 1996:52)

A forma como os alunos lidam com a aprendizagem está efetivamente relacionada com uma série de aspetos de carácter pessoal e para os quais contribuem as experiências anteriormente adquiridas, que podem influenciar tanto a sua atitude como as suas concepções relativamente à aprendizagem de uma segunda língua. Partilhamos as ideias de Richards & Lockhart (1996) que acrescentam, “[l]earners’ belief systems cover a wide range of issues and can influence learners’ motivation to learn, their expectations about language learning, their perceptions about what is easy or difficult about a language, as well as the kind of learning strategies they favor” (p.52). Neste alinhamento, consideramos que são efetivamente estas crenças e perceções que os alunos vão adquirindo sobre os diversos aspetos que interferem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que contribuem para um melhor ou pior desempenho na construção do conhecimento.

No sentido de melhor conhecer a realidade que pretendemos estudar e fundamentar as nossas opções e a leitura do contexto empírico, decidimos proceder a uma explicitação mais pormenorizada de alguns estudos efetuados sobre esta temática e que apresentamos de seguida.

Num estudo efetuado por Weimer (2008) sobre as concepções dos alunos relativamente à definição de *ensino*, o investigador concluiu que, para aqueles, esta função correspondia a *information transfer*, ou seja, à transmissão de conhecimentos que podem ser entendidos e apreendidos pelo aluno através da utilização de estratégias definidas pelo professor, ou seja, o docente adquire um papel de relevo enquanto transmissor de conhecimentos.

Quanto à *aprendizagem*, aquele investigador concluiu que este conceito corresponde, na perspectiva da maioria dos alunos, a um aumento de conhecimentos, à aquisição de nova informação. Uma elevada percentagem dos discentes inquiridos associa ainda o aumento da informação à memorização para futura aplicação ou para mera reprodução de conteúdos. Em qualquer dos casos, ao aluno é reconhecido o papel de mero recetor, com um protagonismo bastante reduzido. Estas perceções dos alunos relativamente à responsabilidade e aos papéis atribuídos irão certamente interferir na forma como vêm a aprendizagem e se envolvem na construção do conhecimento.

Em nossa opinião, há ainda outros aspetos relacionados com as conceções que os alunos adquirem sobre a língua e os seus falantes nativos que não devem ser descurados, na medida em que esta opinião pode não só influenciar o seu desejo de interagir com essas pessoas, como influenciar a forma como se predispõem para a aprendizagem e para o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

Também as ideias que os alunos constroem sobre as suas próprias capacidades na aquisição de uma segunda língua, interferem na sua predisposição e nas prioridades que estabelecem para a aprendizagem. Tal como Richards & Lockhart (1996) salientam, “[l]earners’ perceptions of their own strengths and weaknesses as language learners can influence the use they make of opportunities available for language learning and the priorities they set for themselves” (p.56).

Um outro estudo, desenvolvido por Burnett, Pillay e Dart (2003) com 355 alunos Australianos, entre os 12 e os 20 anos, sobre as suas conceções relativamente à aprendizagem, ao seu autoconceito como alunos e à forma como abordam a aprendizagem, permitiu conhecer um pouco mais sobre esta temática, particularmente sobre as relações existentes entre aquelas variáveis. Assim, os alunos inquiridos deram conta de como concetualizavam e experienciavam a aprendizagem e a forma como era desenvolvida. Referiram ainda o nível de influência das suas conceções na ação, enquanto aprendentes, ou seja, reconheceram que o autoconceito do aluno acaba por interferir na forma como se envolve na aprendizagem.

Em termos globais, este estudo permitiu concluir que o autoconceito do aprendente funciona como mediador entre as conceções de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem, o que contraria ideias anteriores que apontavam as conceções de aprendizagem como antecedentes diretos das abordagens feitas à aprendizagem (idem, ibidem). Os mesmos autores salientam, no entanto, que estas

conclusões não são lineares, ou seja, há outros fatores, nomeadamente os métodos de ensino, o sistema de avaliação e mesmo o autoconceito mais geral do aluno que podem interferir nestes resultados.

Já num trabalho prévio, um estudo piloto realizado na Austrália, em 1996, com alunos do ensino secundário, Burnett tinha analisado a relação existente entre o autoconceito do aluno e as estratégias de aprendizagem, tendo concluído que os alunos com uma imagem de si próprio mais positiva, que manifestavam gosto pela aprendizagem e tinham bons resultados, tendiam a envolver-se mais na aprendizagem. Já os alunos que manifestavam um baixo autoconceito, tendiam a adotar uma abordagem mais superficial relativamente à aprendizagem. Este autoconceito do aluno é influenciado pelas suas experiências anteriores, onde se incluem as relações estabelecidas com elementos de relevo na sua vida, nomeadamente com os professores e os progenitores (Burnett, Pillay e Dart, 2003).

Dos estudos realizados sobre as conceções dos alunos relativamente aos fatores de sucesso e insucesso na aprendizagem da língua estrangeira, as conclusões apontam para um leque variado de razões, umas que se prendem com as características individuais e outras que são de influência exterior. Fatores como a capacidade, o empenho e estudo do aluno são consideradas atributos da própria pessoa, ou seja, internos ou inerentes ao próprio indivíduo. Já os aspetos relacionados com a dificuldade da tarefa e a sorte, são fatores externos à pessoa e ultrapassam a sua capacidade de controlo. Nos fatores externos sobressai ainda o papel do professor e as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas (Burden, 2003).

Williams, Burden e Al-Baharna's (2001, cit. por Williams, Burden, Poulet, and Maun, 2004), no seu estudo realizado em Bahrain, embora com uma amostra bastante reduzida (25 alunos), aferiram que, na perspetiva dos alunos, os fatores que mais contribuem para o sucesso na aprendizagem da língua inglesa são: a prática, o apoio da família e dos professores, a exposição à língua e uma atitude positiva face à aprendizagem. Já no que diz respeito às razões para o insucesso, na opinião dos mesmos alunos, incluem-se os métodos de ensino, a falta de apoio quer da família, quer dos professores, as dificuldades de compreensão e uma atitude negativa face à aprendizagem.

Já no estudo realizado por McQuillan's (2000, cit. por Williams, Burden, Poulet, and Maun, 2004), com um grupo de 81 alunos de língua estrangeira nos Estados Unidos

da América, os resultados sobre os fatores de sucesso e insucesso foram diferentes. As principais explicações para o sucesso foram: a motivação, um ritmo de trabalho adequado, um bom professor, as competências prévias adquiridas, o tempo despendido e o empenho, o nível e o ambiente de trabalho. Como fatores de insucesso: falta de tempo e esforço, estratégias de estudo pouco adequadas e o ambiente de aprendizagem.

Williams, Burden, Poulet, and Maun (2004), num estudo com uma amostra composta por 285 alunos, entre os 11 e os 16 anos, a frequentar o ensino secundário no Reino Unido, sobre os fatores de sucesso e insucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Espanhol), utilizaram como variáveis: a idade, o género (feminino, masculino), a percepção que tinham sobre o seu nível de sucesso ou insucesso e a capacidade de controlo estratégico da sua aprendizagem da língua.

Através de um questionário de respostas abertas, para não criar qualquer tipo de influência, concluíram que, como fatores de sucesso, predominam os fatores internos (61,7%), nomeadamente o esforço (31%), a estratégia utilizada (12,4%), a competência adquirida (11,7%), o estado de espírito (1,8%), o comportamento (1,7%), a organização pessoal (1,1%), a necessidade/importância da língua (1,1%), o ambiente (1,1%) e a autonomia (0,7%). Relativamente aos fatores externos (30,3%), sobressai com uma maior percentagem o professor (10,3%), a tarefa (7,9%), o grau de dificuldade (4%), os colegas (3,7%), as circunstâncias (0,9%), os materiais pedagógicos (0,5%), o horário (0,5%), outras pessoas (0,5%), ausência de distração (0,4%), a recompensa (0,2%) e a sorte (0,1%). Quanto aos fatores mistos, que podem ser internos e externos, foi referido o interesse (8%).

Relativamente aos fatores de insucesso, também aqui os fatores internos têm um peso maior (62,5%), em detrimento dos fatores externos (25,1%) e dos mistos (12,4%). Nos fatores internos predomina a falta de esforço (24,9%), de capacidades (16,1%), o comportamento (9,6%), a falta de estratégia (5,5%), a disposição (4%) e a organização pessoal (2,3%). Nos fatores externos sobressai o papel do professor (8,3%), a tarefa (4,8%), os colegas (3,7%), o grau de dificuldade (2,9%), a distração (2,7%), o ambiente pessoal (1,7%), as circunstâncias (0,7%), os materiais utilizados (0,1%) e o horário (0,1%). Nos fatores mistos aparece novamente a falta de interesse (12,4%). A falta de esforço citada por cerca de um quarto dos respondentes foi associada à preguiça, ao desleixo, à falta de estudo e à não realização do trabalho de casa.

Relativamente às diferenças registadas em função do sexo do aluno, não se verificam grandes disparidades. Nos fatores de sucesso, salienta-se apenas uma maior atribuição das raparigas à estratégia utilizada e à influência do professor. Quanto aos fatores de insucesso, as raparigas atribuem um maior peso à falta de esforço, de capacidades, de estratégias de aprendizagem do que os rapazes. Nos rapazes, dentro dos fatores internos, sobressaiu o mau comportamento como principal razão para o insucesso.

Também um estudo realizado por Williams e Burden (1999, cit. por Williams, Burden, Poulet, and Maun, 2004), com alunos do ensino básico e secundário no Reino Unido, sobre as principais razões que justificam o sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras, revelou que os fatores internos são a principal razão, juntamente com a ajuda dos outros e um sentido crescente de competência. Já nas razões para o insucesso, os fatores mais citados foram fatores externos, ou seja, a distração provocada pelos outros, a dificuldade da tarefa e um ensino de fraca qualidade.

Se o papel do professor e o tipo de ensino que proporciona aos alunos parece estar fortemente associado a um maior ou menor sucesso dos mesmos, já no que diz respeito à metodologia considerada mais adequada ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a diversidade é bastante grande. Se uns preferem ter autonomia no desenvolvimento das atividades, outros referem a necessidade de uma forte orientação sistemática. Também relativamente aos materiais utilizados pelo professor, a reação dos alunos aos mesmos é bastante diversa (Ellis, 1985), o que nos leva a concluir que as características individuais dos alunos serão um fator de grande interferência nestes resultados. Importa ainda referir as variações que geralmente se registam em função do género (feminino ou masculino) e do próprio contexto cultural dos alunos (idem).

De acordo com a teoria da atribuição (Weiner, 1986), as conceções que as pessoas têm sobre os seus fatores de insucesso, quer sejam internos ou externos, tenderá a afetar as suas ações subsequentes. Segundo Weiner, não são apenas as razões construídas para o sucesso ou insucesso que são importantes, mas o facto de considerarem essas razões como internas ou externas a si próprio, alteráveis e controláveis ou não. Se for externa, inalterável e fora do controlo do aluno, terá tendência a ter um efeito mais prolongado no tempo.

Dörnyei (1994) acrescenta ainda que as inferências que os alunos fazem sobre os fatores que interferem no processo de aprendizagem são geralmente retrospectivas e estão intimamente relacionadas com a autoestima e o autoconceito que o aluno vai adquirindo de si próprio, em função das experiências mais positivas ou negativas que foi vivenciando. São, no fundo, estas concepções pessoais que irão afetar as suas ações futuras.

4.3. Concepções de professores

What teachers do is a reflection of what they know and believe, and that teacher knowledge and *teacher thinking* provide the underlying framework or schema which guides the teacher's classroom actions.

(Richards & Lockhart, 1996:29)

É um facto que a ação do professor resulta essencialmente dos seus conhecimentos, das suas crenças e experiências enquanto docente e das concepções que vai construindo ao longo da sua prática, embora não esquecendo também a influência das experiências vividas no passado enquanto aluno (*idem, ibidem*). Tentaremos, assim, perceber a importância que estas concepções têm em diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

Se refletirmos sobre a forma como os professores vêem a língua inglesa, deparamo-nos, logo à partida, com diferentes representações. Se para uns esta língua é o símbolo da literatura inglesa, para outros é associada ao colonialismo, ao mundo dos negócios, ou ainda, à comunicação no mundo enquanto instrumento privilegiado para a interação entre os povos. Estas diferentes visões são influenciadas pelos contactos estabelecidos com a língua e os seus interlocutores, experiências que muitas vezes não passam de impressões estereotipadas. Não deixam, no entanto, de poder influenciar o desempenho do docente e a sua prática letiva em sala de aula (*idem, ibidem*).

À semelhança do ponto anterior, também no que aos docentes diz respeito, recorreremos aos estudos efetuados sobre a temática em análise para perceber de modo fundamentado o terreno onde nos movemos e, assim, construir um quadro de leitura e produzir saber mais enriquecido. Por isso, de modo breve, apresentamos de seguida algumas conclusões que consideramos significativas para o nosso estudo de caso.

Johnson (1992, cit. por Richards & Lockhart, 1996) efetuou um estudo com 30 professores acerca das suas concepções relativamente ao ensino de uma segunda língua e as práticas utilizadas, tendo concluído que estes docentes utilizavam uma de três

abordagens distintas: (i) baseada nas macro-competências (listening, speaking, reading and writing); (ii) baseada na correção formal (regras gramaticais e compreensão do sistema linguístico); (iii) baseada em funções comunicativas (comunicação interativa, aprendizagem cooperativa e capacidade de comunicar em situações reais).

Segundo Richards & Lockhart (1996), a opção por uma determinada abordagem prende-se com as conceções que os professores vão construindo ao longo do tempo, com uma dimensão objetiva e subjetiva, e que resultam de diferentes aspetos: (i) a sua própria experiência enquanto aprendiz de uma língua, ou seja, como reflexo do ensino que lhe foi ministrado; (ii) a experiência pessoal enquanto docente, as estratégias utilizadas em sala de aula e os resultados obtidos; (iii) as práticas estabelecidas na escola, na região ou no país; (iv) fatores relacionados com a sua personalidade e as suas preferências pessoais; (v) princípios baseados na sua formação profissional; (vi) princípios que decorrem do acreditar na eficácia de uma abordagem ou de um método particular.

Estes investigadores concluíram, pelos estudos efetuados, que há uma relação estreita entre as conceções do professor, as experiências anteriores e a prática letiva do docente. As conceções que os professores levam para a sala de aula estão intimamente relacionadas com aspetos tanto objetivos como subjetivos que foram sendo construídos ao longo do tempo, quer com a formação científica, quer com a própria experiência letiva adquirida.

Oata (2005) dá-nos conta de um estudo efetuado sobre a perspetiva dos docentes relativamente à forma como viam e lidavam com a ansiedade dos seus alunos, em sala de aula e em diferentes contextos de aprendizagem da língua estrangeira. Embora realizado em contexto universitário, face ao reduzido número de estudos existente sobre as conceções dos professores, não será de desvalorizar as conclusões a que chegou este investigador. Assim, concluiu que, apesar de, globalmente, a perspetiva destes docentes corroborar estudos anteriores, verificou que existem algumas divergências entre as perceções dos docentes e a perspetiva manifestada pelos discentes em estudos prévios. Considera, no entanto, que a constatada consciencialização da importância de um conhecimento efetivo das necessidades de cada aluno, é já um aspeto proporcionador da criação de um ambiente de aprendizagem confortável e propício ao bem-estar necessário para a construção do conhecimento.

Também Tanveer (2007) concluiu, no seu estudo, que o ambiente de aprendizagem influencia fortemente o bem-estar do aluno e o seu à vontade na comunicação. Na perspectiva dos docentes inquiridos, as estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula podem interferir no estado de ansiedade do aluno. Quando este se expõe individualmente perante a turma, o nível de *stress* aumenta drasticamente quando comparado com a realização de trabalho de pares ou de grupo. Assim, um reconhecimento desta realidade será já um importante passo orientador das práticas pedagógicas.

Em jeito de síntese relativamente às concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, queremos salientar que embora reconhecendo o carácter pouco fundamentado das concepções, ideia partilhada pela generalidade dos investigadores, consideramos que há efetivamente um conjunto de fatores e circunstâncias, uma combinação de conhecimento, crenças e experiências que, na sua inter-relação, acabam por orientar a ação e a prática pedagógica do professor. Cada docente concebe o processo de ensino e aprendizagem à luz das suas ideias, no entanto, quaisquer que sejam as experiências e ações de aprendizagem que organize, estas terão certamente implicações na forma como os alunos, por seu lado, vêm aquele processo e se envolvem no mesmo, ou seja, irão certamente influenciar as concepções que estes também vão construindo.

A abordagem efetuada neste capítulo sustenta as opções tomadas quer no questionário, quer na entrevista, assim como a reflexão produzida na análise de dados recolhidos.

CAPÍTULO II

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo damos conta da metodologia utilizada na investigação. Começamos por fazer um enquadramento metodológico, referindo o *design* do estudo e as razões das opções tomadas. Segue-se uma breve caracterização dos diferentes intervenientes no estudo e, por fim, analisamos os procedimentos metodológicos utilizados na recolha e análise de dados, etapa que inclui as técnicas e instrumentos selecionados para operacionalizar o estudo. O objetivo é, naturalmente, criar um modelo que seja “rigoroso, sistemático e objetivo e que o problema seja estudado na sua totalidade” (Pacheco, 2006:19)

1. Enquadramento metodológico

Não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade em que pretendemos intervir (...), se não conhecermos o comportamento não poderemos tentar a sua modificação.

(Estrela, 1984:22)

No plano educativo é geralmente reconhecido pelos docentes a importância da intervenção com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não será fácil, para qualquer professor, caracterizar e analisar, de uma forma fundamentada, as situações que deverão ser alvo de estudo e das quais também é frequentemente protagonista. Os problemas que conhece são, regra geral, vistos subjetivamente, tal como acontece com os alunos, não conseguindo criar o distanciamento necessário à deteção de certos fenómenos, nem dispondo, no dia-a-dia, de instrumentos ou metodologias de apoio à interpretação dos factos (Estrela, 1984).

Em investigação, reconhecendo efetivamente a necessidade de se conhecer com objetividade uma determinada realidade para se conseguir a sua modificação, será necessário recorrer a pressupostos metodológicos que contemplam técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e que permitam “conferir inteligibilidade aos

factos e aos fenómenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa” (Esteves, 2006:106).

Neste estudo, a metodologia a utilizar será o estudo de caso, por se considerar que é a que melhor se adapta a esta situação de investigação educativa, uma vez que se pretende conhecer em profundidade um caso concreto e particular a partir das perspetivas dos sujeitos. Esta investigação “debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Ponte, 1994:3) e caracteriza-se pelo “estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social” (idem, ibidem). Também Yin (1994) se refere ao estudo de caso como uma metodologia de investigação que se baseia essencialmente no estudo de uma pessoa, um programa, uma instituição no seu contexto, recorrendo a documentos, questionários, entrevistas e observações para a recolha de dados. Se para este autor o objetivo é conhecer um caso concreto em profundidade sem o propósito de generalizar os resultados obtidos, já Moreira (2006) refere, relativamente aos *estudos de caso*, que “o pressuposto mais ou menos implícito é o de que deles se possam tirar conclusões aplicáveis a outros casos semelhantes” (p.42), embora reconhecendo não ser geralmente claro qual a parte das conclusões que é generalizável, para que outros casos pode a informação ser transferida e, ainda, como fazer essa transferência (idem).

No nosso estudo, embora o propósito não seja generalizar o conhecimento que possamos aferir, consideramos que, pela dimensão da amostra, as conclusões que se possam vir a tirar, sejam aplicáveis a casos semelhantes e que constituam um importante apoio para outros estudos de âmbito educativo. Ainda no alinhamento das ideias de Moreira (ibidem), consideramos que só assim estaremos em condições de construir conhecimento válido, contributo que possa ser reconhecido e que será tanto mais produtivo quanto mais puder ser utilizado pelos outros, princípios fundamentais para o desenvolvimento de todo o processo investigativo.

Este estudo será elaborado tendo por base *entidades e conceitos*. Se as entidades se referem aos interventores no processo, quer sejam alunos, professores, turmas ou escolas, no que diz respeito aos conceitos, estes deverão estar estritamente relacionados com as entidades e aplicados a estas de acordo com certas regras que lhes imprimam validade (idem).

A abordagem metodológica a utilizar na construção do conhecimento será uma abordagem mista, recorrendo à combinação de métodos quantitativos e qualitativos para a compreensão do problema em análise. Reconhecendo o confronto que frequentemente existe entre estas duas metodologias, partilhamos da perspetiva de Esteves (2006) que defende a complementariedade destas metodologias no tratamento dos problemas e fenómenos educativos com que nos deparamos, desde que permitam, tal como já referido, conferir inteligibilidade aos mesmos. Segundo o mesmo autor, na descrição, compreensão e interpretação destes fenómenos complexos, qualquer que seja a metodologia a utilizar, o mais importante será que cada investigador tenha presente duas condições essenciais: (i) que assuma o carácter limitado dos progressos que fez, uma vez que a escolha de um dado percurso metodológico conduziu tão-só a uma das respostas possíveis - não à resposta única, absolutamente certa ou verdadeira; (ii) que se esforce por melhorar incessantemente o rigor científico associado à(s) metodologia(s) escolhida(s).

Na investigação quantitativa, o investigador é independente do grupo a investigar e vê a realidade de “fora”, de uma forma objetiva, sem deixar que esta o afete. Para explicar a realidade, utiliza dimensões mensuráveis, as entidades e as variáveis, e demonstra a relação existente entre ambas utilizando, para o efeito, a análise estatística de dados, baseada em modelos matemáticos. Será a quantidade e a qualidade dessas variáveis que permitirá o estudo da relação causa-efeito do fenómeno em análise e a avaliação dos resultados dessa relação.

A existência de um elevado número de entidades permite assegurar que o conhecimento obtido possa mais facilmente ser generalizável a outras entidades, pois quem extrai conclusões a partir de um número muito restrito correrá grandes riscos se o aplicar a outros casos, mesmo que sejam muito semelhantes (Moreira, 2006).

Cada entidade assume geralmente um valor, valor esse que pode variar em função dessa mesma entidade, a que se chama variável. A título de exemplo, no nosso estudo, ao considerarmos o género do aluno, com a possibilidade de ser masculino ou feminino, esta será uma variável a ter em consideração na relação com outras características. Também no que diz respeito ao curso que os alunos frequentam, se fossem todos do mesmo curso não seria uma variável, mas, pertencendo a diferentes cursos, estamos perante diferentes variáveis. Embora possamos reduzir a análise das variáveis a duas de cada vez, será importante ter presente que “análises que levem em

conta mais do que duas variáveis em simultâneo abrem uma série de novas potencialidades de interpretação”, ou seja, “permite examinar efeitos de interacção (...) de duas ou mais variáveis em conjunto, que não são redutíveis a efeitos simples de uma ou de outra” (Moreira, 2006:76).

Sempre que a forma de ordenar os valores de uma variável seja arbitrária (por exemplo, a área de estudos dos alunos), sem implicações para a conclusão do estudo, estamos perante uma variável nominal. Já quando os valores são ordenados de uma forma lógica e não arbitrária, estamos perante uma variável de nível ordinal (idem).

Ainda no alinhamento da perspectiva apontada por Moreira, consideramos que na análise de dados quantitativos, quer tenhamos por objetivo geral confirmar ideias ou hipóteses (análise confirmatória), quer procuremos usar esses dados para obter as ideias e hipóteses (análise exploratória, implicando duas ou mais variáveis), teremos sempre um de dois objetivos específicos: (i) descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou (ii) descrever a relação entre as variáveis.

As análises exploratórias informam da distribuição das entidades analisadas pelos diversos valores da variável, contribuindo para a definição das ideias centrais do próprio estudo. Na nossa investigação, em particular, e no caso das variáveis centrais que se relacionam com o sucesso escolar, o papel destas variáveis só será adequadamente interpretado se conhecermos o nível geral de sucesso do grupo de alunos em estudo (idem).

No que diz respeito à abordagem qualitativa de dados, metodologia que envolve um conjunto de questões de investigação, uma situação natural e um conjunto de pessoas em ação, privilegia-se a descrição, a descoberta, a classificação e a comparação (Tuckman, 2000), ou seja, a compreensão dos comportamentos é efetuada através da descrição pormenorizada dos factos em detrimento das relações causais que se possam estabelecer, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. Já Bogdan e Biklen (1994) caracterizam esta abordagem como uma metodologia de investigação centrada na descrição, indução, na teoria fundamentada e no estudo das percepções pessoais, e na qual identificam cinco características: (i) a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; (ii) os dados recolhidos são essencialmente descritivos; (iii) haverá uma maior ênfase nos processos do que nos resultados ou produtos; (iv) a análise de dados é essencialmente indutiva; (v) é valorizado o ponto de vista dos participantes.

Taylor & Bogdan (1986) salientam ainda a importância de o investigador se envolver no campo de ação dos investigados para permitir uma observação natural dos participantes e, como forma de contornar a subjetividade do investigador, recomendam uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos a utilizar.

Assim, se na abordagem quantitativa são utilizados dados de natureza numérica que permitem estabelecer relações entre variáveis, já no estudo qualitativo dos dados são privilegiados os dados descritivos para analisar os modos de pensar dos participantes. As duas abordagens, embora distintas, complementam-se e ambas cumprem o objetivo interpretativo dos dados, ou seja, permitem compreender os significados que os envolvidos no processo atribuem às coisas, sejam eles professores ou alunos, para servirem o objetivo investigativo.

2. Participantes no estudo

Este estudo foi desenvolvido na Escola Secundária de Arouca (ESA), tendo como principais participantes os alunos de Inglês do ensino secundário, num total de 280 indivíduos. Embora pudéssemos ter optado por um número mais restrito de inquiridos, decidimos pela totalidade dos alunos de inglês do ensino secundário para que a amostra fosse mais representativa e não correremos o risco de ser enviesada. Ghiglione e Matalon (1997) consideram uma amostra representativa quando:

as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra. Se não for esse o caso, diremos que a amostra é enviesada, visto que certos indivíduos tiveram mais hipóteses do que outros de serem escolhidos. (cit. por Pacheco, 2006:20)

A opção pelo ensino secundário prende-se com o facto de estes alunos já terem um percurso de aprendizagem mais extenso, por um lado, e uma maior maturidade, por outro, aspetos que lhes permitirão proceder mais facilmente a uma reflexão sustentada sobre as questões propostas no âmbito da temática em estudo.

Foram ainda inquiridas as professoras de Inglês do Departamento de Línguas da Escola Secundária de Arouca, em número de 6. A escolha desta escola prende-se com o facto de ser a instituição onde a investigadora leciona e a área disciplinar da qual faz parte, o que facilitou a recolha da informação.

À professora-investigadora coube a responsabilidade da recolha e análise dos dados, papel que assumiu reconhecendo a importância de ser o mais objetiva possível no acesso à fonte de dados (Bodgan & Biklen, 1994), ou seja, neste caso, ao contexto escolar. Definimos ainda os objetivos que orientaram a intervenção e permitiram definir o caminho a seguir, “clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas” (Pacheco, 2006:16).

2.1. População e amostra

Quanto à população em estudo, a recolha de dados foi efetuada na ESA, junto dos alunos do ensino secundário (8 turmas do 10º ano, 7 turmas do 11º ano e 1 turma do 12º ano), amostra constituída por um total de 280 alunos. De salientar que o número real de alunos neste nível de ensino é um pouco superior (289), diferença que corresponde aos alunos que, por algum motivo, não puderam estar presente na aula em que foi aplicado o questionário. Consideramos, no entanto, que o reduzido número de alunos em falta, por turma, não justificava perturbar novamente as atividades letivas dos docentes para nova aplicação do questionário.

Assim, o grupo em estudo encontra-se distribuído da seguinte forma: 10º Ano – 144 alunos; 11º Ano – 116 alunos; 12º Ano – 20 alunos. No quadro n.º 1 apresentamos estes dados da amostra dos alunos por ano e curso.

Quadro n.º 1 - Constituição da amostra dos alunos

Cursos de nível Secundário	Ano de escolaridade			Total alunos
	10º	11º	12º	
Ciências e Tecnologias	72	60	--	132
Línguas e Humanidades	26	14	---	40
Artes Visuais	11	9	---	20
Profissionais	35	33	---	68
CEF (Educação e Formação)	---	---	20	20
Total de alunos	144	116	20	280

Na aplicação dos questionários em sala de aula, foi pedida a colaboração das professoras de inglês a lecionar a disciplina no ensino secundário. Salienta-se a importância da colaboração destas docentes que, além de se inteirarem previamente do conteúdo do inquérito, para poderem responder a qualquer dúvida que surgisse, aproveitaram ainda para explorar os níveis e competências definidas no QEER e que se

encontravam explanados no documento em anexo ao questionário (cf. Anexo I), para auxiliar os alunos na resposta à questão n.º 5, relativamente à sua autoavaliação.

Estas professoras de inglês do Departamento de Línguas da Escola disponibilizaram-se ainda para a realização de entrevistas que foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

2.2. A professora investigadora

O investigador é um elemento essencial na recolha e análise dos dados e a forma como se implica e desenvolve o estudo será decisivo para a fiabilidade e validade dos resultados alcançados e das conclusões que venham a ser tiradas. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o investigador assume o papel de principal elemento de recolha de dados, devendo ser o mais objetivo possível no acesso à fonte de dados, ou seja, ao contexto escolar.

Neste estudo, a investigadora desenvolve também o papel de participante, na medida em que é professora de inglês de uma das turmas. Embora reconhecendo os riscos inerentes à proximidade existente entre investigador/professor/alunos, por outro lado, a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo (Bogdan e Biklen, 1994). É nossa convicção, no alinhamento das ideias de Leite e Terrasêca (2001), de que os professores devem estar “comprometidos com as mudanças e a inovação e, por isso mesmo, empenhados na sua autoformação” (pp.56-57), questionando as rotinas, adquirindo e mobilizando competências e saberes renovados e atualizados. Deste modo, conhecem melhor o meio onde trabalham, estudam os seus próprios problemas e tomam decisões contextualizadas.

3. Procedimentos metodológicos

Moreira (2006) alerta para a impossibilidade de se prever um comportamento antes da recolha, organização e análise de dados concretos, dados estes que não deverão ultrapassar as necessidades inerentes às questões emitidas. É partindo deste pressuposto que damos conta dos passos desenvolvidos para operacionalizar as opções metodológicas tomadas no processo de recolha de dados. Assim, é feita uma abordagem aos instrumentos elaborados, à sua aplicação e posterior análise dos dados recolhidos.

3.1. A recolha dos dados

Relativamente à recolha de dados, definida por Estrela (1984:23) como “o período de *acumulação* de elementos, alicerce indispensável à ulterior deteção de pistas explicativas”, foram privilegiados dois instrumentos: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Estes instrumentos, a aplicar a alunos e professores, respetivamente, servem “para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Tuckman, 2000:308), elementos que permitirão encontrar respostas para as questões formuladas. Teremos, no entanto, presente a ideia de que as respostas dadas poderão não corresponder, na sua totalidade, a uma expressão verdadeira dos seus pensamentos ou comportamentos. Daí a importância da aplicação do questionário a um maior número possível de aprendentes, já que a aplicação de outras técnicas complementares, nomeadamente a observação em contexto de sala de aula, tal como já se previa, não foi possível concretizar.

Sentimos, contudo, necessidade de recorrer a *procedimentos subsequentes*, identificados por Cardoso (2007) como necessários e relevantes para a clarificação de alguns pontos antes da efetivação da síntese do trabalho. Assim, como procedimento subsequente, recordando ainda as palavras de Esteves (2006) no que diz respeito à importância de o investigador melhorar incessantemente o rigor científico associado às metodologias escolhidas, criámos um instrumento complementar de recolha de dados que nos permitiu aprofundar as conceções das docentes relativamente a um dos pontos que consideramos essencial no nosso estudo (fatores promotores e fatores condicionantes do sucesso).

Previamente à recolha de dados, foi formalizado um pedido de autorização à Direção da Escola para a concretização do estudo (cf. Anexo II). Tivemos ainda a preocupação de esclarecer todos os participantes no estudo (alunos e professores) sobre os objetivos do projeto, os procedimentos a seguir e a garantia do anonimato e confidencialidade, procedimentos que seguimos com todo o rigor ético que qualquer investigação exige.

No que diz respeito à entrevista em particular, previamente à sua realização, tivemos consciência da importância de alguns procedimentos a seguir pelo investigador, nomeadamente estar preparado para responder a todas as questões sobre os objetivos do estudo e manter-se o mais possível passivo, não controverso e afetuoso (idem).

3.2. Os instrumentos de recolha de dados

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).

(Tuckman, 2000:308)

Os inquéritos, quer sejam por entrevista ou por questionário, embora sejam instrumentos importantíssimos para a recolha de informação e medição do conhecimento, têm ambas vantagens e desvantagens, como veremos mais à frente, cabendo ao investigador tomar as decisões mais adequadas em relação às opções a fazer.

A juntar aos dois instrumentos referidos, a observação poderia ser útil para uma melhor compreensão da ação. No entanto, reconhecendo a dificuldade em realizar este tipo de recolha de informação no ambiente natural dos alunos (sala de aula), pelo desconforto que pode causar ao professor, por um lado, e por permitir alguma subjetividade da parte do investigador, por outro, optámos por deixar de parte esta possibilidade.

Passemos então a analisar os instrumentos que foram utilizados no âmbito deste estudo.

3.2.1. O Inquérito por questionário

Os inquéritos por questionários são utilizados “quando se pretende ter acesso a um grande número de actores no seio de uma organização” (Afonso, 2005:102) para responder a um problema específico e descobrir algo de uma forma sistemática (Carmo & Ferreira, 1998:138).

Para Quivy e Campenhoudt (1992), as principais vantagens da utilização deste instrumento são: (i) a quantificação dos dados, utilizando diversas correlações; (ii) a representatividade dos inquiridos, embora com a possibilidade de existir uma margem de erro. Já no que diz respeito às principais desvantagens, os mesmos autores salientam: (i) o peso logístico e o seu custo; (ii) a superficialidade das respostas e a dificuldade em

analisar os processos; (iii) a consideração da individualização dos inquiridos independentemente do seu contexto social; (iv) a frágil credibilidade do instrumento.

Pesando todos estes aspetos inerentes à utilização do questionário e embora reconhecendo as fragilidades do mesmo, consideramos que este instrumento é o que melhor se adequa ao tipo de resposta que pretendemos e que nos permite tirar conclusões válidas para o estudo em análise.

Qualquer questionário que sirva um objetivo científico deverá ter por base as variáveis a medir, ou seja, o que se pretende verificar e o tipo de dados que se pretende recolher. Poderá ser utilizado mais do que um formato entre os seguintes tipos: (i) questões específicas e objetivas ou questões mais gerais; (ii) questões factuais ou questões em que se solicita uma opinião; (iii) questões explícitas em relação às quais se pede o grau de acordo ou desacordo; (iv) questões pré-determinadas ou questões com uma chave de resposta (Tuckman, 2010).

Na elaboração do nosso questionário, optamos pela introdução de questões com diferentes formatos em função do objetivo que se pretendia alcançar. Desde questões gerais a mais específicas, de resposta fechada, com uma lista pré-definida de opções, ou de resposta aberta, ao permitirmos uma expressão mais livre dos pensamentos, com pormenores que dificilmente conseguiríamos prever de outra forma.

O questionário foi testado num grupo piloto, com características idênticas às da população em estudo, para aferir a eficácia do instrumento, a compreensão de todas as questões, a sua qualidade e razoabilidade antes de se proceder à sua aplicação definitiva no grupo em estudo. Esta testagem permitiu melhorar o instrumento, clarificando algumas questões que suscitaram dúvidas durante a sua aplicação prévia. Este questionário foi ainda validado por especialistas na área.

O questionário aplicado aos alunos (cf. Anexo III) é composto por 2 partes e um total de 21 questões: a parte I (Questões de 1 a 4) diz respeito à caracterização geral da amostra e a parte II (questões 5 a 21) incide sobre as competências comunicativas dos alunos. Esta segunda parte divide-se em quatro subtemáticas: autoavaliação do aluno (questões 5 e 6), automotivação (questões 7 a 16), sucesso: fatores promotores e fatores condicionantes (questões 17 a 19) e estratégias de aprendizagem (questões 20 e 21). A sua elaboração sustentou-se nos objetivos previamente definidos e dos quais damos conta no quadro que se segue:

Quadro n.º 2 - Estrutura do questionário dos alunos

Objetivos	Parte	Questões
a) Caracterizar a amostra	I	1 a 4
b) Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao seu nível de competência comunicativa em ILE, através da realização de um questionário de autoavaliação baseado no QECR.	II	A - 5
c) Comparar a perceção dos alunos sobre o seu nível de competência comunicativa com os resultados alcançados no final do 2º período do ano letivo de 2011/2012.		A - 6
d) Identificar o grau de motivação dos alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa e as razões que lhe estão subjacentes.		B - 7 a 16
e) Conhecer as perceções dos alunos relativamente aos fatores promotores e condicionantes do sucesso na aprendizagem do ILE.		C - 17 a 19
f) Conhecer as perceções dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem que melhor contribuem para o desenvolvimento da Competência Comunicativa em ILE.		D - 20 e 21

3.2.2. As Entrevistas

A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou pelo telefone.

(Afonso, 2005:97)

A entrevista, embora consista na interação oral e no questionamento direto de um sujeito, é também um diálogo com um objetivo definido (Bringham & Moore, 1924, citado por Sousa, 2009), ou seja, pretende obter respostas para um determinado problema. Este instrumento de recolha de dados permite a existência de momentos de esclarecimento que possibilitem uma melhor compreensão das respostas e do raciocínio do entrevistado (Sousa, 2009), aspeto que o inquérito por questionário não prevê.

As entrevistas podem ser de diversos tipos, tal como Tuckman (2000) nos esclarece:

As entrevistas vão desde as altamente informais e de diálogo, até às altamente estruturadas e previamente definidas. Pode pedir-se aos participantes que descrevam o comportamento (o seu e o dos outros), as razões subjacentes, ou

causas desse comportamento e os seus efeitos sobre os acontecimentos subsequentes. (p.532)

O tipo de entrevista a efetuar pode variar em função do contexto e do objetivo a atingir, podendo oscilar entre um momento de conversação totalmente informal e uma entrevista fechada e completamente estruturada.

Na preparação da entrevista será fundamental ter bem presente as variáveis que se pretendem medir de modo a que a recolha dos dados seja feita com eficácia e em função dos objetivos previamente definidos. Deverão ser apresentadas as mesmas questões a diferentes pessoas para maximizar a neutralidade e a consistência das conclusões, permitindo, em simultâneo, obter uma maior variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões (Tuckman, 2000). Também Bogdan e Biklen (2000) salientam a importância das entrevistas semiestruturadas, pela vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Este tipo de entrevista semidiretiva, a mais utilizada em investigação social, “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. (...). Tanto quanto possível deixa andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1992:194).

Assim, com base nestes pressupostos, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por considerarmos serem mais adequadas ao contexto do nosso estudo. Para a sua aplicação foi elaborado um guião com as informações pretendidas e a partir das quais foram geradas as questões, orientadas no seu conteúdo, embora com alguma possibilidade de abertura em função das respostas que foram sendo dadas (cf. Anexo IV). Seguimos as indicações de Bogdan e Biklen (1994: 136) quando referem que as entrevistas “devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Tivemos ainda a preocupação de criar um ambiente descontraído, propício à comunicação e em que os interlocutores se sentissem à-vontade, sem receio de qualquer tipo de interrupção. Os discursos foram gravados em áudio e posteriormente transcritos *verbatim*.

Estas entrevistas, em número de seis, cumpriram o seu objetivo principal, ou seja, recolher as opiniões dos professores relativamente ao seu papel no desenvolvimento das competências comunicativas em ILE, dando cumprimento aos objetivos previamente definidos:

-
- Caracterizar as professoras entrevistadas
 - Conhecer a perspectiva das professoras acerca da importância do Inglês, das principais dificuldades na aprendizagem da língua e do investimento extracurricular dos alunos
 - Conhecer práticas pedagógicas das professoras entrevistadas
 - Conhecer a concepção das professoras sobre os aspetos que mais interferem na comunicação em inglês
 - Conhecer as concepções das professoras relativamente aos fatores condicionantes ou promotores do sucesso na aprendizagem do ILE
 - Conhecer as concepções das professoras acerca das estratégias de aprendizagem que melhor contribuem/podem contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE
 - Conhecer eventuais tópicos que as professoras considerem relevantes para o estudo dos temas em análise

Da amostra de docentes, em número de seis, do sexo feminino, embora uma não esteja a lecionar o ensino secundário, neste momento, consideramos que, todas estiveram presentes, em algum momento, no percurso escolar dos alunos inquiridos. Além disso, no âmbito da temática em estudo, o que importa aferir são as concepções que estes docentes transportam consigo para o processo de ensino e aprendizagem e analisar em que medida estas concepções se aproximam ou afastam das concepções dos alunos.

As entrevistas foram todas realizadas na Escola, num ambiente descontraído, e tiveram uma duração aproximada de 30 minutos cada.

3.2.3. Instrumento complementar

A criação deste instrumento complementar surgiu da análise do conteúdo das entrevistas efetuadas às docentes e da superficialidade com que foi abordada a questão relativa aos fatores promotores e aos fatores condicionantes do sucesso dos alunos, ideia central do nosso estudo. Face à necessidade de aprofundar as concepções das docentes e de aferir em que medida estas concepções se aproximam ou afastam das concepções dos alunos, entendemos que seria útil recolher informação complementar sobre o assunto. Assim, procedemos à criação de um instrumento composto por duas perguntas fechadas, que constavam do questionário previamente aplicado aos alunos, solicitando, nos

mesmos moldes, a priorização dos cinco principais fatores indicados em cada grupo (cf. Anexo V). Os resultados obtidos neste instrumento permitiram clarificar as concepções das professoras e fazer a triangulação dos dados com a informação recolhida através dos restantes instrumentos.

3.3. Análise de dados

A análise de dados corresponde ao processo de organização da informação recolhida durante a investigação para a compreender e lhe dar um sentido que será alvo de divulgação (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Wolcott (1994), esta fase é desenvolvida em três momentos: descrição, análise e interpretação. Relativamente ao primeiro momento, este diz respeito ao registo dos dados recolhidos. A análise refere-se à organização dos dados recolhidos, em função do tema/assunto e dos fatores chave, identificando relações entre eles. Já a interpretação, a última fase, pressupõe a elaboração de conclusões fundamentadas e esclarecedoras e que, em simultâneo, deem resposta às questões inicialmente colocadas. Ao investigador competirá desenvolver todo o processo, organizando os dados de forma a encontrar os padrões mais significativos para o tema em estudo.

Relativamente às técnicas de análise, podemos distinguir as técnicas de análise descritiva das técnicas de análise inferencial. Se as primeiras apenas dão conta dos resultados obtidos apontando algumas características da sua distribuição, as outras recorrem a testes de significância para dar conta da possibilidade de os dados sustentarem determinadas inferências. Estas inferências pretendem tirar conclusões generalizáveis a uma população mais vasta e da qual serão supostamente representativas (Moreira, 2006).

No âmbito deste estudo, a análise e interpretação dos dados foi feita à luz das questões de investigação inicialmente formuladas e tendo presente a revisão da literatura efetuada. Foi nesta linha orientadora que demos conta das concepções de alunos e professoras quanto aos fatores promotores de sucesso na aquisição e desenvolvimento das competências comunicativas em ILE, com o objetivo de tirar ilações que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino secundário, a nível nacional. As inferências decorrentes da análise de conteúdo poderão ser referidas em trabalhos futuros, na perspetiva de Esteves (2006:108), “por se apresentarem com um

fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas”.

Os dados recolhidos no inquérito por questionário foram introduzidos no programa estatístico SPSS, *software* que permitiu uma fácil ordenação dos dados recolhidos, em tabelas, gráficos, números, e com correlações entre variáveis. A organização da informação foi feita seguindo a ordem das questões do questionário e tendo em conta os objetivos que se pretendiam alcançar. As respostas às perguntas abertas foram analisadas recorrendo à análise de conteúdo, tal como aconteceu com as entrevistas.

No inquérito por entrevista, cujos dados são de natureza qualitativa, procedemos à análise do conteúdo da mensagem inferindo conhecimento através da identificação de ideias que se repetem e que Bogdan e Biklen (1994) denominam de categorias de codificação. Após a transcrição das entrevistas e uma primeira leitura global, foi precisamente pela constituição de categorias que iniciamos esta análise de conteúdo, categorias que subdividimos em indicadores, de acordo com as unidades de registo que tínhamos em nossa posse.

Para procedermos à categorização tivemos presente os princípios definidos por Esteves (2006): (i) exclusão mútua – o conteúdo definido não se sobrepõe ao conteúdo definido pelas outras categorias; (ii) homogeneidade – legível como um todo; (iii) exaustividade – permita acolher todas as unidades de registo pertinentes para o estudo; (iv) pertinência – estar de acordo com as questões da investigação e o quadro teórico apresentado; (v) produtividade – que permita criar inferências, hipóteses e dados exatos; (vi) objetividade – cada unidade de registo só deve pertencer a uma categoria.

Embora não fosse uma prioridade a quantificação dos dados obtidos, pareceu-nos pertinente “saber-se a frequência com que determinados fenómenos relacionados com os discursos ocorreram (estatística descritiva)” (Esteves, 2006:120), sabendo-se que “um dado objecto é tanto mais importante ou interessante para o grupo de entrevistados quanto maior for o número de sujeitos que espontaneamente a ele se referem ou quanto maior for a frequência das alusões a esse objecto nos discursos recolhidos” (idem:121).

Posteriormente, procedemos à interpretação dos resultados da análise de conteúdo com o objetivo de tirar conclusões válidas que dessem resposta às questões da

investigação inicialmente colocadas e à luz da literatura existente sobre o assunto que, no entender de Esteves (2006:120), “deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam”.

Face à complexidade dos fenómenos educativos, consideramos que a utilização de uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, reconhecendo as limitações de cada uma, foi uma opção adequada na medida em que permite uma melhor compreensão e interpretação do problema em estudo.

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO: FATORES DE SUCESSO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM ILE

Neste capítulo daremos conta do estudo empírico levado a efeito na Escola Secundária de Arouca, sobre as concepções de alunos e professores de inglês do ensino secundário relativamente aos fatores de sucesso no desenvolvimento de competências comunicativas em ILE. Iniciamos com a apresentação e análise dos dados recolhidos referentes aos alunos e às suas concepções, seguindo-se a informação relativa às concepções de professores de ILE.

1. Concepções dos alunos

Na recolha dos dados necessários à compreensão do entendimento dos alunos relativamente ao tema em estudo e de acordo com os objetivos orientadores desta investigação, recorreremos à construção de um questionário que, recordamos, se encontra organizado da seguinte forma:

- (i) Caracterização da amostra;
- (ii) Autoavaliação do aluno e resultados escolares;
- (iii) Automotivação para a aprendizagem;
- (iv) Fatores promotores e fatores condicionantes do sucesso;
- (v) Estratégias de aprendizagem.

1.1. Caracterização da amostra

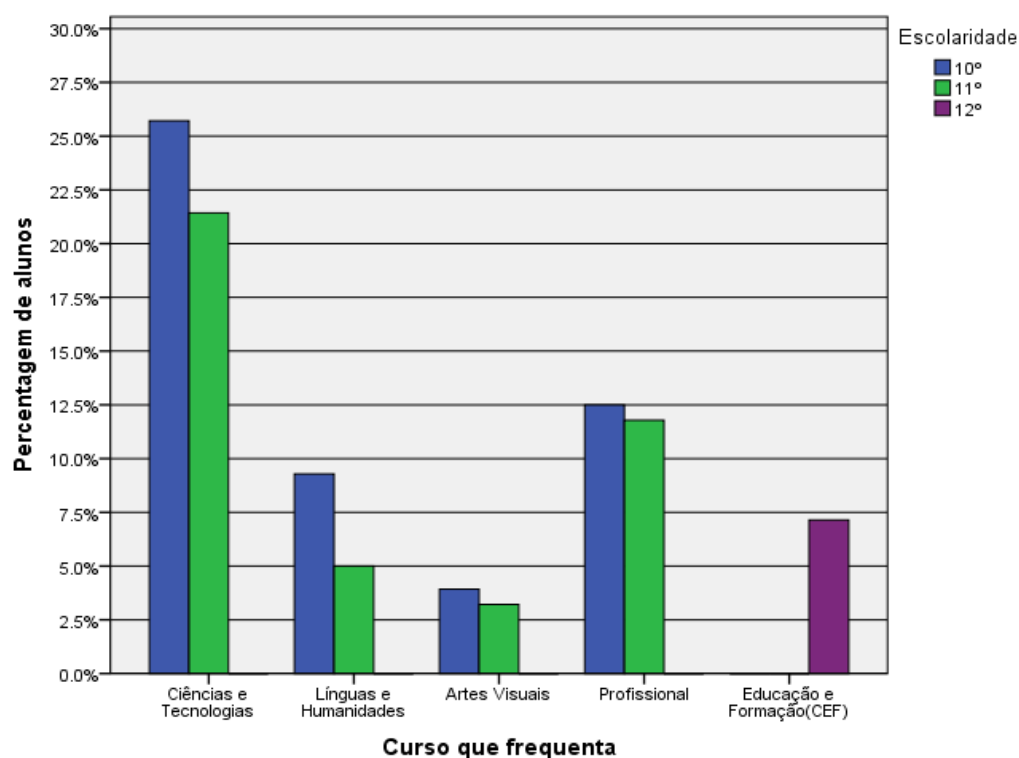
Como vimos, a amostra em estudo é composta pela totalidade dos alunos de inglês do ensino secundário da Escola Secundária de Arouca, num total de 280 alunos, distribuídos por diferentes cursos e anos de escolaridade, tal como se pode verificar igualmente no quadro n.º 3.

Quadro nº 3 – Distribuição dos alunos por curso e ano de escolaridade

Escolaridade	Curso que frequenta					Total
	Ciências e Tecnologias	Línguas e Humanidades	Artes Visuais	Profissional	Educação e Formação	
10º	72	26	11	35	0	144
11º	60	14	9	33	0	116
12º	0	0	0	0	20	20
Total	132	40	20	68	20	280

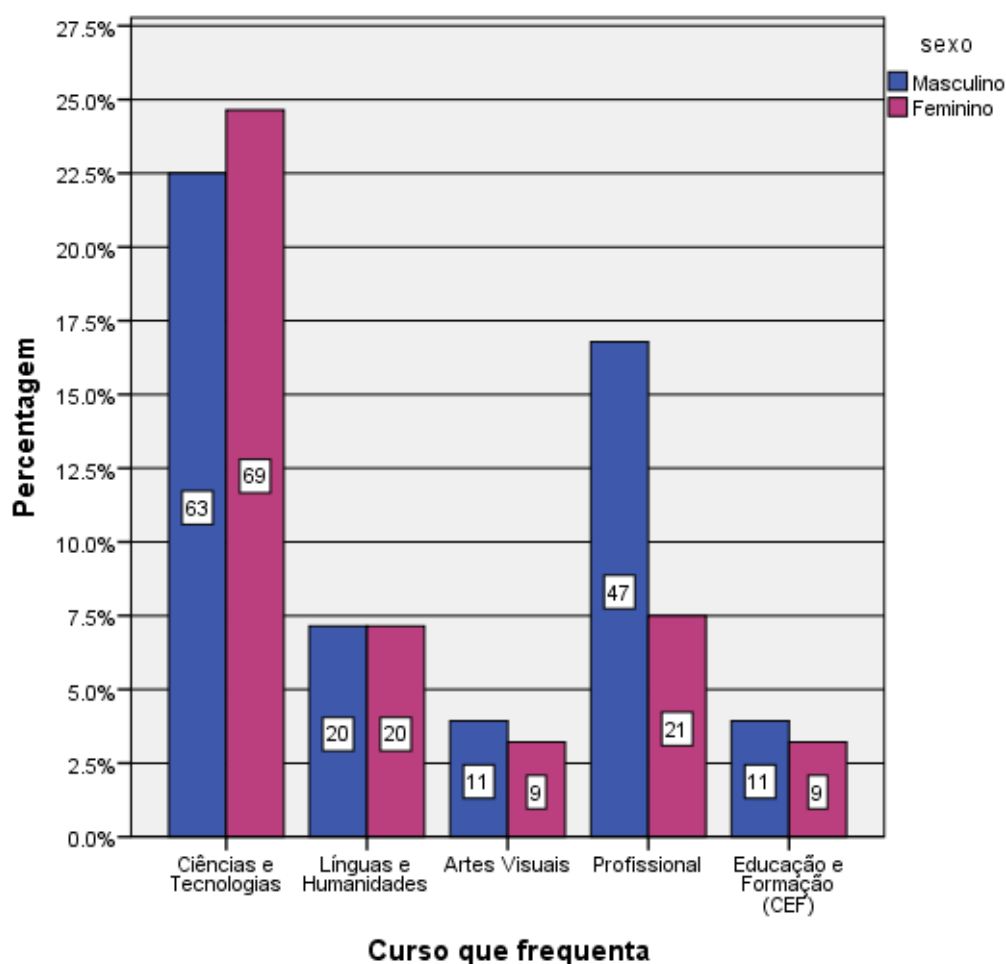
Salienta-se o elevado número de alunos do curso de Ciências e Tecnologias (47,1%), o que corresponde a aproximadamente metade do total da amostra. Relativamente ao ano de escolaridade, realça-se o 10º Ano, com um total de 144 alunos (51,4%), seguido do 11º Ano, com 116 alunos (41,4%). Já o 12º ano, respeitante a um Curso de Educação e Formação (CEF), via profissionalizante, apresenta um número bastante reduzido de alunos (20), correspondente a uma percentagem de 7,1%. De acentuar que a língua estrangeira não faz parte do currículo da generalidade dos cursos no 12º ano, quer sejam de carácter científico ou profissionalizante, sendo este Curso de Técnico de Organização de Eventos uma exceção à regra. A distribuição dos alunos por ano e curso é mais facilmente visionada no gráfico n.º 1.

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos por curso e ano de escolaridade



No que diz respeito à distribuição dos alunos por género, regista-se um maior número do sexo masculino, 152 rapazes, correspondente a uma percentagem de 54,3%, sendo as raparigas em número de 128, correspondente a 45,7%. Esta diferença é particularmente significativa nos cursos profissionais, em que o número de rapazes se sobrepõe ao das raparigas em mais do dobro. Apenas no curso de Ciências e Tecnologias se verifica um ligeiro acréscimo no número de elementos do sexo feminino, com uma diferença percentual de 2,1%, tal como se pode verificar no gráfico n.º 2.

Gráfico n.º 2 - Distribuição dos alunos por curso e sexo



Relativamente à idade dos inquiridos, que se situa entre os 15 e os 21 anos, apresentamos, no quadro seguinte (n.º 4) a sua distribuição.

Quadro n.º 4 – Distribuição dos alunos por idade

Idade	15	16	17	18	19	20	21	Total
Frequência	75	101	57	25	13	8	1	280
Percentagem	26,8%	36,1%	20,4%	8,9%	4,6%	2,9%	0,4%	100%

Embora a maioria dos alunos (176) se situe entre os 15 e 16 anos, com uma percentagem global de 62,9%, regista-se ainda um elevado número de discentes (57) com 17 anos, correspondente a 20,4% da amostra, havendo, a partir desta idade, um grande decréscimo no número de inquiridos, e que vai diminuindo à medida que a idade aumenta (18 anos - 8,9%; 19 anos - 4,6%; 20 anos - 2,9% e 21 anos - 0,4%).

1.2. Autoavaliação dos alunos

Relativamente à autoavaliação efetuada pelos alunos sobre o seu nível de competência (Cf. Questão 5, Anexo III), tendo por base os descritores definidos no QECR (Anexo I), num total de 280 inquiridos, apenas 7 (2,5%) não respondem a esta questão na sua totalidade: 4 alunos (1,4%) não assinalam qualquer nível de competência, 1 aluno (0,4%) não se autoavalia ao nível da interação e produção oral e escrita e há 2 alunos (0,7%) que não se autoavaliam na produção oral e escrita, dados mais facilmente visível no quadro que se segue (Cf. Quadro n.º 5).

Quadro n.º 5 – Autoavaliação dos alunos de acordo com o QECR

Competências	Compreensão oral				Compreensão leitura				Interação oral				Produção oral				Escrita			
	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2
Nº respostas	47	103	91	35	38	89	115	34	71	110	75	17	75	106	77	16	49	106	95	24
Não responde	4				4				7				6				6			
TOTAL	280				280				280				280				280			

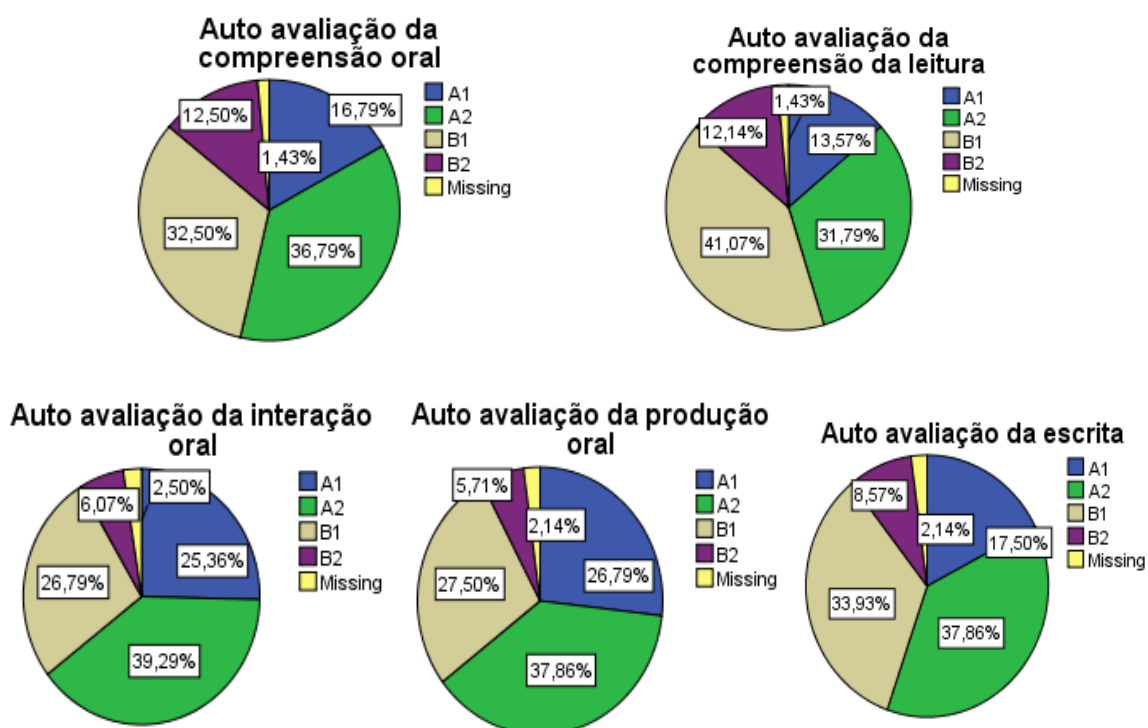
Em termos globais, a maioria dos alunos autoavalia-se no nível A2 à generalidade das competências definidas no QECR, o que não corresponde ao nível expectável, uma vez que, à entrada do ensino secundário todos os alunos deviam ter já desenvolvido as competências previstas para o nível B1, tal como preconizado no documento da responsabilidade do ME sobre as competências essenciais das línguas estrangeiras a atingir no final do ensino básico. De salientar que apenas na compreensão da leitura se regista um maior número de alunos (115 - 41,1%) a efetuar a sua autoavaliação no nível B1.

O nível mais elevado da escala proposta aos alunos, o B2, atinge a percentagem mais elevada (12,5%) na compreensão oral, seguido da compreensão da leitura (12,1%). Estes valores baixam para aproximadamente metade na interação e produção oral, com

percentagens de 6,1% e 5,7% respetivamente. Já na escrita o nível B2 apresenta uma percentagem intermédia, situando-se nos 8,6%.

Quanto ao A1, o nível mais baixo do QEQR, que corresponde às aprendizagens adquiridas ao nível do 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade), o número de inquiridos que se situa neste patamar é bastante elevado, principalmente na produção e interação oral, com percentagens de 26,8% e 25,4%, respetivamente. Embora na escrita (17,5%), na compreensão oral (16,8%) e na compreensão da leitura (13,6%) os valores baixem, continua a ser uma realidade bastante preocupante. Os dados recolhidos são mais facilmente visualizados no gráfico n.º 3 que apresentamos a seguir.

Gráfico n.º 3 - Autoavaliação dos alunos sobre o seu nível de competência



Face a este baixo autoconceito dos alunos relativamente às suas competências comunicativas em ILE, decidimos aprofundar a análise e estendê-la às tendências por curso. Assim, verificámos que os resultados mais baixos se concentram nos cursos profissionais e particularmente na produção oral (onde a maioria se situa no nível A1) e na escrita (com o mesmo número de alunos no nível A1 e A2). Já os cursos que apresentam uma autoavaliação mais positiva são: Ciências e Tecnologias e Artes Visuais, com a predominância do nível B1 à generalidade das componentes, exceto nas componentes de interação e produção oral, no curso de Ciências e Tecnologias, onde

predomina o nível A2. No curso de Línguas e Humanidades regista-se o nível A2 como o mais assinalado em todos os parâmetros. Relativamente ao Curso de Educação e Formação, turma do 12º ano, verifica-se que, na generalidade, os níveis mais seleccionados correspondem ao A2 e B1, o que mais uma vez está bastante abaixo do que seria desejável, principalmente para este nível de ensino, em que todos os alunos concluíram a disciplina de inglês no 11º ano dos cursos científico-humanísticos e, supostamente, deveriam ter atingido o nível B2 do QECR. O quadro n.º 6 apresenta a distribuição da autoavaliação efetuada por curso e competência.

Quadro n.º 6 - Autoavaliação por curso e competência

Competências Cursos	Compreensão oral				Compreensão leitura				Interação oral				Produção oral				Escrita			
	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2
Ciências e Tecnologias	10	44	53	23	12	25	68	25	24	51	46	9	24	52	47	7	9	43	61	18
Línguas Humanidades	7	17	10	6	5	15	13	7	10	16	8	5	8	17	9	5	5	17	14	3
Artes Visuais	3	6	9	2	5	6	8	1	8	3	9	0	6	5	9	0	6	7	7	0
Profissional	24	29	10	3	14	34	17	1	24	31	6	3	32	21	8	4	26	26	9	3
Educação e Formação	3	7	9	1	2	9	9	0	5	9	6	0	5	11	4	0	3	13	4	0
Total	47	103	91	35	38	89	115	34	71	110	75	17	75	106	77	16	49	106	95	24
% Válida	17	37,3	33	12,7	13,8	32,2	41,7	12,3	26	40,3	27,5	6,2	27,4	38,7	28,1	5,8	17,9	38,7	34,7	8,8

Analisando os resultados da autoavaliação dos alunos por sexo, verificamos que as tendências se mantêm em todas as competências. Salienta-se, no entanto, o facto de, no nível mais baixo (A1), se registar uma maior percentagem de alunos do sexo feminino, em todas as competências, enquanto no nível mais elevado (B2) se registar o oposto, ou seja, uma maior percentagem de alunos do sexo masculino. Esta perceção dos alunos sobre o seu nível de competência será, mais à frente, confrontada com os resultados efetivos alcançados.

Quadro n.º 7 – Autoavaliação por sexo

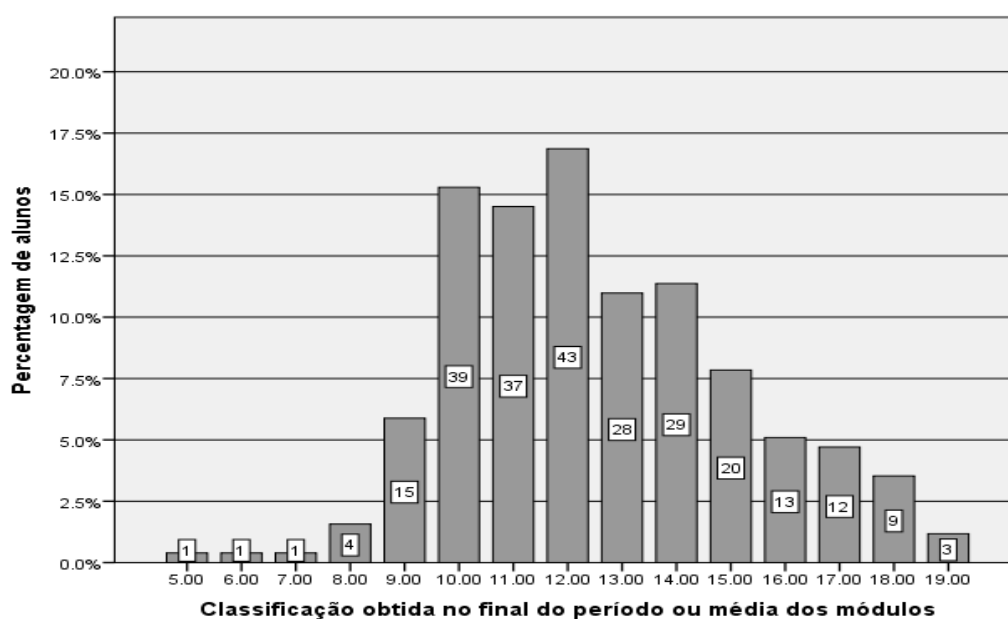
Competências Sexo	Compreensão oral				Compreensão leitura				Interação oral				Produção oral				Escrita			
	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2
% Masculino	15,4	34,2	33,6	16,8	10,1	34,9	40,9	14,1	21,2	40,4	30,1	8,2	21,1	40,1	29,3	9,5	15,1	39,7	34,9	10,3
% Feminino	18,9	40,9	32,3	7,9	18,1	29,1	42,5	10,2	31,5	40,2	24,4	3,9	34,6	37	26,8	1,6	21,1	37,5	34,4	7
% Média	17	37,3	33	12,7	13,8	32,2	41,7	12,3	26	40,3	27,5	6,2	27,4	38,7	28,1	5,8	17,9	38,7	34,7	8,8

Esta fraca autoavaliação dos alunos sobre as suas capacidades comunicativas revela-se bastante preocupante se tivermos presente as palavras de Richards & Lockart (1996), quando referem a importância das concepções que os alunos constroem sobre as suas próprias capacidades e a sua interferência na predisposição e prioridades que estabelecem para a aprendizagem. Se pensarmos no efeito de bola de neve, esta realidade, se não for de alguma forma travada, continuará, certamente, a trazer resultados nefastos para a construção do conhecimento nesta língua estrangeira.

No que diz respeito à avaliação obtida no final do período ou à média dos módulos realizados durante o ano letivo (Cf. Questão 6, Anexo III), salienta-se o facto de 25 alunos (8,9%) não responderem a esta questão. Destes, 18 (72%) fazem parte dos cursos profissionais, o que nos leva a depreender que a maioria, se não a totalidade, destes alunos não terá conseguido realizar qualquer módulo. Estes 18 alunos, no total de 68 dos cursos profissionais, correspondem a uma percentagem de 26%, o que se aproxima dos registos da escola relativamente ao número de alunos com módulos em atraso (23%). Assim, considerando que a não conclusão de módulos, no ensino profissional, corresponde a insucesso, embora as classificações negativas se restrinjam a 8,6% (22), tal como se pode observar no gráfico n.º 4, reconhecemos que a taxa global de insucesso é superior aos números obtidos através dos questionários.

Dos 255 respondentes, as classificações obtidas oscilem entre os 5 e os 19 valores, no entanto, as percentagens mais elevadas verificam-se entre os 10 e os 14 valores, correspondente a uma percentagem global de 69% (176 alunos).

Gráfico n.º 4 - Classificação atribuída pelo professor

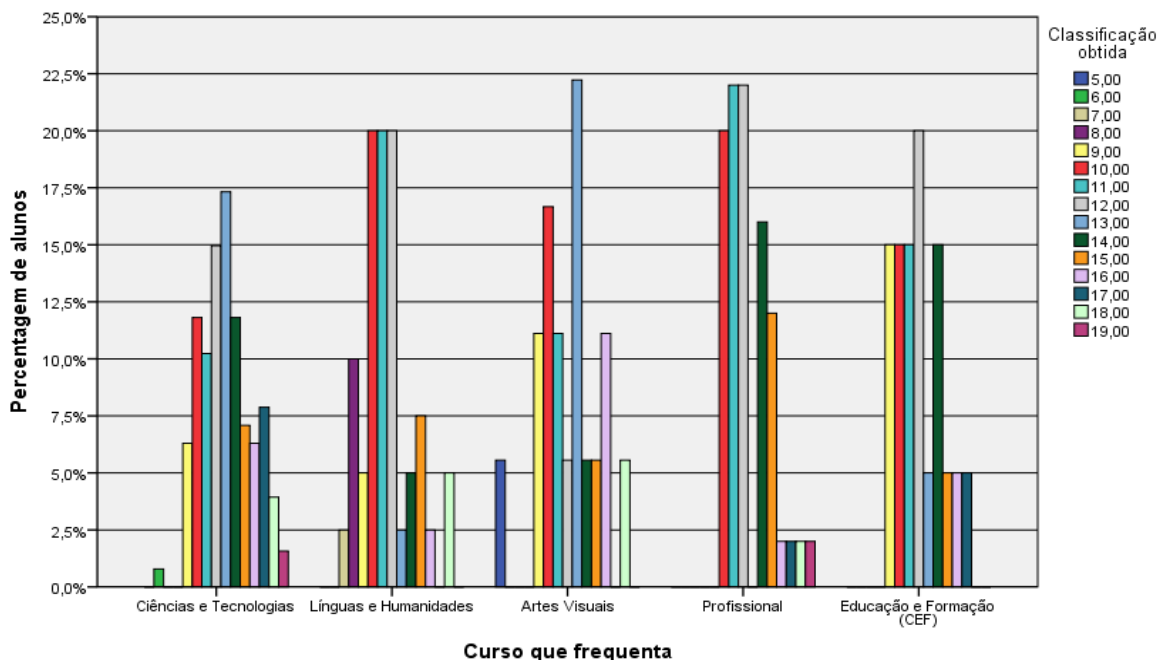


Embora sabendo que na avaliação efetuada pelo professor no final do período entra um fator que não foi ponderado na autoavaliação do aluno, as atitudes e valores, com um peso que varia entre 10 e 30% em função do curso frequentado (10% nos cursos científicos, 20% no CEF e 30% nos cursos profissionais), parece-nos existir um certo desfasamento entre estas duas avaliações. Assim, se por um lado a reduzida taxa de insucesso (8,6%) que se verificou no final do 2º período parece ser um indicador de que a maioria dos alunos terá conseguido adquirir os conteúdos programáticos essenciais definidos para o seu nível de ensino, por outro lado, a autoavaliação do seu nível de competências adquiridas situa-se bastante abaixo do preconizado nos programas e orientações do ME. Tendo presente que à saída do ensino básico todos os alunos deviam ter concluído o nível B1, seria de esperar que estes alunos que frequentam o ensino secundário, em consonância com a avaliação atribuída pelo professor, tivessem uma autoavaliação mais próxima dos níveis adequados ao seu grau de ensino, ou seja, entre o B1 e o B2.

Neste alinhamento consideramos pertinente focalizar a análise, de modo mais pormenorizado, nos resultados dos cursos científicos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), onde a componente das atitudes e valores apresenta uma interferência mais reduzida na classificação final do aluno, com um peso de apenas 10%. Nestes cursos a percentagem de insucesso é de 7%, 17,5% e 16%, respetivamente, valores que se encontram ainda bastante desfasados da autoavaliação efetuada pelos alunos, onde a maioria se situa entre o nível A2 e B1 e que, como já tivemos oportunidade de referir, consideramos serem níveis esperados para o 3º ciclo, nunca para o ensino secundário.

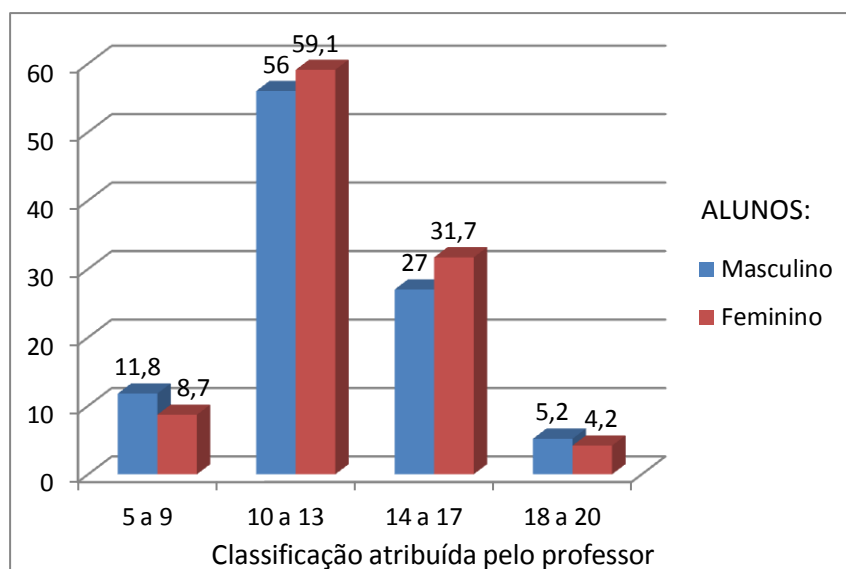
No que diz respeito aos cursos profissionais, mesmo tendo presente que, nestes cursos, 30% da classificação obtida resulta das atitudes e valores demonstrados durante a sua aprendizagem, parece haver igualmente uma certa incongruência entre a classificação obtida, da responsabilidade do professor, e a autoavaliação efetuada pelo aluno. Se as classificações, por um lado, oscilam entre 10 e 19 valores, na autoavaliação efetuada pelos alunos, estes situam-se, na generalidade, entre o nível A1 e o A2, correspondente aos objetivos preconizados para o 2º ciclo e início do 3º ciclo, o que se distancia ainda mais do estipulado para o ensino secundário (Cf. Gráfico n.º 5 e Quadro n.º 6).

Gráfico n.º 5 – Distribuição das classificações por curso



No caso específico das classificações obtidas pelos alunos em função do género (masculino/feminino), deparamo-nos com resultados pouco divergentes, embora se registre uma ligeira tendência para um maior número de rapazes, tanto nas classificações negativas (5 a 9), com uma percentagem de 11,8%, como nas classificações mais elevadas (18 a 20), percentagem de 5,2%, em contraciclo com as classificações mais intermédias (10 a 13 e 14 a 17), onde se regista um maior número de raparigas, 59,1% e 31,7%, respetivamente (Cf. Gráfico n.º 6).

Gráfico n.º 6 - Classificação obtida no 2º período



Embora estas diferenças, por sexo, não sejam significativas, comparando estes resultados com a autoavaliação efetuada por nível de competência, deparamo-nos com algumas divergências, principalmente nos níveis e classificações mais inferiores: se na autoavaliação dos alunos se regista uma maior percentagem de raparigas no nível mais baixo (A1), em todas as competências, já na classificação atribuída pelo professor se verifica o oposto, ou seja uma maior predominância de rapazes com notas entre 5 e 9 valores (Cf. Quadro n.º 7 e Gráfico n.º 6).

1.3. Automotivação

Sendo a automotivação para a aprendizagem um dos fatores que interfere na construção do conhecimento, foram colocadas aos discentes algumas questões relativamente à importância da língua inglesa na sociedade atual, ao nível de motivação e do esforço empreendido pelo aluno no desenvolvimento das suas competências comunicativas em ILE. Estas questões foram formuladas num registo de resposta fechada (Sim ou Não), com espaço para a respetiva justificação. De seguida procedemos a uma análise dos resultados obtidos.

Quanto à importância de saber comunicar em inglês (Cf. Questão 7, Anexo III), não parece haver dúvidas, já que 274 alunos (98,6%), num total de 278, responderam afirmativamente a esta questão. Apenas 4 alunos (1,4%) responderam negativamente e os restantes 2 não assinalaram qualquer resposta, tal como se pode visualizar no Quadro n.º 8.

Quadro n.º 8 – A importância de saber comunicar em inglês

Respostas	Frequência	%	% Válida
SIM	274	97,9	98,6
NÃO	4	1,4	1,4
TOTAL	278	99,3	100
S/ resposta	2	0,7	---
TOTAL	280	100	---

As justificações apresentadas pelos inquiridos para as respostas afirmativas (274) foram diversas, com a grande maioria (62%) a atribuir uma grande importância ao facto de ser uma *língua universal, muito falada no mundo*. Embora todas as outras razões apresentadas estejam de alguma forma diretamente relacionadas com esta ideia de universalidade, importa dar conta das restantes perspetivas registadas e que se

prendem essencialmente com a necessidade de *comunicar com estrangeiros, para entrar no mercado de trabalho, quer seja no nosso país ou fora dele, para ir a outros países, para estudar fora do país, para utilizar as novas tecnologias e compreender documentos*. Alguns alunos (5,6%) reforçam apenas a possibilidade de esta língua vir a ser útil no futuro, e outros (0,8%) salientam a importância de dominar várias línguas (Cf. Quadro n.º 9).

Quadro n.º 9 – Razões para a importância de saber comunicar em inglês

Justificação	Nº respondentes	%	% Válida
Língua universal/ muito/ mais falada no mundo	144	52,2	62,0
Bom para comunicar com estrangeiros	28	10,1	12,0
Essencial para entrar no mercado de trabalho	18	6,5	7,7
Para conseguir arranjar emprego no estrangeiro	13	4,7	5,6
Podemos precisar do inglês no futuro	13	4,7	5,6
Para ir a outros países	7	2,5	3,0
Para utilizar as novas tecnologias/ programas informáticos	3	1,1	1,3
Para estudar no futuro/ fora do país	3	1,1	1,3
É importante saber várias línguas	2	0,7	0,8
Língua muito presente no dia-a-dia (textos, instruções)	1	0,4	0,4
TOTAL	232	84%	100%
Não apresenta justificação	44	16%	---
TOTAL	276	100%	---

Se considerarmos este elevado reconhecimento da importância da língua inglesa, nos dias de hoje, para entrar no mercado de trabalho, para viajar e para estudar, quer seja dentro ou fora do país, parece-nos que não faltará aos alunos um objetivo e finalidade, a mais ou menos longo prazo. Este é um fator que Berbaum (2002) considera fundamental existir para que os alunos tenham sucesso e ao qual nos referimos na revisão da literatura. No entanto, face ao nível de insucesso que se verifica nestes alunos, e em que a grande maioria se posiciona num nível bastante abaixo do esperado para o ensino secundário, quer-nos parecer que há elementos a explorar para uma melhor compreensão desta problemática e que justificam a pertinência de mais estudos no âmbito desta temática. Esta constatação despertou-nos para outro questionamento: serão efetivamente os objetivos específicos, definidos pelos docentes, suficientemente

claros e adequados aos interesses e às necessidades comunicativas dos alunos, condições necessárias a um maior envolvimento na construção do conhecimento?

Das quatro respostas negativas, dois alunos não deram qualquer justificação e dos outros dois, um afirmou que *não é a língua do nosso país, falamos Português*, e o outro referiu *não pretender sair do país*. Desta forma, reforçaram a ideia de que só será necessário conhecer a língua para comunicar fora do nosso país.

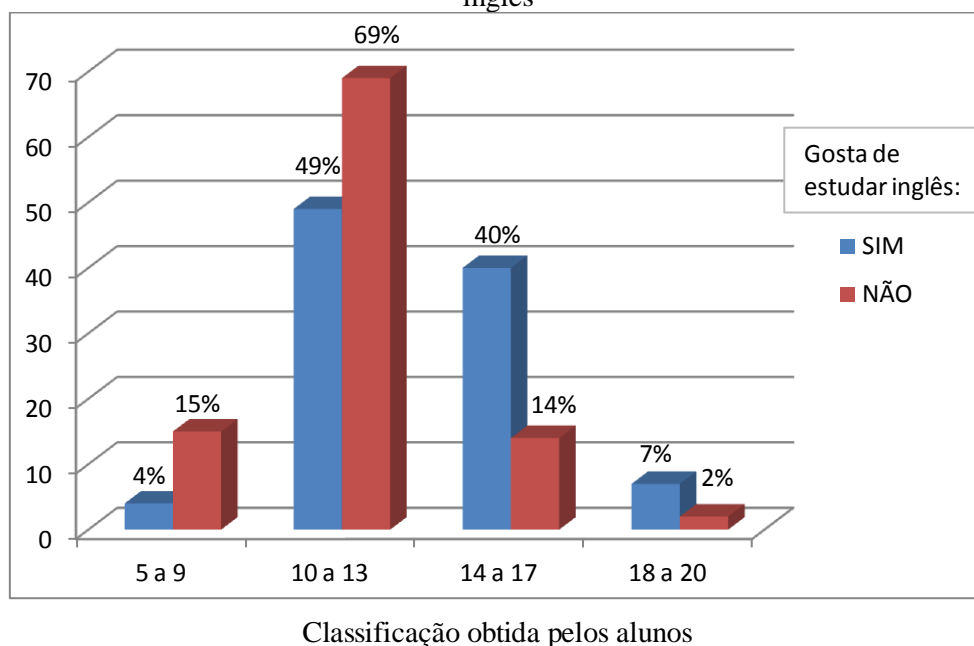
Relativamente à aprendizagem da língua, à pergunta “*Gostas de estudar inglês?*” (Cf. Questão 8, Anexo III), dos 280 alunos inquiridos, apenas 2 não responderam à questão. Dos 278 respondentes, mais de metade (58%) afirma gostar de aprender inglês, tendência que é comum a todos os cursos exceto no Curso de Educação e Formação, em que a resposta negativa (58%) supera a afirmativa (42%). De salientar, no entanto, que este é o curso com o número mais reduzido de alunos respondentes a esta questão, cujos resultados acabam por não ser muito significativos no cômputo geral (6,8%), tal como se pode observar no Quadro n.º 10.

Quadro n.º 10 – Satisfação dos alunos em estudar inglês

CURSOS	SIM	%	NÃO	%	Total	%
Ciências e Tecnologias	79	60%	52	40%	131	47,1%
Línguas e Humanidades	26	65%	14	35%	40	14,4%
Artes Visuais	12	60%	8	40%	20	7,2%
Profissional	36	53%	32	47%	68	24,5%
Educação e Formação (CEF)	8	42%	11	58%	19	6,8%
TOTAL	161	58%	117	42%	278	100%

Se compararmos os dados relativos à satisfação dos alunos relativamente ao estudo do ILE, com a classificação obtida à disciplina no final do 2º período, verificamos que há uma certa relação de proporcionalidade, em que dos alunos que apresentam classificações negativas (5 a 9), 15% não gosta de estudar a disciplina e apenas 4% gostam. Também nas classificações intermédias (10 a 13), a maioria dos alunos (69%) afirma não gostar de estudar a disciplina, contra 49% que afirma gostar. Situação inversa acontece nas classificações mais elevadas: dos alunos que se situam entre 14 a 17, 40% gosta de estudar e 14% não; no último patamar (18-20), 7% dos alunos gostam e apenas 2% não (Cf. Gráfico n.º 7).

Gráfico n.º 7 – Relação da classificação obtida com a satisfação dos alunos em estudar inglês



No que diz respeito à questão: “*Consideras o inglês uma língua fácil de aprender?*” (Cf. Questão 9, Anexo III), apenas 2 alunos (0,7%) não responderam a esta pergunta; das 278 respostas, 175 (62,5%) respostas foram afirmativas e 103 (36,8%) negativas. Já no que diz respeito às justificações apresentadas, regista-se um elevado número de alunos que não apresentaram qualquer argumento, quer a resposta tenha sido afirmativa ou negativa (44% para o Sim e 51,5% para o Não), resultados evidenciados no quadro n.º 11.

Quadro n.º 11 – Facilidade dos alunos em aprender inglês

Respostas	Nº	%	% válida	Justificação	Nº	%
SIM	175	62,5	62,9	Com justificação	95	56%
				Sem justificação	80	44%
				Sub - total	175	100%
NÃO	103	36,8	37,1	Com justificação	50	48,5%
				Sem justificação	53	51,5%
				Sub - total	103	100%
Total	278	99,3	100%	---	---	---
Não responderam	2	0,7	---	---	---	---
TOTAL	280	100	---	---	---	---

No que concerne às razões apresentadas para a facilidade em aprender esta língua estrangeira, são elencadas, no Quadro n.º 12, por número de frequência das respostas, as diferentes perspetivas dos alunos. Salienta-se o elevado número (29,5%) que associa a facilidade em aprender o inglês ao facto de *esta língua estar muito presente no dia-a-dia dos Portugueses*, pelo acesso a programas televisivos e à utilização da internet. Também a *simplicidade da gramática* (16,8%), *da língua, no geral* (14,7%), e *dos verbos* (10,5%), são outros fatores bastante apontados.

Quadro n.º 12 – Justificação para a facilidade em aprender inglês

Justificação para as respostas afirmativas	Nº alunos	%
Língua que está muito presente no dia-a-dia das pessoas e que é interiorizada naturalmente (programas televisivos, internet)	28	29,5%
A gramática é simples/ muito simples	16	16,8%
É uma língua simples/ muito simples	14	14,7%
Os verbos são todos muito fáceis de conjugar	10	10,5%
Algumas parecenças com o Português	7	7,4%
É fácil quando há empenho do aluno	7	7,4%
O vocabulário é fácil	4	4,2%
É fácil quando há motivação	3	3,2%
Tem menos regras do que o Português	2	2,1%
É falada por muita gente	2	2,1%
É uma língua que se começa a aprender desde muito cedo	1	1,1%
Basta estar atento	1	1,1%
TOTAL	95	100%

Já no que diz respeito aos alunos que consideram o inglês uma língua difícil de aprender, a principal justificação (26%) prende-se com o facto de *esta língua ser muito diferente da língua materna*. Segue-se a *complexidade da língua* (18%), do *vocabulário* (14%) e *da gramática* (12%). É ainda referido a *necessidade de bastante estudo* (10%), *o elevado número de formas verbais* (8%) e a *difficuldade da pronúncia* (6%), dados que podemos observar no Quadro n.º 13. Curiosamente, apenas 1 aluno (2%) refere *o reduzido número de horas semanais de aula*, aspeto referido pela APPI como o principal argumento para os fracos resultados dos alunos.

Quadro n.º 13 – Razões para a dificuldade em aprender inglês

Justificações para as respostas negativas	Nº alunos	%
Língua muito diferente do Português	13	26%
A complexidade da língua	9	18%
Tem muito vocabulário/ vocabulário difícil	7	14%
A gramática é difícil	6	12%
Requer bastante estudo e prática	5	10%
Tem muitas formas verbais	4	8%
Pronúncia difícil	3	6%
Devido ao reduzido número de horas semanais de aula	1	2%
Exige muita concentração para se entender a expressão oral	1	2%
O nível mais elevado é muito exigente e difícil	1	2%
TOTAL	50	100%

Sobre a frequência de algum curso de inglês fora do contexto escolar (Cf. Questão 10, Anexo III), 229 alunos (81,8%) responderam negativamente, 50 alunos (17,9%) afirmaram já ter frequentado a disciplina fora da escola e apenas 1 aluno (0,3%) não respondeu à questão, dados que se observam no Quadro n.º 14.

Quadro n.º 14 – Frequência de um curso de inglês fora da escola

Já frequentaram um curso de inglês fora da escola?	SIM	%	NÃO	%	NR*	%	Total	%
	50	17,9	229	81,8	1	0,3	280	100

* Não responde

Das respostas afirmativas (50), apenas 41 alunos apresentam uma justificação, sendo que a grande maioria destes (70,7%) refere como principal razão, *para melhorar ou aprofundar os seus conhecimentos* e 12,2% com o objetivo de *realizar um exame* e adquirir uma certificação. As restantes justificações são bastante residuais no cômputo geral, com uma percentagem de 2,4% cada, como se pode verificar no quadro n.º 15.

Quadro n.º 15 - Razões para a frequência de um curso de inglês fora da escola

Razões apresentadas	Nº alunos	%
Para melhorar/aprofundar os conhecimentos	29	70,7
Para realizar um exame	5	12,2
Aprendizagem mais eficaz do que a aprendizagem na escola	1	2,4
Para ultrapassar a insegurança	1	2,4
Como atividade extracurricular do primeiro ciclo	1	2,4

Para não tirar negativa na escola	1	2,4
Para adquirir bases antes de iniciar a aprendizagem na escola	1	2,4
Para acompanhar a namorada	1	2,4
Por influência do Encarregado de Educação	1	2,4
TOTAL	41	100%

Relativamente à utilização da língua inglesa nouro contexto além da escola (Questão 11, Anexo III), mais de metade dos inquiridos, 158 (56,4%), respondeu afirmativamente a esta questão, 121 (43,2%) afirmaram nunca ter utilizado o inglês fora da escola e apenas 1 aluno (0,4%) não respondeu, como se constata no quadro n.º 16.

Quadro n.º 16 – Utilização do inglês nouro contexto além da escola

Alunos que utilizaram o inglês fora da escola	SIM	%	NÃO	%	NR	%	Total	%
		158	56,4	121	43,2	1	0,4	280

Dos 158 alunos que afirmaram já ter utilizado o inglês fora da escola, 11 (7%) não referiram o contexto da sua utilização. Os restantes 147 alunos (93%) apresentam razões diversas, 27 dos quais referem mais do que um contexto de utilização da língua, o que perfaz um total de 178 respostas. Os contextos mais referidos foram: *para comunicar com estrangeiros* (27,5%), *em viagens* (22,4%), *em jogos* (11,8%), *pesquisas na internet* (10,7%), *com os amigos* (6,2%), dados que se podem observar no Quadro n.º 17.

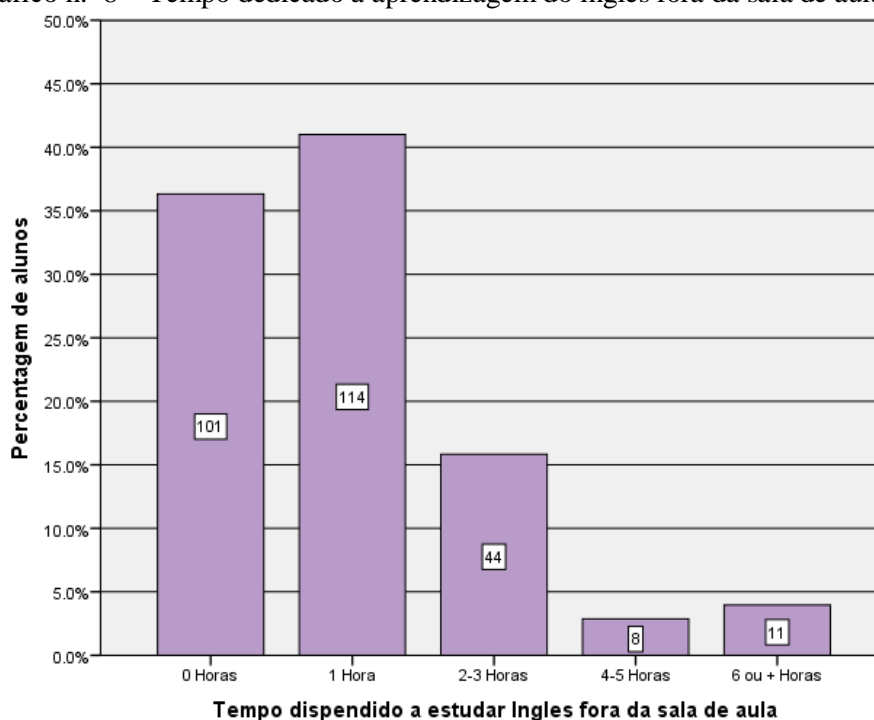
Quadro n.º 17 – Contextos fora da escola onde o inglês foi utilizado

Contextos	Nº alunos	%
Para comunicar com estrangeiros	49	27,5
Em viagens	40	22,4
Em jogos	21	11,8
Pesquisas na Internet	19	10,7
Com os amigos	11	6,2
Com familiares	6	3,4
Para brincar	4	2,2
Para ver filmes	4	2,2
No Chat	4	2,2
Na realização de exames	4	2,2
Para ler livros e revistas	3	1,7
Programas televisivos	3	1,7
Em projetos de âmbito Europeu/Mundial	3	1,7
Em Inglaterra	2	1,1

Em compras	2	1,1
Em explicações	1	0,6
Para ler instruções	1	0,6
Na comunicação agressiva para não ser entendido	1	0,6
TOTAL	178	100%

No que diz respeito ao **tempo** dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula (Cf. Questão 12, Anexo III), no total da amostra, apenas 2 alunos (0,7%) não responderam à questão. Dos restantes 278 respondentes, um elevado número, 101 (36,3%), afirma não dedicar qualquer tempo ao estudo da língua, 114 (41%) dedicam apenas uma hora, 44 (15,8%) duas ou três horas, 8 (2,9%) quatro ou cinco horas, e 11 (3,9%) seis ou mais horas. Estes valores são indicadores do reduzido número de alunos que efetua um estudo regular da língua, dados que são bem visíveis no gráfico n.º 8.

Gráfico n.º 8 – Tempo dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula

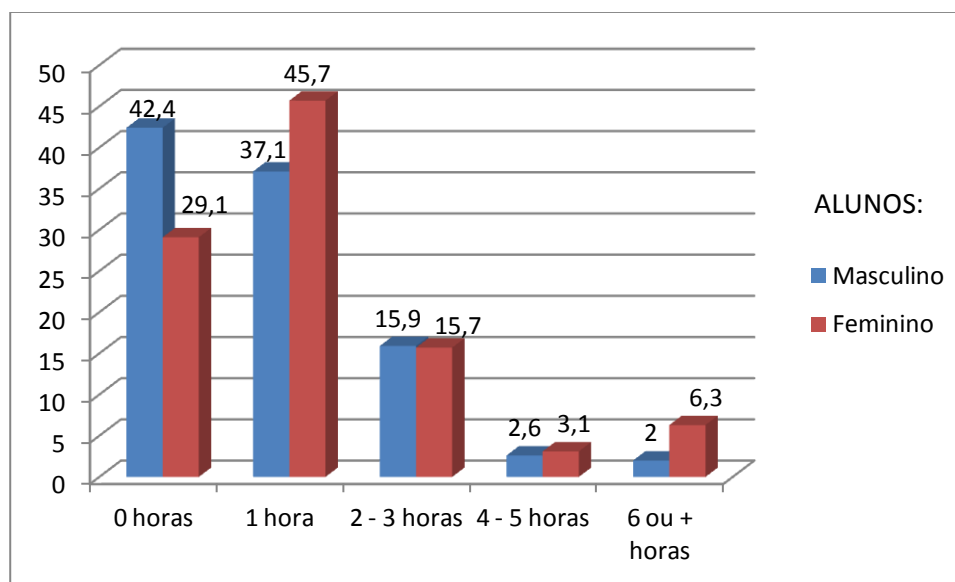


Esta falta de dedicação ao estudo do inglês poderá justificar o baixo nível de conhecimentos que se verifica na generalidade dos alunos e que vai ao encontro de Ellis (2008) quando salienta a importância de os alunos estabelecerem o máximo de contacto com a língua. Na sua opinião, já expressa na revisão da literatura, os alunos que limitem a sua aprendizagem aos tempos letivos definidos em contexto escolar, dificilmente conseguirão atingir o nível de proficiência desejável.

Embora reconhecendo que os alunos nem sempre falam com sinceridade no que diz respeito ao número de horas que dedicam ao estudo, com receio de serem apelidados de “burros” face aos resultados que obtêm, preferindo evitar a exposição à falta de competência que confirme essa ideia de fracasso, tal como referido por Dornyei (1994), os dados recolhidos potencializam uma preocupação presente no exercício da docência.

Se analisarmos estes resultados em função do género dos alunos, e olharmos em particular para os discentes que afirmam não dedicar qualquer tempo ao estudo desta língua estrangeira, fora da sala de aula, deparamo-nos com uma elevada percentagem de rapazes (42,4%) relativamente às raparigas (29,1%). Já no que diz respeito aos alunos que dedicam algum tempo ao estudo da língua, na generalidade, a percentagem de raparigas supera a dos rapazes, exceto nas 2-3 horas de dispêndio de tempo, embora com uma diferença mínima. Assim, dos alunos que dedicam 1 hora ao estudo, 37,1% são rapazes e 45,7% são raparigas. À medida que o número de horas aumenta, o número de alunos decresce bastante, registando-se nas 4-5 horas apenas 2,6% de rapazes e 3,1% de raparigas, e a dedicar 6 ou mais horas são apenas 2% do sexo masculino e 6,3% do sexo feminino (Cf. Gráfico n.º 9).

Gráfico n.º 9 – Tempo dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula, por sexo



Se relacionarmos o número de horas de estudo com a classificação obtida no final do período, verificamos que dos alunos que tiveram uma classificação entre 5 e 9 valores (22), 45% não dedica qualquer tempo ao estudo, 41% dedicam apenas 1 hora e

9% entre duas e três horas. Apenas 1 aluno (4,5%) investe seis ou mais horas no estudo da língua.

Nos alunos com uma classificação entre 10 e 13 valores (146), 47% afirmam estudar apenas uma hora, 35% referem não dedicar qualquer tempo ao estudo desta disciplina e 15% entre duas e três horas. Apenas um aluno (1%) investe entre 4-5 horas e três alunos (2%) seis horas ou mais. Também nos alunos com uma classificação entre 14 e 17 valores (73), a tendência é idêntica, com registos de 40%, 26%, e 19%, respetivamente. Já no que diz respeito aos alunos que investem mais na sua aprendizagem fora da sala de aula, regista-se alguma subida: 4-5 horas, 8% e 6 ou mais horas, 7%.

Relativamente aos alunos com classificações entre 18 e 20 valores, num total de 20 alunos, 42% afirma não dedicar qualquer tempo ao estudo da língua, 25% dedica apenas 1 hora e 17% 2 ou 3 horas. Igual percentagem de alunos dedica 6 ou mais horas ao estudo do inglês (Cf. Quadro n.º 18). Assim, não se regista uma relação de proporcionalidade entre a dedicação ao estudo e a classificação obtida no final do período.

Quadro n.º 18 - Relação entre tempo dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula e a classificação obtida

Classificação obtida (em valores)				
Horas de estudo	5 a 9	10 a 13	14 a 17	18 a 20
0 horas	10 45%	51 35%	19 26%	5 42%
1 hora	9 41%	69 47%	29 40%	3 25%
2-3 horas	2 9%	22 15%	14 19%	2 17%
4-5 horas	---	1 1%	6 8%	---
6 + horas	1 4,5%	3 2%	5 7%	2 17%
Total	22 100%	146 100%	73 100%	12 100%

Relativamente às diferentes tipologias de exercícios e à frequência com que foram desenvolvidas na aula de inglês ao longo do percurso escolar dos alunos, foi pedido que seleccionassem uma de quatro opções (*muitas vezes, às vezes, raramente e nunca*) para nove tipos de exercícios, com a possibilidade de acrescentarem outras alternativas (Cf. Questão 13, Anexo III). Assim, de acordo com a leitura do quadro n.º 19, podemos constatar que a tipologia mais referida pelos alunos como sendo “Muito

exercitada” em sala de aula corresponde aos *exercícios gramaticais* (65,4%), seguido da *interpretação de textos escritos* (57,9%) e a *interação oral* (43,2%). Estas atividades são sucedidas da *produção escrita de frases e textos* (40,7%), de *exercícios de vocabulário* (38,2%), de *produção oral* (32,5%), *interpretação de textos orais* (31,1%) e *exercícios de tradução* (23,2%), tipologias que cerca de metade dos alunos referem como sendo utilizadas apenas “Às vezes” em sala de aula. Destes resultados depreendemos que os professores valorizam essencialmente os *exercícios gramaticais* e a *interpretação de textos escritos* como forma de desenvolver as competências comunicativas dos alunos.

O reduzido número de alunos que refere nunca terem sido desenvolvidos alguns dos *exercícios* listados, é indicador da pouca relevância do facto. Salienta-se, no entanto, os *exercícios de pronúncia*, assinalados por 20 alunos (7,1%) como nunca tendo sido realizados, número que já suscita alguma credibilidade.

Quadro n.º 19 – Frequência com que foram desenvolvidos os *exercícios*

Tipos de <i>exercícios</i>	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	NR	Total
Exercícios gramaticais	183 (65,4%)	83 (29,6%)	13 (4,6%)	---	1 (0,4%)	280 (100%)
Interpretação de textos escritos	162 (57,9%)	104 (37,1%)	12 (4,3%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	280 (100%)
Interação oral (conversação)	121 (43,2%)	119 (42,5%)	32 (11,4%)	4 (1,4%)	4 (1,4%)	280 (100%)
Produção escrita de frases e textos	114 (40,7%)	136 (48,6%)	25 (8,9%)	4 (1,4%)	1 (0,4%)	280 (100%)
Exercícios de vocabulário	107 (38,2%)	144 (51,4%)	27 (9,6%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	280 (100%)
Produção oral	91 (32,5%)	154 (55%)	32 (11,4%)	3 (1,1%)	---	280 (100%)
Interpretação de textos orais (listening)	87 (31,1%)	143 (51,1%)	47 (16,8%)	3 (1,1%)	---	280 (100%)
Exercícios de tradução	65 (23,2%)	147 (52,5%)	57 (20,4%)	8 (2,9%)	3 (1,1%)	280 (100%)
Exercícios de pronúncia	34 (12,1%)	125 (44,6%)	101 (36,1%)	20 (7,1%)	---	280 (100%)
Outros <i>exercícios</i> referidos pelos alunos:						
Debates	---	---	1 (0,4%)		---	
Exercícios sobre as dúvidas dos alunos	---	---	1 (0,4%)		---	
Interpretação de imagens, fotos	---	1 (0,4%)	---		---	

No que respeita à tipologia de *exercícios* que os alunos mais gostam de desenvolver na aula de inglês (Cf. Questão 13.1, Anexo III), dos três apontados por ordem de preferência, podemos concluir que os *exercícios de tradução* são os mais apreciados pelos alunos, quer no cômputo geral das 3 prioridades (16,9%), quer como

primeira opção; segue-se, na mesma lógica, a *interação oral*, com uma percentagem global de 14,8% e, em terceiro lugar, os *exercícios gramaticais*, com uma percentagem global de 12,6%, dados facilmente verificáveis no Quadro n.º 20.

Quadro n.º 20 – Exercícios que os alunos mais gostam de desenvolver na aula

Tipos de exercícios	1º	2º	3º	Total	%
Exercícios de tradução	56	40	32	128	16,9
Interação oral (conversação)	41	35	36	112	14,8
Exercícios gramaticais	40	25	30	95	12,6
Exercícios de vocabulário	26	37	32	95	12,6
Interpretação de textos orais (listening)	15	26	31	72	9,5
Produção oral	23	25	23	71	9,4
Exercícios de pronúncia	29	24	16	69	9,1
Interpretação de textos escritos	13	24	27	64	8,5
Produção escrita de frases e textos	13	19	15	47	6,2
Debates	1	---	---	1	0,1
Interpretação de imagens/ fotos	1	---	---	1	0,1
Exercícios sobre as dúvidas dos alunos	-	---	1	1	0,1
TOTAL PARCIAL	258	255	243	756	100
Não responderam	20	25	37	---	---
TOTAL	280	280	280	---	---

Se compararmos as preferências manifestadas pelos alunos com as práticas geralmente desenvolvidas em sala de aula, verificamos que há algumas divergências. Os *exercícios de tradução*, que aparecem no topo da lista das preferências dos alunos, são referidos pela maioria (52,5%) como sendo utilizados apenas “Às vezes” em sala de aula. Já a *interação oral*, que aparece em segundo lugar nas preferências, é mencionada por 43,2% dos alunos como sendo utilizada “Muitas vezes”, e por 42,5%, como utilizada “Às vezes”. Quanto à terceira tipologia mais preferida pelos alunos, os *exercícios gramaticais* e os *exercícios de vocabulário*, se os primeiros aparecem no topo da lista como os mais desenvolvidos em sala de aula (65,4%), já os segundos aparecem referidos pela maioria (51,4%) como sendo desenvolvidos apenas “Às vezes”.

No que concerne às estratégias de aprendizagem e à frequência com que são utilizadas em sala de aula (Cf. Questão 14, Anexo III), mais de metade dos inquiridos (51,4%) refere o *trabalho individual* como “Muitas vezes” utilizado pelos professores. Segue-se o *trabalho de pares*, referido como muito utilizado por 29,3% dos alunos e “Às vezes”, por 53,6%. O *trabalho com a turma toda* aparece em terceiro lugar, com uma percentagem a rondar os 25% de respostas nos quatro níveis de frequência. O

trabalho de grupo será o menos implementado em contexto de sala de aula, já que apenas 9,8% dos alunos referiu esta estratégia como sendo muito utilizada (Cf. Quadro n.º 21).

Quadro n.º 21 – Frequência com que são utilizadas algumas estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total Válido	NR
Trabalho individual	142 (51,4%)	109 (39,5%)	24 (8,7%)	1 (0,4%)	276 (100%)	4
Trabalho de pares	81 (29,3%)	148 (53,6%)	42 (15%)	5 (1,8%)	276 (100%)	4
Trabalho com a turma toda	71 (26%)	69 (25,3%)	67 (24,5%)	66 (24,2%)	273 (100%)	7
Trabalho de grupo	27 (9,8%)	111 (40,2%)	113 (40,9%)	25 (9,1%)	276 (100%)	4

Se compararmos estes resultados com as estratégias de aprendizagem preferidas dos alunos (Cf. Questão 14.1, Anexo III), num total de 256 respostas, verificamos que é precisamente o *trabalho de grupo* que agrada a um maior número de alunos (40,2%) e que corresponde à estratégia menos utilizada pelo professor em sala de aula, seguido do *trabalho de pares* (35,2%). Já a estratégia que menos agrada a estes jovens é o *trabalho individual* (10,2%), referido pelos inquiridos como o mais utilizado em contexto de aprendizagem (Cf. Quadro n.º 22).

Quadro n.º 22 – Estratégias de aprendizagem preferidas dos alunos

Estratégias de aprendizagem preferidas	Trabalho de grupo	Trabalho de pares	Trabalho com turma toda	Trabalho individual	Total válido	NR	Total alunos
	103 (40,2%)	90 (35,2%)	37 (14,5%)	26 (10,2%)	256 (100%)	24	280

Recorde-se que o Programa da disciplina de Inglês do Ensino Secundário (ME, 2001b) salienta a importância do recurso a formas diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo, ou turma) e que correspondam às motivações e interesses dos alunos, o que não parece estar a acontecer, face à oposição registada entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e as preferências manifestadas pelos alunos. Também o trabalho de Krapp & Lemos (2002), já mencionado no enquadramento teórico do nosso estudo, dá conta da importância das estratégias utilizadas pelo professor se basearem nos interesses do aluno, para que a aprendizagem tenha efeitos mais positivos nos resultados. Assim, pela análise que temos vindo a apresentar, depreende-se o impacto que esta divergência registada entre as práticas dos docentes e os interesses dos alunos poderá ter na construção do conhecimento.

Passando à forma como os alunos se sentem quando têm de comunicar, quer seja oralmente ou por escrito (Cf. Questão 15, Anexo III), importa referir que, num total de 275 alunos, mais de metade (55,5%) refere sentir-se *bem* na *expressão escrita*, enquanto 19% sente-se *inibido* e 17,2% *ansioso*. Já o mesmo não acontece com a *expressão oral*, em que, num total de 274 alunos, apenas 29,1% afirma sentir-se *bem*. Os restantes sentem-se *inibidos* (32,7%), *ansiosos* (27,3%), *nervosos* (6,2%), *inseguros* (1,8%), *mal* (1,1%), *desconfortáveis* (0,7%), *atrapalhados* (0,7%) e *bloqueados* (0,4%), dados que estão patentes no quadro n.º 23.

Quadro n.º 23 - Sentimentos dos alunos relativamente à comunicação oral e escrita

Sentimentos dos alunos	Expressão oral	Expressão escrita
Bem	80 (29,1%)	158 (57,7%)
Inibido	90 (32,7%)	52 (19%)
Ansioso	75 (27,3%)	47 (17,2%)
Nervoso	17 (6,2%)	5 (1,8%)
Inseguro	5 (1,8%)	4 (1,5%)
Mal	3 (1,1%)	4 (1,5%)
Desconfortável	2 (0,7%)	2 (0,7%)
Atrapalhado	2 (0,7%)	---
Bloqueado	1 (0,4%)	2 (0,7%)
Total respostas	275 (100%)	274 (100%)
Não responde	5	6
Total	280	280

Estes resultados são consonantes com os obtidos noutros estudos, nomeadamente o de Hornitz e Cope (1986), autores também já citados e que concluíram que a ansiedade se evidencia essencialmente nas atividades de expressão e interação oral.

Se recordarmos o trabalho de Fontaine (2005), relativamente ao impacto negativo que a ansiedade (debilitante) tem sobre os níveis de desempenho dos alunos, estes resultados tornam-se, no nosso entender, bastante preocupantes, tanto mais se pensarmos que alguns dos outros sentimentos expressos podem ser uma consequência direta do estado de ansiedade.

Quanto às razões que justificam as principais preocupações dos alunos quando têm de comunicar em inglês (Cf. Questão 16, Anexo III), *o receio de errar associado aos comentários efetuados pelos colegas* é o aspeto referido por um maior número de alunos (77), correspondente a uma percentagem de 27,8%, logo seguido da *avaliação efetuada pelo professor* (75), com uma percentagem de 27,1%. A terceira razão mais

apontada diz respeito *ao receio de errar associado aos comentários dos professores* (21,7%). Não será igualmente de desvalorizar o facto de 27 alunos (9,7%) salientarem o *pouco tempo disponibilizado pelo professor para pensarem na resposta*. Estes dados, e outros de menor relevância, encontram-se expressos no quadro n.º 24.

Quadro n.º 24 – Principais preocupações dos alunos quando têm de comunicar em inglês

Razões apresentadas pelos alunos	Nº	%
Receio de errar/dos comentários dos colegas	77	27,8
Avaliação efetuada pelo professor	75	27,1
Receio de errar/dos comentários dos professores	60	21,7
O professor não dar tempo suficiente para pensar	27	9,7
Nenhumas/sem preocupações	13	4,7
Não dominar o vocabulário necessário	9	3,2
Apenas receio de errar	5	1,8
Receio de errar, dos comentários dos colegas, dos professores e a avaliação efetuada por este	3	1,1
Não saber o que dizer	3	1,1
Coerência do discurso	2	0,7
Não conseguir ser o melhor aluno/a	1	0,4
Não saber falar	1	0,4
Não saber pronunciar bem as palavras	1	0,4
Total /percentagem válida	277	100%
Não responderam	3	---
TOTAL	280	---

Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos por Jones (2004), investigador que concluiu no seu estudo que a principal preocupação dos alunos, quando têm de comunicar oralmente, é precisamente pelo receio de errar e de serem ridicularizados pelos colegas, ou outros presentes. Também no estudo desenvolvido por Tsui (1996) e citado por Nunan (1999), o receio de errar e de fazer má figura, à frente dos colegas, é referido como a segunda razão mais apontada por alunos do ensino secundário para a relutância em falar na aula, seguido do pouco tempo disponibilizado pelo professor para pensar na resposta, situação que relacionam com a intolerância do docente ao silêncio.

1.4. Fatores promotores e fatores condicionantes do sucesso

Relativamente aos principais fatores que, na perspetiva dos alunos, conduzem ao sucesso na aprendizagem do inglês, tendo sido solicitado a escolha de cinco opções por ordem de prioridade (Cf. Questão 17, Anexo III), como principal fator, sobressai a

importância atribuída *ao esforço e empenho do aluno*, com 146 respostas (52,5%), num total de 278. Também como primeira opção, embora já com um número bastante menos significativo, aparece o *bem-estar físico e psicológico* do aluno (9,7%), fator igualmente inerente ao aluno (interno), seguido de *a comunicação em sala de aula ser efetuada em inglês* (6,8%), do *apoio do professor* (5,9%) e do *método de trabalho e organização do aluno*, em simultâneo com o *tipo de atividades realizadas na aula* (3,6%).

No cômputo geral, considerando as cinco opções dos alunos, o *esforço e empenho* aparece novamente com um maior número de registos, num total de 220 respostas (79,1%), seguido do *método de trabalho e organização do aluno* (52,9%), ambos fatores internos; segue-se o *tipo de atividades realizadas na aula* (49,6%), o *bom comportamento da turma* (46,4%), o *apoio do professor* (45,7%), o *bem-estar físico e psicológico* (32,7%), *a comunicação em sala de aula ser sempre em inglês* (32,7%), *a adequação das tarefas ao nível de conhecimentos do aluno* (27%), *perceber uma finalidade na realização de cada tarefa* (24,5%), *a relação de novos conteúdos com os conteúdos já adquiridos* (22,3%), *o material e equipamento utilizado pelo professor* (22,3%), *os alunos da turma terem todos o mesmo nível de conhecimentos* (13,7%), *o apoio dos colegas* (12,9%), *o apoio familiar* (11,5%) e o *conhecimento dos critérios de avaliação na realização da tarefa* (7,2%). Os restantes fatores identificados apresentam um número de respostas insignificante, tal como se observa no quadro n.º 25.

Quadro n.º 25 – Principais fatores promotores do sucesso

Fatores promotores de sucesso	1º	2º	3º	4º	5º	Total respostas
Esforço e empenho	146 (52,5%)	33 (12%)	13 (4,7%)	8 (2,9%)	20 (7,4%)	220 (79,1%)
O método de trabalho e organização do aluno	10 (3,6%)	53 (19,3%)	43 (15,7%)	24 (8,8%)	17 (6,3%)	147 (52,9%)
O tipo de atividades realizadas nas aulas	10 (3,6%)	28 (10,2%)	23 (8,4%)	42 (15,4%)	35 (13%)	138 (49,6%)
O bom comportamento da turma	5 (1,8%)	22 (8%)	49 (17,9%)	26 (9,6%)	27 (10%)	129 (46,4%)
O apoio do professor	15 (5,4%)	33 (12%)	20 (7,3%)	28 (10,3%)	31 (11,5%)	127 (45,7%)
Bem-estar físico e psicológico	27 (9,7%)	25 (9,1%)	9 (3,3%)	14 (5,1%)	16 (5,9%)	91 (32,7%)
A comunicação em sala de aula ser sempre em inglês	19 (6,8%)	23 (8,4%)	13 (4,7%)	17 (6,3%)	19 (7,1%)	91 (32,7%)
A adequação das tarefas ao nível de conhecimentos do aluno	7 (2,5%)	8 (2,9%)	27 (9,9%)	19 (7%)	14 (5,2%)	75 (27%)
Perceber uma finalidade(s) na realização de cada tarefa	7 (2,5%)	9 (3,3%)	16 (5,8%)	22 (8,1%)	14 (5,2%)	68 (24,5%)
A relação dos novos conteúdos com os conteúdos já adquiridos	6 (2,2%)	11 (4%)	9 (3,3%)	20 (7,4%)	16 (5,9%)	62 (22,3%)

O material e equipamento utilizado pelo professor	4 (1,4%)	6 (2,2%)	15 (5,5%)	16 (5,9%)	21 (7,8%)	62 (22,3%)
Os alunos da turma terem todos o mesmo nível de conhecimentos	7 (2,5%)	5 (1,8%)	8 (2,9%)	8 (2,9%)	10 (3,7%)	38 (13,7%)
Apoio dos colegas	7 (2,5%)	9 (3,3%)	15 (5,5%)	9 (3,3%)	10 (3,7%)	36 (12,9%)
Apoio familiar	5 (1,8%)	8 (2,9%)	6 (2,2%)	12 (4,4%)	12 (4,5%)	32 (11,5%)
O conhecimento dos critérios de avaliação na realização da tarefa	---	1 (0,4%)	6 (2,2%)	7 (2,6%)	6 (2,2%)	20 (7,2%)
Ver filmes em inglês	2 (0,7%)	---	---	---	---	2
O nível de exigência do professor	---	---	1 (0,4%)	---	---	1
Desenvolver atividades do interesse do aluno	1 (0,4%)	---	---	---	---	1
Poder comunicar em inglês fora da sala de aula	---	---	1 (0,4%)	---	---	1
Explicar a matéria em Português e depois traduzir para inglês	---	---	---	---	1 (0,4%)	1
Total de respostas	278 (100%)	274 (100%)	274 (100%)	272 (100%)	269 (100%)	---
Não responderam	2	6	6	8	11	---
TOTAL	280	280	280	280	280	---

Assim, se considerarmos os dois fatores mais referidos pelos alunos, os resultados aproximam-se dos do estudo realizado por Williams, Burden, Poulet e Maun (2004), onde também sobressaem os fatores internos (61,9%), inerentes às características individuais dos alunos, com uma incidência no esforço do aluno (31%) e na estratégia utilizada (12,4%). Já os restantes fatores assinalados naquele estudo distinguem-se dos nossos, o que poderá ser justificado com o facto de aqueles terem utilizado um questionário de resposta aberta, e não com fatores pré-definidos, embora com possibilidade de abertura a novas opções, critério pelo qual optámos. Já num estudo anterior realizado por Burden (2003), de acordo com as conceções dos alunos, se concluiu da importância da capacidade, empenho e esforço, fatores inerentes ao aluno e promotores do sucesso. Também Nunan (1999) destacou a importância do esforço empreendido associado a uma atitude favorável à aprendizagem, uma condição essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE.

No que diz respeito à *adequação da tarefa ao nível de conhecimentos do aluno*, fator reconhecido por 75 alunos (27%), em certa medida, vai ao encontro da opinião de Littlejohn (2001) que o considera como essencial para proporcionar a confiança necessária ao investimento e ao sucesso na concretização de uma tarefa.

Quanto à importância de *perceber uma finalidade na realização de cada tarefa*, o facto de 68 alunos (24,5%) referirem este aspeto, alerta-nos, mais uma vez, para a

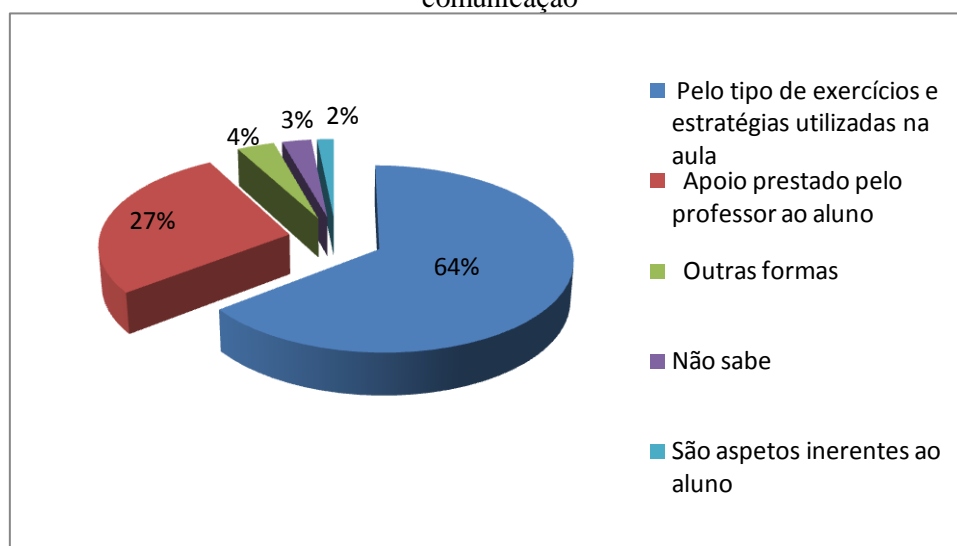
importância deste fator no processo de envolvimento do aluno na construção do conhecimento, tal como é reconhecido e citado por Lemos (2002) e tivemos oportunidade de referir na revisão da literatura.

Relativamente à importância atribuída pelos alunos ao *conhecimento dos critérios de avaliação na realização de uma tarefa*, embora a percentagem global seja pouco significativa (7,2%), o facto de 20 alunos o referirem merece alguma atenção e faz-nos recordar a relevância que Altet (2000) atribuiu a este fator na melhoria do desempenho dos alunos.

Quanto à melhor forma de o professor ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades de comunicação oral e escrita (Cf. Questão 18, Anexo III), o leque de respostas foi bastante elevado, num total de 251 (89,6%) respondentes. Apenas 29 alunos (10,4%) não responderam à questão.

Para a análise do conteúdo da mensagem correspondente a esta pergunta aberta, identificámos as ideias que se repetem, seguindo a denominação utilizada por Bogdan e Biklen (1994) de categorias de codificação. Assim, definimos três categorias: (i) a tipologia de exercícios propostos (64%); (ii) o apoio prestado pelo professor ao aluno (27%); (iii) outras formas (4%). Sete alunos (3%) referem não ter opinião sobre o assunto e 4 (2%) consideram aspetos inerentes ao próprio aluno e não da responsabilidade do professor (Cf. Gráfico n.º 10).

Gráfico n.º 10 – Formas de o professor ajudar o aluno a desenvolver as competências de comunicação



Dentro da primeira categoria, a diversidade de respostas foi bastante grande, salientando-se, com maior número, a importância de *praticar mais a expressão e a*

interação oral e escrita (38,3%), realizar mais exercícios (11,7%), o professor utilizar outros métodos de trabalho e estratégias mais motivadoras (10,5%). Já com um menor número de respostas, foi referido a importância dos exercícios de tradução (8%), a adequação das aulas e dos exercícios às dificuldades dos alunos (6,8%), a realização de mais textos escritos (4,9%), promovendo uma maior comunicação em inglês (4,3%) e com exercícios de vocabulário (4,3%). Residualmente, alguns inquiridos (entre 4 e 1 respostas) valorizam a realização de mais exercícios de gramática (2,5%), a utilização de filmes e vídeos (2,5%), construção de textos em conjunto (1,2%), utilizando meios e equipamentos adequados ao conteúdo (1,2%), organizando debates e palestras (0,6%), mais interpretação de textos (0,6%), exercícios de leitura (0,6%), utilização de músicas (0,6%) e com mais trabalho de grupo (0,6%).

Na segunda categoria, referente ao apoio prestado ao aluno, salientam a importância de *esclarecer as dúvidas do aluno (29%), motivar, incentivar e apoiar o aluno (23,2%) e explicar bem a matéria (20,3%)*. Residualmente, reforçam a importância de *não pressionar o aluno (5,8%), ajudar mais na compreensão e expressão oral (4,3%), dar mais atenção aos alunos que têm maiores dificuldades (4,3%), dar a mesma atenção a todos os alunos (2,9%), corrigir o aluno e os seus trabalhos de uma forma construtiva (1,4%), ajudar na organização das ideias (1,4%), dar mais tempo para pensar (1,4%), traduzir o vocabulário que o aluno não sabe (1,4%), falando mais devagar (1,4%), corrigindo o aluno sempre que necessário (1,4%) e explicando o significado das palavras (1,4%)*.

Na terceira categoria, outras formas referidas pelos alunos, com números muito residuais (2 e 1), salientam: *dando melhores notas, falando em Português e depois traduzir para inglês, com um elevado nível de exigência, obrigando o aluno a participar, controlando a indisciplina na aula e levando os alunos ao Reino Unido*.

Esta análise às três categorias permite concluir que os discentes entendem ser essencialmente através da tipologia de exercícios e estratégias utilizadas, principalmente no que diz respeito à importância de uma maior prática da expressão e interação oral e escrita, que o professor pode ajudar na melhoria das competências comunicativas do aluno. Reconhecem ainda que o esclarecimento de dúvidas, a motivação e o incentivo ao aluno podem dar um forte contributo neste processo.

Quanto aos fatores que os alunos consideram ser mais relevantes no condicionamento do sucesso (Cf. Questão 19, Anexo III), destaca-se a *falta de estudo*,

fator que lidera, tanto na primeira prioridade, com 164 respostas (59%), num total de 278 respondentes, como no somatório das cinco opções, com 235 respostas (84,5%). O segundo fator mais referido, tanto na 1ª opção (13,7%) como na globalidade (53,2%), diz respeito à *falta de conhecimentos prévios*. Os outros fatores mais assinalados no cômputo geral dos cinco fatores são: *o comportamento da turma associado à distração provocada pelos colegas* (48,9%), *a dificuldade em acompanhar o ritmo da turma* (45%) e *a matéria ser pouco interessante* (42,4%), *a dificuldade das tarefas* (38,8%), *o professor pouco motivador* (36,7%), *estratégias e materiais pouco estimulantes* (30,2%), *o uso excessivo da língua materna* (28%), *a falta de apoio do professor* (27,7%), *turmas numerosas* (20,9%), *falta de equipamento adequado na sala de aula* (15,1%), *a crítica do professor* (13,3%), *a falta de apoio familiar* (9%), *a falta de prática da língua* (0,4%) e *a falta de atenção* (0,4%). Todos estes dados estão explícitos no quadro n.º 26.

Quadro n.º 26 – Fatores condicionantes do sucesso do aluno

Fatores condicionantes do sucesso	1º	2º	3º	4º	5º	Total respostas
Falta de estudo	164 (59%)	32 (11,6%)	12 (4,3%)	13 (4,7%)	14 (5,2%)	235 (84,5%)
Falta de conhecimentos prévios	38 (13,7%)	57 (20,6%)	17 (6,2%)	18 (6,5%)	18 (6,7%)	148 (53,2%)
Comportamento da turma/ distração provocada por colegas	5 (1,8%)	26 (9,4%)	34 (12,3%)	36 (13%)	35 (13,1%)	136 (48,9%)
Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma	7 (2,5%)	42 (15,2%)	32 (11,6%)	25 (9,1%)	19 (7,1%)	125 (45%)
Matéria pouco interessante	18 (6,5%)	24 (8,7%)	29 (10,5%)	20 (7,2%)	27 (10,1%)	118 (42,4%)
Dificuldade das tarefas	8 (2,9%)	25 (9%)	25 (9,1%)	27 (9,8%)	23 (8,6%)	108 (38,8%)
Professor pouco motivador	9 (3,2%)	21 (7,6%)	31 (11,2%)	27 (9,8%)	14 (5,2%)	102 (36,7%)
Estratégias e materiais pouco estimulantes	5 (1,8%)	13 (4,7%)	22 (8%)	25 (9,1%)	19 (7,1%)	84 (30,2%)
O uso excessivo da língua materna	11 (4%)	10 (3,6%)	17 (6,2%)	12 (4,3%)	28 (10,4%)	78 (28%)
Falta de apoio do professor	5 (1,8%)	10 (3,6%)	24 (8,7%)	20 (7,2%)	18 (6,7%)	77 (27,7%)
Turmas numerosas	2 (0,7%)	6 (2,2%)	11 (4%)	22 (8%)	17 (6,3%)	58 (20,9%)
Falta de equipamento adequado na sala de aula	1 (0,4%)	3 (1,1%)	10 (3,6%)	7 (2,5%)	21 (7,8%)	42 (15,1%)
A crítica do professor	3 (1,1%)	3 (1,1%)	7 (2,5%)	15 (5,4%)	9 (3,4%)	37 (13,3%)
Falta de apoio familiar	1 (0,4%)	5 (1,8%)	5 (1,8%)	9 (3,3%)	5 (1,9%)	25 (9%)

Falta de prática da língua	1 (0,4%)	---	---	---	---	1 (0,4%)
Falta de atenção	---	---	---	---	1 (0,4%)	1 (0,4%)
Total de respostas	278 (100%)	277 (100%)	276 (100%)	276 (100%)	268 (100%)	---
Não responderam	2	3	4	4	12	
TOTAL	280	280	280	280	280	---

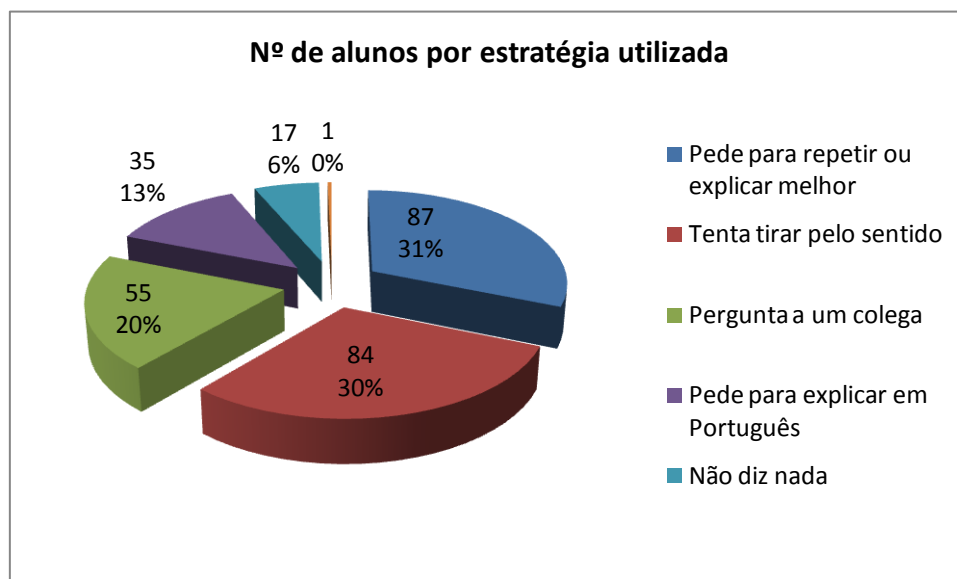
Pela análise dos dados constata-se que os fatores internos lideram também enquanto condicionantes do sucesso, o que mais uma vez está consonante com o estudo de Williams, Burden, Poulet e Maun (2004), onde a falta de esforço (24,9%) aparece no topo da lista como fator de insucesso. Este aspecto destaca-se igualmente no estudo realizado por McQuillan's (2000), associado às estratégias pouco adequadas e ao ambiente de aprendizagem.

Não será, no entanto, de desvalorizar o terceiro fator mais referido pelos alunos, *Comportamento da turma/distração provocada pelos colegas*, com um total de 136 respostas (48,9%), o principal fator externo apresentado como condicionador do sucesso e que se aproxima dos resultados obtidos por Williams e Burden (1999). Neste estudo, realizado no Reino Unido com alunos de língua estrangeira, os fatores mais citados foram: a distração provocada pelos outros, associado à dificuldade da tarefa e a um ensino de fraca qualidade.

1.5. Estratégias de aprendizagem

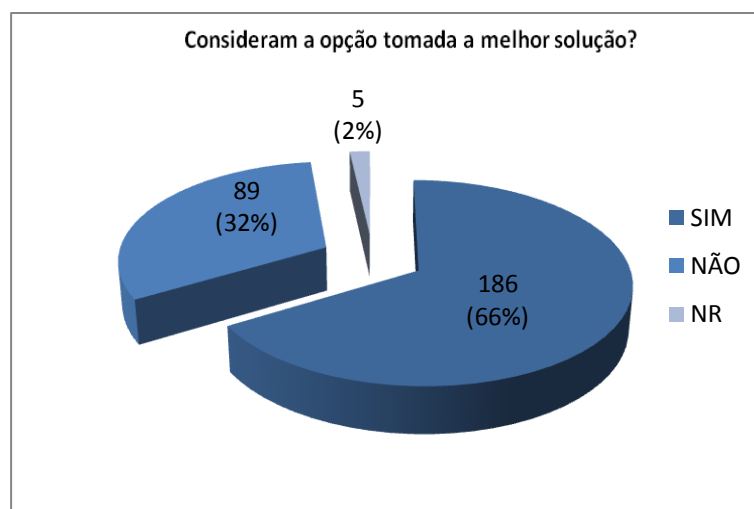
No que diz respeito às estratégias geralmente utilizadas pelo aluno quando tem dificuldades em entender um texto oral ou escrito (Cf. Questão 20, Anexo III), em 279 alunos (apenas 1 não respondeu à questão), 87 (31,2%) afirmam *pedir para repetir ou explicar melhor* e uma percentagem idêntica, embora um pouco menor, 84 (30,1%) dizem *tentar tirar pelo sentido*; 55 respondentes (19,7%) *perguntam a um colega*, 35 (12,5%) *pedem para explicar em Português*, 17 (6,1%) optam por *não dizer nada* e apenas um aluno refere *utilizar o dicionário monolingue* para tirar as suas dúvidas, dados visíveis no Gráfico n.º 11.

Gráfico n.º 11 – Estratégias mais utilizadas pelo aluno quando não entende uma mensagem



Questionados sobre a opção tomada, se consideram a estratégia geralmente utilizada a melhor solução para melhorarem os seus conhecimentos, a grande maioria dos respondentes (67,6%) afirma que sim. Apenas 32,4% não considera a sua atitude face às dificuldades a melhor opção e cinco alunos não responderam a esta pergunta (Cf. Gráfico n.º 12).

Gráfico n.º 12 – Opinião dos alunos sobre a opção tomada



Quanto às razões apresentadas para cada uma das opções escolhidas (Cf. Questão 20.1., Anexo III), passemos a analisar os resultados, por estratégia selecionada, e considerando a resposta afirmativa ou negativa.

Relativamente aos alunos que geralmente pedem ao professor para *repetir ou explicar melhor*, todos eles (87) consideram ser esta a melhor opção para melhorarem os seus conhecimentos. Quanto às razões apontadas, num total de 64 respondentes, a esmagadora maioria (89%) refere utilizar esta estratégia por *considerarem ser a melhor forma de ficarem a compreender a matéria*. Três alunos (4,7%) salientam o facto de, *ao ouvirem novamente a informação, poderem dar uma maior atenção a pormenores que inicialmente lhes escaparam*, dois alunos (3,1%) salientam o facto de *o professor, ao repetir a informação, o fazer de uma forma mais clara*. Um aluno (1,6%) considera que, desta forma, *ajuda a pensar por ele próprio e a adquirir uma maior autonomia* e outro (1,6%) refere a vantagem de *ser menos perturbador para a aula do que perguntar a um colega* (Cf. Quadro n.º 27).

Quadro n.º 27 - Razões que justificam pedir para repetir ou explicar melhor.

Pede para repetir ou explicar melhor		Nº	% Válida
SIM	É importante para compreender melhor a matéria	57	89%
	Pode prestar mais atenção aos pormenores que inicialmente lhe escaparam	3	4,7%
	Quando o professor repete, fá-lo de uma maneira mais clara	2	3,1%
	Ajuda a pensar por ele próprio, a adquirir autonomia	1	1,6%
	Não perturba tanto a aula como perguntar a um colega	1	1,6%
	Total	64	100%

Dos alunos que optam por *tentar tirar pelo sentido* quando têm dificuldades em entender um determinado conteúdo, num total de 53 respostas, embora a maioria (54,7%) considere ser esta a melhor opção para melhorar os conhecimentos, 45,3% discorda.

Das respostas afirmativas, num total de 29 alunos, 65,5% considera que esta estratégia *os ajuda a pensar por eles próprios, a ganhar autonomia* e 24,1% ressalta apenas o facto de ser *a melhor forma de compreender a matéria*.

Quanto às 24 respostas negativas, 50% destes inquiridos é da opinião que *deviam recorrer ao professor para tirar as suas dúvidas*, 25% reforça apenas a *importância de esclarecer as dúvidas* sem especificar a quem recorrer para o efeito e 25% reconhece o risco de, muitas vezes, *ficarem sem perceber a matéria* (Cf. Quadro n.º 28).

Quadro n.º 28 – Razões que justificam, ou não, tentar tirar pelo sentido

Tenta tirar pelo sentido		Nº	%	% válida
SIM	Ajuda a pensar por ele próprio, a adquirir autonomia	19	35,8	65,5
	É importante para compreender melhor a matéria	7	13,2	24,1
	Tem de conseguir entender de qualquer modo	1	1,9	3,5
	As outras palavras e o contexto ajudam a perceber o significado	1	1,9	3,5
	Pode sempre confirmar com o professor se está bem	1	1,9	3,5
	Total	29	54,7	100%
NÃO	Devia perguntar ao professor	12	22,6	50
	Devia tirar as dúvidas	6	11,3	25
	Muitas vezes ficam sem perceber a matéria	6	11,3	25
	Total	24	45,3	100%
TOTAL	53	100%		

Dos 28 alunos que pedem para *o professor explicar em Português*, 24 (85,7%) consideram ser esta a melhor opção para melhorarem os seus conhecimentos, enquanto apenas 4 (14,3%) têm uma opinião contrária. Dos 24 que responderam afirmativamente, a grande maioria (91,7%) refere a *importância da tradução para compreenderem melhor os conteúdos*. Apenas um aluno (4,2%) aponta como razão *não se sentir à vontade com a língua inglesa* e outro (4,2%) ser a *forma mais prática de compreender a matéria*.

Relativamente às respostas negativas, dos quatro alunos, dois (50%) consideram que *a comunicação devia ser feita em inglês e não em Português*, um aluno (25%) afirma que, *embora fique a perceber na altura, não melhora os seus conhecimentos*, e outro aluno (25%) afirma *ter de conseguir entender de algum modo*, ou seja, o recurso à língua materna é a única forma de ficar a entender o conteúdo da mensagem, embora reconheça não ser esta a melhor estratégia (Cf. Quadro n.º 29).

Quadro n.º 29 – Razões que justificam, ou não, pedir para explicar em Português

Pede para explicar em Português		Nº	%	% válida
SIM	É importante para compreender melhor a matéria	22	78,6	91,7
	Não se sente à vontade com o inglês	1	3,6	4,2
	É a forma mais prática de compreender	1	3,6	4,2
	Total	24	85,7	100%
NÃO	Porque a comunicação devia ser feita em inglês	2	7,1	50
	Percebe na altura mas não ajuda a melhorar os conhecimentos	1	3,6	25
	Tenho de conseguir entender de algum modo	1	3,6	25
	Total	4	14,3	100%
TOTAL	28	100%		

Quanto à opção *perguntar a um colega*, curiosamente, num total de 39 respostas, 29 alunos (74,4%) não consideram ser esta a melhor opção para melhorarem os seus conhecimentos. Destes, 19 (65,5%) alegam que deviam perguntar ao professor e 6 (20,7%) justificam a sua opção afirmando que, *por vezes, os colegas a quem recorrem também não sabem*, não conseguindo ajudar a ultrapassar as dificuldades. Das restantes quatro respostas negativas, cada um deles exprime uma opinião diferente: *assim a professora pensa que está tudo bem e não está; quando estiver sozinho tenho de encontrar outra solução; a timidez é um impeditivo; devia conseguir entender por mim*.

Relativamente às respostas afirmativas (10), todos os alunos reforçam a *importância de ficar a compreender a matéria*, sendo que um deles acrescenta que *o recurso aos colegas é a forma mais prática de o conseguir* (Cf. Quadro n.º 30).

Quadro n.º 30 – Razões que justificam, ou não, perguntar a um colega

Pergunta a um colega		Nº	%	% válida
SIM	É importante para compreender melhor a matéria	9	22	90
	É a forma mais prática de compreender	1	2,6	10
	Total	10	25,6	100%
NÃO	Devia perguntar ao professor	19	48,7	65,5
	Às vezes os colegas também não sabem	6	15,4	20,7
	Assim a professora pensa que está tudo bem e não está	1	2,6	3,4
	Quando estiver sozinho tenho de arranjar outra maneira	1	2,6	3,4
	Sou tímido	1	2,6	3,4
	Devia conseguir entender por mim	1	2,6	3,4
	Total	29	74,4	100%
TOTAL	39	100%		

Dos alunos que afirmam *não dizer nada*, num total de 11, todos consideram não ser esta a melhor forma de melhorarem os seus conhecimentos. Seis alunos (54,5%) justificam a sua resposta dizendo que *deviam tirar as dúvidas*; três (27,3%) reforçam a ideia de que, desta forma, *não conseguirão desenvolver as suas capacidades* e os restantes dois alunos (9,1%) justificam a sua opinião com *a timidez e o receio da atitude do professor face à dúvida levantada* (9,1%), dados verificáveis no quadro n.º 31.

Quadro n.º 31 – Razões que justificam não dizer nada

Não diz nada		Nº	% válida
NÃO	Devia tirar as minhas dúvidas	6	54,5
	Não conseguirá desenvolver as suas capacidades	3	27,3
	Sou tímido	1	9,1
	Receio da reação do professor. Pensar que estava distraído e não repetir	1	9,1
	Total	11	100%

A utilização do dicionário monolíngue, estratégia referida por um aluno como aquela que geralmente utiliza, é justificada como sendo a forma que considera *ser mais importante para compreender melhor o conteúdo em causa*.

Por fim, relativamente à melhor forma de desenvolver as competências comunicativas em inglês (Cf. Questão 21, Anexo III), das três opções mais selecionadas pelos alunos, destaca-se *ouvir músicas, ver filmes ou fazer jogos em inglês*, tanto na primeira prioridade (38%), como na globalidade das 3 opções (27,3%). Em segundo lugar, igualmente nas duas vertentes, destaca-se *aprender com o professor*, com uma percentagem de 26,2% e 19,8% respetivamente. As restantes escolhas mais selecionadas, na globalidade das três opções, foram: *comunicar com falantes nativos* (16,6%), *encontrar oportunidades para praticar fora da sala de aula* (15,5%), *ler livros e revistas* (13,3%), *envolver-se em projetos europeus* (7,3%), *visitar países onde se fale inglês* (0,1%) e *traduzir textos na internet* (0,1%). Estes dados estão disponíveis no Quadro n.º 32.

Quadro n.º 32 - Aspetos mais importantes para o desenvolvimento das competências comunicativas

O mais importante para desenvolver as competências comunicativas em inglês é:	1º	2º	3º	Total
Ouvir músicas, ver filmes, ou fazer jogos, em inglês	106 (38%)	70 (25,5%)	49 (18%)	225 (27,3%)
Aprender com o professor	73 (26,2%)	46 (16,8%)	44 (16,2%)	163 (19,8%)
Comunicar com falantes nativos	39 (14%)	49 (17,9%)	49 (18%)	137 (16,6%)
Encontrar oportunidades para praticar fora da sala de aula	31 (11,1%)	52 (19%)	45 (16,5%)	128 (15,5%)
Ler livros e revistas	23 (8,2%)	40 (14,6%)	47 (17,3%)	110 (13,3%)
Envolver-se em projetos europeus	6 (2,2%)	17 (6,2%)	37 (13,6%)	60 (7,3%)
Visitar países onde se fale inglês	1 (0,4%)	---	---	1 (0,1%)
Tradução de textos na internet	---	---	1 (0,4%)	1 (0,1%)
Total	279 (100%)	274 (100%)	272 (100%)	825 (100%)
Não responde	1	6	8	---
TOTAL	280	280	280	---

De facto, na perspetiva dos discentes, o professor não será o principal recurso para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Estes consideram existir outros fatores que contribuem mais eficazmente para a construção do

conhecimento em ILE e referem-se especificamente à importância de estabelecer um contacto regular com músicas, filmes e jogos.

Face a esta valorização dos fatores externos à escola, consideramos que seria pertinente aprofundar esta questão, perceber quais as razões subjacentes a estas conceções dos alunos, o que, no nosso entender, justifica a concretização de mais estudos no âmbito desta temática.

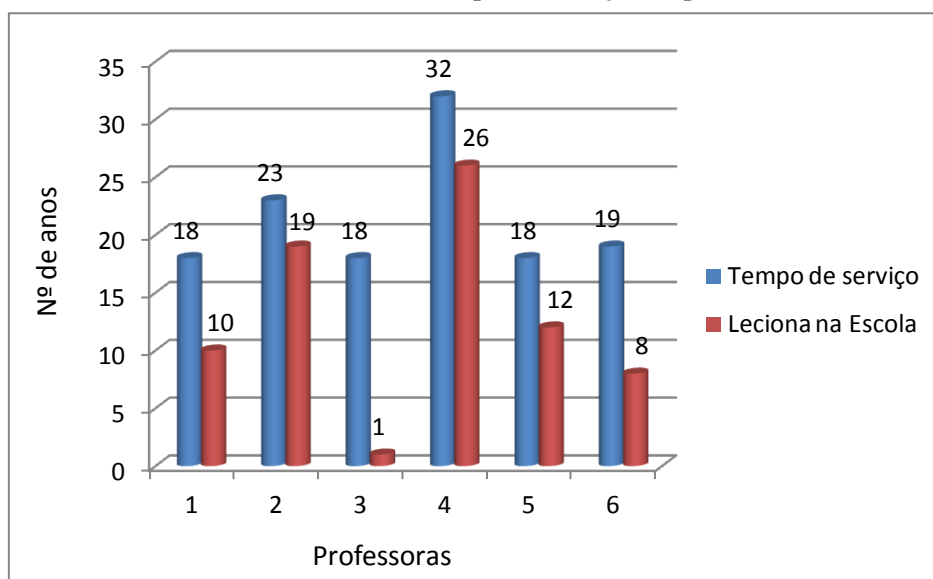
2. Conceções das professoras

Neste seção pretendemos dar a conhecer as opiniões das professoras de Inglês da Escola Secundária de Arouca relativamente a vários aspetos relacionados com a aprendizagem do ILE, nomeadamente: (i) a importância que os alunos atribuem a esta disciplina e a automotivação que demonstram relativamente à aprendizagem; (ii) as principais dificuldades que os alunos geralmente enfrentam na comunicação; (iii) os fatores de sucesso e insucesso na aprendizagem; (iv) as estratégias que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas; (v) as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes.

2.1. Caracterização da amostra

Das professoras de inglês entrevistadas, em número de seis, apenas uma não pertence ao quadro da Escola Secundária de Arouca. A faixa etária situa-se entre os 42 e os 52 anos de idade e todas têm já bastante experiência no ensino, com um tempo de serviço que oscila entre os 18 e os 32 anos. À exceção de uma professora que integrou o Departamento de Línguas e a Área Disciplinar este ano letivo, todas as docentes lecionam na Escola há já alguns anos, tempo que varia entre os 8 e os 26 anos. (Cf. Gráfico n.º 13)

Gráfico n.º 13 - Tempo de serviço das professoras



Apresentamos de seguida as conceções das docentes entrevistadas e que nos permitirão conhecer a realidade que pretendemos estudar. No sentido de garantir o anonimato das professoras, estas serão aqui identificadas com as letras de A a F.

2.2. A importância da disciplina de Inglês e a automotivação dos alunos para a aprendizagem

Relativamente à importância de saber comunicar em Inglês, as docentes dão conta da perceção que têm dos seus alunos e que vai no sentido de um reconhecimento bastante positivo da relevância desta língua estrangeira em termos gerais, no contexto mundial:

Na generalidade a maioria gosta e acham que é importante saber inglês. Reconhecem que é uma das línguas mais faladas no mundo, uma língua essencial nos negócios, nas tecnologias, no trabalho e no lazer. (Prof. A)

De forma geral os meus alunos pensam que a língua inglesa é a mais importante para a comunicação à escala mundial e consideram, por isso, que é extremamente importante saber comunicar em inglês. (Prof. E)

Os alunos consideram o inglês (...) indispensável para o seu futuro. (Prof. F)

As professoras consideram ainda que os alunos reconhecem a importância desta língua para o prosseguimento de estudos, no acesso ao mercado de trabalho e na mobilidade internacional, quer seja por razões profissionais ou de lazer:

A maioria considera que é importante saber comunicar em Inglês por causa de um futuro emprego ou até por causa da continuação dos estudos. Os que têm hábitos de viajar para o estrangeiro, consideram o Inglês como meio de comunicação essencial. (Prof. C)

Os meus alunos consideram que é importante saber comunicar em inglês, sobretudo em termos profissionais futuros, entendem que é um meio de troca na aquisição de um emprego, assim como consideram extremamente importante em situação de viagem, em lazer ou em negócios, enfim, penso que os alunos, hoje em dia têm uma perspetiva de que se querem pensar ou agir globalmente têm de aprender inglês. (Prof. D)

Parece ser esta consciência da importância da língua para o futuro de qualquer cidadão que move os alunos, ou seja, que os leva a inscreverem-se na disciplina apesar das dificuldades que vão manifestando ao longo do seu percurso escolar:

Por vezes, mesmo os alunos com enormes dificuldades nesta língua acabam por a escolher nos seus planos de estudos, pois entendem que está presente em todas as áreas. (Prof. E)

Contudo, não há regra sem exceção. Na perspetiva de uma docente, alguns alunos não vêem qualquer utilidade na aprendizagem de uma língua que provavelmente nunca irão utilizar, tal como nos dá conta:

Uma minoria, os que não têm expectativas de futuro e que consideram os estudos não essenciais, julgam uma perda de tempo estar a aprender uma língua estrangeira, seja ela o Inglês ou o Francês, porque acham que nunca irão utiliza-la. (Prof. C)

Esta ideia é partilhada por outra professora que considera existir uma estreita relação entre a perspetiva do aluno e o seu percurso escolar, distinguindo, de uma maneira geral, a opinião dos alunos do ensino regular da opinião manifestada pelos alunos que frequentam o ensino profissional:

Penso que, pelo menos dos alunos que me têm passado pelas mãos, os alunos do ensino regular vêem maior importância na aprendizagem do inglês e no comunicar nessa língua. Os alunos do ensino profissional nem tanto, aliás, muitos deles não terão sequer escolhido a língua como uma opção deles, foi-lhes imposta, e portanto não dão tanta importância à aprendizagem da língua e ao saberem comunicar em inglês. Não vêem grande utilidade prática, nem sequer para aquilo que efetivamente gostam, por exemplo, saberem o que dizem as letras das músicas, entenderem os filmes, etc. (Prof. B)

Questionadas sobre o estudo da disciplina, se os alunos gostam de estudar Inglês, duas professoras consideram que sim, de uma maneira geral:

(...) os alunos gostam de aprender Inglês. (Prof. C)

(...) os alunos gostam de estudar inglês. (Prof. E)

Já a professora A salienta a importância do contexto de aprendizagem. Se por um lado durante as aulas manifestam interesse, já no que diz respeito ao estudo autônomo realizado em casa, este parece ficar muito aquém do desejável:

A maioria diz gostar das aulas, mas não mantêm um estudo sistemático.

Também a professora F é da opinião que a generalidade dos alunos gosta de estudar esta língua, no entanto, relaciona o interesse e empenho com os objetivos individuais de cada um:

O gostar ou não de aprender inglês depende do grau de motivação que tenham. Se tiverem um objetivo específico para a aprendizagem, vai facilitar o interesse e empenho na disciplina. Mas considero que os alunos, na generalidade, gostam de estudar a língua. (Prof. F)

Também a professora D associa o interesse manifestado pelos alunos com a utilidade prática dos conhecimentos adquiridos, o que acaba por ter uma relação direta com os objetivos individuais de cada um. Considera ainda existir uma estreita relação entre o interesse e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula:

De uma maneira geral os alunos não gostam de estudar qualquer disciplina mas penso que Inglês será uma daquelas que eles consideram favoritas. Isto acontece porque, para além de ser uma língua simples, é uma língua que lhes dá prazer utilizar. Quando se utiliza uma língua estrangeira, tem-se uma perspectiva prática da sua aplicabilidade, portanto, eles podem utilizar em contextos práticos, no imediato, os conhecimentos adquiridos. Depois, como as aulas assumem um caráter lúdico, eles acabam por ver aquilo mais como uma forma de entretenimento do que uma disciplina como as outras, tipo História, Biologia ou Matemática. (Prof. D)

Há, no entanto, que distinguir, mais uma vez, os alunos dos cursos regulares dos alunos que seguem a via profissionalizante, apesar de mesmo relativamente aos primeiros a professora ser moderada na apreciação que faz:

Os alunos não gostam de estudar a língua, mas também aqui é preciso distinguir os alunos do ensino regular do ensino profissional. Felizmente os do ensino regular manifestam algum interesse, algum gosto em aprender inglês e até de dedicam, enquanto os outros, nem tanto. (Prof. B)

No que concerne à facilidade ou dificuldade em aprender esta língua estrangeira, as opiniões divergem. Na perspectiva da maioria das professoras, os alunos consideram o Inglês fácil de aprender, embora as razões apresentadas variem um pouco. Se para uns a maior ou menor facilidade tem a ver com o interesse manifestado e a dedicação ao estudo, já para outros, o principal fator prende-se com as características da própria língua:

Os alunos costumam reproduzir a ideia, que já se generalizou, de que o inglês é mais fácil que o português, porque é uma língua mais pobre, com menos regras. Eu acho que a dificuldade depende do interesse do aluno pela língua e da sua dedicação ao estudo. (Prof. A)

A maioria considera que a língua é fácil de aprender mas algumas regras gramaticais são de difícil compreensão (exemplo: construção da forma interrogativa) porque são contrárias às da língua materna. (Prof. C)

Da experiência que tenho posso dizer que, maioritariamente, os alunos acham relativamente fácil aprender esta língua. Contudo, os que acham difícil preferem o Francês pelas semelhanças que tem com a língua materna. A maioria que acha fácil a aprendizagem refere, por exemplo, a gramática mais acessível e a *exposição* ao inglês nas mais variadas circunstâncias como aspetos facilitadores da aprendizagem. (Prof. E)

A professora B salienta a grande dificuldade manifestada por alguns alunos na construção do conhecimento nesta língua estrangeira, apontando como principais razões a falta de motivação e de dedicação ao estudo:

Para alguns alunos o Inglês é muito difícil porque não conseguem entender a forma de funcionamento da língua. Pela falta de interesse, também não dedicam especial atenção a memorizar, por exemplo, o vocabulário; as palavras para eles são para serem utilizadas naquele momento e não fazem parte do que vão precisar no futuro, e acabam por ter dificuldades. E não têm os melhores hábitos de estudo.

Quanto ao tempo que os alunos dedicam à aprendizagem do Inglês fora da sala de aula, parece ser consensual que a maioria dos alunos não dedica tempo suficiente ao estudo autónomo da língua.

Os alunos não dedicam tempo suficiente à aprendizagem da língua fora das aulas e isso vê-se no caso dos trabalhos de casa ou da realização de qualquer atividade que implique estudo. (Prof. C)

Não, acho que deveriam dedicar mais tempo à aprendizagem fora da sala de aula. (...) muitos alunos consideram que não se estuda para esta disciplina. (Prof. E)

Nota-se uma grande falta de vocabulário nos alunos, o que tem a ver com a falta de investimento na língua. (Prof. F)

Esta falta de dedicação ao estudo, na perspectiva de uma docente, tem a ver com a pouca autonomia do aluno no desenvolvimento das tarefas propostas.

Relativamente ao tempo dedicado à aprendizagem do inglês fora da sala de aula, aí é que eu já entendo que as coisas não correm tão bem porque sem a orientação do professor, habitualmente os alunos, por sua própria iniciativa, não pegam nos livros ou lêem textos, ou fazem exercícios de compreensão, ou até mesmo interagem uns com os outros em língua inglesa. (Prof. D)

Esta ideia parece ir ao encontro das palavras de Paulo Freire quando refere a grande dependência do aluno relativamente ao professor que centra em si o papel de ensinador e controlador, contrariando uma das competências essenciais definidas no Currículo Nacional e que se prende com o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, tal como demos conta na revisão bibliográfica.

Também neste ponto parece haver alguma distinção entre os cursos regulares e os profissionais. Apesar de a falta de estudo ser transversal a todas as áreas, nos cursos profissionalizantes a situação parece ser mais grave, não só pela já referida falta de interesse mas também pela carga horária a que estão sujeitos diariamente:

Os alunos, de uma maneira geral, não dedicam tempo ao estudo fora da sala de aula, em particular os alunos do ensino profissional, por um lado, porque não se interessam, por outro, porque têm um horário bastante sobrecarregado. (Prof. B)

Se, por um lado, se regista a falta de trabalho autónomo e de consolidação de conhecimentos, por outro, há o reconhecimento de que, hoje em dia, os alunos contactam frequentemente com esta língua estrangeira fora do contexto escolar, o que acaba por ser uma forma de aprendizagem da língua:

Passam muito tempo em contacto com a língua inglesa todos os dias. Isso também faz parte da aprendizagem da língua. (Prof. A)

Relativamente à marcação de trabalho de casa e à concretização do mesmo, todas as professoras reconhecem a importância do mesmo, o que está de acordo com a perspectiva de Ellis (2008) quando refere a necessidade de se proporcionar o máximo de contacto com a língua como essencial para se atingir a proficiência desejável. Assim, todas as docentes manifestam preocupação com a marcação deste trabalho autónomo, tendo consciência de que se não houver marcação de trabalho a realizar em casa, também não haverá qualquer estudo:

Sempre. Pequenos exercícios para reforçar o trabalho de sala de aula. Os alunos costumam cumprir. Mas não fazem para além do pedido. (Prof. A)

Sim, costumo marcar TPC. O cumprimento destas tarefas depende muito das turmas: há turmas em que raramente marco falta de TPC aos alunos e outras em que os que cumprem são quase exceções. (Prof. E)

Marco sempre trabalho para casa e os alunos costumam fazê-lo, embora, nem sempre na totalidade. Depende também do tipo de exercícios, do grau de dificuldade e dos conhecimentos do aluno. (Prof. F)

É um facto que os alunos geralmente só cumprem com o mínimo exigido, não indo para além do solicitado pelo professor. Mesmo assim, nem todos o fazem. Na perspetiva de duas docentes, as razões que movem os alunos para a concretização desta tarefa prende-se com o controlo e a questão avaliativa do trabalho, ou seja, o reconhecimento e valorização do mesmo pelo professor:

Costumo marcar semanalmente trabalho de casa e a maioria cumpre porque sabe que eu verifico a sua realização e que “conta” para a sua avaliação. (Prof. C)

Marco-lhes sempre trabalho de casa e os alunos acabam por cumprir uma vez que eu procuro sempre classificar os trabalhos de casa, portanto, eles acabam por ver no trabalho de casa, não um meio para atingir a aprendizagem mas um meio de conseguir marcar pontos em termos de classificação. (Prof. D)

Tal como tem vindo a acontecer, os Cursos profissionais são uma exceção à regra, em que a marcação de trabalho de casa raramente acontece:

(...) têm um horário bastante sobrecarregado, razão pela qual raramente mando fazer trabalho de casa. (Prof. B)

Nestes grupos, quando há necessidade de marcar algum trabalho de maior relevância e com peso avaliativo, apesar do período alongado de que dispõem para o concluir, raramente cumprem a tarefa:

Normalmente, mando fazer algum trabalho mas dou-lhes bastante tempo, cerca de 2 semanas para fazerem um texto ou algo do género. Mesmo assim, nem todos fazem, uma grande parte dos alunos do ensino profissional não quer saber sequer dos trabalhos que fazem parte da sua avaliação, trabalhos que eles sabem que têm um peso específico na sua nota. (Prof. B)

2.3. Os principais aspetos que interferem na comunicação em ILE

Questionadas acerca desta questão, sobre quais sentem ser as principais preocupações dos alunos quando se expõem na comunicação, quer seja oralmente ou por escrito, a maioria refere a ansiedade e o nervosismo que os discentes geralmente manifestam e que são inerentes às características de uma língua estrangeira:

Uma língua influencia o comportamento das pessoas. E o facto de eles estarem a comunicar numa língua estrangeira influencia o ritmo com que falam, o estado de atenção, até a expressão facial porque exige maior concentração e até porque normalmente é uma situação de alguma tensão..., eles têm de procurar o vocabulário, têm que pensar nas estruturas, embora pense que eles não o fazem, que comunicam já com alguma naturalidade. Mas, de todo o modo, é sempre uma situação de tensão porque não lhes é habitual. É habitual nas aulas de inglês mas ainda assim, as aulas de inglês, com o peso curricular que têm acabam por não consistir num hábito de comunicação em língua estrangeira. (Prof. D)

É um facto que a reduzida carga horária semanal é um fator limitador da prática da língua, acabando por interferir no desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia do aluno. Consequentemente, surge um maior receio de errar, aspeto que é mais visível na componente da oralidade:

Uma das grandes preocupações e dificuldades dos alunos é a falta de autoconfiança quando têm de se expor ao grande grupo. Por isso ficam muito ansiosos e nervosos, o que prejudica a sua prestação. Para além disso ficam muito presos aos exemplos, não são espontâneos, têm falta de autonomia. A pronúncia é outra das grandes dificuldades. Têm muito receio de errar e inibem-se de falar. (Prof. A)

Este receio de errar parece estar intimamente relacionado com a reação do grupo turma, pelos comentários e reações que os colegas possam ter face à sua prestação e aos erros cometidos:

Quando têm de fazer uma apresentação oral sentem-se nervosos e ansiosos. Preocupam-se com a correção gramatical. No contexto normal de sala de aula, por vezes, sentem-se inibidos, com vergonha dos colegas, que estes se riam dos seus erros. (Prof. C)

Na minha opinião, a principal preocupação dos alunos quando precisam de comunicar em inglês, seja oralmente ou por escrito, é a correção formal. Noto que os alunos ficam mais ansiosos e nervosos quando têm de participar oralmente perante a turma. Alguns são muito inibidos e evitam expor-se dessa forma. Quanto à alteração do estado normal dos alunos, penso que só ocorre raramente e mais na oralidade. Isto acontece porque o imediatismo das situações de comunicação também implica reações imediatas dos colegas, o que não lhes agrada. (Prof. E)

Embora esta professora refira a pouca frequência do estado ansioso dos alunos, o reconhecimento da importância deste efeito na expressão e interação oral vai ao

encontro dos estudos levados a cabo por Horwitz e Cope (1986). Também a percepção das professoras relativamente ao receio que os alunos demonstram face à possibilidade de errar na presença dos colegas está de acordo com as ideias proferidas por Jones (2004), em que a possibilidade de parecerem ridículos ou incompetentes aos olhos dos colegas poderá levar a uma menor participação na aula.

A professora D realça a importância do papel do professor no controlo da ansiedade do aluno. O facto de não penalizar nem corrigir o erro em situação de comunicação oral será essencial para a redução do nervosismo do aluno:

É sobretudo o receio de errar perante os outros, não tanto pelo professor mas essencialmente relativamente aos próprios colegas. Penso que os ponho bastante à vontade, que não penalizo o erro, assim como evito corrigi-los porque no momento em que um professor os corrige, interrompe o canal de comunicação e o aluno perde-se por completo, além de ficar mais nervoso. (Prof. D)

Na perspetiva desta docente, há alguns aspetos inerentes à organização do sistema educativo que poderão contribuir para minorar ou mesmo eliminar algumas situações de ansiedade ou nervosismo característico dos alunos, principalmente nos primeiros níveis de ensino:

A principal preocupação dos alunos quando precisam de comunicar oralmente é a insegurança que sentem perante o grupo todo embora isso tenha tendência a desaparecer com o tempo. Falo sobretudo nos primeiros níveis e dado que há continuidade do professor ao longo de três anos de ensino eles acabam por adotar estratégias que compensam esse nervosismo. Por outro lado, ao passarem a conhecer melhor a turma e ao habituarem-se às situações de comunicação, aquilo acaba por lhes sair com naturalidade. (Prof. D)

Os aspetos aqui focados parecem-nos bastante pertinentes. De facto, o fator continuidade, quer ao nível do grupo turma, quer do próprio professor, poderá dar um grande contributo no aliviar das situações de nervosismo que se verifica em contexto de sala de aula. Também a habituação a estas situações comunicativas, o não serem situações isoladas na prática letiva, parece contribuir para um maior à vontade dos alunos e uma menor ansiedade, fator que certamente promoverá o sucesso educativo.

Quanto à expressão escrita, não parecem existir tantos problemas, por um lado, por não implicar exposição direta ao grupo turma e, por outro, pelo facto de a maioria dos trabalhos escritos serem realizados em casa; por exemplo:

Por escrito, penso que os alunos, na generalidade, tendem a ser cada vez menos nervosos e menos ansiosos relativamente aos testes escritos. Quanto às outras situações de comunicação escrita, os alunos normalmente, para além de um

parágrafo ou outro que poderão escrever em sala de aula, ou a nível de frases para utilização das estruturas gramaticais, eles utilizam a comunicação escrita sobretudo em casa. (Prof. D)

Já no que diz respeito aos cursos profissionais, a situação parece ser mais uma vez um pouco distinta do que geralmente acontece nas restantes turmas, por um lado pelas dificuldades linguísticas que os alunos apresentam:

Quando precisam de comunicar, verificamos todo o tipo de situações. Há alunos que simplesmente se recusam (eu não sei, eu não faço, não consigo fazer), há outros que fazem um esforço, por vezes com muita interferência do Português, mas lá tentam construir a frase em inglês, e lá vão conseguindo. (Prof. B)

Por outro lado, também a forma como encaram o seu percurso escolar parece ter grande relevância na dedicação e nas metas que estabelecem. O que geralmente se verifica é que os alunos facilmente se demitem das suas obrigações quando enfrentam a menor dificuldade:

Noto alguma ansiedade ou nervosismo em alguns alunos, mas nem todos, porque a maioria não se preocupa mesmo com a conclusão dos módulos. Alguns alunos estão a poucos meses de ir para estágio e continuam com módulos por fazer, nem aparecem aos exames de recuperação de módulos atrasados. (Prof. B)

Não será esta uma forma de se protegerem das situações de insucesso? Ao se demitirem da concretização de uma determinada tarefa não ficam expostos ao fracasso nem aos comentários dos professores ou colegas. Esta poderá ser uma estratégia de fuga que vai ao encontro da perspetiva de Fontaine (2005) sobre o círculo vicioso que se instala e que traz consequências cada vez mais desastrosas para o aluno no processo de construção do conhecimento.

Já a professora F tem uma opinião diferente sobre o assunto. Embora reconheça que a falta de conhecimentos, e em particular de vocabulário, interfere na autonomia do aluno e na concretização das tarefas propostas, não considera que os alunos fiquem particularmente nervosos ou ansiosos nos atos comunicativos:

A principal preocupação dos alunos quando precisam de comunicar, quer seja oralmente ou por escrito, é conseguirem dizer as coisas corretas, terem o vocabulário suficiente para o fazerem. Não noto que os alunos fiquem particularmente nervosos ou ansiosos. (Prof. F)

Embora para esta professora não seja visível nos alunos a ansiedade e nervosismo apontado por outros, poderemos concluir que ele não existe nas turmas lecionadas por esta docente? Ou será que os alunos conseguem simplesmente disfarçar

estes sentimentos? Se recordarmos as concepções dos alunos sobre este assunto, não parece haver dúvidas que a grande maioria dos discentes apresentam alterações emocionais quando necessitam de comunicar, em particular no que diz respeito à componente oral.

2.4. Fatores de sucesso Vs insucesso na aprendizagem do ILE.

Relativamente a este ponto e começando pelos fatores promotores do sucesso, importa dar conta das diferentes perceções das docentes desta escola. De uma maneira geral, tal como aconteceu com as perspetivas dos discentes, também as professoras associam o sucesso dos alunos aos fatores internos, inerentes ao aluno, ao esforço empreendido e que geralmente resulta da automotivação para a aprendizagem:

O sucesso está ligado à dedicação ao estudo, à capacidade do aluno de articular as suas experiências com as aprendizagens que faz na sala de aula, e ao gosto pela aprendizagem da língua. (Prof. A)

Os principais fatores promotores do sucesso dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira considero serem a atenção, o procurarem fazer as coisas, tudo leva a que eles possam ter sucesso, ainda que não seja um sucesso muito grande. Os alunos sabem que quando noto trabalho e empenho, esse aspeto é sempre valorizado na avaliação. (Prof. B)

Os principais fatores promotores do sucesso dos alunos na aprendizagem do ILE são os seguintes: a motivação que eles têm para essa aprendizagem, o estudo frequente e a prática sistemática, fora da sala de aula, e uma atitude proativa nas aulas. (Prof. E)

Os principais fatores que levam ao sucesso são a motivação que o aluno tem para a aprendizagem da língua. Se tiver um objetivo, dedica-se mais à aprendizagem e esse é o aspeto fundamental. (Prof. F)

Esta relação estabelecida entre os objetivos definidos pelo aluno e o investimento que faz na sua aprendizagem vai ao encontro das ideias defendidas por alguns autores que defendem ser este um aspeto essencial na promoção do sucesso (Berbaum, 2002; Valadares e Moreira, 2009).

Por outro lado, para que haja interesse e dedicação da parte do aluno, será necessário que o professor contribua de uma forma positiva, valorizando a comunicação e recorrendo a estratégias e materiais atrativos para o aluno:

Penso que o professor é muito importante na medida em que, se não for um professor penalizador, se não for um professor rígido, se impuser disciplina em sala de aula, de uma forma aceitável, não exagerada, eu acho que se consegue ter à vontade suficiente em sala de aula para os alunos e mesmo para se promover a

língua no seu carácter lúdico e fazer com que os alunos tenham prazer em estar dentro da sala de aula. (Prof. D)

Também as estratégias utilizadas pelo professor podem fazer a diferença. Se o professor utilizar as novas tecnologias, com materiais atrativos, os alunos estão mais atentos e interessados, logo aprendem melhor (Prof. F)

A professora D salienta ainda a importância da realização do trabalho autónomo em casa, não só na componente escrita como também na componente oral, através da visualização de pequenos vídeos ou filmes, materiais bastante atrativos para os alunos:

Ao marcarmos-lhes o trabalho de casa, se eles cumprirem com o trabalho de casa, eles nem sequer precisam de pensar nas estratégias que devem utilizar para comunicarem melhor em língua estrangeira. Fora da sala de aula, para além de trabalhos de leitura e escrita, peço-lhes para tentarem perceber pequenos vídeos, ao mesmo tempo que leem a tradução, e tentarem ir reduzindo a leitura das legendas dos filmes. Eles dizem que isso costuma ser eficaz. (Prof. D)

Já outras docentes destacam a importância dos fatores externos ao aluno e que são da responsabilidade do ME, nomeadamente no que diz respeito ao tamanho da turma e à carga horária letiva semanal:

Considero que o contacto mais efetivo (poucos alunos por turma/grupo) e constante (mais vezes por semana) são fatores promotores do sucesso. (Prof. C)

Acho que as aulas, por si só, não são suficientes para se atingir o sucesso. Penso que se houvesse a possibilidade de eles terem aulas todos os dias, ou pelo menos três vezes por semana, a cobertura do contacto com a língua já era razoável. Assim, considero que não, nós só nos encontramos com os alunos duas vezes por semana, em alguns casos, em dois dias seguidos da semana, sobretudo no ensino básico, um bloco e meio, de facto, é manifestamente insuficiente para os alunos conseguirem atingir um nível de proficiência aceitável. (Prof. D)

A perspetiva destas professoras está em sintonia com as ideias de Ellis (2008) no que diz respeito à importância de proporcionar o máximo de contacto com a língua em aprendizagem. De facto, tal como este autor salienta, uma aprendizagem limitada aos tempos letivos definidos não será suficiente para a promoção do sucesso.

Analisando agora as respostas das docentes à primeira questão fechada, que incidiu na ordenação e priorização dos cinco principais fatores conducentes ao sucesso na aprendizagem do ILE, os resultados mais evidentes estão de acordo com as respostas dadas ao longo da entrevista, ou seja, a grande maioria das docentes (5) salienta o *esforço e empenho do aluno*, sendo que metade das inquiridas o incluiu na primeira prioridade. As restantes opções mais selecionadas foram: *o método de trabalho e organização do aluno, a comunicação em sala de aula ser sempre em inglês, perceber*

uma finalidade na realização de cada tarefa e a relação dos novos conteúdos com os conteúdos já adquiridos. Segue-se o bom comportamento da turma e a adequação das tarefas ao nível de conhecimentos do aluno. Com uma resposta apenas, foi selecionado o tipo de atividades realizadas nas aulas, o conhecimento dos critérios de avaliação na realização da tarefa e o bem-estar físico e psicológico do aluno. Estes dados podem ser facilmente visualizados no quadro n.º 33, onde estão sistematizados.

Quadro n.º 33 - Fatores promotores do sucesso na aprendizagem do ILE

Fatores promotores de sucesso	1º	2º	3º	4º	5º	Total
Esforço e empenho	3	1	1			5
O método de trabalho e organização do aluno		4			1	5
A comunicação em sala de aula ser sempre em inglês	1		2		1	4
Perceber uma finalidade na realização de cada tarefa		1	1	1	1	4
A relação dos novos conteúdos com os conteúdos já adquiridos			1	2	1	4
O bom comportamento da turma	1			1	1	3
A adequação das tarefas ao nível de conhecimentos do aluno	1		1			2
O tipo de atividades realizadas nas aulas				1		1
O conhecimento dos critérios de avaliação na realização da tarefa				1		1
Bem-estar físico e psicológico					1	1
TOTAL	6	6	6	6	6	30

Relativamente aos fatores condicionantes do sucesso, as opiniões também divergem um pouco embora incidam essencialmente na falta de motivação e de empenho do aluno, não só na Língua estrangeira mas na generalidade das disciplinas, fruto de uma grande desvalorização da escola:

Hoje em dia o maior problema é a desmotivação do aluno relativamente a todas as atividades letivas e à escola em geral. O problema não está no ensino da língua que tem tantos incentivos e condições ao seu alcance. (Prof. A)

Normalmente um aluno, quando é mau aluno a inglês também é mau aluno às outras disciplinas. Quando não tem uma classificação positiva a inglês, também tem imensas classificações negativas a outras disciplinas. Eu considero haver uma desmotivação face à escola, é tudo muito mais abrangente do que a disciplina. (Prof. D)

Esta professora considera o Inglês uma das disciplinas favoritas dos alunos pela dinâmica geralmente criada em contexto escolar, pelo que atribui o insucesso a outras razões que ultrapassam a prática pedagógica desenvolvida:

A disciplina em si, digamos assim, é uma das disciplinas preferidas dos alunos porque entendem que é leve, não têm que escrever tanto, não têm aqueles conhecimentos todos a adquirir, não têm que ler muito, porque o ensino da língua é muito equilibrado em termos de competências e como elas são diversificadas, eu acho que os alunos dificilmente se aborrecem com ela. Agora, poderá ser considerada mais uma entre as outras se o aluno, de facto, não se dedicar à escola e

aí isso necessitaria de outra intervenção que ultrapassa os limites da língua estrangeira. (Prof. D)

Não deixam, no entanto, de atribuir responsabilidades ao aluno, aos fatores internos que dizem respeito à falta de motivação e de empenho na disciplina:

Como condicionantes do sucesso, temos a desmotivação, o desinteresse, a falta de investimento. (Prof. F)

Esta mesma professora considera ainda a importância do papel do professor neste processo:

O papel do professor também pode interferir na desmotivação (Prof. F)

Se a dinamização do processo de ensino-aprendizagem pode interferir na motivação e empenho do aluno, existem outros fatores externos ao aluno, nomeadamente o número de alunos por turma e a carga horária semanal da disciplina, que podem condicionar o sucesso:

Grandes grupos e o contacto pouco frequente impedem o sucesso efetivo da língua. (Prof. C)

Assim, se por um lado o sistema organizacional não dá a resposta mais adequada à promoção do sucesso, por outro, o reduzido investimento do aluno na aquisição e consolidação de conhecimentos leva a que seja cada vez mais difícil recuperar os conhecimentos, situação que conduz a uma espiral de dificuldades e insucessos que dificilmente inverte a sua tendência:

Os fatores que conduzem ao insucesso são a falta de métodos e hábitos de estudo, de trabalho, o fraco domínio de estruturas básicas e o acumular de dificuldades que, a determinada altura, levam os alunos a desistirem. Sinto também que alguns alunos entendem a aprendizagem dos conteúdos linguísticos como algo estanque, ou seja, não relacionam as matérias e não estruturam o conhecimento em espiral. (Prof. E)

Mais uma vez a situação parece ser um pouco mais grave nos cursos profissionais onde a componente das atitudes e valores tem um peso maior. Os níveis de sucesso que se registam, embora possam não corresponder proporcionalmente às competências comunicativas do aluno, quando a falta de interesse e de empenho é significativa, os alunos acabam por não conseguir atingir os objetivos mínimos definidos para cada módulo:

Quanto aos fatores de insucesso, é precisamente a falta de trabalho e empenho. (...) Se o desinteresse for total, não se consegue fazer nada. Se no final de um módulo não entregaram o trabalho escrito, não fizeram a apresentação oral, já não podem contar só com a nota do teste que, muitas vezes, já não é famosa, para conseguirem fazer o módulo. (Prof. B)

Curiosamente, quando as docentes são confrontadas com uma pergunta fechada sobre este assunto, onde consta um leque alargado de fatores condicionantes do sucesso na aprendizagem do ILE, dos quais devem escolher cinco para priorização, classificação que, de acordo com Tuckman (2000), implica um maior espírito crítico, no topo da lista aparece as *turmas numerosas*, aspeto que não foi muito focado aquando das entrevistas. Os restantes fatores mais referidos neste instrumento complementar disponibilizado às docentes, foram, por ordem de prioridade: *o uso excessivo da língua materna, o comportamento da turma/ distração provocada pelos colegas, a falta de estudo, de conhecimentos prévios, as estratégias e materiais pouco estimulantes e a dificuldade em acompanhar o ritmo da turma*. Por fim, com uma resposta apenas, foi referido *o professor pouco motivador, a dificuldade das tarefas, a falta de apoio e a crítica do professor*.

A falta de estudo e de empenho do aluno, o aspeto mais referido ao longo das entrevistas, aparece agora na quarta posição (Cf. quadro n.º 34). As discrepâncias com que nos deparámos levam-nos a inferir que as perspetivas das docentes relativamente a este assunto não estarão ainda suficientemente consolidadas.

Quadro n.º 34 - Fatores condicionantes do sucesso na aprendizagem do ILE

Fatores condicionantes do sucesso	1º	2º	3º	4º	5º	Total
Turmas numerosas	1	3	1		1	6
O uso excessivo da língua materna	1		3			4
Comportamento da turma/ distração provocada por colegas		1		2	1	4
Falta de estudo	2				1	3
Falta de conhecimentos prévios		1	1		1	3
Estratégias e materiais pouco estimulantes		1		1	1	3
Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma	1		1	1		3
Professor pouco motivador	1					1
Dificuldade das tarefas				1		1
Falta de apoio do professor				1		1
A crítica do professor					1	1
TOTAL						30

2.5. Estratégias que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE.

No que concerne às estratégias geralmente utilizadas pelos alunos para ultrapassarem as dificuldades que sentem na compreensão de uma mensagem, da experiência que as docentes têm tido com os seus alunos, o relato mais preocupante vem da professora B que salienta o enorme desinteresse dos discentes quando se deparam com algum obstáculo:

Quando os alunos sentem dificuldades em compreender a mensagem, pela experiência que tenho tido, os alunos geralmente “desligam”, não querem saber. E o facto de não saberem não é o ponto de partida para tentarem saber, é o diagnóstico sem tratamento. Alguns alunos lá pedem o esclarecimento de uma palavra que não perceberam, recorrem ao professor e às vezes aos colegas.

Para esta docente, são poucos os alunos que tentam ultrapassar as suas dificuldades. No entanto, esta não parece ser a opinião das restantes colegas; por exemplo:

Na maioria das vezes, quando o aluno sente dificuldades em compreender uma mensagem, seja ela escrita ou oral, recorre ao professor para tirar as dúvidas. Pontualmente, poderá recorrer ao colega que está mais próximo que o pode ajudar. (Prof. F)

A maioria das docentes refere que os alunos geralmente pedem ajuda. No entanto, consideram que quando se socorrem do professor, fazem-no frequentemente de uma forma precipitada, sem tentarem primeiro tirar o sentido pelo contexto:

Quando os alunos sentem dificuldades em compreender a mensagem, normalmente socorrem-se do professor, levantam a mão e falam. Talvez essa não seja a melhor solução porque eles deviam, muitas das vezes, escutar até ao fim e tentar perceber através do contexto a parte que lhes tenha escapado. No entanto, devo dizer que, sempre que isso acontece, eu reformulo em inglês e socorro-me da mímica, e só em último dos casos, é que me socorro da tradução. (Prof. D)

A tradução parece ser efetivamente a solução que os alunos procuram embora as professoras a utilizem apenas como último recurso:

Quando sentem dificuldades em compreender uma mensagem, os alunos pedem que a traduza. Embora reconheça algumas vantagens desta estratégia em determinadas situações, não a considero, de forma alguma, a melhor solução. (Prof. E)

No caso de os alunos terem dificuldade em compreender uma mensagem, reformulo e utilizo gestos e mimica. Só em último caso é que utilizo a língua materna. (Prof. C)

Relativamente às estratégias que os alunos devem utilizar para melhor desenvolverem as suas competências comunicativas, a professora A salienta a importância da leitura e do recurso a instrumentos de apoio, nomeadamente a utilização de dicionários, embora reconheça que não é geralmente a opção do aluno:

O recurso ao dicionário, a leitura de livros ou de jornais seria mais adequado mas não é a opção escolhida.

Também o esforço empreendido na compreensão de uma mensagem através do contexto, quer seja em contexto de sala de aula ou mesmo recorrendo a outros meios de comunicação em inglês, que hoje em dia funcionam como uma escola paralela, poderão ser ótimos recursos para desenvolverem as suas competências comunicativas:

Ver televisão e ouvir música também são bons recursos já que lhes permite alargar os seus conhecimentos sobre a cultura de países de expressão inglesa e desenvolver a sua audição da língua oral. Os alunos começam a aproveitar as redes sociais para treinar inglês, seja como seguidores de um ator ou cantor de fala inglesa. Também dentro da sala de aula os alunos devem fazer um esforço para aproveitar todas as situações criadas pelo professor para desenvolver as suas capacidades de comunicação e de criatividade. (Prof. A)

Acima de tudo, penso que a melhor forma será procurarem a resposta através deles. Muitas vezes, quando me perguntam, tento que através do contexto da situação cheguem lá, do que simplesmente traduzir, porque passa a mensagem na hora mas depois não fica lá nada (...) É importante ouvir e compreender, por exemplo, ao verem um filme compreender uma frase desligando da legendagem, e tentando falar, ainda que não seja corretamente. (Prof. B)

Também a prática da língua em contexto de sala de aula, onde o único recurso de comunicação seja o Inglês, independentemente dos interlocutores, parece estar na base do sucesso para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE:

Penso que os alunos devem considerar a sala de aula como um “território” onde só o Inglês deve ser falado, não só com o professor mas também com os colegas. Penso que o “querer” é muito importante para desenvolver as competências de comunicação. (Prof. C)

Dentro da sala de aula, o empenho e o envolvimento do aluno na concretização das tarefas, quer seja oralmente ou por escrito e tanto dentro como fora da sala de aula, são, na perspectiva de algumas docentes, estratégias a não descurar:

As estratégias que os alunos devem utilizar para melhor desenvolverem as suas competências comunicativas em ILE são o empenho na disciplina, o trabalho regular e o esclarecer das suas dúvidas sempre que surjam. Penso que o recurso ao professor é a melhor opção embora o recurso a um colega também possa ser importante. (Prof F)

As estratégias que os alunos devem utilizar para melhor desenvolverem as suas competências comunicativas em língua estrangeira é, em primeiro lugar, envolverem-se na aula e nas atividades da aula porque é a melhor oportunidade que eles têm para interagir com os outros; isto na parte oral, no que respeita à comunicação oral. Quanto à comunicação escrita, isto envolve algum trabalho da sua parte em casa. Uma língua não é dividida em compartimentos estanques, implica uma sobreposição de conteúdos, no sentido evolutivo, e é um órgão único com relações internas que não pode ser desmembrado, logo, isto envolve da parte do aluno algum trabalho em casa. (Prof. D)

Já a professora E dá uma maior primazia à iniciativa do aluno e à escolha dos recursos que melhor se adequem a cada um:

Para melhor desenvolverem as suas competências comunicativas, os alunos devem contextualizar o que têm de fazer, devem ser eles a tomar a iniciativa na aprendizagem e devem recorrer aos variados meios que têm ao seu alcance. (Prof. E)

2.6. As práticas pedagógicas dos docentes

Relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes, começando pela tipologia de exercícios mais desenvolvida com os alunos, a maioria das professoras entrevistadas refere a leitura e interpretação de textos:

O tipo de exercícios que mais desenvolvo: exploração de textos e interpretação. (Prof. B)

Costumo desenvolver mais a leitura e compreensão de textos. (Prof. C)

O tipo de exercícios mais desenvolvido com os alunos é a interpretação de textos, embora desenvolva outros exercícios. (Prof. F)

Já a Professora E acrescenta, à interpretação de textos, a realização de exercícios de gramática e a concretização de debates informais:

Desenvolvo mais exercícios de compreensão textual, de gramática e debates informais. (Prof. E)

Algumas docentes reconhecem não dar a devida atenção à componente da escrita:

Procuro ainda que criem alguns textos próprios e os partilhem na aula, mas dado as características dos alunos, geralmente sigo o manual, porque se não tiverem algo muito específico para fazerem, não fazem nada. (Prof. B)

Considero que não insisto o suficiente na produção escrita orientada. (Prof. F)

A professora F realça ainda o facto de não haver formação sobre estratégias a utilizar no desenvolvimento da componente escrita, o que tem condicionado a sua prática letiva e a tipologia de exercícios utilizada com os alunos:

Sinto que faltam estratégias de desenvolvimento da escrita e há falta de formação nesta área. Este ano letivo inscrevi-me numa ação que acabou por não se concretizar.

Já a professora D salienta a importância da realização de exercícios baseados na oralidade, prática que mais valoriza em sala de aula, em detrimento da componente escrita que, pela sua morosidade, considera dever ter lugar essencialmente como trabalho de casa, podendo os alunos recorrer a diferentes meios de apoio que não o professor:

O tipo de exercícios que desenvolvo mais com os meus alunos são exercícios práticos, insisto na oralidade porque entendo que a oralidade é o principal veículo de comunicação na vida real e também porque os exercícios que pretendem desenvolver a competência escrita são mais demorados e, por isso, devem ser feitos com maior intimidade, com menor distração e até com a utilização de meios de suporte, como dicionários, o que for necessário, até mesmo consultas na internet. (Prof. D)

Uma das entrevistadas dá conta das atividades que mais desenvolve, associando a escolha efetuada às suas próprias preferências e ao nível dos alunos:

Gosto muito dos jogos didáticos e dos vídeos para motivação. Os debates também são do meu agrado, mas só no secundário porque estes alunos têm uma participação mais voluntária. (Prof. A)

Relativamente às preferências dos alunos, a serem tidas em consideração nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, para algumas docentes esse é um aspeto a não descurar:

Sim, sempre que possível tenho em consideração as suas preferências. (Prof. E)

Dentro do possível, vou tendo em consideração as preferências dos alunos. (Prof. F)

Para a docente A parece ser necessário ter outros aspetos em consideração, nomeadamente as características de cada grupo:

Tento atender às suas preferências mas principalmente ao tipo de atividade que melhor resulta com cada grupo. Tento proporcionar aos alunos oportunidades para interagirem uns com os outros e que vão ao encontro dos seus interesses pessoais.

Já a professora D reconhece que canaliza em si a tomada de decisão, não tendo geralmente em consideração as preferências dos alunos pelas razões que a seguir aponta:

Eu confesso que não costumo ter em atenção a preferências dos alunos. É uma falha minha, penso que dirijo, talvez demais, os meus alunos, mas também o fator tempo acaba por limitar a possibilidade de lhes dar opção porque uma pessoa tem de cumprir o programa, tem as aulas para dar, o programa é bastante extenso, as turmas são numerosas, de modo que, para cobrir todos os aspetos programáticos, é necessário organizar, enfim, os conteúdos de uma forma realista. Daí que, se lhes fosse a dar preferências, só nas escolhas, tenho a certeza que se dividiam, reconheço que os alunos têm preferências diferentes, o que demoraria muito tempo a fazer esta consulta. (Prof. D)

Os alunos são todos diferentes e têm efetivamente interesses e preferências distintas, o que dificulta o processo de tomada de decisão. O que entendemos ser preocupante é quando os alunos não manifestam qualquer interesse, incluindo pela tomada de decisão sobre o seu próprio trabalho, tal como nos dá conta a professora B:

Relativamente às preferências dos alunos, considero que o que preferem mesmo é não fazer nada. Tudo o resto fazem porque são obrigados.

Sobre as quatro *skills* (*ler, escrever, ouvir e falar*) e a importância que atribuem a cada uma delas, as opiniões são consensuais relativamente ao relevo que todas elas devem ter nas práticas dos docentes, embora reconhecendo alguns constrangimentos associados ao contexto escolar e ao grupo que cada um tem perante si:

Elas estão sempre presentes em todas as planificações e tento manter o equilíbrio. (Prof. A)

Tento dar a mesma às quatro *skills*, em especial quando tenho aulas de 90 minutos. (Prof. C)

Tento cobrir as 4 *skills* embora os alunos sintam muita relutância em falar e em construir frases. Custa-lhes muito e é preciso estar ali quase a arrancar-lhes palavra a palavra, mas lá se vai tentando. Também faço alguns exercícios de *listening* mas, geralmente não conseguem perceber, porque não fazem qualquer esforço, não estão disponíveis para isso. (Prof. B)

Este esforço manifestado pelas docentes relativamente à diversificação das competências a desenvolver no aluno não parece resultar na sua prática efetiva. Tendo presente as afirmações anteriormente prestadas sobre as suas práticas pedagógicas e a

tipologia de exercícios mais utilizada com os alunos, referida como sendo a leitura e interpretação de textos, somos levados a depreender que o “tentar” não passará de isso mesmo. Apenas uma professora reconhece atribuir uma maior importância ao *Reading* e *Speaking*, em detrimento das restantes skills:

Muito embora tenha presente essa ideia, penso que acabo por dar mais importância às skills de *Reading* e *Speaking*. (Prof. E)

Sobre as formas de organização do trabalho em sala de aula, as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelas docentes, regista-se uma diversidade de opiniões. Embora de uma maneira geral tentem diversificar as estratégias, cada professora reconhece privilegiar um determinado tipo:

Prefiro o trabalho de pares. (Prof. A)

Utilizo mais as estratégias de trabalho individual e de pares. (Prof. E)

Em sala de aula vou utilizando estratégias diferentes mas a mais utilizada é com a turma toda. (Prof. C)

Em sala de aula a estratégia mais utilizada é talvez o trabalho de pares e o trabalho individual. O trabalho de grupo é muito pouco frequente e com a turma toda também. (Prof. F)

As estratégias que mais utilizo em sala de aula são sobretudo ... todas, quer trabalho individual, de pares, de grupo, a turma toda, embora o trabalho individual ou pares seja privilegiado relativamente ao grupo e com a turma toda. (Prof. D)

As estratégias de trabalho que mais desenvolvo são o trabalho individual, de pares e atividades com a turma toda. (Prof. B)

De uma maneira geral, parece ser dada uma maior ênfase ao trabalho de pares. A professora B esclarece mesmo as razões que a levam a optar por esta tipologia em detrimento de outra, facto que se prende mais uma vez com o grupo turma e as características particulares dos cursos profissionais:

O trabalho de grupo, pela experiência que tenho tido nos últimos anos, principalmente com os cursos profissionais, é bastante má. No ano passado fiz um trabalho de grupo com estas turmas e, no dia da apresentação, faltaram parte dos alunos de cada grupo, num caso faltou o grupo todo. Os que estiveram presentes também fugiram às suas responsabilidades, desculparam-se com a ausência dos colegas. Assim, prefiro fazer trabalho de pares, pondo no par alguém mais responsável para conseguir algum resultado, caso contrário, não fazem nada. (Prof. B)

Recordemos que, na perspectiva de Tanveer (2007), tanto o trabalho de pares como de grupo são propiciadores de um ambiente de aprendizagem que conduz ao bem-estar do aluno e a uma postura de à vontade na comunicação. As razões apresentadas pela docente B para a não realização de trabalho de grupo, prendem-se com a reação dos alunos quando necessitam de se expor oralmente perante o grupo mais alargado, a turma. Assim, tendo presente as conceções dos docentes inquiridos por Tanveer (ibidem) que consideram existir um aumento drástico no nível de ansiedade dos alunos quando estes se expõem individualmente perante a turma, será de ponderar, qualquer que seja a estratégia de trabalho (de pares ou de grupo), dinâmicas alternativas para a apresentação de trabalhos que permitam ao aluno sentir-se confortável no ambiente de aprendizagem e não o levem a faltar à aula.

No final de cada entrevista, abrimos a possibilidade de as professoras poderem partilhar alguma experiência ou proferir algum comentário adicional que considerassem pertinente para o tema em estudo. Assim, das três professoras que aproveitaram a oportunidade para dar conta das suas principais preocupações, uma delas reforçou a falta de estímulo provocado pelo elevado número de turmas do curso profissional que tem a seu cargo, aspeto que foi referindo ao longo da entrevista pelas características particulares destes alunos que são frequentemente associadas à falta de envolvimento na concretização das tarefas propostas:

Como comentário final, lamento estar tão sobrecarregada com os cursos profissionais, com estas turmas não há qualquer estímulo ao trabalho. (Prof. B)

A professora E reforça as ideias já anteriormente expressas e que dizem respeito a fatores condicionantes do trabalho dos docentes de língua estrangeira, ou seja, o elevado número de alunos por turma e a reduzida carga horária semanal:

Gostaria de referir somente que existem constrangimentos ao trabalho dos professores de línguas estrangeiras, como por exemplo o número excessivo de alunos por turma e o número insuficiente de aulas semanais, que dificultam a aprendizagem por parte dos alunos. (prof. E)

Uma docente reforça a importância de desenvolver nos alunos uma competência comunicativa mais eficiente e adequada às necessidades futuras de integração no mercado de trabalho:

Atualmente devemos ter a preocupação de desenvolver maneiras e procedimentos que tornem a preparação dos nossos alunos mais eficiente, especialmente a sua

capacidade comunicativa em inglês que será, com certeza, um fator importante para a integração no mercado de trabalho. (Prof. A)

Já a professora D não quis deixar de reforçar a importância da utilização de estratégias motivadoras para o aluno e que neste caso passaria pela importância atribuída a algumas histórias baseadas em factos reais:

Há uma experiência que gostaria de partilhar: os alunos gostam muito de histórias, e nós podemos utilizar as histórias da história para os motivar. Não há nada como uma boa história para os alunos e nós podemos pegar em factos históricos reais, sobretudo dos países cuja língua estrangeira eles estão a aprender. Eles ficam muito mais presos aos relatos e depois há uma outra questão, a diversificação dos materiais é absolutamente essencial para os conseguirmos manter motivados. Ao fim e ao cabo eles são miúdos, passam o dia inteiro encafuados na escola e nós temos de lhes facilitar a vida. E uma forma de fazer com que eles criem empatia com a língua e para com o professor é precisamente tornar as dinâmicas dentro da sala de aula diversificadas, as formas sociais de trabalho também e fazê-los aderir às atividades e estratégias de uma forma motivada. (Prof. D)

Obviamente, embora reconhecendo que a motivação do professor, por si só, não será suficiente para implicar o aluno na construção do conhecimento, poderá ser um bom ponto de partida, principalmente se tivermos presente as palavras de Dörnyei (2005), referidas na apresentação do estudo, no que diz respeito à relação existente entre o nível de motivação do professor e o entusiasmo que o aluno empreende na sua aprendizagem. Já anteriormente o mesmo autor (2001) tinha atribuído responsabilidades ao professor no que diz respeito à motivação e interesse que suscita no aluno. Assim, perceber as motivações e interesses dos discentes poderá dar um grande contributo para a promoção do sucesso, mesmo quando a tarefa é desenvolvida fora da sala de aula:

Fora da sala de aula, o que lhes peço muitas vezes é que ensaiem ouvir filmes, ou canções, ou até lhes recomendo que vejam filmes ou excertos, ou utilizo muito a comunicação eletrónica com eles, eu envio-lhes pequenos sketches, pequenos vídeos, sem legendas, para eles ouvirem, ou então, legendadas em inglês, eles gostam desse tipo de atividades. Obviamente, para nós, nem sempre é fácil andar à procura de materiais e conseguir fazer isso continuamente. De modo que isso é o que eles gostam! (Prof. D)

Em jeito de síntese relativamente às concepções das docentes importa realçar que, embora cada docente conceba o processo de ensino e aprendizagem à luz das suas ideias, experiências e convicções, consideramos que estas concepções que transportam para as suas práticas pedagógicas terão certamente implicações na forma como os alunos se envolvem nas ações de construção do conhecimento.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo damos conta das conclusões do estudo que realizámos na Escola Secundária de Arouca, com o objetivo de poder contribuir para um maior reconhecimento da importância que alguns fatores podem ter na construção do conhecimento em ILE, e cujo enfoque recaiu nas conceções de alunos e professores. Referimos ainda as limitações do estudo e propomos sugestões que podem eventualmente vir a ser retomadas em estudos futuros.

1. Conclusões do estudo

Partindo das conceções de alunos e professoras de inglês do ensino secundário da Escola Secundária de Arouca e tendo por base a revisão da literatura, pretendemos dar resposta às questões que nortearam a análise e interpretação dos dados, e que são aqui identificadas da seguinte forma: (i) perceção dos alunos relativamente ao seu nível de competências comunicativas em ILE; (ii) comparação da perceção que os alunos têm do seu nível de competências comunicativas com a avaliação atribuída pelo professor no final do período; (iii) grau de motivação dos alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE e as razões que lhe estão subjacentes; (iv) fatores promotores ou fatores condicionantes do sucesso na aprendizagem do ILE; (v) estratégias de aprendizagem que mais contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativa em ILE; (vi) propostas para tornar o ensino do ILE mais interessante e relevante para os alunos.

Passemos então a explicitar as conclusões a que chegamos no âmbito de cada um dos referidos pontos.

1.1. Perceção dos alunos relativamente ao seu nível de competências comunicativas em ILE

Quanto à perceção que os alunos têm do seu nível de competência, utilizando para o efeito os descritores definidos no QECR para os quatro primeiros níveis de referência (A1, A2, B1 e B2), num leque de seis, importa referir que a generalidade dos discentes se autoavalia num nível bastante abaixo do que seria esperado para o ensino secundário. Assim, ao iniciarem este nível de ensino, todos os alunos deviam ter atingido o nível B1, o que na realidade não acontece, já que mais de metade dos alunos dos três anos de escolaridade considerados (10º, 11º e 12º) se autoavalia entre o nível A1 e A2 ao nível da compreensão, interação e produção oral, assim como na escrita. Apenas ao nível da compreensão da leitura se verifica um maior número de alunos que se posiciona no nível B1 (41,1%), pelo que depreendemos ser esta a competência em que os discentes se sentem mais confiantes.

Embora os resultados mais baixos se verifiquem nos cursos profissionais, turmas cujos alunos se caracterizam, na sua maioria, por terem um percurso escolar de algum insucesso e de desinteresse pelas atividades letivas, os resultados das restantes turmas geram igualmente preocupações, às quais não podemos ficar alheios, já que a autoavaliação efetuada por estes alunos aponta para valores bastante abaixo dos níveis preconizados pelo ME.

Não se verificam grandes variações em função do género do aluno, ou seja, as tendências mantêm-se, continuando a verificar-se uma predominância do nível A2 na generalidade das competências. Será de realçar, no entanto, a existência de uma maior percentagem de alunos do sexo feminino que se autoavalia no nível mais baixo (A1) em todas as competências, em oposição com o nível mais elevado (B2), onde se regista um maior número de alunos do sexo masculino, igualmente na totalidade das competências previstas.

Recordemos a importância que a construção destas conceções negativas sobre as suas próprias capacidades e competências acaba por ter na forma como se dispõem para a aprendizagem. Se, após vários anos de aprendizagem, os alunos entendem não ter conseguido atingir o nível de proficiência desejável, que motivação terão para continuar a investir na construção do conhecimento? Ou seja, estamos de acordo com Richards &

Lockart (1996) quando referem que estas concepções negativas trarão certamente efeitos nefastos para os discentes no que diz respeito à predisposição e às prioridades que estabelecem para a aprendizagem e, particularmente no caso que aqui nos interessa, para a aquisição de novas competências em ILE.

1.2. Comparação da percepção que os alunos têm do seu nível de competências comunicativas com a avaliação atribuída pelo professor no final do período

Comparando os resultados da autoavaliação dos alunos com a classificação atribuída pelo professor no final do período, há algumas disparidades sobre as quais importa refletir, apesar de reconhecermos a dificuldade em estabelecer um paralelismo entre estes dois tipos de avaliação, por três razões: (i) pelo facto de 8,9% dos alunos não ter referido a classificação atribuída pelo professor; (ii) devido à componente das *atitudes e valores*, cujo peso varia entre os 10% e os 30%, em função do curso, percentagem que interfere na nota final atribuída pelo docente e que não está contemplada na autoavaliação efetuada pelo aluno; (iii) estarmos perante diferentes parâmetros avaliativos (as docentes utilizam uma escala de 0 a 20 valores enquanto os alunos utilizam os níveis definidos no QECR).

Para reduzir os riscos apresentados, optamos por analisar apenas os cursos científicos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), onde a componente das *atitudes e valores* apresenta uma menor interferência (10%) e a percentagem de alunos que não respondeu à questão é mais reduzida (3,6%). Os discentes destas turmas apresentam uma taxa global de insucesso de apenas 13,5% enquanto que na autoavaliação efetuada, em todas as componentes (compreensão, interação e produção oral, compreensão da leitura e escrita), se regista uma percentagem média de 49,2% de alunos que se situa entre o nível A1 e o A2, os níveis mais elementares do QECR. Face a esta disparidade de resultados, entendemos que alguma coisa poderá ter falhado no processo de recolha da informação. Estariam os alunos suficientemente familiarizados com este instrumento de autoavaliação? O tempo dedicado à sua interpretação terá sido suficiente? Ou terão os alunos efetivamente uma percepção real das suas competências comunicativas? A ser assim, o que justifica a valorização atribuída pelas professoras?

Se compararmos os resultados em função do género, também aqui nos deparamos com algumas divergências embora já menos significativas. Assim, na autoavaliação dos alunos é no sexo feminino que se verifica uma maior percentagem de discentes a situarem-se no nível mais elementar (A1) em todas as competências (feminino: média de 25%; masculino: média de 16,6%), percentagens que no nível seguinte (A2) já são mais equilibradas. No que diz respeito às classificações atribuídas pelas professoras, é no sexo masculino que se regista uma maior percentagem de alunos com classificações negativas, entre 5 e 9 valores (masculino: 11,9%; feminino: 8,7%), ou seja, que denotam um maior insucesso. Poderão estas diferenças que se verificam em função do género ser justificadas com as características individuais de cada aluno e a sua atitude face à aprendizagem? Ou haverá outros fatores que estão a escapar a nossa interpretação?

A falta de respostas a estas questões justificaria, no nosso entender, um estudo mais pormenorizado sobre estes aspetos em particular e que pudesse contribuir para o esclarecimento destas dúvidas. Por isso, entendemo-la como uma limitação do estudo que aqui apresentamos.

1.3. Grau de motivação dos alunos para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE e as razões que lhes estão subjacentes

A esmagadora maioria dos alunos inquiridos (98,6%) reconhece a importância da língua inglesa como meio de comunicação essencial no contexto atual, quer a nível nacional ou internacional e por diversas razões, sejam elas de ordem académica, profissional ou por mero lazer; ou seja, a generalidade dos alunos encontra uma razão ou um objetivo específico, a curto ou médio prazo, que justifica a necessidade de aprenderem esta língua estrangeira. Também a elevada percentagem (56,4%) dos alunos inquiridos que afirmou já ter utilizado o inglês noutro contexto além da escola (para comunicar com estrangeiros, em viagens, em jogos, pesquisas na internet e com os amigos) é revelador da importância que esta língua adquire no dia-a-dia de qualquer jovem em idade escolar.

De salientar ainda que 18% dos alunos já frequentaram um curso de inglês fora da escola, na sua maioria com o objetivo de melhorarem os seus conhecimentos, o que denota, mais uma vez, o reconhecimento da importância desta língua para o seu futuro.

Este entendimento dos discentes sobre a utilidade da língua vai ao encontro das percepções que as professoras têm sobre os seus alunos relativamente a este assunto. Consideram que os discentes reconhecem a importância do inglês como língua de comunicação internacional e indispensável para o seu futuro, sendo esta a razão que os leva a inscreverem-se na disciplina, em detrimento de outras opções, mesmo quando revelam bastantes dificuldades nesta língua estrangeira. Assim, parece existir, à partida, uma condição que Berbaum (2002) considera essencial para que os alunos obtenham sucesso, ou seja, estes reconhecem uma utilidade prática na aprendizagem e que estará de acordo com os seus objetivos futuros.

Dos poucos alunos (4) que não partilham da mesma opinião, apenas dois justificam a sua perspetiva, um salientando o facto de não fazer parte dos seus objetivos sair do país, daí não precisar de aprender a língua, e outro, recorrendo à ideia patriótica de que não é a nossa língua materna. Também as docentes reconhecem ser uma minoria os alunos que não veem qualquer utilidade na aprendizagem desta língua, o que se prende com a falta de objetivos pessoais, de perspetivas futuras e de valorização dos estudos.

A estreita relação estabelecida, por uma docente, entre os alunos dos cursos profissionais e a desvalorização da importância da aprendizagem do ILE, não corresponde à perspetivas dos discentes, ou seja, dos resultados obtidos, apenas 4 alunos não consideram importante saber comunicar em inglês, e destes só 2 (50%) fazem parte de um curso profissional, número que, num total de 68 alunos corresponde a uma percentagem bastante reduzida (2,9%). Assim, neste ponto, as conceções desta docente distanciam-se das conceções dos alunos, o que nos leva a depreender que serão as atitudes dos alunos e não os seus discursos que estarão a induzir as conceções desta professora.

Se, por um lado, a generalidade dos alunos considera essencial dominar esta língua de comunicação, já no que diz respeito ao prazer que tiram do estudo do inglês, os números baixam bastante, embora mais de metade dos alunos (58%) afirme gostar de aprender esta disciplina.

Também neste ponto a opinião das docentes é consonante com a dos alunos, pois consideram que estes, de uma maneira geral, gostam de estudar inglês, particularmente durante as aulas, sob a orientação do professor. Já no que diz respeito ao trabalho autónomo, a realizar em casa, este fica bastante aquém do desejável. Longe da

orientação dos professores, os alunos demonstram pouco interesse e autonomia na concretização das tarefas propostas.

Os cursos profissionais são, mais uma vez, distinguidos pelas docentes como sendo o grupo que menos interesse demonstra pela aprendizagem, no entanto, os dados recolhidos junto dos alunos contrariam esta perspetiva. Os resultados demonstram que, apesar de este grupo registar um ligeiro decréscimo no interesse relativamente aos cursos científico-humanísticos, a maioria (53%) afirma gostar de estudar inglês, o que já não acontece com o CEF do 12º ano, em que apenas 42% dos alunos partilha desta mesma opinião.

Comparando o gostar ou não de estudar inglês com a classificação obtida no final do período, verificamos que há uma certa relação de proporcionalidade, ou seja, nas classificações mais baixas (de 5 a 9 e de 10 a 13 valores) regista-se um maior número de alunos que afirma não gostar de estudar esta língua, enquanto que nas classificações mais elevadas se verifica exatamente o oposto, isto é, o número de alunos que afirma gostar de estudar a disciplina é francamente superior.

Também no que diz respeito às características da língua e à facilidade em aprender o ILE, a maioria dos alunos parece estar de acordo, já que 62,5% considera ser fácil aprender esta língua. As razões apresentadas prendem-se com o facto de o inglês estar muito presente no dia-a-dia das pessoas, o que proporciona um contacto frequente com a esta língua estrangeira, quer seja através dos programas televisivos ou do acesso à internet. A simplicidade da língua, em particular da gramática e dos verbos, é o segundo aspeto mais referido como facilitador da aprendizagem do ILE. Também a opinião da maioria das professoras vai neste sentido, da simplicidade da língua, embora acrescentem a importância de alguns fatores inerentes ao próprio aluno, nomeadamente o interesse e a dedicação ao estudo como essenciais para uma maior facilidade na construção do conhecimento nesta disciplina.

Relativamente ao tempo que os alunos dedicam à aprendizagem do inglês fora da sala de aula, os números dão conta da reduzida percentagem de alunos que efetua um estudo regular da língua¹. É bastante preocupante o facto de mais de um terço dos alunos inquiridos não dedicar qualquer tempo ao estudo, o que significa que nem o trabalho de casa, regularmente marcado pelas professoras, realizará. Também o elevado número de discentes (41%) que dedica apenas 1 hora semanal ao estudo não deixa de

¹ 0h - 36,3%; 1h - 41%; 2/3h - 15,8%; 4/5h - 2,9%; 6+h - 3,9%

ser relevante, já que nos parece insuficiente para uma efetiva consolidação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Analisando os dados recolhidos sobre a dedicação ao estudo em função do género, verificamos que há um maior número de rapazes (42,4%) do que de raparigas (29,1%) que não efetuam qualquer estudo fora da sala de aula. Já no que diz respeito aos discentes que investem na sua aprendizagem autónoma, a percentagem de raparigas supera largamente a dos rapazes, exceto nas 2-3 horas de dispêndio de tempo, embora aqui a diferença seja mínima.

A concretização do trabalho de casa é reconhecida por todas as docentes como essencial, daí que se registre uma preocupação generalizada pela sua marcação. As professoras entendem que esta é a única forma de conduzir os alunos à realização de algum trabalho autónomo fora da sala de aula embora, no que diz respeito à sua concretização, nem sempre consigam os melhores resultados. Na perspetiva de duas docentes, o investimento que os alunos empreendem na realização deste trabalho autónomo prende-se com o reconhecimento que o professor atribui a este trabalho, ou seja, se o docente considerar esta produção na avaliação do aluno, este esforçar-se-á na sua concretização. Sem qualquer compensação externa, os discentes dificilmente cumprirão a tarefa, perspectiva que vai ao encontro do defendido por Fontaine (2005) ao reconhecer a importância desta motivação extrínseca como estímulo para a concretização de determinadas tarefas, principalmente quando a motivação intrínseca não existe. Exceção à regra continuam a ser os cursos profissionais que, embora a pesada carga horária diária inviabilize a marcação regular de trabalho de casa, quando lhes é pedido, atempadamente, a realização de um trabalho com peso avaliativo na sua classificação final, uma grande parte dos alunos não cumpre com o estipulado.

As docentes entrevistadas consideram ainda que um maior ou menor investimento na língua e na concretização das tarefas a realizar em casa advém não só dos fatores motivacionais (intrínsecos ou extrínsecos) mas também da pouca autonomia desenvolvida pelos alunos. Esta dependência do professor, que Paulo Freire (1971) defende ter origem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, poderá ser, efetivamente, uma das razões que condicionam o estudo e a realização do trabalho de casa. Assim, salientam a importância de o professor estabelecer uma relação entre os interesses dos alunos, a utilidade prática dos conhecimentos adquiridos e as práticas

pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, aspetos que consideram facilitadores do investimento na aprendizagem.

Esta falta de dedicação à aprendizagem autónoma poderá justificar o baixo nível das competências comunicativas registadas pelos alunos na sua autoavaliação e que é convergente com a opinião de Ellis (2008) quando refere a importância de se estabelecer um contacto regular com a língua. Este investigador sustenta que se os alunos limitarem a sua aprendizagem aos tempos letivos definidos em contexto escolar, sem um trabalho complementar autónomo, dificilmente conseguirão atingir o nível de proficiência desejável.

Já no que diz respeito à relação estabelecida entre as horas de estudo e a classificação obtida, se, por um lado, verificamos que, dos alunos com piores resultados (5 a 9 valores), 45% deles não efetua qualquer estudo, também nos alunos com melhor classificação (18 a 20 valores), 42% afirma não realizar qualquer estudo fora da sala de aula. Não parece existir, assim, qualquer relação de proporcionalidade entre o tempo de estudo e a classificação obtida, o que nos leva a deduzir que haverá outros fatores de relevo a interferir na construção do conhecimento.

Embora estes resultados pareçam indiciar que a maioria dos alunos não dedica tempo suficiente à aprendizagem do ILE, não será de ignorar a ideia partilhada por uma das docentes entrevistadas que refere a importância do contacto que os alunos geralmente estabelecem com esta língua no seu dia-a-dia e que acaba por ser uma forma paralela de aprendizagem, podendo, em certa medida, compensar a falta de um estudo autónomo regular.

Assim, se por um lado, alunos e professores partilham do mesmo reconhecimento da importância desta língua para o futuro dos jovens, que parecem ter, à partida, um objetivo que os move para a construção do conhecimento, por outro, as suas ações afastam-se desta perspetiva, pois verifica-se que o empenho e o tempo dedicado ao estudo são insuficientes para um efetivo desenvolvimento das competências comunicativas.

Relativamente à tipologia de exercícios mais utilizada em contexto de sala de aula, os alunos salientam o relevo atribuído pelas docentes, durante as suas práticas letivas, aos *exercícios gramaticais* e à *interpretação de textos escritos*. Curiosamente, estas informações dos alunos não são consonantes, na sua totalidade, com a perspetiva das professoras que, embora reconheçam a importância que atribuem à *leitura e*

interpretação de textos escritos, não referem dar relevo aos *exercícios gramaticais*, tipologia referida pelos alunos como sendo a mais utilizada².

Já no que diz respeito às preferências dos alunos (*exercícios de tradução* e de *interação oral*), estas, de uma maneira geral, não são tidas em consideração pelas docentes. Os *exercícios de tradução* não são uma prática comum e a *interação oral* é referida apenas por uma docente como sendo valorizada relativamente às restantes.

Embora a maioria das docentes afirme ter em conta, dentro do possível, as preferências dos alunos, reconhece, em simultâneo, que as limitações inerentes à organização do sistema educativo obrigam a algumas imposições que limitam o poder de decisão dos alunos. Manifestam a preocupação em utilizar de uma forma equilibrada as quatro competências essenciais (ler, escrever, ouvir e falar), apesar de, na prática, acabarem por valorizar essencialmente a leitura em detrimento das restantes. Este facto justificará, no nosso entender, o realce atribuído a esta competência na autoavaliação efetuada pelos alunos. É nesta componente que se sentem efetivamente mais à vontade e a única onde mais de metade dos discentes se posiciona entre o B1 e B2, os níveis adequados ao ensino secundário. Querirá isto dizer que a reduzida autoavaliação nas restantes componentes é fruto das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula?

Também no que concerne às estratégias de trabalho mais promovidas pelas docentes, estas não correspondem minimamente aos interesses da maioria dos alunos. Assim, se por um lado se destaca o trabalho individual como o mais utilizado em sala de aula e o trabalho de grupo como o menos implementado, no que diz respeito às preferências dos alunos, a situação é completamente invertida, ou seja, os discentes preferem o trabalho de grupo, relegando o trabalho individual para último plano.

Tendo presente as recomendações do ME (2001b) e de Krapp & Lemos (2002) relativamente à importância do recurso a formas diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo ou turma) e que correspondam aos interesses e motivações dos alunos para que a aprendizagem tenha efeitos mais positivos nos resultados, reconhecemos que esta divergência entre os interesses dos alunos e as práticas das docentes poderá estar a interferir negativamente na construção do conhecimento a efetuar pelos discentes.

² Apenas uma docente refere dar uma atenção idêntica às duas componentes

1.4. Fatores promotores e fatores condicionantes do sucesso na aprendizagem do ILE

Quando necessitam de comunicar em inglês os alunos sentem, geralmente, algum tipo de preocupação, tal como nos dão conta os resultados obtidos, em que apenas 4,7% dos 280 discentes inquiridos afirma não sentir qualquer tipo de incômodo durante o ato comunicativo, seja ele oral ou escrito. A maioria dos discentes manifesta diferentes estados de preocupação, sentimentos que variam em função do tipo de exposição a que estão sujeitos. Se na *expressão escrita* mais de metade dos alunos refere sentir-se bem, já o mesmo não acontece com a *expressão oral* em que mais de dois terços dos alunos afirma sentir-se inibido, ansioso, nervoso ou com outro tipo de desconforto. Estes resultados vão ao encontro de estudos prévios, nomeadamente de Hornitz & Cope (1986) e Tanveer (2007), autores que dão conta da existência de uma maior ansiedade nas atividades de expressão e interação oral.

Também na opinião das docentes as situações de tensão inerentes à comunicação em língua estrangeira são bastante comuns e limitadoras da prática da língua, principalmente no que diz respeito à expressão oral. Consideram ainda que o reduzido número de tempos letivos semanais afetos à disciplina não permite a prática desejável, aspeto que acaba por interferir no desenvolvimento da autoconfiança e autonomia do aluno. Assim, quanto menos praticarem, mais dificuldades sentirão, o que arrasta consigo maiores preocupações com a realização deste ato comunicativo.

As principais razões apresentadas pelos discentes para as preocupações que manifestam quando necessitam de comunicar incidem no receio dos comentários dos colegas, na avaliação efetuada pelo professor e, em terceiro lugar, nos comentários tecidos por este. Este receio dos comentários efetuados pelos outros, particularmente a ridicularização efetuada pelos colegas da turma, é também a perceção que as professoras entrevistadas têm sobre as principais preocupações dos alunos e que poderá conduzir a uma menor participação na aula, conclusões que são consonantes com o estudo efetuado por Jones (1986). Assim, há um reconhecimento generalizado de que, face à possibilidade de parecerem ridículos ou incompetentes, o que Spolsky (1989) identifica como uma ameaça ao autoconceito dos alunos, surge um bloqueio que impede a realização da ação, ou seja, os discentes optam por evitar a exposição a este risco.

Assim, face ao impacto negativo que a ansiedade tem no desempenho dos alunos, sobrecarregando a memória e impedindo o acesso às estruturas necessárias para a resolução de uma tarefa (Fontaine, 2005), estes resultados tornam-se bastante preocupantes, o que deverá conduzir a uma reflexão profunda sobre a melhor forma de ultrapassar estes constrangimentos.

Reconhecendo a indispensabilidade da prática oral da língua, em sala de aula, para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, partilhamos das ideias de Tsui (1996) e Tanveer (2007), sobre a melhor forma de ultrapassar os referidos condicionalismos, ou seja, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem em que os níveis de ansiedade sejam reduzidos ao mínimo. As docentes inquiridas consideram que o professor desempenha um papel essencial neste processo. Se este se preocupar demasiado com a correção formal, se penalizar frequentemente o erro e interromper o canal de comunicação para dar conta das incorreções, o aluno tenderá a desviar a sua atenção e a perder o seu raciocínio, o que fará com que fique ainda mais nervoso. Salientam ainda a importância de uma maior incidência na prática da oralidade, principalmente nos primeiros níveis de ensino, e da manutenção do professor no grupo turma, o que permitirá uma habituação a estes contextos comunicativos e contribuirá, certamente, para uma redução das situações de nervosismo.

Já no que diz respeito à *expressão escrita*, a situação não é tão preocupante, uma vez que a maioria dos trabalhos é efetuado em casa, longe da exposição direta ao grupo turma, ou seja, os alunos desenvolvem o seu trabalho afastados dos elementos que geralmente lhes causam maior pressão.

Relativamente aos cursos profissionais, o desinteresse geralmente manifestado por estes alunos, que se demitem frequentemente das suas responsabilidades na construção do saber, quer seja na componente oral ou escrita, arrasta consigo consequências ainda mais graves. No entender de Fontaine (2005), esta postura de incumprimento que frequentemente se observa poderá ser uma forma de fuga, de evitarem a exposição ao fracasso, situação que tenderá a agravar-se quando se entra numa espiral de insucessos. Também aqui o papel do professor poderá fazer alguma diferença. Na perspectiva de uma docente, quando o professor tem à sua responsabilidade várias turmas com estas características, gera-se algum desânimo, uma falta de estímulo no docente, situação que trará certamente consequências nefastas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Tal como Dörnyei (2005)

refere, existe uma relação entre o nível de motivação do professor e o entusiasmo que o aluno empreende na sua aprendizagem, ou seja, a falta de estímulo do professor refletir-se-á na falta de estímulo dos alunos. Também o reconhecimento do *efeito de Pigmalião* deverá ser tido em consideração, ou seja, se as baixas expectativas dos docentes relativamente a um grupo de alunos forem, de alguma forma, absorvidas pelos discentes, estes facilmente se cingirão às expectativas criadas e não mudarão a sua postura.

Quanto aos principais fatores promotores do sucesso na aprendizagem do ILE, na perspetiva tanto de alunos como de professores, os fatores internos, nomeadamente o esforço e empenho do aluno, assim como a estratégia de trabalho utilizada por este, lideram a lista dos principais fatores. Estes resultados são convergentes com estudos anteriores, nomeadamente os efetuados por Williams, Burden, Poulet e Maun (2004) e Williams e Burden (1999). Também as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, a utilização de estratégias, materiais e equipamentos atrativos e motivadores para os alunos, associado a um ambiente propício à aprendizagem, são aspetos que, na perspetiva de algumas professoras, favorecem o interesse e empenho do aluno, o que vai ao encontro das ideias proferidas por autores como Czizer & Kormos (2009). As docentes acrescentam ainda a importância da motivação do aluno para a aprendizagem, ou seja, um maior ou menor investimento do aprendente estará estreitamente relacionado com os objetivos por si definidos e que pretende alcançar, aspetos já defendidos por investigadores como Valadares & Moreira (2009), Berbaum (2002) e Nunan (1999). Outras docentes destacam a importância da carga horária semanal e do número de alunos por turma, fatores externos, da responsabilidade do ME, mas que consideram ser essenciais para uma prática mais efetiva da língua. Estas ideias estão em sintonia com a perspetiva de Ellis (2008), que considera ser necessário um maior contacto com a língua para se promover o sucesso desejável.

As professoras deram ainda relevo à importância de a comunicação em sala de aula ser sempre em inglês, de os alunos perceberem uma finalidade na realização de cada tarefa, de estabelecerem uma relação entre os novos conteúdos e os conteúdos já adquiridos, não esquecendo a relevância do bom comportamento da turma.

Relativamente à importância do papel do professor no sucesso do aluno, sobre a melhor forma de o ajudar a desenvolver as suas competências comunicativas, no entender da maioria dos discentes (64,5%), passará pela tipologia de exercícios a

desenvolver em sala de aula, incidindo principalmente numa maior prática da expressão e interação oral e escrita. Já no apoio prestado ao aluno, a segunda categoria mais referida (27%), salientam a importância de esclarecer as dúvidas do aluno, de o apoiar e de explicar bem a matéria.

Quanto aos fatores condicionantes do sucesso, também aqui lideram os fatores internos, inerentes ao próprio aluno, nomeadamente a falta de estudo, de empenho e de conhecimentos prévios indispensáveis, ideia partilhada tanto por alunos como por professores (durante as entrevistas) e que está em sintonia com os resultados obtidos por Williams, Burden, Poulet & Maun (2004), assim como por McQuillan's (2000). Também o comportamento da turma e a distração provocada pelos colegas, referido pelos dois grupos de inquiridos, vai ao encontro dos resultados obtidos por Williams & Burden (1999). Neste contexto, a ação do professor no controlo da disciplina torna-se essencial, podendo o docente ser culpabilizado quando o ambiente for pouco propício à aprendizagem. Outros aspetos referidos nas entrevistas prendem-se com o papel do professor na motivação do grupo, com o elevado número de alunos por turma e a reduzida carga horária semanal da disciplina.

Já nas perguntas de resposta fechada, os fatores mais assinalados pelas docentes como condicionadores do sucesso do aluno, por ordem de frequência, foram: as turmas numerosas, o comportamento da turma, o uso excessivo da língua materna, a falta de estudo, de conhecimentos prévios, as estratégias e materiais pouco estimulantes e a dificuldade em acompanhar o ritmo da turma.

De salientar que os resultados obtidos ao longo das entrevistas não correspondem à mesma ordem de priorização registada nas questões de resposta fechada colocadas às docentes. Neste caso, todas as professoras se referem ao tamanho das turmas como um fator de relevo enquanto condicionador do sucesso, aspeto que é valorizado na entrevista por apenas uma professora. Por outro lado, a falta de estudo e de empenho do aluno, o aspeto mais referido nas entrevistas, aparece depois naquelas respostas na quarta posição. Recordemos, então, que estas discrepâncias nos levam a deduzir que as docentes não se sentirão suficientemente seguras nas afirmações que fazem relativamente à maior ou menor relevância destes fatores.

Assim, em termos gerais, é atribuído um grande relevo ao esforço empreendido pelo aluno, quer como fator de sucesso ou insucesso e na perspetiva tanto dos alunos como dos professores. Diretamente associado a este aspeto estarão outros fatores de

primordial importância e igualmente inerentes ao próprio aluno, nomeadamente, a motivação, a autoconfiança e uma reduzida ansiedade, aspetos por nós já referidos e defendidos por investigadores como Fontaine (2005), Young (2001), Fisher (1990) e Krashen (1987). Também a dinâmica estabelecida em sala de aula, da responsabilidade do professor, é alvo de atenção e não deve ser descurada já que, particularmente os alunos, lhes atribuem uma importância significativa.

O facto de os resultados do nosso trabalho apontarem para uma maior relevância dos fatores internos do aluno, alerta-nos para a *teoria da atribuição* defendida por Weiner (1986). Segundo esta teoria, a predominância dos fatores internos nos alunos significa que as ações por eles empreendidas são controláveis e alteráveis, contrariamente aos fatores externos que tendem a prolongar-se no tempo. Assim, é nosso entendimento que, com uma intervenção adequada será possível obter melhores resultados no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em ILE.

1.5. As estratégias de aprendizagem que melhor contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativa em ILE

No que diz respeito às estratégias utilizadas dentro da sala de aula em situação de dificuldade na compreensão de uma mensagem, seja ela oral ou escrita, a maioria dos alunos (67,6%) considera utilizar o recurso mais adequado, ou seja, geralmente recorre ao professor, pedindo para repetir ou explicar melhor, ou então, tenta tirar pelo sentido. Alguns alunos optam por perguntar a um colega e outros pedem ao professor para explicar em Português.

Dos alunos que recorrem ao professor para repetir ou explicar melhor, todos eles consideram ser esta a melhor opção para ficarem a compreender a matéria. Já os que tentam tirar pelo sentido, embora a maioria também considere ser esta a melhor solução, obrigando-os a pensar por eles próprios e a reforçarem a sua autonomia, outros reconhecem o risco de, por vezes, ficarem sem perceber a mensagem. Também no que diz respeito aos alunos que pedem para explicar em Português, a grande maioria considera a tradução a melhor forma de ficar a compreender os conteúdos. Curiosamente, dos alunos que recorrem a um colega para tirar as suas dúvidas, 74,4% destes discentes reconhece não ser esta a melhor estratégia, entendem que deviam perguntar ao professor. Os restantes (25,6%) salientam a necessidade de entenderem a mensagem de qualquer forma, sendo o recurso ao colega a forma mais prática de o

conseguirem. Já os que optam por *não dizer nada*, todos eles reconhecem não ser a melhor opção para ultrapassar as suas dificuldades.

Quanto à perspectiva das professoras inquiridas, regista-se alguma diversidade de opiniões que vai desde uma grande preocupação pelo desinteresse geral manifestado pelos discentes, e que os leva a não procurar qualquer tipo de ajuda, até à opinião de que os alunos tentam encontrar a melhor solução para as suas dificuldades. Se para algumas docentes o recurso ao professor é a melhor estratégia para tirar as dúvidas, já outras docentes consideram-na uma atitude precipitada em que os alunos não se dão ao trabalho de tentar perceber a mensagem através do contexto. Consideram ainda que a tradução é frequentemente solicitada pelos discentes embora o professor utilize a língua materna apenas como última alternativa.

Quanto às estratégias que os alunos devem utilizar para melhor desenvolverem as suas competências comunicativas em ILE, na perspectiva dos alunos, a melhor opção passa pela audição de músicas, visualização de filmes ou fazer jogos em inglês, atividades que são desenvolvidas essencialmente fora da sala de aula. A aprendizagem com o professor surge em segundo lugar, seguido da comunicação com falantes nativos e do encontrar outras oportunidades para praticar fora da sala de aula.

Já na perspectiva das docentes, embora reconheçam a importância do recurso ao dicionário, como instrumento de apoio, e o acesso aos materiais autênticos disponibilizados nos meios de comunicação (televisão, redes sociais, internet) e que fazem parte de uma escola paralela, insistem na importância do esforço empreendido pelo aluno na compreensão de qualquer mensagem, através do contexto, quer seja dentro ou fora da sala de aula, com ou sem o apoio do professor.

1.6. Como tornar o ensino do ILE mais interessante e relevante para os alunos

Dornyei (2001) atribui essencialmente ao professor a responsabilidade pelo nível de motivação do aluno, competindo-lhe desenvolver um ensino de qualidade que proporcione o interesse e motivação desejáveis, recorrendo a estratégias e materiais atrativos. Esta é também a opinião de algumas docentes entrevistadas que reconhecem ser fundamental, para a promoção do sucesso, perceber os interesses e motivações dos discentes para, a partir daí, definirem as estratégias mais adequadas.

Também o reconhecimento, efetuado pelos alunos, da importância que os conteúdos adquiridos poderão ter no seu futuro, no desenvolvimento de uma

competência comunicativa mais eficiente e adequada às necessidades do dia-a-dia e à integração no mercado de trabalho, ideia defendida por Bruner (1998) e Nunan (1999) e que foi partilhada por uma docente, serão fatores motivacionais a ter em consideração.

Já Girard (1976) defendia que o desenvolvimento da função comunicativa só acontecerá se houver uma relação direta entre os interesses e as necessidades do grupo de aprendentes, o que pode acontecer com o recurso a estratégias e materiais que despertem a sua atenção. Mas, estarão os professores em condições de proporcionar aos alunos um contexto adequado às motivações e necessidades de cada um, tal como defendido por Altet (2000), tendo em conta o elevado número de alunos que geralmente se regista por turma? Também uma aprendizagem baseada na desejável autonomia e na adaptação às exigências de uma sociedade em permanente mutação, onde o *aprender a aprender* se torna essencial na construção do saber, será possível nestas condições?

Estreitamente associada a esta ideia das necessidades individuais de cada um, está a importância da adequação das tarefas ao nível do aluno, aspeto essencial para o estabelecimento da confiança necessária ao investimento e à concretização de uma tarefa, tal como defendido por Littlejohn (2001), mas não suficientemente valorizado pelas docentes e pelos alunos, talvez pela consciência da dificuldade em gerir este aspeto com turmas numerosas e heterogéneas.

Por fim, a relação que deve ser estabelecida entre os novos conhecimentos e os conteúdos anteriormente adquiridos, referida por vários autores (Valadares & Moreira, 2009; Bruner, 1998; Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Ausubel, 1963) e preconizado no QECR (2001), é igualmente reconhecida tanto pelas docentes como pelos discentes inquiridos. No entanto, o reconhecimento da importância que esta articulação adquire na aprendizagem das línguas estrangeiras, onde o desenvolvimento das competências comunicativas se vai efetuando gradualmente e sempre com a inclusão dos conteúdos anteriormente adquiridos, não significa que as práticas sejam desenvolvidas para que os alunos tomem consciência dessa permanente integração dos conteúdos que vão adquirindo. Esta parece ser a condição necessária a uma efetiva perceção da utilidade prática do que vão aprendendo.

1.7. Considerações finais

Em jeito de balanço final, sistematizamos as ideias principais que emergem do estudo que aqui apresentamos, tendo em conta quer o ponto de vista dos alunos quer o

ponto de vista das docentes, aos quais acrescentamos as perspectivas que consideramos convergentes e divergentes:

Síntese das perspectivas dos alunos inquiridos:

- As conceções dos alunos sobre o seu nível de competências comunicativas (maioritariamente A1 e A2) estão bastante abaixo do esperado para o nível de ensino em que se encontram (ensino secundário). É nos Cursos profissionais que se registam os resultados mais baixos.
- No nível mais baixo (A1) regista-se um maior número de alunos do sexo feminino, em todas as competências, em oposição com o nível mais elevado (B2) onde o sexo masculino predomina.
- Existe uma relação de proporcionalidade entre a classificação obtida e o gosto em estudar a língua, ou seja, os alunos que apresentam classificações mais elevadas, são os que mais gostam de estudar.
- Não se regista uma relação de proporcionalidade entre o número de horas de estudo semanal e a classificação final obtida.
- Os rapazes dedicam menos tempo ao estudo do que as raparigas. Estas diferenças são particularmente evidentes nos alunos que não efetuam qualquer investimento nesta prática.
- A compreensão da leitura é a única competência onde a maioria dos alunos se autoavalia de acordo com o esperado para o seu nível de ensino (B1 e B2), o que coincide com o relevo atribuído pelas docentes a esta componente.
- As preferências dos alunos no que diz respeito à tipologia de exercícios e às estratégias de trabalhos a concretizar em sala de aula não são geralmente tidas em consideração pelas docentes.
- Os alunos entendem ser essencialmente através da tipologia de exercícios e estratégias utilizadas, principalmente no que diz respeito à importância de uma maior prática da expressão e interação oral e escrita, que o professor pode ajudar na melhoria das competências comunicativas do aluno. Reconhecem ainda que o esclarecimento de dúvidas, a motivação e o incentivo ao aluno podem dar um forte contributo neste processo.

Síntese das perspetivas das docentes inquiridas:

- O elevado número de alunos por turma e a reduzida carga horária semanal são fatores que as docentes consideram condicionar o sucesso no desenvolvimento das competências comunicativas em ILE.
- A valorização da realização do trabalho de casa na avaliação do aluno conduz a um maior investimento na concretização deste trabalho autónomo indispensável para o desenvolvimento das competências necessárias.
- As preferências dos alunos no que diz respeito à tipologia de exercícios e às estratégias de trabalhos a concretizar em sala de aula não são geralmente tidas em consideração pelas docentes devido a diferentes condicionalismos.
- A prática da comunicação oral desde os primeiros anos de aprendizagem da língua e uma atitude de não valorização dos erros cometidos pelo aluno na comunicação oral, associado à continuidade do docente no mesmo grupo turma, são fatores propícios à redução dos níveis de ansiedade e nervosismo manifestados pelo aluno.
- A utilização de estratégias, materiais e equipamentos atrativos e motivadores para os alunos, associado a um ambiente propício à aprendizagem, são aspetos que favorecem o interesse e empenho do aluno.
- O facto de as docentes terem a seu cargo várias turmas do ensino profissional é proporcionador de um desânimo profissional.

Síntese das perspetivas convergentes:

Alunos e professores partilham das seguintes conceções:

- Reconhecem a importância que o inglês adquire na sociedade atual, como língua de comunicação internacional e indispensável na vida dos jovens em particular, quer seja no presente, para as situações do dia-a-dia, quer para o seu futuro escolar, profissional, ou de lazer.
- Consideram o inglês uma língua fácil de aprender.
- A maioria dos alunos gosta de estudar inglês, particularmente durante as aulas, sob a orientação do professor.
- A maioria dos alunos não efetua um estudo regular e autónomo da língua.

-
- A maioria dos alunos sente algum tipo de preocupação quando necessita de comunicar em ILE, sendo que o seu estado de preocupação, em particular de ansiedade, é bastante maior na comunicação oral, fruto, geralmente, do receio dos comentários proferidos pelos colegas da turma.
 - O esforço e o empenho do aluno, associado às estratégias de estudo utilizadas, são os fatores considerados mais importantes para a promoção do sucesso.
 - Como fatores condicionantes do sucesso sobressai a falta de empenho e de conhecimentos prévios dispensáveis, embora as docentes não se sintam suficientemente seguras na priorização que estabelecem para os diferentes fatores.
 - Quando os alunos sentem dificuldades na compreensão de uma mensagem, o recurso ao professor é a estratégia considerada mais eficaz.

Síntese das perspetivas divergentes:

Alunos e professores afastam-se nas seguintes conceções:

- Verifica-se um desfasamento entre a autoavaliação efetuada pelos alunos e as classificações atribuídas pelas docentes no final do período.
- A maioria dos alunos dos cursos profissionais considera importante aprender inglês e afirma gostar de estudar esta língua, enquanto que as docentes têm uma opinião diferente, consideram que a maioria destes discentes não reconhece a esta língua grande importância, nem manifestam qualquer prazer na sua aprendizagem.
- A tipologia de exercícios referida pelos alunos como sendo a mais utilizada em sala de aula, *exercícios gramaticais*, seguida da *Interpretação de textos escritos*, não coincide, na sua totalidade, com a tipologia referida pelas docentes (*leitura e interpretação de textos*).

2. Limitações do estudo e sugestões para investigação futura

Os resultados do estudo efetuado, partindo dos dados recolhidos e analisados, demonstram a complexidade da informação relativamente a estes dois grupos da população escolar. Apesar da complexidade do estabelecimento de relações, pela grande

diversidade de fatores envolvidos, este estudo permitiu-nos encontrar algumas tendências e disparidades que consideramos poderem constituir-se em problemáticas pertinentes para o desenvolvimento de investigações futuras.

Neste sentido, consideramos que a discrepância que se verifica entre a autoavaliação dos alunos e as classificações atribuídas pelas docentes, assim como o facto de se registar uma maior taxa de insucesso no sexo masculino, contrariamente à autoavaliação dos alunos em que os níveis mais baixos dizem respeito ao sexo feminino, são aspetos que, no nosso entender, potencializam e justificam um estudo mais pormenorizado que possa contribuir para o esclarecimento das dúvidas por nós formuladas.

Outros aspetos que poderão merecer uma atenção investigativa especial estão relacionados, por um lado, com um conhecimento mais aprofundado das conceções de alunos e professores relativamente à importância atribuída aos diferentes níveis e competências previstas no QECR e, por outro lado, com o papel que este Quadro representa nas práticas e na avaliação efetuada pelos docentes.

Também a valorização atribuída pelos alunos a fatores externos à escola, nomeadamente o recurso a músicas, filmes ou jogos em inglês, como a melhor estratégia para desenvolver as competências comunicativas em ILE, justificam, no nosso entender, o aprofundamento das razões subjacentes a estas conceções dos alunos, ou seja, a concretização de mais estudos no âmbito desta temática.

No nosso caso em particular, e pela ligação pessoal e profissional que nos aproxima desta temática, ponderamos a realização de estudos mais aprofundados sobre as razões que levam à predominância, no processo de ensino-aprendizagem, de uma determinada competência em detrimento das restantes.

Embora os resultados não possam ser generalizáveis, as conclusões a que chegamos sobre as conceções de professores e alunos relativamente aos fatores promotores ou condicionantes do sucesso no desenvolvimento das competências comunicativas em ILE, poderão dar um forte contributo para reflexão, não só no contexto escolar em estudo, como também noutros contextos similares. Esta reflexão, que poderá ser desenvolvida através de um plano de formação específico, será certamente frutuosa no que diz respeito à melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, das competências comunicativas em ILE dos alunos, afinal o que nos motivou a realizar a nossa investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*, Porto: Asa Editores.
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2006). A Revisão da Bibliografia em Teses e Dissertações: Meus Tipos Inesquecíveis – o Retorno. In LIMA, J. V. & PACHECO, J. A. (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, Coleção Panorama.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- BERBAUM, J. (2002). *O Projecto do Aluno e o seu Trabalho Escolar*. In LEMOS, M. S. & CARVALHO, T. R. (orgs.). *O aluno na Sala de Aula*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language learning and teaching*. White Plains, N. Y.: Addison Wesley Longman (4. ed.).
- BROWN, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2.Ed. [S.l.:] Pearson Education Company.
- BRUNER, J. (1998). *O processo da Educação*. Edições 70. Reimpressão (2011).
- BRYAN, M. & ZARATE, G. (1997). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence in* BRYAN, M., ZARATE, G. and NEUNER, G. (1997) *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Council of Europe Publishing.

-
- CARDOSO, A.M.; PEIXOTO, A.M.; SERRANO, M.C.; MOREIRA, P. (2000). *O movimento da autonomia do aluno - repercussões a nível da supervisão* In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, T. M. L. (2007). *Interacção Verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tese de Doutoramento.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)*. Edições Asa.
- CZISER, K. & J. KORMOS (2009). *Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners in English*. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 98-119.
- DECI, E.; RYAN, R. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DORNYEI, Z. (1994). *Motivation and Motivation in the Foreign Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- DORNYEI, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press (6th impression, 1990).

-
- ESTEVEES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In LIMA, J. V. & PACHECO, J. A. (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, Coleção Panorama.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FISHER, R. (1990). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham; Nelson Thornes (2nd edition).
- FLORES, M. A. (2003). Dilemas e Desafios na Formação de Professores, in Moraes, M. C.; Pacheco, J. A. e Evangelista, M. O. (orgs.) *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora, pp.127-160
- FONTAINE, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. (Temas Universitários) Lisboa: Universidade Aberta.
- FORMOSINHO, J. (1987). *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- GIRARD, D. (1976). *As línguas vivas: ensino e pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- HORWITZ, E. K. (1988). *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. *Modern Languages Journal*, 72, pp. 283-294.
- JONES, J. F. (2004) ‘A Cultural Context for Language Anxiety’, *EA Journal*, Vol. 21 (2), pp. 30-39.
- KRAPP, A. & LEMOS, M. S. (2002). Os Interesses dos Alunos como Condição e como Objectivo da Aprendizagem Escolar. In LEMOS, M. S. & CARVALHO, T. R. (orgs.). *O aluno na Sala de Aula*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- KRASHEN, S. D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- LEITE, C. (2009). *Caminhos para o Sucesso*. Entrevista in NOESIS, Revista Trimestral, nº 78.

-
- LEITE, C. & TERRASÊCA, M. (2001). *Ser Professor num Contexto de Reforma*. Cadernos Pedagógicos, nº 15, Porto: Edições ASA.
- LEMOS, M. S. (2002). *A Experiência do Aluno na Sala de Aula*. In LEMOS, M. S. & CARVALHO, T. R. (orgs.). *O aluno na Sala de Aula*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- MALIK, L. (2002). *A sala de aula enquanto espaço de construção numa perspectiva biográfico-pedagógica*. In LEMOS, M. S. & CARVALHO, T. R. (orgs.). *O aluno na Sala de Aula*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- MATOS, J. F. (1992). *Atitudes e concepções dos alunos: definições e problemas de investigação*. In Brown et al. *Educação Matemática*. (pp.123-171). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/D.E.B. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/D.E.S. (2001b). *Programa de Inglês, Nível de Continuação 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Línguas Estrangeiras: Competências Essenciais*. Lisboa: Autor (documento de trabalho).
- MONTEIRO, C. (1992). *Mudam-se Concepções. Mudam-se Práticas*. In Brown et al. *Educação Matemática*. (pp.241-247). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MOREIRA, J. M. (2006). *Investigação Quantitativa: Fundamentos e Práticas*. In Lima & Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers. An International Thomson Publishing Company.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora. Coleção Panorama.

-
- PACHECO, J. A. (2006). *Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação*. In Lima & Pacheco (orgs). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- PONTE, J. P. (1992). *Concepções dos professores de Matemática e processos de formação*. In Margaret Brown et al. *Educação Matemática*. (pp.185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PONTE, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3 (1) (pp. 3-18). Lisboa: APM.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- RICHTIE, W. C. & BHATIA, T. K. (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. United Kingdom: Academic Press.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- STERN, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1984) *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*. New York: John Wiley & Sons.
- THOMPSON, A. G. (1992). *Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research*. In Grouws, D. A. (Ed.). *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

-
- VALADARES, J. A. & MOREIRA, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem significativa, sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina, SA.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Massachussets: MIT Press.
- WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York. Springer-Verlag.
- WOLCOTT, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications, Inc. California.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods (2nd Ed.)* CA: SAGE Publications.
- YOUNG, C. (2001). Motivation in the Language Classroom. In REVISTA APRENDER. *Ensinar e Aprender Línguas Hoje*. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 25.

WEBGRAFIA

- BLAKE, D. and SMITH, P. (s.d.). *Examining the significance of different conceptions of learning*. Faculty of Education, Deakin University. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/07pap/bla07408.pdf> [Acedido em 09.01.2012]
- BURDEN, P. (2003). *Student Perceptions of the Causes of Failure and the Need to Raise Mastery Expectations*. Okayama Shoka University. Disponível em: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2003/E005.pdf> [Acedido em 09.11.2011]
- BURNETT, P. C.; PILLAY, H. e DART, B.C. (2003). *The Influences of Conceptions of Learning and Learner Self-Concept on High School Students' Approaches to Learning*. Centre of Research and Graduate Training, Charles Sturt University and Centre for Cognitive Processes in Learning, Queensland University of Technology. Disponível em: <http://www.sagepub.com/holt/articles/Burnett.pdf> [Acedido em 09.01.2012]

-
- CHOMSKY, N. (1966). *The Current Scene in Linguistics: Present Directions*. Vol. 27, Number 8 (pp. 587-595). Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED022766.pdf> [Acedido em 12-10-2011].
- ELLIS, R. (2008). *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. Caldigest. Center for Applied Linguistics. Washington. Disponível em: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf [Acedido em 12-10-2011].
- LITTLEJOHN, A. (2001). *Motivation. Where does it come from? Where does it go?* Disponível em: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/motivation.html>. [Acedido em 12-10-2011].
- MORALES, O. A. (2002). *Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de educación básica*. Disponível em: <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo5.pdf> [Acedido em 04-01-2012].
- OATA, K. (2005). *Language Anxiety from the Teacher's Perspective: Interviews with Seven Experienced ESL/EFL Teachers*. Journal of Language and Learning Vol. 3 No 1. (pp. 133-155). Disponível em: http://www.jllonline.co.uk/journal/jllearn/vol3no1_home.htm [Acedido em 05-12-2011].
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813> [Acedido em 12-10-2011].
- TANVEER, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*. Educational Studies, Faculty of Education, University of Glasgow. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/thesis_M_Tanveer.pdf. [Acedido em 17-10-2011].
- WEIMER, M. (2008). *Students' Conceptions of Teaching and Learning*. Faculty Focus. Disponível em: <http://www.facultyfocus.com/articles/students%E2%80%99-conceptions-of-teaching-and-learning/> [Acedido em 09.01.2012].

WILLIAMS, M., BURDEN, R., POULET G., MAUN, I. (2004). *Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning* *School of Education and Lifelong Learning*. University of Exeter, *Language Learning Journal*, Winter 2004, No 30, 19-29. Disponível em: <http://cilt.ittmfl.org.uk/modules/teaching/1h/paper1h5.PDF> [Acedido em 22-10-2011].

WÖRDE, R. (2003). *Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety*. *Inquiry*, Volume 8, Number 1, Spring 2003. Virginia Community College System. Disponível em: <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html> [Acedido em 05.12.2011]

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

AL-SARAJ, T. M. (s.d.). *Foreign Language Anxiety: what is this?* Institute of Education, University of London. Disponível em: <http://www.soas.ac.uk/lmei/events/ssemme/file67903.pdf> [Acedido em 5.12.2011].

BELL, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

COHEN, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Applied Linguistics and Language Study. England: Addison Wesley Longman Limited.

COSTA, M. I. A. (2009). *A Oralidade no processo de ensino aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português*. Tese de Mestrado em Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11345>. [Acedido em 13.10.2011].

COUTINHO, C. P. & CHAVES, J. H. (2002). "O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal", *Revista Portuguesa de Educação*, (vol.15:1, pp.221-243).

DE KETELE, JM. & MAROY, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Em PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J-M. (2006).

L'analyse qualitative en éducation - des pratiques de recherche aux critères de qualité. Bruxelles: De Boeck Université.

ELLIS, R. (2002). *Second Language Acquisition.* Oxford University Press, New York. 7th impression, 1st published in 1997.

GUIMARÃES, H. (1992). *Concepções, práticas e formação de professores.* In Brown et al. *Educação Matemática.* (pp. 251-255) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

SCHÜTZ, R. (2003). *Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas.* Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. [Acedido em 27-10-2011].

ANEXOS

ANEXO I

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA – CONSELHO DA EUROPA

Grelha para a autoavaliação - Tradução oficial portuguesa

COMPREENDER		
	Compreensão do oral	Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.

FALAR		
Interação oral	Produção oral	
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
ESCREVER		
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	

ANEXO II

Pedido de autorização, à Direção da Escola, para aplicar os questionários aos alunos.

Exma Sr^a. Diretora da Escola Secundária de Arouca,

Maria Manuela de Sousa Correia Belém, professora da Escola Secundária de Arouca e aluna do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, encontra-se a realizar um estudo sobre “*Competências Comunicativas em Inglês Língua Estrangeira: fatores de sucesso – concepções de alunos e professores do ensino secundário*”. Este trabalho de investigação e as ilações que dele possamos tirar, visam proporcionar reflexões futuras sobre as práticas pedagógicas dos professores de inglês. Neste contexto, torna-se necessário proceder à recolha do maior número possível de opiniões dos principais intervenientes.

Para este efeito, foram elaborados inquéritos por questionário destinados a todos os alunos de inglês do ensino secundário e aos professores de inglês da Escola.

Sendo a recolha destes dados essencial para o desenvolvimento da investigação, solicita-se autorização para a aplicação, em contexto escolar, dos referidos questionários.

Para o efeito, faremos chegar, em mão, aos professores das turmas do ensino secundário, os exemplares necessários à aplicação dos mesmos durante um período da aula.

Garanto, sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima.

Agradeço desde já a colaboração.

Com os mais respeitosos cumprimentos

Arouca, 06 de março de 2012

Atenciosamente,

(Maria Manuela de Sousa Correia Belém)

B. Automotivação

7. Consideras importante saber comunicar em inglês? SIM NÃO

Justifica: _____

8. Gostas de estudar inglês?..... SIM NÃO

9. Consideras o inglês uma língua fácil de aprender?SIM NÃO

Justifica: _____

10. Frequentas ou já frequentaste algum curso de inglês fora da escola?SIM NÃO

Em caso afirmativo, porquê? _____

11. Já utilizaste a língua inglesa noutro contexto além da escola?..... SIM NÃO

11.1. Em caso afirmativo, em que contexto? _____

12. Semanalmente, e fora da sala de aula, quanto tempo dedicas à aprendizagem do inglês?

0 horas 1 hora 2-3 horas 4-5 horas 6 ou + horas

13. Ao longo do teu percurso escolar, qual a frequência com que foram desenvolvidos, na aula de inglês, os seguintes tipos de exercícios:

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
a. Exercícios de tradução	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Exercícios gramaticais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Exercícios de vocabulário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Exercícios de pronúncia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Interpretação de textos escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Interpretação de textos orais (listening)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Produção escrita de frases e textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Interação oral (conversaão)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Outro(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qual/Quais? _____

13.1. Dos exercícios desenvolvidos na aula de inglês, indica os que mais gostas, por ordem de preferência, até ao máximo de 3 (refere apenas a alínea correspondente). 1º 2º 3º

14. Com que frequência são utilizadas, em sala de aula, as seguintes estratégias de aprendizagem:

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
a. Trabalho individual.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Trabalho de pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Trabalho de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Trabalho com a turma toda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.1 Como gostas mais de aprender em contexto de sala de aula? Das estratégias acima referidas, assinala apenas **uma** opção (ou seja, a alínea correspondente).

15. Quando tens de comunicar em Inglês, oralmente ou por escrito, como te sentes, geralmente?
(Assinala apenas **uma** opção em cada coluna)

	Expressão oral	/	Expressão escrita
a. Sinto-me bem	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
b. Sinto-me inibido	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
c. Sinto-me ansioso	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
d. Sinto-me[...].	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[...] _____			

16. O que mais te preocupa quando tens de comunicar em Inglês? (Assinala apenas **uma** opção)

a. Receio de errar/ dos comentários dos colegas	<input type="checkbox"/>
b. Receio de errar/ dos comentários dos professores	<input type="checkbox"/>
c. A avaliação efetuada pelo professor	<input type="checkbox"/>
d. O professor não dar tempo suficiente para pensar.	<input type="checkbox"/>
e. Outra(s) preocupação(ões).	<input type="checkbox"/>
Qual/Quais? _____	

C. Sucesso: fatores promotores e fatores condicionantes

17. Assinala, por ordem de prioridade (de **1**, o mais importante, a **5**, o menos importante), os principais fatores que, no teu entender, conduzem ao **sucesso** na aprendizagem do Inglês?
(escolhe apenas **cinco** opções)

a. Esforço e empenho	<input type="checkbox"/>
b. Bem-estar físico e psicológico	<input type="checkbox"/>
c. O método de trabalho e organização do aluno	<input type="checkbox"/>
d. Apoio dos colegas	<input type="checkbox"/>
e. Apoio familiar	<input type="checkbox"/>
f. Os alunos da turma terem todos o mesmo nível de conhecimentos	<input type="checkbox"/>
g. O bom comportamento da turma	<input type="checkbox"/>
h. A adequação das tarefas ao meu nível de conhecimentos	<input type="checkbox"/>
i. Perceber a/s finalidade/s na realização de cada tarefa	<input type="checkbox"/>
j. O conhecimento dos critérios de avaliação na realização da tarefa.	<input type="checkbox"/>
k. A relação dos novos conteúdos com os conteúdos já adquiridos ...	<input type="checkbox"/>
l. O tipo de atividades realizadas nas aulas	<input type="checkbox"/>
m. O material e equipamento utilizado pelo professor	<input type="checkbox"/>
n. A comunicação em sala de aula ser sempre em inglês	<input type="checkbox"/>
o. O apoio do professor	<input type="checkbox"/>
p. Outro fator. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

18. Como é que o professor te pode ajudar a desenvolver melhor as tuas capacidades de comunicação oral e escrita?

19. Assinala, por ordem de prioridade (de 1, o mais importante, a 5, o menos importante), os principais fatores que, no teu entender, conduzem ao **insucesso** na aprendizagem do Inglês? (escolhe apenas **cinco** opções)

- a. Falta de estudo
- b. Falta de conhecimentos prévios
- c. Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma
- d. Dificuldade das tarefas
- e. Matéria pouco interessante
- f. Estratégias e materiais pouco estimulantes
- g. Professor pouco motivador
- h. Falta de apoio do professor
- i. A crítica do professor
- j. Falta de equipamento adequado na sala de aula
- k. Turmas numerosas
- l. Comportamento da turma/ distração provocada pelos colegas ..
- m. Falta de apoio familiar
- n. O uso excessivo da língua materna
- o. Outro fator. Qual? _____

D. Estratégias de aprendizagem

20. Quando não entendes o teu professor e/ou não entendes um texto oral ou escrito, qual a estratégia que mais utilizas? (Assinala só **uma** opção)

- a. Tento tirar pelo sentido
- b. Peço para repetir ou para explicar melhor
- c. Peço para explicar em Português
- d. Pergunto a um colega
- e. Não digo nada
- f. Outra estratégia. Qual? _____

20.1 Consideras ser essa a melhor opção para melhorares os teus conhecimentos? SIM NÃO
Justifica. _____

21. Para desenvolver as competências comunicativas em inglês, o que consideras ser mais importante fazer? Selecciona só **três** opções, por ordem de prioridade (de 1, o mais importante, a 3, o menos importante).

- a. Aprender com o professor
- b. Ler livros e revistas
- c. Ouvir músicas, ver filmes ou fazer jogos, em inglês
- d. Encontrar oportunidades para praticar fora da sala de aula
- e. Comunicar com falantes nativos
- f. Envolver-se em projetos europeus
- g. Outra proposta. Qual? _____

/ Terminou o questionário. Obrigada pela tua colaboração. A professora Manuela Belém /

ANEXO IV

Guião da Entrevista Semiestruturada aos Professores de Inglês da ESA

Objetivos	Questões orientadoras
Caracterizar as professoras entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> - Que idade tem? - Pertence ao quadro desta escola? - Há quanto tempo leciona nesta escola? - Quantos anos de serviço tem?
Conhecer a perspetiva das professoras acerca da importância do Inglês, das principais dificuldades na aprendizagem da língua e do investimento extracurricular dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - O que pensam os seus alunos da língua inglesa (em traços gerais)? Acha que eles consideram que é importante saber comunicar em inglês? (porquê/ por que não?) - Os alunos, de uma maneira geral, gostam de estudar inglês? - O inglês é uma língua fácil ou difícil de aprender? Porquê? - Considera que os alunos dedicam tempo suficiente à aprendizagem do inglês fora da sala de aula? - Costuma marcar trabalho de casa? E, sendo o caso, os alunos cumprem?
Conhecer práticas pedagógicas das professoras	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de exercícios desenvolve mais com os seus alunos? Costuma ter em consideração as suas preferências? - Costuma dar a mesma atenção às 4 skills? - Quais as estratégias que mais utiliza em sala de aula: trabalho individual, de pares, de grupo ou com a turma toda?
Conhecer a conceção das professoras sobre os aspetos que mais interferem na comunicação em inglês	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as principais preocupações dos alunos quando precisam de comunicar, seja oralmente ou por escrito? Costuma notar algum nível de ansiedade, nervosismo, inibição? Sente que o estado normal do aluno ao comunicar (oralmente/por escrito) em inglês é afetado? (Em que medida? Como? Porquê?)
Conhecer as conceções das professoras relativamente aos fatores condicionantes ou promotores do sucesso na aprendizagem do ILE	<ul style="list-style-type: none"> - Quais considera serem os principais fatores promotores do sucesso dos alunos na aprendizagem do ILE? - E os que mais conduzem ao insucesso neste contexto específico de aprendizagem?

<p>Conhecer as concepções das professoras acerca das estratégias de aprendizagem que melhor contribuem/podem contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas em ILE</p>	<p>- Quando os alunos sentem dificuldades em compreender uma mensagem, como costumam resolver o impasse? Considera que utilizam geralmente a melhor solução?</p> <p>- Que estratégias devem os alunos utilizar para melhor desenvolverem as suas competências comunicativas em ILE?</p>
<p>Conhecer eventuais tópicos que as professoras considerem relevantes para o estudo dos temas em análise</p>	<p>- Gostaria de partilhar mais alguma experiência, sugestão ou ainda referir algum comentário que julgue pertinente no âmbito das temáticas sobre as quais estivemos a refletir?</p> <p>(Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.)</p>

ANEXO V - INSTRUMENTO COMPLEMENTAR DE RECOLHA DE DADOS APLICADO ÀS PROFESSORAS

Assinale, por ordem de prioridade (de **1**, o mais importante, a **5**, o menos importante), os principais fatores que, no seu entender, conduzem ao **sucesso** na aprendizagem do Inglês. (escolha apenas **cinco** opções)

1. Fatores promotores do sucesso dos alunos

- | | |
|---|--------------------------|
| a. Esforço e empenho | <input type="checkbox"/> |
| b. Bem-estar físico e psicológico | <input type="checkbox"/> |
| c. O método de trabalho e organização do aluno | <input type="checkbox"/> |
| d. Apoio dos colegas | <input type="checkbox"/> |
| e. Apoio familiar | <input type="checkbox"/> |
| f. Os alunos da turma terem todos o mesmo nível de conhecimentos | <input type="checkbox"/> |
| g. O bom comportamento da turma | <input type="checkbox"/> |
| h. A adequação das tarefas ao seu nível de conhecimentos | <input type="checkbox"/> |
| i. Perceber a/s finalidade/s na realização de cada tarefa | <input type="checkbox"/> |
| j. O conhecimento dos critérios de avaliação na realização da tarefa. | <input type="checkbox"/> |
| k. A relação dos novos conteúdos com os conteúdos já adquiridos ... | <input type="checkbox"/> |
| l. O tipo de atividades realizadas nas aulas | <input type="checkbox"/> |
| m. O material e equipamento utilizado pelo professor | <input type="checkbox"/> |
| n. A comunicação em sala de aula ser sempre em inglês | <input type="checkbox"/> |
| o. O apoio do professor | <input type="checkbox"/> |
| p. Outro fator. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

Assinale, por ordem de prioridade (de **1**, o mais importante, a **5**, o menos importante), os principais fatores que, no seu entender, conduzem ao **insucesso** na aprendizagem do Inglês. (escolha apenas **cinco** opções)

2. Fatores condicionantes do sucesso dos alunos

- | | |
|--|--------------------------|
| a. Falta de estudo | <input type="checkbox"/> |
| b. Falta de conhecimentos prévios | <input type="checkbox"/> |
| c. Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma | <input type="checkbox"/> |
| d. Dificuldade das tarefas | <input type="checkbox"/> |
| e. Matéria pouco interessante | <input type="checkbox"/> |
| f. Estratégias e materiais pouco estimulantes | <input type="checkbox"/> |
| g. Professor pouco motivador | <input type="checkbox"/> |
| h. Falta de apoio do professor | <input type="checkbox"/> |
| i. A crítica do professor | <input type="checkbox"/> |
| j. Falta de equipamento adequado na sala de aula | <input type="checkbox"/> |
| k. Turmas numerosas | <input type="checkbox"/> |
| l. Comportamento da turma/ distração provocada pelos colegas.. | <input type="checkbox"/> |
| m. Falta de apoio familiar | <input type="checkbox"/> |
| n. O uso excessivo da língua materna | <input type="checkbox"/> |
| o. Outro fator. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

| Obrigada pela sua colaboração. A professora Manuela Belém |