



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Artes e Letras

O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo

Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo

Tese de Doutoramento em
Letras
(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof.^a Doutora Paula Elyseu Mesquita

Covilhã, maio de 2014

*“Imagination is everything. Imagination is more important than knowledge.
For knowledge is limited to all we now know and understand,
while imagination embraces the entire world,
and all there ever will be to know and understand”.*

Albert Einstein (Comunicação Pessoal, 26 de outubro de 1929)

*Aos meus Pais, António e Maria José,
por me ensinarem que o futuro
é o resultado da constante dedicação no presente.*

À Xica, a minha fiel amiga, por ser como é!

Agradecimentos

*“Another turning point
A fork stuck in the road
Time grabs you by the wrist
Directs you where to go
So make the best of this test
And don't ask why
It's not a question
But a lesson learned in time
It's something unpredictable
But in the end it's right
I hope you had the time of your life”*

*Good Riddance (Time of Your Life)
Green Day (Nimrod, 1997)*

Quero expressar o meu profundo agradecimento a um grupo de pessoas extraordinárias que foram o meu apoio incondicional, a minha fonte de inspiração e sabedoria, mesmo quando milhares de quilómetros nos separaram e sem as quais, pelos mais diversos motivos, esta meta seria de todo impossível de alcançar. Não é obrigação, mas sim um enorme prazer que sinto ao escrever as próximas linhas.

Aos meus pais, António e Maria José, os melhores Pais do Mundo, a quem agradeço a Vida, a educação, a presença e o apoio incondicional. Eles são o meu porto de abrigo, a razão da minha felicidade e do meu sorriso constante, o verdadeiro exemplo que procuro seguir todos os dias da minha vida.

Aos meus avós, Joaquim e Cândida, que sempre estiveram presentes e me ajudaram à sua maneira.

À Prof.^a Doutora Paula Elyseu Mesquita, com quem tive o prazer de partilhar mais uma etapa da minha vida, pela atenção e pela oportunidade que me concedeu. Agradeço as revisões, os conselhos úteis, a acuidade e clareza das orientações práticas, os sábios ensinamentos, a compreensão, a paciência e as palavras de apoio e de incentivo ao longo de todo o percurso.

Ao Emanuel, a quem orgulhosamente chamo de Amigo, um Amigo que poucos podem ter e com quem tive o privilégio de partilhar a gélida *Mansão Portelinha* durante a nossa aventura Transmontana. Obrigada pela companhia, pela amizade, pelos sorrisos e gargalhadas estridentes que me aquecem o coração, pela presença constante, mesmo quando a distância nos separa. Obrigada por estares sempre por perto... e me aturares!

À Sílvia, a minha Madrinha do coração, que esteve presente em alguns dos momentos mais importantes da minha vida. Agradeço a ajuda e o apoio demonstrado ao longo deste percurso, por me dar sem pedir nada em troca, pela compreensão dos motivos da minha ausência em momentos em que gostaria de ter estado presente.

À Catarina Sousa pela amizade demonstrada ao longo dos anos e por ter tido a paciência para ler este trabalho e me dar a sua sincera opinião.

À Ana Mendes e ao Pedro Serra. À Ana agradeço a amizade, o carinho e a ajuda. Ao Pedro, a simpatia, a disponibilidade e os ensinamentos estatísticos sem os quais nunca teria conseguido concluir este trabalho.

À Sílvia Marques pela amizade, pelas suas sábias palavras e pela disponibilidade para me ajudar.

À Joana Godinho, uma verdadeira Amiga, que me apoiou e incentivou como poucos ao longo dos últimos anos.

Ao António Pedro por me lembrar constantemente que precisamos de lutar por aquilo que ambicionamos.

Ao Vítor Moura, pelas longas conversas, pelas discussões, pelas confidências, pelos conselhos, mas acima de tudo pelo carinho incondicional.

À Hannelore que me ajudou e apoiou nos momentos difíceis sem nunca pedir nada em troca.

À Cláudia Cunha com quem tive o prazer de partilhar experiências e o meu percurso académico. Obrigada pelos momentos de descontração e por me animares sempre que foi preciso.

Aos meus colegas, Isilda Duarte, Ana Cristina Lopes, Fátima Graça, Manuela Beirão, Emília Pina, António Leandro, Maria da Conceição Vieira, Célia Bento, Ema Candeias e Graça Ferreira com quem tive o privilégio de trabalhar e aprender durante cinco anos letivos. Obrigada por me fazerem sentir em casa e parte de um projeto educativo centrado no sucesso das crianças.

À Direção do Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, em especial à Dr.^a Helena Pinto, pela disponibilidade constante demonstrada em todos os momentos e sem a qual não teria sido possível ultrapassar alguns obstáculos.

À Maria João Baptista e ao Luís Almeida por me ajudarem com os aspetos burocráticos encontrados durante a fase de recolha de dados.

À Sara Viana, à Vera Matias, à Dora Martins, à Isabel Teixeira, à Joana Gouveia, à Fátima Jorge, à Isabel Serra, à Alexandra Alves, à Lúcia Pereira, à Daniela Xavier, à Ana Lúcia Gomes, à Susana Gouveia e a todos os colegas de trabalho que se mostraram sempre disponíveis para me ajudar a ultrapassar obstáculos e me aturaram quando foi preciso.

A todos os pais, professores e dirigentes educativos que acederam a colaborar neste estudo, agradecendo em especial ao Dr. Alfredo Costa, ao Dr. Vítor Reis Silva, à Dra. Berta Vasquez, à Dra. Sylvie Costa, aos Vereadores da Educação das Câmaras Municipais de Esposende, Póvoa de Varzim, Lousã e Mealhada, aos responsáveis pela EDUGEP e ZonaMeeting, à Federação Nacional de Associações de Pais, ao Presidente da Associação de Pais Dom Martinho, à Federação das Associações de Pais e Encarregados de Educação do Concelho de Alcochete por me ajudarem a divulgar o estudo.

À Professora Grace Grima (Direção de Qualidade e Normas na Educação de Malta), Catherine Seewald (Centro Europeu de Línguas Modernas), Rita Mogensen e Jan Liin Jessen (Ministério da Educação da Dinamarca), Katarina Linnarsson (Agência Nacional para a Educação - Suécia) e Erik Adell Hellström (Ministério da Educação da Suécia: Unidade Escolar), pela prontidão, pela amabilidade e disponibilidade para responderem às minhas questões.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos alunos a quem tive o prazer de ensinar ao longo dos últimos anos.

A todos,

UM GRANDE BEM-HAJA!

Resumo

O presente estudo, realizado em 17 Agrupamentos de Escolas situados em diferentes regiões de Portugal Continental, dedica-se à problemática do ensino das línguas estrangeiras no 1º CEB. O seu principal objetivo é a análise do impacto do Programa de Generalização do Inglês (PGEI) na aprendizagem do idioma no 2º CEB, em especial no que concerne as classificações obtidas e o grau de motivação dos alunos para a aprendizagem do idioma.

Em termos metodológicos foi realizado um estudo de sondagem, com recurso a inquéritos por questionário, destinados a todos os intervenientes no processo no ensino do idioma no 1º e 2º CEB (alunos, encarregados de educação e professores) e a entrevistas semiestruturadas destinadas apenas aos alunos de 1º e 2º CEB. Através dos questionários e das entrevistas realizadas procurou-se recolher a opinião dos participantes sobre: a aprendizagem precoce da língua inglesa; os benefícios inerentes a esta prática; a importância do idioma no mundo; o nível de motivação dos alunos; e o grau de facilidade experienciado na aprendizagem do idioma. Além disso, foram questionados os docentes de inglês de 2º CEB tendo com vista aferir se, em termos comparativos, os alunos que aprenderam inglês no âmbito do PGEI têm manifestado maior interesse e facilidade na aprendizagem do idioma no 2º CEB e se, têm melhores resultados escolares do que aqueles que não tiveram essa oportunidade.

Após a análise e cruzamento das variáveis em estudo foi-nos possível concluir que a articulação curricular e a supervisão pedagógica são práticas pouco expressivas neste âmbito e que, apesar de a maioria dos alunos ter iniciado a aprendizagem do idioma nos primeiros anos do 1º CEB, a aprendizagem realizada não se tem traduzido numa efetiva melhoria dos resultados escolares dos alunos de 2º CEB, nem no aumento da facilidade sentida e do interesse pela aprendizagem do idioma.

Palavras-chave

Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB, Atividades de Enriquecimento Curricular, Ensino precoce da língua inglesa, 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, Impacto, Classificações dos alunos, Motivação para a aprendizagem, Estudo de Sondagem.

Abstract

This study, carried out in 17 Groups of Schools located in different regions of Continental Portugal, focuses on the issue of teaching foreign languages in the 1st cycle of Basic Education and aims to analyse the impact of the *Programa de Generalização do Inglês* (PGEI) in language learning in the 2nd cycle of Basic Education, particularly in terms of students' marks and motivation level towards English language learning.

In methodological terms, a survey research using questionnaires for all actors in the process of teaching languages in 1st and 2nd cycles of Basic Education (students, parents and teachers), and semi-structured interviews intended only for students of both cycles of Basic Education were carried out. Through the questionnaires and the interviews, participants' opinions were sought regarding: the early English learning; the benefits inherent to this practice; the importance of language in the world; the level of students' motivation; and the student's ability to learn English. In addition, English language teachers from 2nd cycle of Basic Education were interviewed in order to determine whether, in comparative terms, students who learned English in the context of PGEI have revealed more interest and ability in learning the language in 2nd cycle and if, consequently, they have had better school results than those who did not have the same learning experience.

After analysing and crossing the variables at study, we were able to conclude that cross-curricular links and pedagogical supervision are not ultimately determining practices in this context and although most students have started learning the language in the first years of the 1st cycle of Basic Education, the learning process has not shown an effective improvement in educational attainment of students in the 2nd Cycle nor in increasing the interest or ease in learning the language.

Keywords

Programa de Generalização do Inglês, Curricular Enrichment Activities, early English language learning, 1st and 2nd Cycle of Basic Education, Impact, Students' marks, Motivation for learning, Survey Research.

Índice

Dedicatória	iv
Agradecimentos	vi
Resumo	x
Abstract	xi
Lista de Figuras	xv
Lista de Tabelas	xvi
Lista de Gráficos	xxi
Lista de Anexos	xxiv
Lista de Acrónimos	xxv
Introdução	1
CAPÍTULO I - O PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DO INGLÊS E O ENSINO PRECOCE DAS LÍNGUAS	8
1. O Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB	11
1.1. Enquadramento Legal	13
1.2. Oferta e população escolar abrangida	19
1.3. Horário e duração da componente letiva	24
1.4. Constituição das turmas	26
1.5. Orientações Programáticas (OP)	29
1.5.1. Metodologia	31
1.5.2. Temas propostos e articulação curricular	35
1.5.3. Supervisão Pedagógica	43
1.5.4. Avaliação	47
2. Como aprendem as crianças? Motivos para o ensino precoce das línguas	50
2.1. Perspetiva behaviorista	51
2.2. Perspetiva cognitivista	53

2.3. Perspetiva inatista	58
2.3.1. Hipótese do Período Crítico (HPC)	63
2.4. Perspetiva social	65
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	71
1. Enquadramento metodológico	72
1.1. Fases de desenvolvimento do estudo	72
1.2. Questão orientadora	74
1.3. Objetivos gerais	75
1.4. Tipo de estudo	75
1.5. Amostra e caracterização do meio	77
1.6. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	81
1.6.1. Estrutura dos questionários	84
1.6.1.1. Questionários aplicados aos alunos	85
1.6.1.2. Questionários aplicados aos encarregados de educação	86
1.6.1.3. Questionários aplicados aos professores	88
1.6.2. A entrevista	91
1.6.3. Procedimento de recolha de dados	94
1.7. Forma de tratamento de dados	95
1.7.1. Métodos estatísticos utilizados	96
1.7.2. Análise de conteúdo	98
CAPÍTULO III - O IMPACTO DO PGEI NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 2º CEB: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO	101
1. Apresentação dos resultados do estudo	103
1.1. Questionário aplicados aos alunos de 1º CEB	103
1.2. Questionário aplicados aos encarregados de educação de 1º CEB	114
1.3. Questionário aplicado aos professores generalistas de 1º CEB	129
1.4. Questionário aplicado aos professores de Inglês de 1º CEB	142

1.5. Questionário aplicado aos alunos de 2º CEB	155
1.6. Questionário aplicado aos encarregados de educação de 2º CEB	165
1.7. Questionário aplicado aos professores de Inglês de 2º CEB	177
1.8. Análise das entrevistas realizadas aos alunos de 1º e 2º CEB	192
2. Discussão dos resultados do estudo	197
3. Síntese conclusiva	217
Conclusão	221
Referências Bibliográficas	228
Anexos	259

Lista de Figuras

Figura 1 - Reforço e desenvolvimento de competências durante a aprendizagem do inglês no 1º CEB.	36
Figura 2 - Domínios das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares do 1º CEB que podem ser trabalhados na aula de inglês.	40
Figura 3 - Fases de desenvolvimento da investigação.	73
Figura 4 - Distribuição, por distrito e Região, dos 17 AE participantes no estudo.	79
Figura 5 - Processo de sensibilização e aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB.	205

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Escolas do 1º CEB com oferta de inglês ao 1º e 2º anos, por DGEstE, entre 2006 e 2013.	21
Tabela 2 - Escolas do 1º CEB com oferta de inglês ao 3º e 4º anos, por DGEstE, entre 2005 e 2013.	22
Tabela 3 - Evolução anual da taxa de frequência dos alunos de 3º e 4º anos, por DGEstE.	23
Tabela 4 - Perfil do aluno de Língua Inglesa à saída do 1º CEB.	42
Tabela 5 - Aplicação das <i>Inteligências</i> de Gardner na aula de inglês.	58
Tabela 6 - Amostra necessária e conseguida para o estudo.	78
Tabela 7 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado a discentes do 1º CEB.	85
Tabela 8 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado a discentes do 2º CEB.	86
Tabela 9 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos encarregados de educação de alunos do 1º CEB.	87
Tabela 10 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos encarregados de educação de alunos do 2º CEB.	88
Tabela 11 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos professores generalistas de 1º CEB.	89
Tabela 12 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos professores de inglês de 1º CEB.	90
Tabela 13 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos professores de inglês de 2º CEB.	91
Tabela 14 - Estrutura e objetivos específicos da entrevista realizada aos alunos de 1º CEB.	93
Tabela 15 - Estrutura e objetivos específicos da entrevista realizada aos alunos de 2º CEB.	94
Tabela 16 - Percentagem de alunos que frequenta a aula de inglês no 1º CEB, por região.	104
Tabela 17 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Ano de iniciação</i> e <i>Gosto pela aprendizagem do idioma</i> .	109

Tabela 18 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Ano de iniciação e Facilidade sentida na aprendizagem do idioma.</i>	110
Tabela 19 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Ano de iniciação e Importância atribuída à aprendizagem do idioma.</i>	111
Tabela 20 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Facilidade sentida na aprendizagem do idioma e Gosto pela aprendizagem do idioma.</i>	112
Tabela 21 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Atividades da preferência e Facilidade sentida na aprendizagem do idioma.</i>	113
Tabela 22 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Atividades da preferência e Gosto pela aprendizagem do idioma.</i>	114
Tabela 23 - Percentagem de encarregados de educação que auxiliam os educando na aprendizagem do idioma (por região).	117
Tabela 24 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Habilitações literárias e Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB.</i>	120
Tabela 25 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Habilitações literárias e Conhecimento das OP.</i>	121
Tabela 26 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Habilitações literárias e Auxílio prestado na aprendizagem do idioma.</i>	122
Tabela 27 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Idiomas em que consegue comunicar e Auxílio prestado na aprendizagem do idioma.</i>	123
Tabela 28 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Idioma de conhecimento e Benefícios da iniciação da aprendizagem do idioma no 1º CEB.</i>	124
Tabela 29 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e Interesse revelado pelo educando pela aprendizagem da língua.</i>	125
Tabela 30 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Auxílio prestado na aprendizagem do idioma e Interesse revelado pelo educando pela aprendizagem da língua.</i>	126
Tabela 31 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Auxílio prestado na aprendizagem do idioma e Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB.</i>	127
Tabela 32 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Habilitações Literárias e Natureza da disciplina no 1º CEB.</i>	128
Tabela 33 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e Natureza da disciplina no 1º CEB.</i>	128

Tabela 34 - Resultado do teste de χ^2 variáveis <i>Idade do docente e Colaboração na elaboração da planificação.</i>	134
Tabela 35 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Idade do docente e Realização de Supervisão Pedagógica.</i>	134
Tabela 36 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Importância atribuída à aprendizagem do idioma e Existência de Articulação Curricular.</i>	135
Tabela 37 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Existência de Articulação Curricular e Colaboração na elaboração da planificação.</i>	136
Tabela 38 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Colaboração na elaboração da planificação e Benéfico colaborar na elaboração da planificação.</i>	137
Tabela 39 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Existência de Articulação Curricular e Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos.</i>	138
Tabela 40 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Importância atribuída à aprendizagem do idioma e Interesse revelado pelos alunos.</i>	139
Tabela 41 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Importância atribuída à aprendizagem do idioma e Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos.</i>	141
Tabela 42 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos e Natureza da disciplina no 1º CEB.</i>	141
Tabela 43 - Existência de articulação curricular horizontal e vertical, por região, segundo os inquiridos.	144
Tabela 44 - Medidas apontadas pelos docentes de inglês de 1º CEB.	148
Tabela 45 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis para as variáveis <i>Constituição das turmas e Interesse revelado pelos alunos.</i>	150
Tabela 46 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Atividades da preferência e Interesse revelado pelos alunos.</i>	151
Tabela 47 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Existência de articulação e Colaboração dos docentes de 1º e 2º CEB.</i>	152
Tabela 48 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Existência de Articulação Curricular e Contacto com os docentes de inglês de 2º CEB.</i>	153
Tabela 49 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Existência de Articulação Curricular e Repetição de conteúdos.</i>	154
Tabela 50 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Repetição de Conteúdos e Natureza da disciplina no 1º CEB.</i>	155

Tabela 51 - Ano de iniciação da aprendizagem do inglês no 1º CEB, por região.	157
Tabela 52 - Justificação dada pelos alunos relativa ao contributo da aprendizagem do inglês no 1º CEB.	161
Tabela 53 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Frequência aula de inglês no 1º CEB</i> e <i>Gosto pela Aprendizagem do Idioma</i> .	162
Tabela 54 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Frequência aula de inglês no 1º CEB</i> e <i>Facilidade Sentida na aprendizagem do idioma</i> .	163
Tabela 55 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Aprendizagem do idioma fora da escola</i> e <i>Gosto pela aprendizagem do Idioma</i> .	164
Tabela 56 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Aprendizagem do idioma fora da escola</i> e <i>Facilidade sentida na Aprendizagem do Idioma</i> .	165
Tabela 57 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação passíveis de melhoria do PGEI.	171
Tabela 58 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Idiomas Frequência na aula de inglês no 1º CEB</i> e <i>Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB</i> .	172
Tabela 59 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Auxílio prestado na aprendizagem do idioma</i> e <i>Repetição de conteúdos</i> .	173
Tabela 60 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Habilitações Literárias e Auxílio prestado pelos encarregados de educação de 2º CEB na aprendizagem do idioma</i> .	174
Tabela 61 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Idiomas em que consegue comunicar</i> e <i>Auxílio prestado pelos encarregados de educação na aprendizagem do idioma</i> .	175
Tabela 62 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Habilitações literárias e Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB</i> .	176
Tabela 63 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Auxílio prestado pelos encarregados de educação de 2º CEB na aprendizagem do idioma</i> e <i>Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB</i> .	177
Tabela 64 - Opinião dos docentes de inglês de 2º CEB sobre o PGEI.	179
Tabela 65 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Existência de Articulação Curricular</i> e <i>Benéfico colaborar na elaboração da planificação</i> .	185
Tabela 66 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Existência de Articulação Curricular</i> e <i>Contacto com os docentes de inglês de 1º CEB</i> .	186

Tabela 67 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Colaboração na elaboração da planificação e Benéfico colaborar na elaboração da planificação de inglês de 1º CEB.</i>	188
Tabela 68 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Colaboração na elaboração da planificação e Repetição de conteúdos.</i>	189
Tabela 69 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Ser informado acerca dos conteúdos lecionados no 1º CEB e Repetição de conteúdos.</i>	189
Tabela 70 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Repetição de conteúdos e Revisão do programa de Inglês de 2º CEB e OP.</i>	190
Tabela 71 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Repetição de conteúdos e Motivação dos discentes de 2º CEB.</i>	191
Tabela 72 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis <i>Repetição de conteúdos e Natureza da disciplina no 1º CEB.</i>	192
Tabela 73 - Caracterização do contexto e entrevistados.	193

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Evolução da percentagem de Escolas com oferta da língua inglesa no 1º CEB entre 2006 e 2013.	20
Gráfico 2 - Evolução da percentagem de alunos de 1º CEB que frequentaram inglês ao abrigo do PGEI entre 2006 e 2013.	22
Gráfico 3 - Distribuição da idade dos alunos de 1º CEB.	103
Gráfico 4 - Ano de iniciação da aprendizagem do inglês segundo os alunos de 1º CEB.	104
Gráfico 5 - Perceção dos alunos relativa à facilidade ou dificuldade na aprendizagem do idioma.	105
Gráfico 6 - Atividades realizadas na aula da preferência dos alunos de 1º CEB.	107
Gráfico 7 - Distribuição da idade dos encarregados de educação de alunos de 1º CEB, por faixa etária.	114
Gráfico 8 - Motivos para a inscrição dos educandos na aprendizagem do inglês no 1º CEB.	116
Gráfico 9 - Opinião dos docentes relativa à natureza da disciplina no 1º CEB.	118
Gráfico 10 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação dos alunos de 1º CEB para melhoria do ensino no âmbito do PGEI.	119
Gráfico 11 - Distribuição da idade dos docentes de 1º CEB, por faixa etária.	129
Gráfico 12 - Opinião dos docentes de 1º CEB relativa à aprendizagem precoce da língua inglesa.	130
Gráfico 13 - Medidas apontadas pelos professores generalistas de 1º CEB para melhoria do PGEI.	132
Gráfico 14 - Distribuição da idade dos docentes de inglês de 1º CEB, por faixa etária.	142
Gráfico 15 - Habilitações mencionados pelos docentes de inglês do 1º CEB.	143
Gráfico 16 - Temas da preferência dos discentes segundo docentes de inglês de 1º CEB.	146
Gráfico 17 - Interesse revelado pelos alunos pela aprendizagem do inglês de acordo com a composição da turma em que se insere.	149

Gráfico 18 - Relação existente entre a articulação e opinião relativa à colaboração dos docentes generalistas e de inglês de 2º CEB na elaboração da planificação anual de Inglês para o 1º CEB.	152
Gráfico 19 - Distribuição das idades dos alunos de 2º CEB.	156
Gráfico 20 - Ano de Iniciação aprendizagem do inglês no 1º CEB segundo alunos de 2º CEB.	156
Gráfico 21 - Motivos apontados pelos alunos de 2º CEB para não gostarem de aprender inglês.	157
Gráfico 22 - Justificação apontada pelos alunos de 2º CEB para gostarem de aprender inglês.	158
Gráfico 23 - Motivos pelos quais os alunos de 2º CEB consideram a aprendizagem do inglês como importante ou muito importante.	159
Gráfico 24 - Como ou com quem os alunos de 2º CEB aprendem inglês fora da escola.	160
Gráfico 25 - Distribuição da idade dos encarregados de educação de alunos de 2º CEB (faixa etária).	166
Gráfico 26 - Frequência educandos na aula de inglês no 1º CEB, por região, segundo encarregados de educação.	167
Gráfico 27 - Motivos segundo os quais os encarregados de educação consideram a aprendizagem precoce da língua inglesa como benéfica.	168
Gráfico 28 - Opinião dos encarregados de educação sobre a revisão dos programas e OP para a aprendizagem do inglês.	170
Gráfico 29 - Natureza da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB de acordo com opinião dos encarregados de educação de alunos de 2º CEB.	170
Gráfico 30 - Distribuição da idade dos encarregados de educação de alunos de 2º CEB.	178
Gráfico 31 - Práticas de articulação existentes nas escolas dos inquiridos.	180
Gráfico 32 - Opinião dos docentes relativa à motivação para a aprendizagem do idioma no 2º CEB.	181
Gráfico 33 - Opinião dos docentes quanto à melhoria dos resultados obtidos pelos alunos no 2º CEB.	182
Gráfico 34 - Opinião dos docentes de 2º CEB sobre a repetição de conteúdos lecionados no 1º e 2º CEB.	182

Gráfico 35 - Natureza da aprendizagem do idioma no 1º CEB, segundo docentes de inglês de 2º CEB.	183
Gráfico 36 - Medidas apontadas pelos docentes de 2º CEB.	184
Gráfico 37 - Relação entre as variáveis em estudo para a H_{43} .	187

Lista de Anexos

Anexo A - Relato de Professora de Inglês do 1º CEB.	260
Anexo B - Questionário aos alunos do 1º ciclo.	262
Anexo C - Questionário aos encarregados de educação dos alunos de 1º ciclo.	266
Anexo D - Questionário aos professores de 1º ciclo.	270
Anexo E - Questionário aos professores de inglês do 1º ciclo.	274
Anexo F - Questionário aos alunos do 2º ciclo.	279
Anexo G - Questionário aos encarregados de educação dos alunos de 2º ciclo.	283
Anexo H - Questionário aos professores de inglês do 2º ciclo.	287
Anexo I - Guião da Entrevista realizada aos alunos do 1º CEB.	291
Anexo J - Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo I, no dia 6 de Junho de 2012.	292
Anexo K - Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo II, no dia 11 de Junho de 2012.	295
Anexo L - Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB.	298
Anexo M - Guião da Entrevista aos alunos do 2º CEB.	303
Anexo N - Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo III, no dia 24 de Maio de 2012.	304
Anexo O - Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo IV, no dia 29 de Maio de 2012.	307
Anexo P - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB.	310
Anexo Q - Resultados dos Testes de Kolmogorov-Smirnov para determinação da normalidade das variáveis em estudo.	315
Anexo R - Resultados dos Testes de Levene para determinação da homocedasticidade das variáveis em estudo.	318
Anexo S - Tabelas de contingência produzidas durante a aplicação do teste de χ^2 .	321
Anexo T - Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 1º CEB.	346
Anexo U - Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos professores de 1º CEB.	349
Anexo V - Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB.	351
Anexo W - Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 2º CEB.	358
Anexo X - Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos professores de inglês de 2º CEB.	360

Lista de Acrónimos

AE	Agrupamento de Escolas.
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular.
APPI	Associação Portuguesa de Professores de Inglês.
ATL	Ateliê de Tempos Livres.
CAP	Comissão Acompanhamento do Programa.
CE	Comissão Europeia.
CEB	Ciclo do Ensino Básico.
COAP	Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do Programa.
COE	Conselho da Europa.
DAL	Dispositivo de Aquisição da Língua.
DGEEC	Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
DGEstE	Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.
ETI	Escola a Tempo Inteiro.
GEPE	Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação.
GU	Gramática Universal
H	Hipótese
HPC	Hipótese do Período Crítico.
IECL	Inquérito Europeu de Competência Linguística.
JO	Jornal Oficial da União Europeia.
K-S	Teste de Kolmogorov-Smirnov.
LE	Língua Estrangeira.
ME	Ministério da Educação.
MEC	Ministério da Educação e Ciência.
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.
MISI@	Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação.
NUTS	Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas.

OP	Orientações Programáticas.
PGEI	Programa de Generalização do Ensino do Inglês.
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.
TEIP	Território Escolar de Intervenção Prioritária.
UE	União Europeia.
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo.

Introdução

“Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going.”

Brown (2011, 57)

As sociedades contemporâneas são cada vez mais multilingues e multiculturais, consequência de modificações sociais, económicas e políticas: a criação de espaços económicos e políticos comuns, a abertura de fronteiras e a criação e promulgação de leis, que, centradas no enriquecimento cultural e pessoal dos cidadãos, fomentam e incentivam a mobilidade internacional e intercontinental. Por estes motivos, a Europa tornou-se, ao longo do último século, num espaço aberto onde a livre circulação de pessoas propiciou transformações importantes na vida dos cidadãos, nas escolas e nas relações com o outro e contribuíram para a redefinição do espaço linguístico europeu (Berns, Bot e Hasebrink, 2007; Graddol, 2001).

Neste domínio, as escolas, em especial os professores, devem apelar à mudança e à reconstrução do espaço escolar onde se deseja não só formar cidadãos europeus ativos, com identidades culturais reconhecidas, mas também satisfazer as suas necessidades perante uma sociedade marcadamente tolerante, independente e plurilingue. Andrade e Martins (2007) mencionam: “[o]s sistemas educativos europeus têm vindo a confrontar-se com o desafio da valorização da diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para sociedades cada vez mais plurais, onde o diálogo com o Outro se torne uma realidade” (7). Por este motivo, é fundamental que os alunos sejam sensibilizados para a importância da aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista melhorar a interação social e a mobilidade intra e intercontinental. Beacco e Byram (2003) acrescentam: “[t]he extension of a plurilingual repertoire throughout life also involves further development of the awareness of other cultures and cultural groups, and may lead the individual into engagement with communities speaking the languages currently being acquired” (34). Estimular a consciência para a existência de repertórios plurilingues, tendo como base os conhecimentos linguísticos que a criança possui por contactar com eles no seu quotidiano, mostrar-lhes a importância que lhes é inerente para a formação da identidade e as diferentes funções que podem vir a desempenhar nas futuras interações quotidianas são elementos essenciais na estrutura curricular linguística atual. Desta forma, torna-se fundamental que os alunos percebam que a sua primeira língua nem sempre será a única no seu futuro dia-a-dia e que a aprendizagem das línguas não se limita à escola.

Neste sentido, o Conselho da Europa (COE) e a União Europeia (UE) têm trabalhado conjuntamente na criação e promulgação de leis e instrumentos que promovam a igualdade

de oportunidades e a mobilidade de todos os cidadãos, assim como a proteção de todos os idiomas, destacando os benefícios inerentes à aprendizagem das línguas estrangeiras como determinantes na manutenção da diversidade e identidade cultural de todos os cidadãos. Com a assinatura do Tratado de Maastricht (1992), a promoção da aprendizagem das línguas foi consagrada no artigo 126º, alínea 2): “[c]ommunity action shall be aimed at: developing the European dimension in education, particularly through the teaching and dissemination of the languages of the Member States” (29). A aprendizagem das línguas, enquanto elemento essencial na promoção da cidadania, democracia e multilinguismo começa assim a ganhar um papel de destaque no projeto educativo europeu, pois só ela permite o desenvolvimento da intercompreensão e da competência linguística intercultural. Com efeito, é essencial educar e consciencializar para a importância das línguas no mundo contemporâneo. Porém, há que estabelecer-se um projeto educativo renovado e alicerçado numa cultura plurilingue e pluricultural.

Apesar da importância atribuída à aprendizagem das línguas, o disposto no Tratado de Maastricht não constituía, por si, a estratégia política e linguística da CE, pelo que o Comité de Ministros fez uma série de recomendações aos estados-membros relativamente ao ensino das línguas modernas. De acordo com a Recomendação R (98) 6 tornava-se imprescindível reforçar a difusão do plurilinguismo, diversificar a oferta linguística nas escolas e promover o ensino precoce das línguas, enquanto aspetos determinantes para a comunicação com falantes de outras línguas maternas e para o desenvolvimento da tolerância e respeito. De facto, o domínio de outros idiomas para além da língua materna é considerado como o elemento aglutinador da dimensão europeia, sendo-lhes, por isso, atribuído um espaço privilegiado na educação do cidadão europeu.

O Programa de Trabalho *Educação e Formação 2010* (JO C 142 de 14.6.2002) constituiu-se como um plano pormenorizado relativo ao desenvolvimento dos objetivos inerentes às políticas educativas centradas nos sistemas de ensino e formação. Este plano teve como objetivo tornar os sistemas educativos europeus numa referência mundial de qualidade em concordância com os objetivos definidos na Estratégia de Lisboa (União Europeia, 2006), com as conclusões do Conselho Europeu de Barcelona (2002), Ponto 44, alínea 2 e do Conselho Europeu da Primavera (Comissão Europeia, 2003a), Ponto 16. Salienta-se que a nível educativo é imprescindível não só melhorar o domínio das competências linguísticas base, mas também enfatizar o papel da educação e formação profissional no reforço destas competências e no incentivo para a aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem das línguas é, assim, uma das questões centrais do projeto educativo que a UE está empenhada em incrementar. No seguimento desta ideia, o COE tem emitido diversas diretivas com o intuito de estimular a aprendizagem de, pelo menos, dois idiomas comunitários para além da língua materna. Além disso, espera-se que, tal como emanado das recomendações subsequentes à análise dos resultados obtidos pelos alunos

europeus no primeiro *Inquérito Europeu de Competência Linguística* (European Commission, 2012a), em 2020, pelo menos 50% dos alunos europeus tenham uma competência linguística correspondente ao nível B do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) num dos idiomas comunitários.

Para que esse objetivo seja cumprido, o ensino precoce das línguas tornou-se uma prioridade não só do governo central europeu, mas de todos os estados-membros que procuram implementar os dispostos nos documentos decorrentes do Ano Europeu das Línguas. A aprendizagem das línguas deve iniciar-se precocemente e deve possibilitar o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade da criança, para que esta se torne num cidadão democraticamente interventivo e informado capaz de comunicar numa Europa cada vez mais exigente e plurilingue. Gonçalves e Andrade (2006) consideram que valorizar o plurilinguismo é não só reconhecer a diferença, mas, sobretudo, proceder à sua integração, através de estratégias que nos façam abrir ao mundo do outro numa tentativa de o compreender e de o aceitar na sua unicidade.

De acordo com os indicadores europeus (Eurydice, 2001, 2005b, 2008, 2012), a idade de iniciação da aprendizagem das línguas estrangeiras nas escolas da Europa tem vindo a diminuir progressivamente ao longo das últimas três décadas, consequência das constantes iniciativas dos organismos europeus centradas no aumento da proficiência linguística dos cidadãos europeus. De facto, entre 1984 e 2012, a idade média de iniciação à aprendizagem de uma língua estrangeira diminuiu aproximadamente 2 anos: em 1984, a iniciação da aprendizagem das línguas estrangeiras ocorria por volta dos 10-11 anos, situando-se atualmente entre os 6 e os 9 anos. A tendência atual é para que a idade de iniciação continue a diminuir e alguns países encontram-se já na fase de implementação e generalização de programas ao ensino pré-escolar porque, segundo reporta a Comissão Europeia (CE) no *Plano de Acção 2004-2006* (COM (2003) 449 final), as atitudes perante as outras línguas e culturas começam a ser definidas, contribuindo para atenuar, como referido por Strecht-Ribeiro (1998), algumas perturbações socioculturais como o racismo, o fanatismo, a xenofobia ou a intolerância.

O crescente interesse no ensino precoce das línguas está parcialmente associado à crescente mobilidade europeia. Os sistemas educativos recebem cada vez mais crianças oriundas de outros países e esse facto obriga ao alargamento da oferta do ensino das línguas e a sua aprendizagem desde o ensino pré-escolar.

Além disso, não se pode descuidar a opinião dos encarregados de educação que encaram a aprendizagem das línguas desde cedo como um fator vital para o sucesso futuro dos seus educandos (Enever e Moon, 2010; Maynard, 2012). A pressão que exercem sobre os governos para a implementação de programas que possibilitem aos seus educandos o desenvolvimento de competências comunicativas em línguas estrangeiras, desde o início da escolaridade obrigatória, tornou-se uma característica recorrente das sociedades modernas.

Edelenbos, Johnstone, Kubanek (2006) consideram esta pressão como um fator de destaque na implementação de programas de aprendizagem das línguas na Europa. Os autores referem:

“parental pressure has helped foster the expansion or faster implementation of ELL, more so than with most other subjects at school. Parents were already asking kindergartens to provide modern language lessons in the 1990’s. Having paid private tuition fees, parents would lobby for bilingual programmes. The consequence has been, at times, a faster implementation than expected because authorities reacted to parental pressure” (*ibid*, 22).

No entanto, apesar de recomendarem o desenvolvimento das capacidades comunicativas em duas línguas estrangeiras, a CE e o Conselho da Europa (COE) não indicam qualquer idioma cuja aprendizagem deva ser obrigatoriamente incluída nos sistemas de ensino, cabendo aos governos dos estados-membros, de acordo com a sua política e visão para o futuro, determinar quais os idiomas a serem oferecidas nos seus sistemas educativos.

De acordo com o Eurobarómetro 386: *Europeans and their languages* (2012), 98% dos europeus mostram-se favoráveis quanto à aquisição das línguas estrangeiras por parte das crianças. Neste contexto, a língua inglesa tem assumido um papel de destaque nos sistemas educativos europeus sendo, de longe, a língua estrangeira mais ensinada em praticamente todos os países da Europa e aquela que oito em cada dez europeus acreditam ser crucial para o futuro das crianças. A tendência, desde 2004/05, mostra um aumento na percentagem de alunos que aprendem inglês ao longo de todos os níveis de ensino, sendo que ao nível do ensino primário, no ano letivo 2009/2010, em média, 73% dos alunos que frequentavam este nível de ensino na UE se encontravam a aprender este idioma.

Até ao ano letivo 2005/2006, Portugal era um dos países europeus onde a aprendizagem dos idiomas se iniciava mais tardiamente. De acordo com o Despacho 14753/2005, que cria o Programa de Generalização do Inglês (PGEI), o sistema educativo português necessitava recuperar algum do atraso em relação à situação vivida noutros países europeus. Por isso, tornou-se essencial promover a elevação do nível de formação das crianças e jovens, nomeadamente através da criação de oportunidades que lhes possibilitasse a aprendizagem, desde os anos iniciais de escolaridade, de um idioma estrangeiro. Até esta altura, a maioria dos alunos iniciava a aprendizagem da língua inglesa apenas no 5º ano sem nunca ter tido contacto formal, em contexto escolar, com a aprendizagem do idioma devido, sobretudo, à incapacidade de implementação do disposto nos decretos-lei existentes por parte das escolas atendendo aos reduzidos recursos físicos e humanos disponíveis (Decreto-lei nº 286/89; Despacho nº 60/SEEI/96; Decreto-Lei nº 6/2001). Por este motivo, e apesar da legislação existente, as turmas mantinham-se bastante homogéneas e os problemas de gestão curricular eram pontuais. Contudo, com a promulgação do Despacho n.º 14753/2005 e a consequente generalização do ensino da língua inglesa no 1º CEB, aos alunos do 3º e 4º anos, a situação começou a inverter-se. Atualmente, a percentagem de alunos de 1º ciclo que se encontram inscritos na aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino é muito próxima dos

100%. Esta situação veio transformar o atual panorama do ensino das línguas em Portugal, sendo que a quase totalidade dos alunos que transitam para o 2º ciclo contam já com quatro anos de aprendizagem, ainda que de forma lúdica, do idioma. Este facto conduziu à criação de turmas com alunos cujos conhecimentos do idioma são bastante heterogéneos, o que, na maioria das vezes, tem originado problemas de gestão curricular que o professor de 2º ciclo tem de ultrapassar. Contudo, além deste aspeto, o professor de inglês do 2º ciclo tem também de ter em consideração que os programas vigentes contam já com mais de 20 anos e os manuais, elaborados segundo as recomendações do programa vigente, continuam a não refletir a realidade e as necessidades comunicativas dos alunos.

Apesar de o ensino do inglês ser uma realidade no nosso país, muitos docentes que lecionam a disciplina no 2º ciclo continuam a relegar para segundo plano as aprendizagens realizadas pelos alunos no 1º ciclo, considerando que a aprendizagem formal do idioma se inicia apenas no 5º ano e assim se manterá até que a lei mude e a aprendizagem passe a fazer parte integrante do currículo do 1º CEB. Verifica-se, nestes casos, uma falha em termos de articulação vertical entre os dois ciclos de ensino. Além destes aspetos, e apesar de a idade em que ocorre o primeiro contacto com o idioma ter diminuído e de a língua ser uma presença constante nos meios de comunicação (televisão, rádio, Internet®), estudos internacionais indicam que os níveis de proficiência linguística dos alunos portugueses continuam abaixo da média europeia, sendo que um quarto dos nossos alunos não tem conhecimentos em língua inglesa correspondentes ao nível A1 do QECRL (European Commission, 2012a).

Tendo em conta todos estes aspetos e sendo o PGEI uma realidade no contexto do 1º Ciclo há aproximadamente uma década, a realidade é que, até ao momento, não foi elaborado um documento que permita aferir a adequação da implementação do programa e se as práticas letivas se coadunam com o espetável num projeto desta natureza. Existem relatórios de acompanhamento, publicados no final de cada ano letivo, mas as respetivas informações permitem apenas estabelecer comparações percentuais com os anos letivos transatos (aferir se o programa das AEC tem ou não evoluído ao longo dos tempos, no que concerne a cobertura da oferta e o nível de adesão dos alunos). Todavia, esta informação não oferece uma perspetiva global da realidade do ensino do inglês no 1º ciclo. Além destes relatórios, o projeto *4WARD* conduzido, entre 2006 e 2008, por investigadores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (Moniz *et al.*, 2009), teve como objetivo acompanhar a transição dos alunos para o 2º ciclo num agrupamento da cidade. No entanto, este estudo tem uma dimensão local, pelo que considerámos pertinente avaliar a situação numa perspetiva nacional, contribuindo para uma visão alargada do problema. Ao mesmo tempo, quisemos estimar o impacto do PGEI na aprendizagem da língua inglesa no 2º CEB e determinar as repercussões que a aprendizagem deste idioma iniciada no 1º CEB tem sobre o ciclo de ensino seguinte. Neste sentido, entre outros aspetos, pretendemos perceber

se existem práticas de continuidade curricular no processo de ensino-aprendizagem do idioma e se os professores do 2º CEB reestruturam as suas práticas tendo em consideração as aprendizagens já realizadas pelos alunos no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Para estes efeitos, é essencial auscultar os grupos diretamente afetados pela implementação e desenvolvimento deste programa (discentes, docentes e encarregados de educação) de forma a percebermos como o encaram. Neste sentido, e tendo em consideração as informações disponíveis relativamente ao PGEI, é necessário analisar o impacto do PGEI no ensino-aprendizagem do idioma no 2º CEB e, simultaneamente, averiguar se os alunos que estiveram envolvidos na aprendizagem do idioma no 1º CEB apresentam mais facilidade na aprendizagem do idioma; se houve uma melhoria dos resultados; e se os alunos estão mais motivados para a aprendizagem do idioma do que aqueles que não tiveram essa oportunidade. Em termos pedagógicos, é também importante perceber se a articulação curricular e supervisão pedagógica são práticas recorrentes.

Assim, através da realização de um estudo de sondagem, com recurso a inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas, destinados aos intervenientes no processo de ensino do idioma no 1º e 2º CEB pretendemos analisar o impacto que o Programa de Generalização do Inglês tem tido na aprendizagem da Língua inglesa no 2º CEB desde a sua implementação no ano letivo 2005/2006, em termos de facilidade e motivação para a aprendizagem e melhoria dos resultados escolares na disciplina no 2º CEB. Além disso, pretendemos ainda determinar se a articulação e supervisão pedagógica são práticas correntes.

Estruturalmente, este trabalho está organizado em três capítulos. No Capítulo I, centrado no Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB, abordaremos não só a legislação vigente que o enquadra, mas também os dados estatísticos existentes relativos à operacionalização, cobertura da oferta e frequência dos alunos de 1º ciclo. Na segunda parte deste capítulo apresentaremos as principais considerações teóricas relativas aos benefícios da aprendizagem precoce das línguas estrangeiras segundo a perspetiva cognitivista, behaviorista, inatista e social.

No Capítulo II, explicaremos as opções metodológicas assumidas no percurso investigativo. Desta forma, apresentaremos os instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito do estudo, os objetivos que pretendemos atingir e os testes estatísticos aplicados durante o tratamento dos dados recolhidos e o cruzamento das variáveis necessárias para comprovar a veracidade das hipóteses formuladas.

Por fim, o Capítulo III será dedicado à apresentação e análise dos dados recolhidos em 17 Agrupamentos de Escolas do território continental, assim como a discussão dos resultados e as principais conclusões que podemos extrair da realização deste estudo.

Capítulo I

O Programa de Generalização do Inglês e o ensino precoce das línguas

“A mouse saved her young from a ferocious cat by barking 'bow wow'. After the cat ran away, the mouse said to her offspring 'See, children, it pays to know a second language!’”

Efstathiadis (*apud* McLaughlin, 1984, IX)

“A different language is a different vision of life”

Felini (*apud* Nolan, 1999, 42)

Ao longo do último século, a língua inglesa disseminou-se pelo mundo: passou de uma língua de mediação entre valores e culturas reservado a um grupo reduzido a uma competência que muitos devem possuir. À medida que o mundo evoluiu para as modernas dinâmicas de globalização e os avanços tecnológicos permitem a ligação rápida entre pessoas oriundas de diferentes contextos linguísticos e culturais, aprender outra língua potencia a preparação para o futuro. Cientes desta realidade, educadores e encarregados de educação desejam que as crianças desenvolvam, desde tenra idade, competências nas diversas línguas estrangeiras, em especial em inglês, pois reconhecem que aprender e dominar este idioma é um trunfo importante para o futuro, uma porta para o mundo da ciência, da política, da diplomacia, da educação e das artes.

Até ao início do século XXI, Portugal era um dos países da Europa onde a aprendizagem da primeira língua estrangeira se iniciava mais tardiamente (10 anos), numa altura em que a tendência europeia começava a inverter-se. Porém, com a promulgação e publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, esta realidade começou a mudar e a necessidade de reorganização do 1º ciclo a ser traçada. Este documento veio estabelecer a necessidade de aproximação entre o 1º ciclo e os ciclos de aprendizagem subsequentes, passando, entre outros, pelo ensino de uma língua estrangeira. Contudo, este passou quase despercebido na maioria das escolas nacionais e só com a publicação do Despacho nº 14753/2005, de 5 de Julho, o ensino da língua inglesa chega oficialmente às escolas do 1º CEB. Numa primeira fase, compreendida entre 2005 e 2008, o programa destinava-se apenas a alunos que frequentavam o 3º e o 4º ano e o alargamento aos dois anos iniciais da escolaridade obrigatória surge apenas no ano letivo 2008/2009, na sequência da promulgação e publicação do Despacho nº 14460/2008. Para que o Programa se concretizasse em pleno, foram elaboradas Orientações Programáticas contendo temas centrados nas vivências e quotidiano dos alunos, privilegiando a oralidade num contexto lúdico-expressivo.

Torna-se, no entanto, pertinente perceber as motivações que levam à defesa da aprendizagem precoce das línguas como algo positivo e benéfico a todos os níveis. O século XX ficou marcado pela realização de estudos e formulação de teorias que se centravam na forma como a criança aprende e qual o papel da linguagem e do pensamento na aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem torna-se central nas investigações conduzidas na segunda metade do século, originando o debate centrado nos benefícios inerentes à aprendizagem precoce das línguas. A psicologia do desenvolvimento, que destaca a disposição emocional e a prontidão intelectual das crianças para a aprendizagem de uma língua estrangeira (Doyé e Hurell, 1997; Finegan, 2008; De Leeuw, 1997) e a neurofisiologia, com a formulação da Hipótese do Período Crítico (HPC) e do conceito de plasticidade cerebral (Penfield e Roberts, 1959; Lennenberg, 1967), têm vindo a ser usados para endossar os benefícios inerentes à aprendizagem precoce das línguas, aspeto tradicionalmente aceite por pais, professores e legisladores. No texto de Blondin *et al.*: “an early start promotes the development of positive attitudes towards language learning which in turn foster confidence, enthusiasm, confidence, motivation [...] improved communication skills, positive attitudes towards language and cultures.” (*apud* Kirsch, 2008, 4). No entanto, outros investigadores opõem-se a estas teorias defendendo que as estratégias de aprendizagem dos alunos mais velhos podem ajudar a contornar a perda da plasticidade cerebral no início da puberdade (Byram e Hu, 2012; Wilson, 2006; Nikolov, 2000; Saville-Troike, 2010) conseguindo atingir os mesmos níveis de competência de uma criança num espaço de tempo mais curto. Outros, como Hood e Tobbutt (2009) e Moon (2006) referem que apesar de as crianças assimilarem vocabulário mais facilmente, o mesmo não acontece com as estruturas gramaticais. A investigação neste domínio tem continuado a ser realizada, centrando-se mormente na idade ótima para a iniciação de uma língua estrangeira (Munõz, 2006; Nikolov, 2009b), uma vez que a aprendizagem das línguas estrangeiras se tem vindo a iniciar cada vez mais cedo, sendo geralmente analisada tendo em conta outras variáveis como a motivação.

Neste capítulo, abordaremos a implementação do Programa de Generalização da língua inglesa no 1º CEB, de forma a servir de referência para o estudo que será apresentado nos capítulos seguintes. Para podermos determinar a pertinência da implementação de um programa desta natureza, teremos de ter em conta as teorias existentes centradas no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem da língua e que defendem a criação de um ambiente de ensino que vá ao encontro dos interesses dos alunos, um ambiente onde deverão ser contempladas metodologias de índole holística e onde se devem entender as experiências de aprendizagem da língua estrangeira como parte de um todo, um instrumento essencial na construção e alargamento do conhecimento das crianças (Phillips, 2003).

1. O Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB

As mudanças sociais, políticas e económicas têm vindo a colocar novos desafios aos sistemas educativos e compete à escola, através dos recursos físicos e humanos que possui, responder a esses desafios. Nesse sentido, os sistemas escolares têm vindo a mudar de forma a adaptarem-se às exigências da atualidade e a dar resposta aos diferentes desafios provenientes do processo de globalização que lhe são colocados (Giddens, 2007). É, por isso, essencial que os sistemas educativos reflitam essa nova realidade e que propiciem aos alunos que os frequentem o acesso a um processo educativo e formativo de qualidade. Assim, o mais importante não é dotar as escolas com os equipamentos mais avançados, mas sim utilizar estratégias pedagógicas que possibilitem aos alunos manipular e utilizar esses mesmos equipamentos, numa perspetiva de preparação dos indivíduos para que, de forma crítica e consciente, sejam capazes de compreender e participar ativamente na sociedade em que se inserem.

A Educação é um direito de todos os seres humanos e, por isso, é essencial que todos tenham oportunidade para desenvolver as capacidades e sentido crítico, tornando-se cidadãos ativos e informados. Neste sentido, a educação escolar é, como refere Alonso (1996), uma prática social através da qual o indivíduo é levado a desenvolver as suas capacidades e, por esse motivo, os primeiros anos de escolaridade, em especial entre os 6 e os 12 anos, devem ser entendidos pela sociedade e pela própria comunidade escolar como uma garantia de desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Segundo Roldão (2009), a organização da educação destinada a crianças desta faixa etária deve construir-se tendo como objetivo: “munir os sujeitos com competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património global da sociedade em que se inserem” (188).

Desta forma, é fundamental que o ensino básico seja universal, obrigatório e gratuito, possibilitando a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento e formação, que passam, sobretudo, pela aquisição de competências fundacionais que todos devem possuir. Estas competências constituem-se não só como elementos essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, mas também como ferramentas que, sendo transversais e inteligíveis, devem ser orientadas para a ação. Por esses motivos, as primeiras etapas do ensino básico, nomeadamente os 1º e 2º ciclos, constituem-se como etapas fundamentais do percurso escolar e são essenciais para aprofundar e consolidar a democratização da sociedade, assim como preparar as crianças para uma intervenção social útil, responsável e informada. De facto, a Educação constitui-se como a base para o progresso civilizacional e como um instrumento capaz de proporcionar um futuro mais sustentável capacitando os

indivíduos, como indica Carneiro (2001) e como já mencionado, no sentido de se tornarem elementos ativos em todos os domínios da sociedade.

É na educação básica que se devem criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal na sua dupla dimensão individual, uma etapa na qual os alunos tenham a possibilidade de aprofundar a democratização da sociedade tendo em vista seu o desenvolvimento e o progresso. É vital que os programas e currículos do ensino básico sigam, entre outros, os princípios orientadores da coerência, sequencialidade e articulação com os demais ciclos de ensino, integrando o currículo e a avaliação de forma a assegurar que esta se constitui como o elemento regulador do ensino e aprendizagem. A existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares possibilita aos alunos a realização de aprendizagens significativas e a sua formação integral através não só da contextualização, mas também da articulação de saberes. Por esse motivo, é essencial que os programas e currículos se adequem não só às exigências da sociedade, mas dos próprios alunos e das comunidades em que se inserem.

Cada área curricular, na sua especificidade, deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento das competências globais, sendo necessário promover situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento das competências transversais. Através de uma sequencialidade progressiva e em espiral, o aluno deverá ter acesso a uma educação globalizante que o ajude, em termos futuros, a transferir conhecimentos e consequentemente realizar novas aprendizagens e tornar-se autónomo. Este processo desenvolve-se no seio das interações diárias entre alunos e professores e é essencial que se promova uma cultura de interdisciplinaridade através da qual os alunos desenvolvem holisticamente a sua capacidade de pensar, construindo o conhecimento como algo global e integrado. Perante estes factos, como indica Alonso (2002), é vital construir um currículo escolar integrado para que o conhecimento empírico e o científico se aproximem já que quanto mais globalizante for a aprendizagem maior significado terá.

Tendo em conta estes pressupostos, cabe ao professor fazer uma gestão flexível do currículo, tendo em conta não só os documentos curriculares oficiais, mas também as características dos alunos e o projeto social da comunidade em que a escola se insere. O currículo passa ser visto como integrado e flexível e implica que os professores adequem e contextualizem as orientações curriculares à sua realidade específica.

Além da flexibilização curricular é essencial que os alunos permaneçam ocupados pedagogicamente e de forma plena ao longo do tempo escolar. É neste âmbito que, ao longo da última década, assistimos à generalização da aprendizagem da língua inglesa aos anos iniciais da formação obrigatória, numa ação nunca antes realizada na história do ensino das línguas no nosso país. Em Portugal, existe uma longa tradição no ensino das línguas, quer modernas quer clássicas, desde finais do século XIX. Nessa altura, o alemão era a língua mais

estudada, a par do latim e do grego, devido à sua importância para a sociedade da época. Porém, o início do século XX marca um importante ponto de viragem a nível do ensino das línguas na Europa e em Portugal seguiu-se a mesma tendência.

Com a implementação da Reforma Educativa de 1905, a língua inglesa torna-se parte integrante do currículo do ensino liceal, numa época em que a economia e as relações internacionais começavam a tornar-se numa justificativa para a aprendizagem das línguas modernas. Todavia, apesar desta introdução se ter baseado nos mesmos pressupostos vigentes atualmente, a aprendizagem desta língua foi geralmente preterida a favor da aprendizagem da língua francesa. Apesar de as línguas estrangeiras serem parte integrante dos currículos nacionais já há mais de um século, a sua introdução nos currículos do 1º CEB é relativamente recente.

1.1. Enquadramento legal

Em 1989, apenas três anos após a assinatura do tratado de adesão à União Europeia (UE), esta orientação começa a inverter-se e a iniciação à aprendizagem das línguas no ensino primário, conhece a primeira tentativa de implementação. Com a promulgação do Decreto-lei nº 286/89, procurou responder-se às exigências nacionais e internacionais, centradas na construção de uma sociedade comprometida com a modernização e progresso decorrente da adesão à UE, sendo por isso necessário proceder à reorganização curricular, definida nos termos do artigo 59º, alínea e) da Lei nº 46/86. Este Decreto-Lei, entre outras medidas, torna possível, de acordo com os recursos disponíveis, a iniciação da aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino primário, uma medida fundamental para a criação de condições favoráveis às relações de comunicação com outros povos na perspetiva integradora da cidadania europeia. Esta iniciação deveria dar primazia ao desenvolvimento das competências orais, através da realização de atividades lúdicas (Capítulo II, Artigo 5º, ponto 1 do Decreto-lei nº 286/89), tendo como objetivos o desenvolvimento das competências comunicativas, do gosto por outras línguas e culturas, a aquisição de vocabulário e de estruturas práticas de uso corrente.

Apesar das intenções inerentes a este Decreto-lei perspetivarem a revolução no que concerne a aprendizagem das línguas desde os primeiros anos de escolaridade, estas disposições constituíam-se como um desafio às escolas e aos professores que lecionariam esta iniciação. Além da falta de legislação complementar, verificou-se também a falta de definição de objetivos, de métodos e de estratégias para este nível de ensino, assim como a falta de preparação dos docentes, cujos conhecimentos didáticos geralmente não se adequavam ao desenvolvimento das crianças que frequentavam este nível de ensino. A falta de materiais de apoio, elaborados de acordo com as teorias pedagógicas mais recentes, foi também notória, verificando-se que a maioria desses recursos era produzida pelos

professores, que em muitos casos procediam à adaptação de materiais de outros níveis. Apesar da confluência de todos estes aspetos, foram implementadas algumas iniciativas a nível nacional caracterizadas pela diferença na modalidade de aplicação devido à inexistência de recomendações legais.

Neste sentido, de forma a colmatar essa lacuna, é publicado o Despacho nº 60/SEEI/96 de 19 de Novembro que reafirma o disposto no Artigo 5º, Ponto 1 do Decreto-Lei nº 286/89, acrescentando, no Ponto 2:

“[a] aprendizagem de uma língua estrangeira no âmbito do 1º ciclo do ensino básico poderá realizar-se em qualquer ano de escolaridade, devendo desenvolver-se ao longo do ano letivo, em actividades de complemento curricular gratuitas e facultativas, sem exclusão de qualquer aluno interessado” (16170)

Contrariamente ao definido no Decreto-Lei nº 286/89, a promoção destas atividades deixa de ser inteiramente da responsabilidade das escolas, podendo ser promovidas por outras instituições reconhecidas oficialmente (autarquias, por exemplo) que deveriam suportar os encargos relativos ao desenvolvimento das mesmas (Ponto 3 do referido Despacho). A iniciação deve sensibilizar para a importância da língua e a escolha do idioma deve ter em conta os recursos humanos disponíveis, as características da população escolar, assim como os interesses dos encarregados de educação, que devem ser envolvidos no processo de decisão, tornando a aprendizagem escolar numa prática partilhada. Tendo em conta os recursos humanos disponíveis, estas atividades podem ser lecionadas pelo professor da turma, como anteriormente estabelecido, ou por um professor habilitado para exercer tais funções.

Este despacho tem um interesse duplo para o enquadramento do atual Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º CEB. Primeiramente e de uma perspetiva europeia, podemos referir que estas alterações surgem na sequência da publicação pela Comissão Europeia (CE), em 1995, do *Livro Branco sobre a Formação e Educação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva* (COM (95) 590 final), no qual são estabelecidas ações cujo desenvolvimento deve proporcionar a todos os cidadãos as mesmas oportunidades de comunicação em diferentes idiomas como sinónimo de abertura e tolerância perante a diversidade. A sensibilização para a aprendizagem de uma língua estrangeira é um fator determinante na promoção do plurilinguismo, enquanto elemento constitutivo da identidade e da cidadania europeia, mas também da sociedade intelectual. Perante estes aspetos, a CE (1995) considera que é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário. Comparativamente, com o despacho mencionado, a reafirmação da possibilidade de aprendizagem das línguas desde a escola primária está de acordo com os parâmetros e recomendações europeias e constata-se a necessidade de tornar a aprendizagem precoce das

línguas em algo sistemático ao longo do primeiro ciclo, reconhecendo que a sua aprendizagem pode ser benéfica a nível do desenvolvimento global da criança. Por outro lado, parece-nos também que este documento, assim como as ações que se seguiram à sua promulgação, estiveram na base do enquadramento legal que deu origem ao Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º anos, dadas as similitudes existentes a nível do desenvolvimento das competências orais, numa perspetiva lúdica e das próprias entidades promotoras.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, o governo assumiu como objetivo estratégico: “a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida” (260), no qual o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas desempenha um papel fulcral. Mais uma vez, a possibilidade de ensino das línguas no 1º CEB foi contemplada e definida nos mesmos moldes até aqui apresentadas. De facto, este tipo de legislação criou uma grande disparidade na oferta de projetos singulares, sem qualquer denominador comum, um pouco por todo o país. A natureza opcional da frequência originou problemas de gestão à entrada para o 2º CEB, onde, como menciona Sharpe (2001): “previous primary experience is not valued by secondary teachers and this causes some resentment and frustration for pupils concerned” (181). O não reconhecimento das aprendizagens, aliado à repetição de conteúdos e progressão lenta no desenvolvimento das competências, foi para muitos alunos sinónimo de desmotivação e desinteresse, repercutindo-se mais tarde nos resultados escolares. Além disso, dada a fraca adesão dos alunos e de algumas escolas a estes projetos, tornou-se inevitável que no mesmo espaço-aula se cruzassem alunos com alguns conhecimentos vocabulares e gramaticais e outros para quem a aprendizagem de um novo idioma se iniciava. Este tipo de situações verificou-se durante, aproximadamente duas décadas, o que nos parece muito tempo sem qualquer tipo de intervenção.

Com efeito, o primeiro Despacho efetivo no domínio da aprendizagem precoce das línguas surge apenas em 2005, justificado pela necessidade de recuperação do atraso do sistema educativo português relativamente aos seus congéneres europeus. Neste sentido, a melhoria da qualificação e formação das crianças e jovens tornou-se um imperativo a que ninguém podia ficar indiferente. O Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho, estabelece assim de forma oficial, ainda que a título experimental, o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º anos do 1º CEB, uma estratégia que pretendia generalizar, de forma progressiva, descentralizada, flexível e consistente a aprendizagem deste idioma no 1º CEB. Esta generalização surge no contexto do 1º CEB como uma oferta educativa extracurricular que permite: “desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa” (9785), traduzindo-se na promoção da igualdade de oportunidades perante o sistema educativo. Além de favorecer a preparação comunicativa para as

exigências futuras, os programas desta natureza devem ser vistos como uma preparação para a aprendizagem ao longo da vida (Edelenbos, Johnstone e Kubanek, 2006).

Contrariamente aos documentos legais que o antecederam na promoção da aprendizagem das línguas no 1º CEB, este despacho apresenta um conjunto de recomendações relativamente às entidades promotoras elegíveis para acesso a financiamento, habilitação dos professores, duração das atividades, assim como à monitorização e avaliação do mesmo.

De acordo com o disposto no Capítulo I, Artigo 3º, Municípios, Associações de Pais e de Professores, assim como Institutos de Línguas e outras entidades que reúnam os requisitos necessários para a promoção de atividades desta natureza, podem aceder ao financiamento disponibilizado pelo Ministério da Educação (ME¹), devendo, no entanto, assegurar uma implementação e acompanhamento coordenado através do estabelecimento de protocolos de colaboração com Agrupamentos de Escolas (AEs). Paralelamente, os parceiros devem, de forma organizada e reflexiva, monitorizar e avaliar o programa, ao nível da prática letiva, articulação e supervisão das atividades, assim como do impacto que a sua implementação tem a nível da aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Além da monitorização e avaliação a nível local, o despacho cria ainda a Comissão de Operacionalização e Acompanhamento (COAP) à qual compete, segundo o Artigo 6º, Ponto 2, alíneas a), b), c) e d), não só analisar e avaliar as propostas de acesso ao financiamento, como também monitorizar e avaliar a execução do programa.

Este despacho determina ainda o perfil dos professores de inglês para este nível de ensino que deverão ser titulares de habilitações profissionais ou próprias para a docência da língua no ensino básico, ou na sua falta, detentores de um certificado emitido pela Universidade de Cambridge (*Certificate in Advanced English* ou *Certificate of Proficiency in English*). Contudo, o documento apresentava algumas lacunas e para que pudessem ser corrigidas, foi redigido o Despacho nº 21440/2005, de 12 de Outubro, no qual são estabelecidas as habilitações¹ que os docentes podem apresentar na sua candidatura à docência neste ciclo de ensino. Além das habilitações já mencionadas, os docentes devem possuir experiência no ensino da língua a crianças e deter conhecimentos em língua portuguesa. Mediante estas recomendações, o inglês foi introduzido no 1º CEB no ano letivo 2005/2006, findo o qual foi considerado como um sucesso e uma aposta ganha, tendo abrangido, como veremos, uma elevada percentagem de alunos matriculados no 3º e 4º anos.

No final do referido ano letivo, tendo-se concluído que o projeto se adequava ao pretendido, foi aprovado o Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho. Este diploma cria assim

¹ Os detentores de *Bachelor of Arts*, *Bachelor in Education*, *Bachelor of Science*, *Master of Arts*, *Master in Education*, *Master of Science*, juntamente com um dos seguintes diplomas/certificados: *Postgraduate Certificate in Education*, *Cambridge Certificate in English Language Teaching to Young Learners*, *Cambridge Certificate in English Language Teaching to Adults*, *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*, *The International House Certificate in Teaching Young Learners* ou *Teaching Knowledge Test* passam a poder lecionar o idioma neste ciclo de ensino.

o conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) caracterizado pelo prolongamento do horário de funcionamento das escolas até às 17:30 e a oferta de forma gratuita e facultativa de diversas AEC de forma a adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias garantindo que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas. Na sua essência, a base legal que passa então a reger o PGEI é semelhante à vigente no ano letivo interior, mas reconhece sua importância, enquanto medida prioritária no âmbito das AEC e na promoção da ETI: se até aqui as escolas podiam escolher as AEC a oferecer, tendo em conta o seu projeto educativo, com a entrada em vigor deste despacho, o inglês passa a ter de ser, obrigatoriamente, contemplado na oferta educativa. Apesar desta alteração, a frequência continuou a ser facultativa, cabendo aos pais decidir se pretendem que os seus educandos frequentem ou não esta atividade.

Além disso, a supervisão pedagógica da atividade passa a ser considerada como um elemento extremamente importante. De acordo com o Ponto 32, compete aos professores de 1º ciclo do ensino básico (CEB) desempenhar esta tarefa nomeadamente ao nível de programação, acompanhamento, monitorização e avaliação das atividades através de reuniões com os docentes das AEC e com os encarregados de educação numa perspetiva sensibilizadora para as vantagens destas aprendizagens. Ao nível da monitorização, acompanhamento e avaliação externa à escola, a COAP, criada no anterior diploma, dá lugar à Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), que mantém as mesmas funções e responsabilidades.

Em 2008, assiste-se à revogação dos despachos n.º 14753/2005 de 5 de Julho, n.º 16795/2005 de 3 de Agosto, n.º 21440/2005 de 12 de Outubro e n.º 12591/2006 de 16 de Junho com a entrada em vigor do Despacho n.º 14460/2008. Neste despacho, a tutela reafirma a obrigatoriedade de oferta da aprendizagem da língua inglesa por parte das escolas e generaliza a oferta ao 1º e ao 2º ano de escolaridade. Os encarregados de educação passam a ser responsabilizados para que, uma vez realizada a inscrição na AEC, garantam que os seus educandos frequentam a atividade até final do ano letivo. Pelo exposto, verificamos, por um lado, que o governo apostou na diminuição da idade de introdução de uma língua estrangeira, à semelhança do vivido na Europa, mas por outro manteve a sua frequência facultativa. Neste sentido, consideramos existir uma inadequação de práticas, pois se os objetivos do ensino no ensino básico passam pela igualdade de oportunidades, formação comum e aquisição de conhecimentos necessários para prosseguir estudos, então o estatuto atribuído à língua inglesa no 1º ciclo está totalmente desajustado destes princípios. Primeiramente, o carácter facultativo não possibilita a formação comum e não promove a igualdade de condições para prosseguir estudos, uma vez que os alunos prosseguem para o 2º ciclo com conhecimentos e desenvolvimento de aptidões distintas. Além disso, a sequenciação de aprendizagens também não é possível, tornando a articulação vertical numa utopia.

Porém, passados três anos, este despacho foi alvo de revisão e alteração, tendo sido promulgado o Despacho nº 8683/2011, segundo o qual as autarquias, dado a descentralização de funções na gestão e manutenção do parque escolar, devem ser as principais entidades promotoras do Programa das AEC ficando obrigadas a, sempre que subcontratarem uma empresa ou instituto de línguas, comunicarem ao MEC, através de aplicação própria, os dados relativos aos docentes, cujo perfil sofreu novas alterações. Assim, os titulares de um Mestrado em Ensino Precoce de Inglês ou Mestrado em Didática do Inglês podem ser opositores à colocação como docentes do idioma neste ciclo de ensino. Além dos diplomas internacionais reconhecidos anteriormente, os detentores do certificado *Trinity CertTESOL*, *Trinity DipTESOL*, *Trinity Fellowship Diplom in Teaching English to Students of Other Languages*, *Certificate in Teaching English as a Foreign Language* (via LINGUA), *International English Language Testing System*, *Graded Examinations in Spoken English* podem também exercer tais funções.

O alargamento progressivo, através da promulgação de diversos despachos, comprova a importância atribuída à aprendizagem precoce dos idiomas, pelos motivos que veremos mais adiante. Este tipo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas e reflexivas da criança, assim como a expansão dos seus horizontes culturais e a sua capacidade de comunicação. Além disso, não podemos deixar de encarar a aprendizagem da língua inglesa como um reforço de toda a aprendizagem curricular, ao mesmo tempo que se abre o espaço aula a uma nova cultura e se desenvolve a consciência da existência de diferenças presentes no espaço cultural e linguístico europeu. Contudo, relativamente aos despachos mencionados, existem algumas considerações que necessitam de ser feitas.

Um dos maiores problemas deste programa relaciona-se com as entidades que podem aceder ao financiamento. As autarquias, principais promotoras das AEC, não apresentam capacidade a nível de recursos humanos para suportar tais atividades. Neste sentido, as autarquias estabeleceram protocolos de colaboração com instituições ou empresas locais ou procederam à contratação direta dos professores. Sempre que procederam à contratação direta, os docentes trabalharam em regime de prestação de serviços, que associado aos horários letivos reduzidos (elaborados de forma a evitar a flexibilização dos horários dos docentes de primeiro ciclo² e a preencher apenas a mancha horária entre as 15:30 e as 17:30, originou situações de precariedade laboral: pagamento reduzido por aula³,

² O despacho nº 8683/2011 prevê a possibilidade de flexibilizar os horários até dois dias sem prejuízo da qualidade pedagógica, sempre que as circunstâncias assim o exijam (Ponto 23).

³ Algumas autarquias optavam pelo pagamento por aula enquanto outras optavam pelo pagamento por hora. Neste segundo caso, a remuneração era substancialmente inferior. Imaginemos que numa dada semana, um professor lecionou 135 minutos de aula, correspondente a três blocos letivos de 45 minutos, no primeiro caso seria pago por 3 três aulas, enquanto no segundo seriam pagas duas horas e quinze minutos.

apenas do trabalho desenvolvido⁴, e a necessidade de serem os próprios a custear não só a deslocação entre escolas, sempre que o horário o exige, assim como todas as obrigações sociais (Segurança Social, IVA). Além disso, o atraso nos pagamentos levou à desmotivação e ao abandono da prática letiva, logo no primeiro ano de programa, de muitos docentes por considerarem que financeiramente não era compensador. Apesar da definição do perfil docente para este nível de ensino, algumas autarquias contrataram docentes cujas habilitações não eram contempladas nos documentos legais, condicionando fortemente a aprendizagem, que neste nível de ensino se espera modelar. A Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), membro da CAP, deparou-se com inúmeras situações em que os professores contratados não preenchiam os requisitos exigidos para a docência preconizadas nos despachos, aquando das visitas de acompanhamentos às escolas no ano letivo 2009/2010. No relatório produzido no final desse ano letivo, Bastos e Brites/APPI (2010) referem que este aspeto denota: “a tentativa da Entidade que recruta (Promotora ou Parceira) de não cumprir o estipulado na legislação e, por outro, a demissão do Agrupamento no envolvimento no processo de recrutamento e de verificação das habilitações” (3). Verifica-se assim que as AEC têm vindo a ser consideradas como um mero passatempo cujo objetivo é manter as crianças ocupadas no horário pós-letivo para satisfação da família e das próprias estatísticas.

1.2. Oferta e população escolar abrangida

A introdução da língua inglesa no 1º ciclo foi bem recebida por encarregados de educação, professores e educadores, sendo para muitos uma medida aguardada há demasiado tempo, tendo em conta o que se verificava nas escolas pela Europa. Até ao ano de 2004/2005, fruto dos decretos-lei vigentes, apenas 25% das crianças do 1º CEB beneficiava mediante o esforço financeiro das famílias da aprendizagem de línguas estrangeiras, recorrendo por norma a instituto de línguas. Os restantes alunos não tinham acesso a este tipo de aprendizagem fora da escola pelo que o seu primeiro contacto com as línguas se iniciava apenas no 2º CEB.

Contudo, em 2005/2006, com a generalização da aprendizagem da língua inglesa ao 3º e 4º anos, assistiu-se à mudança em termos de ensino das línguas no 1º CEB. Nesse ano, os dados da CAP (2006) indicam que cerca de 76% do total das escolas do 1º ciclo alargou o seu horário de funcionamento devido à generalização do ensino deste idioma ao 3º e 4º anos e desde cedo se percebeu que a cobertura do programa a nível nacional seria elevada.

⁴ Note-se que os professores das AEC, em situação de contrato de prestação de serviços, não recebem pagamento relativo aos dias que não trabalham, por interrupção das atividades letivas (Férias ou Feriados), ou quando, contra a sua vontade, são impedidos de trabalhar porque a escola se encontra encerrada (Greve).

De facto verifica-se, tal como ilustrado no Gráfico 1, que a disponibilidade de oferta se tem mantido muito próxima dos 100% e somente em 2008/2009 se assistiu à diminuição, ainda que pouco significativa, da disponibilidade de oferta aos alunos de 3º e 4º anos (-0,4%). Com o alargamento da oferta aos alunos de 1º e de 2º ano foram necessários mais recursos humanos, que muitas entidades promotoras não conseguiram contratar de forma a afetar à atividade e possibilitar o normal funcionamento da mesma. Além disso, os problemas logísticos verificados em escolas que funcionam em horário duplo foram também uma variável que condicionou a oferta. Todavia, estas situações estão previstas na legislação e no despacho 14460/2008, Capítulo III, Secção II, Artigo 11º, ponto 3 pode ler-se: “[a] título excecional, em caso de manifesta dificuldade, designadamente na disponibilização de espaços, podem ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas noventa minutos” (23197). Porém, se por si o disposto neste ponto não for suficiente, a prioridade de oferta deverá ser dada aos alunos de 3º e de 4º ano.

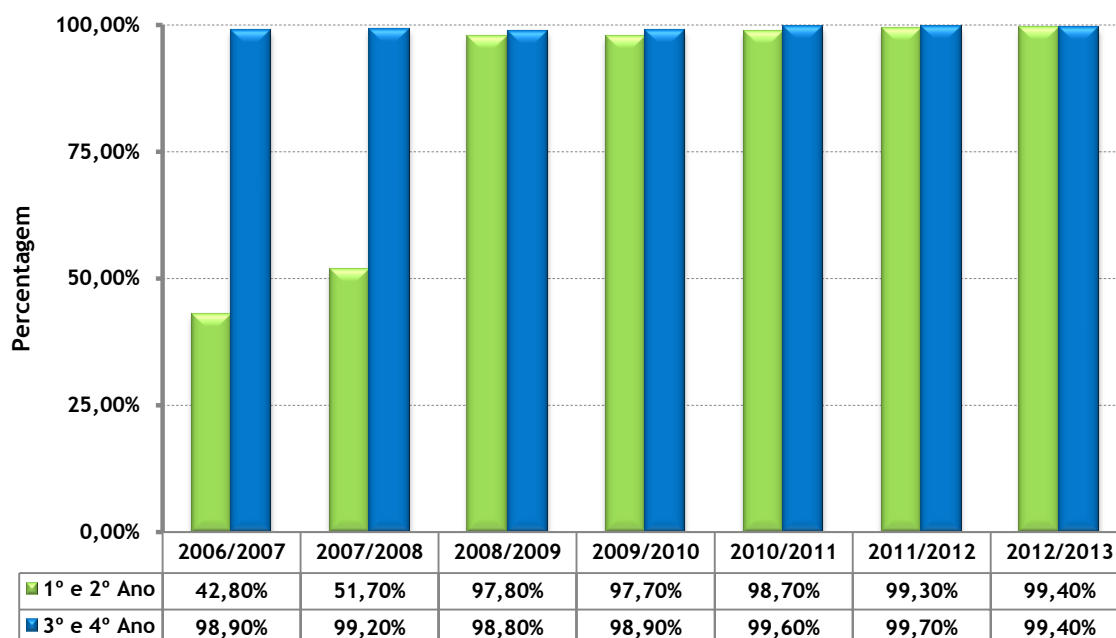


Gráfico 1 - Evolução da percentagem de Escolas com oferta da língua inglesa no 1º CEB entre 2006 e 2013 (de acordo com os dados fornecidos pelo GEPE/DGEECⁱⁱ).

No que diz respeito ao 1º e 2º anos, podemos dividir a oferta do idioma em duas fases. Em 2006/2007 e 2007/2008, a percentagem de escolas com oferta do idioma não é superior a 52%, uma vez que a disponibilidade de oferta para estes anos de escolaridade ainda não havia sido contemplada na legislação vigente. Contudo, com a promulgação do Despacho nº 14460/2008, e passando a estar contemplada a oferta para estes anos, as percentagens aproximaram-se das verificadas na oferta ao 3º e 4º anos.

Tendo em conta a distribuição da oferta por DGEstE⁵, verifica-se que a percentagem de disponibilidade de oferta mais baixa (27,5% das escolas) e a mais alta (100% das escolas) foi observada na DGEstE Algarve em 2006/2007 e 2011/2012. Podemos ainda afirmar, de acordo com os dados recolhidos que, em média, a percentagem de oferta mais elevada se verificou na DGEstE Norte (84,7%), embora nas restantes os valores se mantenham acima dos 75%. O maior aumento na oferta observou-se, como já referido entre o ano letivo 2007/2008 e 2008/2009, nas escolas pertencentes à DGEstE Norte (+47,7%) e à DGEstE Lisboa e Vale do Tejo (+47,5%), enquanto a maior redução da oferta se registou entre os anos letivos 2008/2009 e 2009/2010, nas escolas pertencentes à DGEstE Alentejo (-4,1%) e DGEstE Algarve (-3,1%).

Tabela 1 - Escolas do 1º CEB com oferta de inglês ao 1º e 2º anos, por DGEstE, entre 2006 e 2013 (de acordo com os dados fornecidos pelo GEPE/DGEEC).

DGEstE	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	Média
Norte	49,5%	50,2%	97,9%	97,1%	98,8%	99,4%	99,8%	84,7%
Centro	37,7%	53,5%	98,5%	99,9%	99,8%	99,7%	99,4%	81,5%
Lisboa e Vale do Tejo	36,8%	50,6%	98,1%	99%	99,5%	99,4%	99,7%	80,6%
Alentejo	54,5%	58,8%	96%	91,9%	92,1%	96,8%	99,6%	81,7%
Algarve	27,5%	48,5%	95,2%	92,1%	99,3%	100%	99,3%	77,1%

Relativamente à oferta do inglês aos alunos de 3º e 4º anos, aferimos que a taxa de oferta foi superior a 93,5% desde o ano letivo 2005/2006. À semelhança do verificado relativamente ao 1º e 2º anos, as percentagens de oferta mais baixas e mais elevadas verificaram-se nas escolas pertencentes à DGEstE do Algarve, com uma percentagem de 93,9% (2009/2010) e 100% (2011/2012). Em média, a DGEstE Centro apresenta a taxa mais elevada de escolas com oferta (99,5%) e no Algarve a mais baixa (97,5%). Comparativamente, com os dados apresentados anteriormente, as percentagens de oferta nestes níveis de ensino mantiveram-se pouco oscilantes. A diminuição mais significativa verificou-se em 2008/2009, na DGEstE Algarve, com uma diminuição de 3,6% na oferta nestes anos de ensino, tendência mantida no ano letivo seguinte com uma nova diminuição (-2,5%). Porém, em 2010/2011, a oferta aumentou 5,6% e no ano letivo seguinte todas as escolas pertencentes a esta DGEstE ofereciam a possibilidade de aprendizagem deste idioma à semelhança do que já se tinha verificado no ano letivo 2007/2008. Neste sentido, torna-se necessário conhecer com maior profundidade as situações que conduziram a estes valores, tendo em conta a realidade de cada agrupamento e concelho de forma a compreender as diferentes dinâmicas e as perceções em relação à língua, para que se perceba a oscilação, ainda que reduzida, dos resultados obtidos.

⁵ Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

Tabela 2 - Escolas do 1º CEB com oferta de inglês ao 3º e 4º anos, por DGEstE, entre 2005 e 2013 (de acordo com os dados fornecidos pelo GEPE/DGEEC).

DGEstE	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11	2011/ 12	2012/ 13	Média
Norte	94,4%	99,3%	99,3%	98,9%	98,8%	99,8%	99,9%	99,6%	98,75%
Centro	99,7%	99,3%	99,5%	99%	99,9%	99,9%	99,8%	99,0%	99,51%
Lisboa e Vale do Tejo	93,1%	98,2%	98,6%	99,5%	99,8%	99,8%	99,5%	99,9%	98,55%
Alentejo	98,9%	98,2%	98,9%	97,7%	96%	96,2%	98,1%	97,7%	97,71%
Algarve	95,5%	95,6%	100%	96,4%	93,9%	99,3%	100%	99,3%	97,50%

A percentagem de alunos de 3º e de 4º ano que frequentam as aulas de inglês no âmbito do PGEI, à semelhança da oferta, tem vindo a aumentar progressivamente. De acordo com os cálculos que efetuámos, o aumento médio anual da percentagem de alunos que frequentaram a aula de língua inglesa foi de 6,3%.

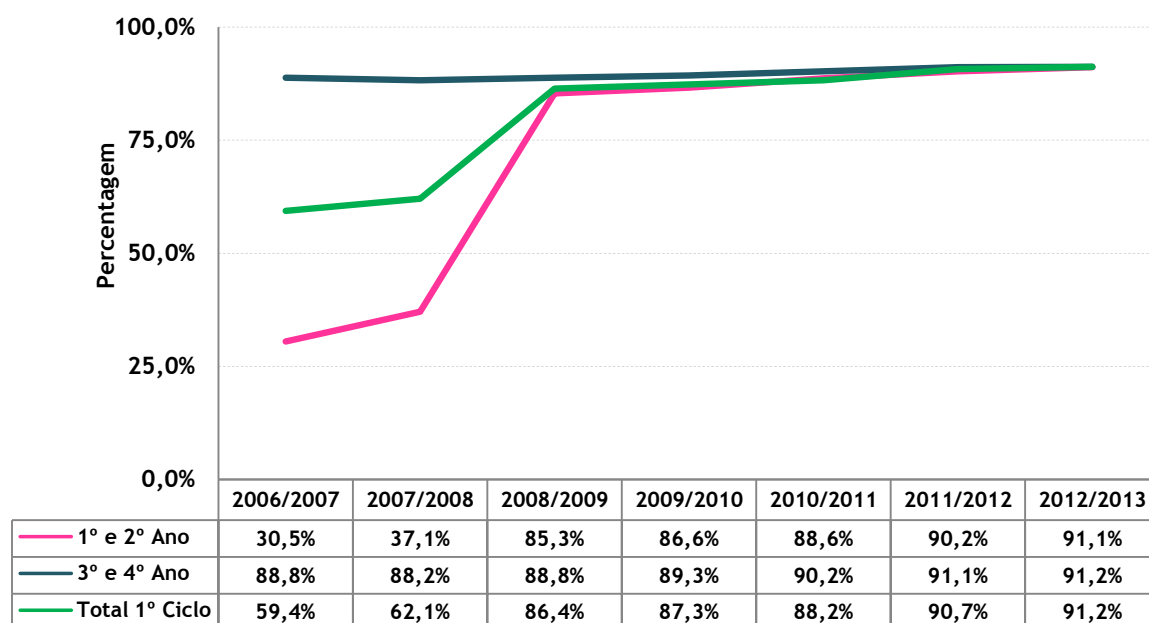


Gráfico 2 - Evolução da percentagem de alunos de 1º CEB que frequentaram inglês, ao abrigo do PGEI, entre 2006 e 2013 (de acordo com os dados fornecidos pelo GEPE/DGEEC).

No caso dos alunos de 3º e 4º anos, a taxa de frequência foi sempre superior a 88%, tendo atingido os 91,2% no ano letivo 2012/2013. À semelhança do verificado a nível das escolas com oferta, observa-se a mesma orientação para os alunos do 1º e 2º anos: assim, em 2006/2007 e em 2007/2008, as taxas de frequência não ultrapassaram os 37,1%, uma vez que a generalização da oferta nestes anos de escolaridade não estava ainda regulamentada. Em 2008/2009, consequência dessa mesma generalização, a percentagem de alunos subiu para 85,3%. Dados relativos ao ano letivo 2012/2013 mostram que 91,1% dos alunos de 1º e 2º anos tiveram o contacto com a língua inglesa.

Ao analisarmos estes resultados observa-se que, a nível da frequência, a percentagem de alunos de 1º e 2º anos tem vindo a aumentar progressivamente desde o início do programa de generalização em todas as DGEstE. O maior aumento ocorreu no ano letivo 2008/2009, pelos motivos anteriormente descritos, registando-se um aumento percentual superior a 41% em todas a DGEstE. Desde o início deste programa, a DGEstE Alentejo registou a única redução na taxa percentual de frequência (-1,9% de alunos) no ano letivo 2010/2011. Estes resultados mostram o interesse e a perceção das famílias em relação à aprendizagem precoce das línguas e ao desenvolvimento global dos seus educandos.

No que diz respeito à frequência dos alunos de 3º e 4º anos, a percentagem manteve-se sempre acima dos 75% desde o início do PGEI. A DGEstE Algarve, apesar de manter uma percentagem de oferta sempre superior a 93%, o percentual relativo à frequência dos alunos nunca foi além dos 81% em 2006/2007, tendo registado uma diminuição significativa da frequência (-4,2%) em 2008/2009. No entanto, a DGEstE Lisboa e Vale do Tejo registou nesse mesmo ano letivo a maior subida em termos de frequência (+11,8%), tendência que se inverteu significativamente no ano letivo seguinte com uma diminuição de 9,5%. Embora a percentagem de frequência por DGEstE revele que em 2011/2012 o número de alunos que frequentam a aula de inglês ao abrigo do PGEI tenha aumentado em todas, verificamos que em Lisboa e Vale do Tejo, a percentagem de alunos que frequenta esta AEC teve um aumento médio de 0,98% por ano letivo. Na DGEstE Norte, a percentagem de alunos de 3º e de 4º ano que frequentam a aula de língua inglesa ao abrigo do PGEI tem-se mantido regular desde o início da generalização, verificando-se apenas uma ligeira diminuição no ano letivo 2012/2013.

Tabela 3 - Evolução anual da taxa de frequência (%) dos alunos de 3º e 4º anos por DGEstE (de acordo com os dados fornecidos pelo GEPE/DGEEC).

DGEstE	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/2013	Evolução Média
Norte	0,4%	0,8%	1%	1,5%	0,6%	-0,1%	0,70%
Centro	-1,1%	-0,8%	-0,1%	0,1%	0%	-0,7%	-0,43%
Lisboa e Vale do Tejo	-1,6%	11,8%	-9,5%	1,3%	1%	2,9%	0,98%
Alentejo	1,7%	0,6%	0,4%	-2,9%	3,8%	1,0%	0,72%
Algarve	-1,2%	-4,2%	-0,3%	1,3%	3,7%	-3,9%	-0,77%

Tendo em conta estes resultados, observa-se uma rápida adaptação à legislação vigente e a importância que os encarregados de educação atribuem à aprendizagem da língua inglesa. Apesar de as percentagens serem elevadas, estão ainda longe de atingir os 100% de cobertura. Este facto deve-se primeiramente à natureza facultativa da frequência que leva os pais a optarem pelo ensino do idioma em escolas privadas. Todavia, não devemos esquecer que a natureza facultativa da frequência produz enormes discrepâncias à entrada dos alunos

para o 2º CEB, criando turmas cada vez mais heterogêneas, onde se misturam diferentes níveis de conhecimento. Perante esta tipologia de turmas, a gestão curricular e motivacional torna-se por vezes difícil para o professor do 2º CEB à semelhança do que acontecia antes da generalização da aprendizagem do idioma no 1º CEB.

1.3. Horário e duração da componente letiva

As AEC surgem no contexto do 1º CEB na sequência da criação da ETI passando a assegurar que todas as crianças e famílias pudessem dispor da oferta gratuita de aprendizagem da língua inglesa, da Atividade Física e Desportiva e da Educação Musical ou Lúdico-Expressiva. A ETI implica que as escolas passem a estar abertas até às 17:30 e o funcionamento deve ocorrer durante pelo menos oito horas diárias. A oferta de mais duas horas diárias de atividades parece trazer um vasto leque de potencialidades para o enriquecimento das aprendizagens curriculares. Porém, porque as crianças necessitam de descansar e brincar, estas atividades devem pautar pela ludicidade, de forma a proporcionar-lhes o contacto com modelos pedagógicos distintos. A introdução destas atividades veio assim permitir o prolongamento do horário escolar, o desenvolvimento de competências noutras áreas, assim como o reforço dos conhecimentos existentes através de um ambiente mais leve, mas igualmente enriquecedor. Este aspeto é reforçado por Freitas (1998): “o currículo não é apenas o conjunto de disciplinas lecionado na escola, mas tudo o que a escola promove ou favorece em termos de processo de ensino-aprendizagem para os alunos” (65). Neste sentido as atividades que são desenvolvidas em horário pós-curricular devem ser consideradas parte integrante da formação e aprendizagem das crianças, assim como da sua realização pessoal e social.

A aprendizagem ocorre, por norma, entre as 15:30 e as 17:30, mas há casos em que por insuficiência de professores, se torna necessário flexibilizar o horário sem prejuízo do normal funcionamento escolar. Sempre que seja necessário flexibilizar os horários, as AEC podem ocupar a primeira e última hora do período letivo da manhã ou a primeira hora da tarde. Contudo, esta flexibilização pode condicionar a aprendizagem, mas deve ser entendida como consequência de outras variáveis. A ocupação do primeiro tempo letivo do dia exige que o professor recorra a atividades estimulantes que obriguem a criança a despertar para a aprendizagem. Neste contexto, recorrer a atividades do interesse da criança torna-se num ponto vital da aprendizagem. No extremo oposto, encontramos o último período letivo da manhã que é por norma precedido pela pausa da manhã, na qual os alunos brincam, chegando à aula geralmente agitados, sendo necessário utilizar estratégias opostas e que visem acalmar os alunos e envolvê-los na aprendizagem e nas atividades da aula.

No que diz respeito à duração semanal do inglês no 1º CEB, quando o programa foi implementado, os alunos deviam ter 135 minutos de aula de inglês por semana, divididos em

três blocos de 45 minutos. Todavia, para muitas escolas a aplicação deste disposto foi condicionada pela incapacidade na gestão de espaços, necessidade de juntar turmas ou pela deslocação dos alunos para outra escola do mesmo agrupamento, levando-as a optar apenas pela oferta de um bloco de 90 minutos semanal. A adoção desta medida, a título excecional, originou, contrariamente ao que se considera pedagogicamente necessário, um tempo de exposição diária muito longo e exigente, tanto para professores como para alunos, e ao mesmo tempo uma exposição à língua muito dispersa no tempo. Para Scheerens, Luyten e Van Ravens (2011) e Sharpe (2001) este tipo de prática condiciona a qualidade e eficiência do ensino, assim como o atingir dos objetivos delineados. Edelenbos, Johnstone e Kubaneck (2006) acrescentam que as possíveis limitações decorrentes deste tipo de situações, com o passar do tempo, afetaram o desenvolvimento das quatro competências (*skills*), embora a fala seja a mais afetada. A divisão das aulas em unidades mais pequenas distribuídas ao longo da semana é passível de se traduzir em resultados mais positivos. É comumente considerado que a exposição ideal a um novo idioma deve acontecer diariamente durante aproximadamente 30 minutos uma vez que os alunos tendem a esquecer rapidamente o que aprenderam e quanto mais espaçadas forem as aulas, mais isso tenderá a acontecer (Driscoll, Jones e Macrory, 2004; Driscoll e Frost, 1999; Sharpe, 2001). De facto, a partir do ano letivo 2006/2007 as aulas de 90 minutos a título excecional deixaram de ser uma opção. Em vez disso, as escolas passaram a poder oferecer dois blocos semanais de 60 minutos, que se traduziam numa duração da aula menos exaustiva e simultaneamente mais frequente.

Desde a promulgação do despacho nº 14460/2008, os alunos de 1º e 2º anos devem ser expostos à língua duas vezes por semana durante 45 minutos, enquanto para o 3º e 4º anos a duração semanal da exposição se mantém inalterável. Contudo, sempre que se justifique por insuficiência de docentes ou impossibilidades a nível do espaço físico, os alunos de 3º e 4º anos podem ter apenas 90 minutos, divididos em dois blocos de 45 minutos.

Tendo em consideração a duração das aulas é fundamental que estas sejam ricas em atividades que proporcionem aos alunos o maior tempo possível de contacto com a língua, assim como a prática comunicativa. Por este motivo, torna-se imperativo que as aulas sejam cuidadosamente planificadas e que as estratégias a usar sejam adaptadas às características do grupo, pois se uma atividade é muito difícil ou não foi corretamente delineada, os alunos podem passar demasiado tempo em rotinas de aprendizagem, recorrendo muitas vezes a estratégias ineficazes, antes de conseguirem completar a atividade com sucesso. Ao sentirem que uma atividade é demasiado complexa, os alunos tendem a desmotivar-se e se a situação se verifica de forma sistemática, os princípios básicos inerentes à aprendizagem precoce sairão certamente prejudicados. Nestas circunstâncias os alunos tenderão a desenvolver representações negativas da língua que, no futuro, se traduzirão em resultados académicos menos positivos. A duração da exposição está assim diretamente ligada à qualidade da prática pedagógica aplicada na aula, assim como às competências linguísticas dos professores. De

facto, a questão pedagógica tem sido central nos relatórios produzidos pela APPI, CAP, muitos deles, como já mencionámos, denunciando a falta de habilitação para a docência de alguns professores que lecionam o idioma.

1.4. Constituição das turmas

Relativamente à constituição das turmas, estas devem ter, de acordo com os despachos mencionados, um número máximo de 25 alunos, preferencialmente, do mesmo ano de escolaridade⁶. Contudo, sempre que se justifique, as turmas podem ser constituídas por alunos de diferentes anos de escolaridade, o que tem levado muitos professores a depararem-se com turmas bastante heterogéneas, englobando os quatro níveis de ensino, muitas vezes por uma questão de gestão de espaços, necessidade de deslocação das crianças ou falta de recursos humanos. Se, por um lado, há professores que afirmam que as suas turmas são de pequenas dimensões, outros mencionam o oposto. De facto, há professores que, ano após ano, têm a difícil tarefa de lecionar inglês em turmas de 25 alunos englobando todos os níveis de ensino. Muitos reclamam que com turmas destas dimensões é difícil trabalhar porque os alunos apresentam níveis de cansaço e agitação que não permitem o normal desenvolvimento das atividades, considerando-as, por isso, como problemáticas (Brown, 2007; Hayes, 1997; Kennedy e Kennedy, 1996).

Neste sentido, torna-se pertinente perceber se uma turma com vinte e cinco alunos pode ou não ser considerada como uma turma de grande dimensão, tendo em conta a faixa etária que a compõe, embora nos pareça que a resposta a esta questão seja relativa (Hayes, 1997; Ur, 2009). Hayes (1997) afirma: “[t]here can be no quantitative definition of what constitutes a ‘large’ class, as perceptions of this will vary from context to context” (115). Comparativamente, as turmas dos sistemas educativos europeus e asiáticos apresentam dimensões distintas, levando os professores a formularem diferentes perceções neste domínio. Por esse motivo, consideramos que a perceção que o professor tem de uma turma, independentemente do número de alunos que a compõem, é mais importante do que considerá-la de grandes ou pequenas dimensões (Coleman, 2006). Assim, para nós, uma turma grande é aquela que tem mais alunos do que aqueles que o professor prefere gerir e que os recursos disponíveis permitem suportar, motivos pelos quais são geralmente consideradas como problemáticas e difíceis de controlar.

A dimensão das turmas tem vindo a ser considerado como um fator importante na aprendizagem das línguas estrangeiras (Tudor, 2001), em especial, durante os primeiros anos de aprendizagem, assim como um dos elementos mais debatidos em termos de resultados da aprendizagem, levando alguns investigadores a sugerir que o número ideal de alunos por

⁶ Despacho n.º 14753/2005, Capítulo IV, Artigo 12.º, Pontos 1, 2, 3 e 4; Despacho n.º 14460/2008, Capítulos III, Secção I, Artigo 10.º; Despacho n.º 8683/2011, Artigo 18.º C;

turma numa aula de língua estrangeira deve variar entre os 12 e 20 (Blatchford, 2003; Blatchford, Bassett e Brown, 2005, 2008).

Hayes (1997) investigou as preocupações dos professores relativamente à dimensão das turmas e concluiu que estas podem ser divididas em cinco domínios: desconforto, atenção individual, controlo, avaliação e aprendizagem eficiente. De acordo com o investigador, o desconforto é provocado por constrangimentos físicos a nível do espaço onde a aula se desenrola e que impedem a normal movimentação do professor, assim como a realização de atividades dinâmicas e criativas. Este desconforto está diretamente associado com o controlo da turma, pois nestas circunstâncias não é fácil fazer uma gestão eficiente do comportamento, dos níveis de ruído e da interação e comunicação com os alunos que se sentam nas filas de trás. Esta situação desencadeia, segundo Hall (2011):

“the emergence of two ‘classes’ or ‘zones’ within the same classrooms, learners at the front participating in more ‘learning-oriented’ patterns of interaction, while those towards the back and out of the teacher’s ‘range’ engage in non-productive activities (such as chatting or doing other work)” (36).

Além destes aspetos, os professores revelam que perante uma turma de grandes dimensões se torna muito difícil auxiliar todos os alunos da mesma forma, sentindo que estão a ignorar alguns alunos (Brown, 2007; Hall, 2011, Harmer, 2007; Johnson, 2008), assim como não fornecem *feedback* relativamente à qualidade do trabalho desenvolvido pelo aluno. De acordo com o American Council on The Teaching of Foreign Languages (2010):

“[s]ince the goal of a standards-based language program is to develop students’ ability to communicate, there must be opportunities for frequent and meaningful student-to-teacher and student-to-student interaction, monitored practice, and individual feedback during instructional time” [Online⁷].

Se há muitos que indicam os aspetos negativos inerentes a uma turma de grandes dimensões, outros como Ur (2009) referem: “[t]hese classes can be seen as very more challenging and interesting to teach and provide great opportunities for creativity, innovations and general professional development” (305). De facto, ensinar uma turma composta por 25 alunos de quatro níveis de ensino distintos, tentando que todos os alunos obtenham o mesmo nível de atenção e tenham o mesmo tempo de participação é verdadeiramente desafiante. No entanto, sabe-se que nem todos os professores, quando confrontados com tal situação, agem da mesma forma e frequentemente negligenciam os alunos de 1º e 2º anos, referindo que têm muito tempo para aprender a língua. No entanto, há sempre possibilidades metodológicas que permitem englobar todos os alunos na mesma aprendizagem, realizar as mesmas tarefas e participar ativamente e de forma igualitária no

⁷ Disponível em: <http://www.actfl.org/news/position-statements/maximum-class-size>, consultado a 14 de Novembro de 2012 às 00:23.

processo de aprendizagem. É inegável que as oportunidades comunicativas são maiores numa turma pequena, mas é também verdade que muitas atividades são também condicionadas pelo número reduzido de alunos.

No caso do ensino do PGEI acreditamos que os níveis de ensino englobados na mesma turma são um problema maior do que o número total de alunos, uma vez que a reorganização do espaço aula possibilita, na maioria das vezes, uma melhoria considerável na gestão comportamental e interação com os alunos. As crianças tendem a ter interesses diferentes e encontram-se em níveis de desenvolvimento cognitivo distintos exigindo, por isso, que o professor prepare atividades que se adequem aos seus interesses e conhecimentos. Não devemos esquecer que as crianças gostam de ser tratadas como seres únicos pelo professor, com vontades, desejos, ambições e interesses, e se queremos que a aprendizagem seja efetiva, então devemos ter isso em conta. No contexto do PGEI, julgamos que uma turma entre 15-17 alunos do mesmo nível de ensino ou de dois níveis distintos (1º e 2º ou 3º e 4º) seria o melhor possível, tendo em conta as condições de muitas escolas.

A questão da dimensão das turmas tem sido largamente debatida não só por investigadores, mas também por políticos, que não encaram a redução das turmas como algo economicamente viável, mas não há consenso neste domínio. Arthur e Cremin (2010), Harmer (2007), Kumar (1992, *apud* Hall, 2011) e Kyriacou (2009) concordam que o ensino efetivo depende muito da metodologia, da organização e do estabelecimento claro de rotinas, pelo que o tamanho da turma, *per se*, deve ser considerado conjuntamente com outras variáveis.

O contexto em que a aula decorre tem um papel considerável no processo de aprendizagem, uma vez que é nele que todas as atividades se desenrolam. Deve ter-se sempre em consideração as características físicas da escola e do meio em que se insere. Uma escola com boas condições físicas, onde a criança se sente confortável e segura e onde é respeitada por todos, é um primeiro passo para aumentar os níveis motivacionais da criança, primeiramente para a frequência do espaço e, consequentemente, para a aprendizagem. Porém, a deslocação de alunos para outras escolas para participarem nas AEC faz como que as salas de aula não consigam albergar esses alunos, pelo que se torna necessário desenvolver as atividades em espaços alternativos, tais como refeitórios onde as condições necessárias à prática pedagógica não são asseguradas (Anexo A).

A comunidade onde a escola e a criança se inserem também influencia a aprendizagem. Se as atitudes da sociedade e dos que são próximos da criança, relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira, são positivas a criança poderá ter mais motivação para a sua aprendizagem e provavelmente os resultados que obterá serão melhores, independentemente de a escola ou o professor serem ou não eficientes. Por outro lado, quando as atitudes são negativas e há uma menor exposição à língua e à sua utilização, a necessidade de escolas e professores eficientes desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem onde se observem os níveis apropriados de motivação e

atitude que de outra forma nunca ocorrerão. Cameron (2008) refere: “children are often more enthusiastic and lively as learners [...] but they also lose interest more quickly and are less able to keep themselves motivated on tasks they find difficult” (1). Por estes motivos, quando se aprende uma língua em horário extracurricular, como acontece em Portugal, o espaço onde as atividades decorrem, assim como as representações que a criança tem relativamente à língua inglesa e à sua importância para o futuro, são muito importantes.

Além das características dos alunos e do espaço físico, o professor também é responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. O professor deve, ao ensinar uma língua como a inglesa a crianças da 6-10 anos, ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem relaxado, centrado na promoção da comunicação em língua estrangeira, assim como deve apoiar o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de cada aluno tendo em conta a sua idade, estágio de desenvolvimento, objetivos de aprendizagem. Por esses motivos torna-se necessário que todos os alunos percebam claramente o que têm de fazer, devendo ser ajudados no desenvolvimento das tarefas de forma a maximizar o tempo ativo de aprendizagem e a melhorar a qualidade da instrução (Brok, Brekelmans e Wubbels, 2004).

1.5. Orientações Programáticas (OP)

Contudo, é também importante que os temas abordados na aula sejam do interesse da criança e sejam adequados à sua faixa etária. Por isso, outro aspeto a ter em conta é a existência de OP para o ensino da língua no 1º CEB. A sua existência é fundamental para a uniformização de procedimentos e critérios a aplicar nas escolas, de forma a evitar os problemas observados antes da implementação do PGEI. Decorrente da disseminação e importância da língua no mundo, assim como do seu valor intrínseco na formação de uma consciência plurilingue e cultural como elementos do desenvolvimento global da criança, as OP pretendem estabelecer um conjunto de recomendações e sugestões que, de acordo com Dias e Toste (2006), assegurem que os docentes e os alunos não sejam confrontados com iniciações sucessivas em níveis de aprendizagem sequenciais.

Contudo, apesar de os autores das OP se preocuparem com a ineficácia das iniciações sucessivas, parece que se esquecem que as OP para o 1º e 2º anos e as OP para o 3º e 4º, embora sendo apenas orientações que os professores podem e devem usar como guia, contemplam praticamente os mesmos temas. Esta situação é facilmente contornada quando o professor dá continuidade pedagógica ao projeto que iniciou, possibilitando o alargamento vocabular, estrutural e de competências comunicativas em espiral. No entanto, há professores que mudam de escola todos os anos e inevitavelmente procedem à iniciação das mesmas aprendizagens porque não lhes são transmitidas informações relativamente ao que foi lecionado. No nosso entender, o professor responsável pelo ensino deve ser responsável pela transmissão de informação ao novo professor, através da entrega no final do ano letivo de um

relatório escrito onde constem os tópicos abordados, evitando repetições desnecessárias e contribuindo para uma melhor preparação dos alunos para a transição para o nível de ensino seguinte, fomentando a sequenciação curricular. Por outro lado, muitas planificações são elaboradas por pessoas pouco habilitadas para o efeito e que desconhecem as OP. Por isso, alguns planos anuais são demasiado complexos, pouco sequenciais ou onde a repetição é uma marca dominante. Uma boa elaboração e gestão das planificações, produzindo planos anuais sequenciais, possibilita o desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras da aprendizagem do idioma que se inicia formalmente na transição para o 2º CEB, assim como estimula o desenvolvimento da prática reflexiva de professores e alunos relativamente à prática pedagógica.

Segundo Bento *et al.* (2005) e Dias e Toste (2006), a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB tem como finalidades sensibilizar para a diversidade linguística e cultural através de atividades que promovam o desenvolvimento da consciência plurilingue e pluricultural, veiculada nas recomendações europeias para o ensino precoce das línguas, e da identidade linguística e cultural da criança, através do confronto entre a língua materna e a estrangeira e das culturas a ela associadas. Não devemos esquecer que dada a posição da língua inglesa no mundo, a cultura associada ao idioma é verdadeiramente plural. Neste sentido torna-se pertinente que a criança aprecie a língua, enquanto veículo de interpretação e comunicação com o outro e de transmissão da sua própria cultura, opinião e valores (Vickov *in* Nikolov *et al.*, 2007).

A introdução deste idioma deve contribuir para o desenvolvimento global da criança, propiciando experiências de aprendizagem significativas e diversificadas, que favoreçam a autoconfiança, memorização, concentração e, acima de tudo, o desenvolvimento de uma relação positiva com a língua. De facto, o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e pela comunicação de uma nova língua são muito importantes em termos motivacionais e a nível dos resultados futuros da aprendizagem. De acordo com as recomendações europeias emanadas da análise dos resultados obtidos no primeiro *Inquérito Europeu de Competência Linguística*ⁱⁱⁱ (IECL), a CE espera que até 2020 50%^{iv} dos alunos europeus atinjam o nível B do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL). Assim, quanto mais positiva for a relação do aluno com a língua, quanto mais experiências do seu agrado tiver, melhores serão os seus resultados finais.

Apesar da clara definição de objetivos por parte dos autores das OP, importa referir que existe uma contradição entre o definido e o que acontece na prática e que se traduz numa certa desorganização curricular. Primeiramente, porque a frequência deste ensino é de cariz facultativo, provocando as assimetrias já mencionadas. Em segundo lugar, sendo considerada como um ensino extracurricular acaba por não ser entendida como um prolongamento das aprendizagens do 1º CEB, mas como uma atividade para ocupar as crianças, enquanto estão nas escolas, satisfazendo as necessidades dos encarregados de

educação, que muitas vezes não têm onde ou com quem deixar as crianças ou que, por dificuldades económicas, não têm como pagar a frequência dos seus educandos em ATL ou institutos de línguas. Este princípio limita não só a articulação horizontal, não permitindo que a aprendizagem do idioma seja transversal ao currículo, mas também a vertical, uma vez que muitos professores do 2º CEB desvalorizam o que se passa na aula de língua estrangeira no 1º CEB, impedindo por isso que a transição dos alunos para o nível de ensino seguinte seja feita de forma a ter em conta os conhecimentos que a criança já adquiriu.

1.5.1. Metodologia

A aprendizagem de uma língua por falantes não nativos tem sido alvo de vários estudos, que inicialmente se centraram na forma como a língua era ensinada e não em quem a aprendia ou nos motivos que o levavam a fazê-lo. Hoje encara-se a aprendizagem de uma língua não como elemento necessário e exclusivo para a compreensão do texto, mas como um elemento essencial para a comunicação e interação com o outro. O desenvolvimento da competência comunicativa tornou-se assim no objeto central da aprendizagem dos diversos idiomas e a comunicação passa a ser encorajada desde o primeiro momento através de variadíssimos recursos. Com a sua difusão do método comunicativo, a língua passa a ser vista como um processo que desencadeia mecanismos internos que conduzem à criatividade e à interação com o outro. O professor deixa de ter o papel central que detinha até então e passa a encarar-se o aluno como centro da educação. Para os defensores do método comunicativo qualquer metodologia que auxilie o aluno na aprendizagem da língua e que lhe desperte interesse é válida.

As OP para o ensino do inglês no 1º CEB seguem esta perspetiva, recomendando que numa primeira fase da aprendizagem, o professor dê ênfase à oralidade e à audição, mas a leitura e a escrita não devem ser negligenciados, em especial, a partir do 3º ano. Contudo, atendendo à hora e aos objetivos desta aprendizagem, a criação de um ambiente rico em atividades lúdicas torna-se um imperativo, porque como referem Dias e Toste (2006):

“[a]s primeiras aprendizagens da criança desenvolvem-se na relação com os familiares próximos; posteriormente, na sua relação com outros adultos e, em especial, na relação com as outras crianças. Esta relação estabelece-se, inicialmente, através do jogo: é a brincar que a criança começa por se relacionar com outras, é no jogo que começam a definir-se regras de socialização e de intervenção. O jogo é uma das atividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual dedica maior atenção.” (7)

Quanto mais jovem for o aluno, mais importantes são as atividades lúdicas, enquanto elemento motivador sendo, por isso, essencial que o professor de língua estrangeira recorra a brincadeiras e a jogos nas suas aulas como elementos facilitadores da interação e da

descoberta ao mesmo tempo que proporcionam experiências enriquecedoras. Holt (2001) recorda ainda que os professores devem ter em atenção que é mais fácil recordar experiências agradáveis, reforçando assim a necessidade de um ensino motivador, interessante e facilitador das aprendizagens, no qual o lúdico desempenha um papel de destaque.

Vygotsky (1962) atribuiu um papel de elevada proeminência ao ato de brincar na formulação do pensamento infantil uma vez que é a brincar que a criança revela os seus estádios sensitivos e cognitivos. Com recurso a atividades desta natureza, a criança reproduz as situações vividas no quotidiano e desenvolve a sua capacidade comunicativa. Tanto para Vygotsky como para Piaget, o desenvolvimento da criança não se faz de forma linear, mas sim de modo evolutivo. A criança sempre que brinca aprende, constrói ou reforça o que já aprendeu. Para a criança, brincar é uma forma de inserção na sociedade, de sociabilização, estando presente em todas as dimensões da sua existência. A atividade lúdica corresponde assim a um impulso natural da criança pois é algo inerente à condição humana, pelo que atendendo a estas características, os esforços dos alunos são canalizados para a aprendizagem e o alcançar dos objetivos, estimulando o pensamento e desencadeando esquemas, operações e funções psico-neurológicas.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o professor, mais do que despertar no aluno o gosto e o desejo de aprender, deverá ser o suporte da aprendizagem, apoiar a produção do aluno e deverá levá-lo a descobrir o conhecimento e, consequentemente, formular o saber. Com recurso a atividades lúdicas, o processo de aprendizagem ocorre de forma mais rápida e eficiente, sobretudo se a criança gostar de realizar tal atividade. A primeira experiência em que a criança produz o seu conhecimento é numa situação lúdica, de brincadeira que surge como a engrenagem necessária para a construção do conhecimento mesmo que para isso tenha de superar obstáculos. Por isso, Matthews *et al.* (2009) referem: “[é] aconselhável que alguns aspetos do programa de Atividades de Enriquecimento Curricular sejam mais flexíveis, ajustando-se às necessidades das crianças mais novas em particular, proporcionando, por exemplo, mais diversão e jogos ao ar livre durante a tarde” (21).

Sempre que pensar num ensino voltado para os interesses dos alunos, algo que os motive, o professor tenderá a desenvolver atividades que vão ao encontro dos alunos. Por esse motivo, o professor deverá fazer um levantamento das atividades que são do interesse dos discentes de forma a poder incluí-las nas suas planificações, tornando-se num estimulador e um gerador de situações eficazes. Além disso, perceber o que a criança gosta é essencial para que esta se sinta emocionalmente apoiada e seja ajudada de forma a alargar os seus horizontes de aprendizagem.

Tendo em conta estes fatores, os autores das OP incluíram uma lista de sugestões de atividades lúdicas que o professor pode usar como recurso nas suas aulas. São vários os tipos

de jogos que o professor tem à sua disposição e que pode empregar como entender revelando-se muito úteis no desenvolvimento das quatro competências comunicativas (jogos de produção ou compreensão), assim como a interação. No entanto, não são só os jogos que são importantes para a motivação, interesse e aprendizagem nesta faixa etária. Existem outras atividades que desempenham um papel lúdico de igual importância.

As canções, as *nursery rhymes*, os poemas são atividades divertidas que despertam o interesse das crianças, possibilitando-lhes o desenvolvimento de atitudes positivas perante a língua. Além disso, permitem que todas as crianças, sem exceção, participem nas atividades de forma igual ao mesmo tempo que as leva a adquirir confiança em si e nas suas capacidades, fomentando o desenvolvimento linguístico e a memorização. No entanto, o professor deverá ter em atenção que dado o nível de ensino e faixa etária, as canções e rimas não devem ser complexas nem conter palavras difíceis, e que a presença da repetição ajuda as crianças com mais dificuldades. Levar a criança a acompanhar a canção ou a rima com gestos, ajuda-a a interiorizar o conceito e torna o processo de aprendizagem ainda mais divertido.

A dramatização é uma das atividades lúdicas que proporcionam maior entusiasmo nos alunos. Entrar no mundo da fantasia é algo muito importante, pois neste tipo de atividades o real e o imaginário cruzam-se. O professor não precisa de levar muitos adereços para a aula, pois podem ser as próprias crianças a criá-los dando largas à sua imaginação, possibilitando simultaneamente o desenvolvimento da sua capacidade criativa. A dramatização é duplamente vantajosa e está de acordo com as teorias de Winnicott pois permite a criação do espaço transicional^v.

Todavia, apesar de todas as atividades acima descritas serem pedagogicamente benéficas, as histórias infantis são uma ferramenta riquíssima capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem, num processo divertido, estimulante e flexível. Enquanto recurso pedagógico são do agrado das crianças, motivadoras e interessantes, levando-as a apreender estruturas e a desenvolver a sua capacidade criativa e a imaginação. O PGEI veio permitir o contacto das crianças com a língua inglesa numa idade em que muitos deles ainda não desenvolveram na totalidade as suas capacidades nos mais diversos níveis. Os alunos de primeiro ano, por exemplo, estão a iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita e por esse motivo as aulas de inglês, seguindo as OP para a disciplina, devem centrar-se, sobretudo, na oralidade e na audição. As histórias revestem-se assim de uma importância ainda maior. Dias e Toste (2006) afirmam:

“[a]s histórias, no contexto do 1º ciclo, não devem ser utilizadas como pretexto para ensinar vocabulário e/ou gramática; devem ser apreciadas pelo aluno e usadas pelo professor apenas como histórias que ele conta à turma. Efectivamente, não pode haver lugar a situações de leitura pelo aluno, uma vez que este não tem capacidade para tal” (12).

Visto serem do agrado dos alunos devem ser usadas pelo professor, de forma a criar um ambiente agradável onde os alunos gostem de estar e onde a aprendizagem acontece naturalmente. Porém, não partilhamos da opinião dos autores quando afirmam que não devem ser usadas para ensinar vocabulário e gramática, pois consideramo-las como um excelente recurso para o fazer, ao permitirem que o aluno contacte com as palavras e as estruturas em contexto. Tendo em conta que as histórias são geralmente repetitivas estas facilitam a sua memorização e consequente aprendizagem.

Para satisfazer essa necessidade, de forma a ajudar os alunos a aprender a língua de uma forma mais agradável, é importante que o professor recorra a atividades proporcionem ao aluno aplicar os conhecimentos da língua que têm aprendido, comunicando de forma efetiva com os colegas, recorrendo apenas a estruturas comunicativas simples, tal como acontece nos primeiros anos de aprendizagem. Ao incluir as histórias como uma estratégia de ensino, o professor está a tornar o processo de aprendizagem mais flexível, motivador, divertido, extremamente visual e centrado na criança. Além disso, o professor tem também a oportunidade de apresentar a história da forma que entender mais conveniente adaptando-a às reais necessidades dos alunos. Visto serem do seu agrado, as histórias transformam a aula num local onde a aprendizagem acontece lado a lado com o divertimento da criança. É um facto que as crianças valorizam e são atraídas pelo elemento visual, e a sua inclusão nas aulas faz com que a atenção dos alunos seja canalizada para a atividade e tema em desenvolvimento. Utilizando um recurso que é claramente associado às crianças, o professor torna o ensino ainda mais centralizado e voltado para o seu sucesso escolar e social, numa sociedade cada vez mais competitiva.

Além destas atividades, não podemos ignorar que as crianças crescem rodeadas por novas tecnologias e a sua utilização no contexto da sala de aula ajuda na promoção de atividades que lhes permitem alcançar os objetivos definidos. Recorrendo às novas tecnologias de informação e comunicação, o professor pode planear atividades que se adequem às necessidades e ao nível de conhecimentos dos alunos.

Consideramos que as novas tecnologias podem ser um excelente recurso para o estabelecimento real de comunicação em inglês na sala de aula. A possibilidade de estabelecimento de projetos entre escolas europeias tem vindo a ganhar adeptos nos últimos anos. Novos projetos de parceria, estabelecidos através da rede *eTwinning* ou financiados pela CE ao abrigo do programa Comenius, surgem diariamente permitindo a comunicação, através de diversos canais, entre alunos de diversas faixas etárias. Acreditamos que quanto mais cedo os alunos tiverem a possibilidade de participarem em situações reais de comunicação, melhor perceberão a importância da língua inglesa como um instrumento de comunicação capaz de derrubar barreiras. Através destes projetos, desenvolvidos maioritariamente através de suportes tecnológicos, os alunos podem desenvolver as suas competências criativas, manipulando diversos tipos de programas, assim como aumentam o

seu conhecimento cultural e aplicam os conhecimentos adquiridos em situações reais de comunicação.

Sucintamente, o lúdico proporciona experiências vivenciais preciosas e o professor que valoriza estas atividades é um professor que tende a ter perante si alunos mais motivados, mais interessados e com capacidade para construir o conhecimento de forma mais aguçada. Como Pinter (2007) indica: “when they are motivated, children are happy to try new things and to experiment with ideas and thoughts in conversations with adults and teachers” (5).

Tendo em conta os pressupostos enunciados, no capítulo III procuraremos determinar, através da análise das respostas obtidas nos questionários, quais as atividades que são da preferência dos alunos e verificar se os docentes fazem o levantamento dessas preferências a fim de tê-las em consideração durante a planificação das atividades letivas. Além disso, procuraremos determinar a existência de uma relação entre a realização de atividades lúdicas na aula de inglês e o gosto/interesse manifestado pelos alunos inquiridos relativamente à aprendizagem do inglês e se o facto de gostarem de aprender inglês está relacionado com a facilidade que afirmam sentir perante a aquisição do idioma (H_4 , H_5 , H_6 , H_{27}).

1.5.2. Temas propostos e articulação curricular

É necessário que a aprendizagem seja feita de forma contextualizada sendo, por isso, necessário definir áreas temáticas, relacionadas com a criança e o mundo em que se insere e movimenta, que constituirão a base de trabalho linguístico e cultural a desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que satisfarão os seus interesses e as suas necessidades comunicativas imediatas.

As atividades e aprendizagens realizadas no âmbito das áreas temáticas devem possibilitar o desenvolvimento progressivo das quatro competências (Ouvir, Falar, Ler e Escrever^{vi}) essenciais para a exploração dos conteúdos e para o desenvolvimento da consciência linguística e cultural e da competência comunicativa.

Por estes motivos, os temas a abordar neste nível de ensino ocupam um lugar de destaque nas OP e centram-se nos alunos e no mundo restrito à sua volta. Dias e Toste (2006) propõem que, para o ensino no 1º e 2º anos, os temas sejam organizados em torno do mês que funciona como ponto de partida para cada unidade temática. Tendo em conta esta proposta verifica-se a existência de tópicos como a linguagem de sala de aula, as cores, os números que são recorrentes e comuns a todas as unidades temáticas ao longo do ano letivo, permitindo a criação de rotinas. As rotinas desempenham um papel preponderante no trabalho com crianças que, ao perceberem que a aula segue determinados padrões, tendem a mostrar-se mais à vontade e mais relaxadas e, como tal, a encarar a aprendizagem da língua

como algo positivo e benéfico. Relativamente às OP para o 3º e 4º anos, Bento *et al.* (2005) dividem as aprendizagens da sala de aula em quatro temas que deverão ser exploradas de forma gradual e tendo como ponto de partida a criança e o seu mundo pessoal.

Torna-se ainda importante que estas unidades temáticas sejam desenvolvidas tendo em conta a possibilidade de articulação de aprendizagens, pois permitirão o desenvolvimento da autoestima ao mesmo tempo que a criança aprende a observar o mundo, a resolver problemas, ultrapassar dificuldades, a desenvolver uma atitude positiva relativamente ao seu papel na educação e a encarar o ensino como um processo de desenvolvimento de competências devidamente interligado com todas as áreas do saber. Neste sentido, os temas abordados na aula de inglês não devem ser diferentes daqueles que são abordados diariamente, nem os objetivos se devem afastar daqueles que foram estabelecidos nas restantes áreas curriculares. Assim, as atividades desenvolvidas na aula de inglês devem, sempre que possível, proporcionar a consolidação desses objetivos e aprendizagens.



Figura 1 - Reforço e desenvolvimento de competências durante a aprendizagem do inglês no 1º CEB.

Partindo dos temas definidos, o desenvolvimento de cada uma das competências e de cada uma das vertentes deve possibilitar ao aluno a sua progressão, enquanto falante de um idioma, assim como iniciar o percurso de aprendizagem de outros idiomas, tendo em vista os objetivos europeus, *i.e.*, a aprendizagem de pelo menos dois idiomas além do materno durante a escolaridade obrigatória. Além de possibilitar o desenvolvimento do aluno nas suas dimensões culturais, linguísticas e comunicativas, os temas a abordar têm como objetivo facilitar a efetivação das práticas de articulação curricular vertical e horizontal. De forma a evitar a repetição entre ciclos e manter os alunos motivados para a aprendizagem, é necessário estruturar as aprendizagens para que não colidam ao longo dos dois ciclos de ensino e se adote uma metodologia de trabalho centrada na continuação e não na iniciação da aprendizagem para que o 2º CEB possa, ainda, trazer novidades.

É neste contexto, que a articulação curricular, horizontal e vertical, desempenha um papel fundamental uma vez que este conceito está diretamente relacionado com a continuidade, *i.e.*, com a ligação que deve existir entre objetivos, conteúdos e desafios que são colocados aos alunos ao longo do processo de escolarização. A articulação curricular constitui-se, assim, como um princípio-chave no desenvolvimento curricular e pressupõe a integração de saberes provenientes de diferentes campos do saber. Assim, a sequencialidade deve guiar todo o processo educativo, já que o desenvolvimento das capacidades dos alunos deve ocorrer de forma progressiva e contínua. Sobre o assunto, Barbosa (2010) refere: “o que se pretende é que cada ciclo de ensino prepare para o seguinte e o seguinte dê continuidade ao anterior” (71).

Além da planificação das aprendizagens, tal como já mencionado, este processo exige também a planificação e cooperação entre agentes educativos para que possam adequar o currículo aos interesses e necessidades dos alunos, desenvolvendo de forma global as suas competências. Segundo Carvalho (2010), a articulação curricular, nas suas dimensões horizontal e vertical, é entendida pelos docentes que desempenham tais atividades como um elemento essencial na estruturação e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, já que facilita a interligação de saberes ao mesmo tempo que potencia a construção de uma visão global dos conhecimentos que os alunos já adquiriram ou deverão adquirir. Tal como mencionado por Barbosa (2010), esta prática relaciona-se com o trabalho colaborativo e exige o diálogo frequente e colaboração entre docentes pois, como declara Martins (2010): “em termos de articulação curricular, a decisão não depende apenas de um professor isolado, mas da motivação e do conhecimento de vários docentes em que a gestão curricular se materializa” (70).

Por isso, planear o processo de aprendizagem constitui-se como um elemento essencial tendo em vista não só o sucesso da implementação do PGEI, como também a sequencialidade das matérias e da articulação de conteúdos entre o 1º e 2º CEB e permite assegurar que a aprendizagem da língua no 1º CEB não é vista como um momento para entreter as crianças até serem horas de ir para casa, mas como um ponto de partida para a aprendizagem da língua a partir do 5º ano e a preparação para a aprendizagem de outros idiomas durante o percurso escolar, tal como definido nas recomendações europeias. Como referido por Dias e Toste (2006), a aprendizagem da língua inglesa deve visar o desenvolvimento das competências e capacidades facilitadoras de uma aprendizagem formal bem-sucedida tanto a nível horizontal como vertical. Neste sentido, é essencial que os professores das diferentes áreas curriculares trabalhem de forma colaborativa. Todavia, para que isso aconteça, é fundamental a existência de uma cultura escolar assente não só na confiança nos processos, nas opções e nos agentes educativos, como também numa maior preocupação com o desenvolvimento sequencial e progressivo das áreas de conteúdo ao longo dos diferentes anos e ciclos de ensino.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve, por estes motivos, ser planeada como parte integral do currículo, atribuindo-lhe uma dimensão que ultrapassa a ocupação de um espaço vazio e que proporciona o crescimento cognitivo do aluno, assim como o desenvolvimento das suas perceções em relação aos outros. Ao se articularem os saberes, está a criar-se um ambiente motivador, imaginativo e relevante para a aprendizagem e desenvolvimento global dos alunos. No nosso entender, a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, assim como os temas abordados devem potenciar o reforço e desenvolvimento de outras aptidões que no seu compito geral devem conduzir ao crescimento global do aluno.

Assim, a aprendizagem da língua estrangeira é mais do que abordar determinado tópico ou tema, é um elo de ligação capaz de proporcionar a articulação curricular plena de todas as áreas. Para Rose (2008):

“high levels of literacy and numeracy will continue to be fundamental to full participation in learning and life, as will the ability to communicate effectively in spoken English and other languages. It will also be increasingly important that children have the ICT skills which will enable them to apply the technology of the future and meet the challenges of an uncertain world, with confidence and flexibility” (15).

Deste modo, a seleção dos temas deve ser realizada tendo em mente a integração das áreas curriculares e não curriculares do 1º CEB na aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, numa lógica de harmonização e de interação da aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de desenvolvimento. Neste sentido, é necessário adotar metodologias adequadas ao 1º CEB, que pressuponham a necessidade de articulação das competências gerais a desenvolver neste nível de ensino e as competências específicas a desenvolver na aula de língua inglesa. Este facto remete-nos, tal como já mencionado, para a necessidade de articulação entre as atividades desenvolvidas nas áreas curriculares e as atividades da aula de língua inglesa, tendo como objetivo a construção de uma aprendizagem integrada e integradora, enquanto medida educativa fundamental para o enriquecimento cognitivo, afetivo e cultural das crianças.

Além disso, este tipo de prática permite que o aluno a perceba que a aprendizagem do idioma é uma parte integrante do currículo e que, por esse motivo, deve ser encarada com o mesmo grau de seriedade atribuído às restantes áreas. Além dos alunos, os encarregados de educação também se apercebem que aprender o idioma é mais do que uma forma de manter os alunos ocupados até serem horas de ir para casa, um espaço onde podem iniciar a aprendizagem do idioma ao mesmo tempo que, de forma mais lúdica e descontraída, têm possibilidade de desenvolver e reforçar as competências e aprendizagens alvo de estudo nas outras áreas do currículo. Por estes motivos, as práticas articulatórias devem ser significantes e assegurar a progressão dos alunos, levando-os a relacionar as novas aprendizagens com os conhecimentos já adquiridos. A experiência de ensino deve, por isso, ser agradável, motivadora, mas ao mesmo tempo desafiante para o aluno. Porém, o desafio colocado deve

estar de acordo com as capacidades cognitivas dos discentes de forma a mostrar a sua progressão e manter os níveis motivacionais. Isto baseia-se numa proposição segundo a qual a aprendizagem é um processo mental ativo, no qual são estabelecidas ligações entre as experiências e conhecimentos anteriores e as novas ideias e esta associação é vital para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão da criança relativamente a um tema.

No entanto, para que assim seja é necessário que o professor de inglês esteja ciente das especificidades do ensino no 1º CEB, conheça os conteúdos programáticos das diferentes áreas do currículo e colabore com o professor generalista de 1º CEB durante a fase de planificação. De todas as áreas curriculares e não curriculares, o estudo do meio é aquela, pelos temas e competências que constituem o programa, que mais propicia atividades de articulação. Contudo, as restantes áreas podem também ser alvo de articulação, tal como ilustrado na Figura 2, em especial, nos domínios mencionados.

A aula de língua inglesa no 1º CEB deve ser encarada como importante para o desenvolvimento e enriquecimento dessas competências: o ensino dos números e a sua consolidação através da resolução de operações aritméticas simples, a aprendizagem das horas, das formas geométricas são temas que podem ser abordados, favorecendo o prolongamento e articulação com a aprendizagem da matemática e, consequentemente, o desenvolvimento da numeracia. O mesmo acontece com o desenvolvimento da literacia, enquanto capacidade para identificar, perceber, interpretar, comunicar, criar e manusear materiais impressos e escritos.

Reafirmamos, assim, que as atividades desenvolvidas na aula de língua inglesa devem ser um prolongamento das aprendizagens realizadas na língua materna. Além disso, o desenvolvimento da literacia emocional não deve ser descurado, uma vez que a criança deve aprender a expressar e a controlar os seus sentimentos e impulsos. Desenvolver a literacia é assim mais do que desenvolver a leitura, é desenvolver todas as capacidades que permitem à criança interagir na sociedade.

A articulação curricular é também importante a nível da transição entre ciclos. Para Machado (2007), esta transição exige não só a mudança de ambientes educativos, mas também a adaptação do aluno a uma nova realidade. Neste contexto, os processos de articulação afiguram-se como verdadeiramente importantes e exigem a valorização das aprendizagens realizadas pelos alunos no ciclo anterior, tal como enunciado por Barbosa (2010). Por esse motivo, Portugal (2009) acrescenta que a progressão entre ciclos deverá continuar a ser guiada pelos mesmos objetivos de desenvolvimento patentes nos outros ciclos de ensino de forma curricularmente articulada.

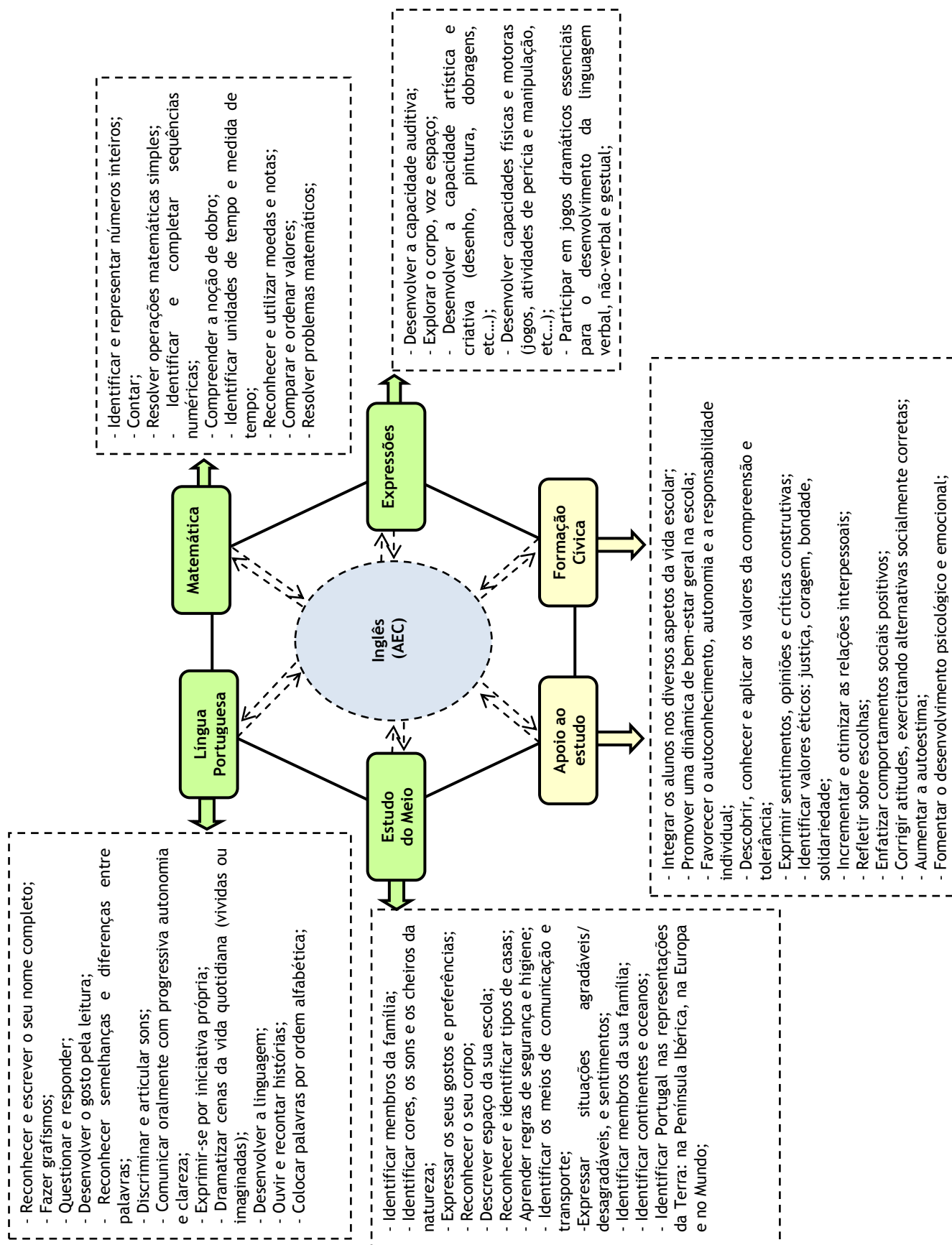


Figura 2 - Domínios das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares do 1º CEB que podem ser trabalhados na aula de inglês.

Roldão (2009) defende que esta continuidade deve ser vista como um fator facilitador da apropriação das aprendizagens e inclui um conjunto de dimensões que vão do curricular ao organizacional e vivencial. Sobre este aspeto, Alarcão (2009) acrescenta que a coerência e sequencialidade educativa são fatores chave no desenvolvimento gradual e integrado das competências dos alunos.

Neste sentido, é essencial que os professores de inglês trabalhem de forma colaborativa e definam áreas de conteúdo a serem abordadas nos dois ciclos de ensino numa perspetiva de articulação vertical entre saberes e competências a adquirir. Além disso, a definição das áreas de conteúdo temático e de funcionamento da língua deverá tornar o ensino mais sequencial, enriquecedor e facilitador da transição para o 5º ano.

Se atendermos às OP para o 1º CEB e ao Programa de Inglês do 2º CEB, verificamos que os conteúdos lexicais e gramaticais não diferem muito. De facto, o vocabulário adquirido no 1º CEB faz parte do léxico considerado básico para a introdução de estruturas gramaticais. Apesar de as OP para o 3º e 4º anos apresentarem um conjunto de estruturas e de os alunos terem de compreender e produzir pequenas frases (Bento *et al.*, 2005), o conhecimento e aprendizagem explícita das regras de funcionamento da língua não está previsto. Em vez disso, espera-se que o aluno seja capaz de usar segmentos linguísticos em contextos significativos que não impliquem ter conhecimento das mencionadas regras. Contudo, o mesmo não se verifica no ciclo de ensino seguinte, pois deverá dar-se atenção ao desenvolvimento gradual da competência comunicativa em todas as suas dimensões.

Durante o 1º CEB, espera-se que a aprendizagem da língua inglesa se centre no desenvolvimento das competências gerais individuais e na sua relação com a competência comunicativa sem que seja feita, no entanto, uma tentativa estruturada e explícita de desenvolvimento da mesma. Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento da identidade nestas duas dimensões, assim como o desenvolvimento de uma relação afetiva com o idioma e a sua aprendizagem ocupam um lugar de destaque no neste ciclo de ensino. O conceito de *educar para comunicar* surge imediatamente na sequência e deve ser alvo de desenvolvimento efetivo a partir do 2º CEB, embora esta prática possa iniciar-se ainda durante os anos finais do 1º CEB.

Desta forma, o desenvolvimento do aluno deve ser o resultado de um projeto de articulação adequado que lhe permita assimilar e reforçar novos conhecimentos segundo diversas perspetivas pedagógicas, ao mesmo tempo que reconhece o seu papel na sociedade e encara os outros com respeito e tolerância. Entendemos que, no final do primeiro ciclo, tendo em conta que uma elevada percentagem dos alunos frequenta a aula de Inglês entre o 1º e 4º ano, estes devem ser capazes de comunicar através de enunciados simples, compreender instruções, interagir com o outro, mas acima de tudo devem ter desenvolvido estratégias que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida e a encarar o outro respeitosamente. É

importante que o aluno chegue ao 2º CEB e seja capaz de realizar tarefas simples, tais como as enunciadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Perfil do aluno de língua inglesa à saída do 1º CEB.

Compreensão		
Oral	• Associar palavras isoladas a imagens; • Discriminar e articular o som do <i>h</i> aspirado, do <i>th</i> e dos sons <i>ch</i> e <i>sh</i>; • Compreender e aplicar as regras da sala de aula; • Identificar seqüências de acontecimentos em narrativas curtas e simples; • Tomar progressivamente consciência de características específicas da língua (pronúncia, entoação e ritmo);	
Escrita	• Reconhecer vocabulário específico sobre o seu mundo pessoal e o mundo que o rodeia; • Identificar adjetivos e a sua posição na frase; • Identificar os números cardinais e ordinais; • Relacionar imagens, objetos e animais como uma frase simples ou vocábulo; • Fazer corresponder o início e o fim de uma frase;	
Intercultural	• Conhecer outros modos de vida, costumes, culturas; • Criar e desenvolver o gosto por outras línguas e culturas; • Comparar a sua cultura e valores como a dos outros; • Desenvolver o respeito e a tolerância; • Aceitar a diferença; • Reconhecer a transnacionalidade de algumas histórias tradicionais;	
	Interação	Produção
Oral	• Cumprimentar de acordo com a situação; • Responder oralmente a questões simples; • Participar em diálogos simples; • Expressar opiniões; • Expressar preferências; • Dizer o que consegue e não consegue fazer; • Perguntar e dizer as horas; • Falar sobre o clima; • Dizer o alfabeto; • Aplicar a linguagem da sala de aula na interação com o professor e com os colegas;	• Produzir frases curtas e simples; • Apresentar-se e apresentar os que o rodeiam; • Recitar rimas curtas; • Cantar; • Ler textos simples;
Escrita	• Responder a questões simples; • Responder a um questionário simples; • Completar frases com informação de um texto ou com palavras dadas; • Identificar os meses do ano e ordená-los utilizando os números ordinais; • Relacionar os aniversários e as festividades com os meses e as estações do ano;	• Escrever corretamente vocabulário específico aprendido na aula; • Descrever de forma simples objetos, pessoas e animais; • Referir se gosta ou não de uma atividade; • Enunciar algumas atividades de tempo livres; • Descrever a sua rotina diária; • Produzir pequenos textos com frases elementares;
Aprendizagem ao longo da vida		
• Reciclar e integrar conhecimentos adquiridos; • Utilizar recursos tecnológicos e dicionários; • Reter informação; • Utilizar tecnologias da informação de forma informada e segura;		

Ao ser capaz de realizar o identificado na Tabela 4, e considerando os novos desafios com os que a criança se deparará, a adaptação ao novo sistema de ensino e à aprendizagem da língua processar-se-ão de forma mais fluída. Para que isso aconteça é essencial que as práticas articulatórias sejam uma realidade.

Contudo, as práticas de articulação continuam a ser condicionadas por diversos motivos. Lima (2002, 2008), por exemplo, identificou quatro tipos de constrangimentos que se têm vindo a colocar à implementação das práticas de articulação curricular: geográficos (a distância existente entre escolas), temporais (incompatibilidade de horários, excesso de trabalho burocrático e administrativo que os docentes enfrentam, falta de tempo), organizacionais (regime de monodocência, práticas instituídas, número de professores envolvidos) e a própria cultura docente (desmotivação, dificuldade de conhecimento mútuo, reservas individuais).

No capítulo III, partindo da análise dos dados recolhidos através dos questionários, procuraremos determinar quais os temas da preferência dos alunos. Além disso, pretendemos verificar, de acordo com as respostas recolhidas junto dos professores, se a articulação é uma prática recorrente nas escolas onde lecionam e verificar qual a sua opinião quanto à colaboração na elaboração das planificações. De forma mais profunda, procuraremos averiguar se a idade dos docentes está relacionada com a existência de práticas articulatórias (H_{17}), e se o facto de os docentes considerarem a aprendizagem da língua inglesa como benéfica os leva a serem mais ativos em termos de práticas articulatórias (H_{19}). Além disso, pretendemos também apurar se a colaboração na planificação e a opinião relativa aos benefícios desta aprendizagem estão relacionadas com a existência de práticas articulatórias (H_{21} , H_{42} , H_{44}) e se existe uma relação entre a existência de articulação curricular e o contacto entre docentes (H_{29} , H_{43} , H_{46}). Em termos de articulação vertical, analisaremos a relação entre a existência de articulação e a diminuição da repetição dos temas abordados (H_{30} , H_{45}).

1.5.3. Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica, tal como a articulação, desempenha um papel importante na escola atual apesar de ser descurada em muitos contextos educativos.

O conceito de supervisão pedagógica é uma questão cada vez mais pertinente tendo em conta as constantes mutações do sistema de ensino. É incontornável que a escola atual é complexa e prima pela imprevisibilidade devido às exigências da sociedade envolvente, motivo pelo qual, os docentes e a própria escola se deparam, diariamente, com diversos desafios que se lhe colocam. Com a inclusão das AEC no currículo do 1º CEB, a escola, tal como a conhecíamos, foi alvo de mudanças às quais os docentes, em especial os generalistas de 1º CEB, se tiveram de adaptar. Contudo, as mudanças operacionalizadas não foram apenas de índole organizacional e curricular, mas também em termos de responsabilidade pedagógica. De acordo com os despachos que enquadram legalmente o programa das AEC, cabe ao professor titular de turma proceder à Supervisão Pedagógica destas atividades de forma a garantir não só a sua qualidade, mas também a desejada articulação com as

disciplinas curriculares. De acordo com o relatório da CAP (2006), a operacionalização da Supervisão Pedagógica das AEC tem ocorrido de diversas formas: a realização de reuniões periódicas entre docentes, a sugestão de atividades e programação, a observação de aulas, o preenchimento de grelhas de supervisão ou a redação de relatórios sobre o tema. Contudo, também este processo tem vindo a ser alvo de constrangimentos devido ao distanciamento entre o curricular e as AEC o que acarreta dificuldades para os docentes envolvidos. Por este motivo, é essencial que sejam proporcionados momentos de comunicação pedagógica de forma a promover a valorização dos objetivos inerentes às AEC e, por isso, é vital que a Supervisão assente numa perspetiva colaborativa.

Para Alarcão e Tavares (2010), a Supervisão de professores é entendida como o processo, ou o conjunto de processos, em que um professor, geralmente mais experiente e informado, orienta e acompanha um outro, no seu desenvolvimento humano e profissional, quer na formação inicial, quer no âmbito da formação contínua. Assim, a Supervisão Pedagógica, surge no contexto escolar, como um mecanismo dinamizador das práticas colaborativas de trabalho docente, motivo pelo qual adquire um papel pró-ativo na mediação entre docentes e na própria organização escolar. Além disso, a Supervisão Pedagógica deve favorecer a reflexão e a integração de saberes e competências numa dimensão pedagógica. Neste contexto, Alarcão e Tavares (2010) referem:

“a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos” (59).

Partindo do exposto por Alarcão e Tavares, consideramos que só uma colaboração alicerçada numa relação entre professor e supervisor, marcada pela colaboração mútua e diálogo permanente e assente na confiança e respeito, poderá contribuir para um ambiente superviso favorável não só à reflexão, mas também à mudança e inovação pedagógica. Por esse motivo, a Supervisão Pedagógica na escola atual deve ter como objetivos a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola.

Perante as exigências e características do ensino, assim como as finalidades da escola, é imperativo que os docentes mantenham uma atitude reflexiva e crítica perante todas as ações educativas, *i.e.*, é importante olhar de forma abrangente, contextualizada, interpretativa e prospetiva para o processo educativo. Isto deve-se à necessidade de uma prática concertada e orientada por objetivos comuns por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2010) conceptualizaram o conceito de Supervisão Pedagógica encarando-a como: “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e

coletivas, incluindo a dos novos agentes” (154), reconhecendo assim a necessidade de alargamento das funções supervisoras de forma a incluírem a supervisão nos processos de formação contínua e de desenvolvimento e aprendizagem institucional.

Deste modo, a supervisão pedagógica não deve ser entendida como uma prática hierarquizante, mas sim, como refere Moreira (2004): “[como] um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos de ação pedagógica” (134). O processo de supervisão pedagógica, no contexto atual, deve, por isso, ser encarado como um processo de assistência e orientação profissional prestada por pessoas pedagogicamente competentes, tendo como principal objetivo o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Assim, o processo de supervisão não deve controlar, mas sim possibilitar o desenvolvimento das capacidades e competências dos docentes e explorar os conhecimentos que devem possuir de modo a desempenharem a sua atividade docente de forma mais completa.

No âmbito do ensino do inglês no 1º CEB cabe ao professor generalista desempenhar a função de supervisor e deverá possuir, inquestionavelmente, o espírito da partilha e colaboração com os seus pares. Neste sentido, falar de supervisão pedagógica implica repensar práticas pedagógicas de forma reflexiva, assim como estimular a melhoria do desempenho profissional que exige a adoção de uma atitude de coresponsabilização. Por esse motivo, consideramos que a observação em contexto de sala de aula, enquanto modalidade de supervisão das atividades desenvolvidas na aula de inglês, deve ter como objetivo aferir a qualidade e adequação do ambiente educativo, a assiduidade, participação e interesse dos alunos e esta observação deverá originar relatórios que devem posteriormente, ser alvo de discussão e reflexão conjunta durante a realização de encontros entre docentes destinados a esse fim. Além disso, estas reuniões devem possibilitar aos docentes um momento formal de planificação de atividades a desenvolver conjuntamente, nomeadamente, a realização de celebrações na escola ou a necessidade de acompanhamento dos alunos em atividades fora da sala de aula.

De forma a trabalhar colaborativamente, é essencial que o professor assuma uma atitude humilde e uma postura de aprendente ao mesmo tempo que revela abertura ao diálogo e às ideias dos outros e se mostra capaz de participar em discussões construtivas. Numa escola que se espera reflexiva, todos os fenómenos educativos devem ser entendidos numa perspetiva sistémica e holística na qual todos os envolvidos no processo educativo trabalham para o desenvolvimento escolar. Desta forma, este tipo de escola deve possuir uma liderança democrática, visionária e transformacional capaz de difundir, junto de todos os elementos da comunidade escolar, a importância do trabalho reflexivo e colaborativo, pois só desta forma existem razões para a plena abertura à participação e às sugestões de todos os membros da comunidade escolar e, consequentemente, proporcionar o desenvolvimento escolar integral.

Neste contexto, o professor supervisor, além de pedagogicamente capaz, deve possuir um perfil adequado às exigências das funções que necessita desempenhar e que possua, como referem Goleman, Boyatzis e McKee (2011), autoconsciência, autogestão, autodomínio, consciência social, e capacidade de gestão de relações. Além disso, sendo um dinamizador da prática pedagógica o professor supervisor deve ter qualidades de líder de forma a promover o crescimento humano e pedagógico dos docentes, assim como coordenar as atividades letivas. Alarcão e Tavares (2010) acrescentam que os supervisores devem:

“provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas e ajudar a organizar o pensamento e a ação do colectivo das pessoas individuais e [...] fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na melhoria da aprendizagem dos alunos” (149).

No âmbito do PGEI e considerando o postulado nos documentos legais, o professor generalista de 1º CEB, o professor encarregue da supervisão pedagógica da atividade, deve acompanhar e dinamizar a comunidade educativa ao mesmo tempo que privilegia uma cultura de formação centrada na identificação, discussão e resolução de questões relacionadas com o contexto pedagógico e escolar. Além disso, e porque a contratação de docentes para a dinamização da atividade é caracterizado pela rotatividade, o supervisor deve criar condições para a integração dos novos agentes comunicativos, como também colaborar no processo de monitorização de desempenho dos mesmos. Desta forma, cabe ao professor generalista desempenhar uma tarefa formativa com uma dimensão avaliativa das atividades desenvolvidas no âmbito do processo-aprendizagem da língua inglesa, de forma a aumentar a qualidade educativa. Ao fazê-lo, o supervisor envolver-se-á numa atividade de construção e desenvolvimento docente, promovendo a compreensão individual e do contexto educativo em que as atividades se desenvolvem.

De forma breve, a nova tarefa atribuída ao docente de 1º CEB não visa controlar ou criticar negativamente as opções metodológicas e pedagógicas dos docentes de inglês, mas sim contribuir para a regulação destas práticas. Por esse motivo, defendemos a importância da estreita colaboração entre docentes e para que isso aconteça é necessário que se mostrem disponíveis para momentos de reflexão conjunta. No nosso entender, poderá ser vantajoso para o professor de inglês estabelecer relações de trabalho colaborativo com estes docentes porque eles, melhor que ninguém, conhecem os alunos que estarão presentes nas aulas de língua inglesa. Os professores generalistas colocam-se numa posição estratégica no que concerne o comportamento, dificuldades e preferências dos alunos e que são essenciais para a gestão da sala de aula. Devido à especificidade do 1º CEB e à formação de muitos docentes que asseguram o ensino da língua inglesa neste ciclo de ensino, a colaboração entre docentes constitui-se como uma mais-valia a todos os níveis.

Considerando a importância da supervisão pedagógica nos contextos educacionais atuais, os dados recolhidos junto dos docentes através dos questionários permitir-nos-ão determinar a existência ou não de supervisão pedagógica, as razões para que isso aconteça, assim como o modo como se processa. Sendo a supervisão pedagógica da responsabilidade do professor generalista de 1º CEB, procuraremos determinar se estas práticas (a existência ou não) estão relacionadas com a idade do docente.

1.5.4. Avaliação

Quanto à avaliação, apesar da aprendizagem do inglês no 1º CEB ser de frequência facultativa, os encarregados de educação e as direções das escolas pretendem saber o que as crianças aprenderam e se o tempo que passam envolvidos naquelas atividades é ou não um desperdício de tempo. Por este motivo, exigem cada vez mais que seja contemplada a avaliação formal cabendo, por isso, ao professor monitorizar os progressos dos alunos.

A aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB deve processar-se num ambiente relaxado, livre de ameaças ou julgamentos e rico em elogios, onde é permitido à criança jogar, ouvir histórias e expressar a sua criatividade e individualidade. Neste contexto, a avaliação é geralmente vista como a introdução da dicotomia sucesso/insucesso que se afasta do espírito característico do processo de ensino-aprendizagem do idioma no 1º CEB. Torna-se, por isso, necessário abandonar a ideia de que a avaliação é unicamente usada para medir o sucesso ou insucesso dos alunos e encará-la como uma medição daquilo que o aluno consegue fazer com o idioma, seguindo a perspetiva do QECRL, e de que forma a sua aprendizagem contribui para o seu desenvolvimento global. Assim, contornando a necessidade de avaliações formais escritas, a avaliação deve transmitir aos alunos que a aprendizagem de um novo idioma pode ocorrer sem medo e num ambiente onde se sintam confortáveis.

Além disso, avaliar uma criança é diferente de avaliar um adulto (McKay, 2006; Pinter, 2007), uma vez que há características que distinguem as crianças dos adultos e que exigem diferentes mecanismos de avaliação. Este aspeto é particularmente importante quando muitos dos professores que lecionam inglês no 1º CEB são profissionalmente habilitados para a docência no 3º CEB e Ensino Secundário, tendendo a aplicar metodologias de avaliação usadas nestes níveis no 1º CEB. McKay (2006) enfatiza a necessidade de avaliar as crianças de acordo com o seu desempenho no contexto de aprendizagem primeiramente porque as crianças se desenvolvem a nível cognitivo, social, emocional e físico e estes desenvolvimentos devem ser tidos em consideração, uma vez que são passíveis de influenciar a duração da concentração e a própria motivação. A autora acrescenta: “[t]he attention span of young learners in the early years of schooling is short, as little as 10 to 15 minutes; they are easily diverted and distracted by other pupils. They may drop out of a task when they find it difficult” (*ibid*, 6).

Verifica-se também que as crianças são especialmente vulneráveis ao insucesso e à crítica pelo que este aspeto deve ser tratado de forma diligente e prioritária. Nesta perspetiva, a avaliação das aprendizagens na aula de língua inglesa no 1º CEB deve evitar que a criança desenvolva sentimentos negativos em relação à língua e se torne ansiosa. Para Bento *et al.* (2005), opinião partilhada por Conner (1991), Dias e Toste (2006), McKay (2006), Proctor *et al.* (2005), Shermis e DiVesta (2011) e Tuttle (2008), a avaliação neste nível de ensino deve ser exclusivamente formativa, utilizando instrumentos diversificados e adequados ao desempenho esperado em termos de compreensão e produção tanto oral como escrita. A adoção deste tipo de avaliação levará os alunos a tornarem-se responsáveis pela sua aprendizagem e a sentirem-se parte integrante do processo de aprendizagem. A avaliação sumativa ou qualquer outro tipo de avaliação passível de causar ansiedade deve ser evitado, pois é, de acordo com diversos estudos, capaz de comprometer o desempenho da criança (Chan e Wu, 2004; Hood e Tobutt, 2009; Littlewood, 2006). Aydın (2009) menciona:

“test anxiety causes physical and psychological problems; negatively affects motivation, concentration and achievement; increases errors in learning process; prevents students from reflecting their actual performance in their test results and from studying efficiently; and reduces the interest in language learning” (133).

Por esse motivo, os testes sumativos devem ser preteridos, privilegiando-se o uso de instrumentos como as grelhas de observação ou a criação de momentos de auto e hetero avaliação, que deverão centrar-se não só nas atividades desenvolvidas e nos seus objetivos, como também no progresso e desempenho do aluno. Este tipo de atividades permitirá ao professor determinar o que os alunos sentem em relação ao seu progresso e as atividades que gostam de realizar. Este tipo de momento é importante porque as crianças são capazes de pensar naquilo que fizeram e como se sentiram, enquanto participavam em determinada atividade ou desempenhavam uma tarefa. Quanto mais cedo as crianças forem acostumadas a este tipo de processo de avaliação, como declaram Mourão e Dias (2006), mais fácil será para elas e, à medida que crescem, tornar-se-ão mais precisas no seu processo de autoavaliação. Além disso, este tipo de reflexão encoraja os alunos a serem participantes ativos no processo de avaliação, um aspeto fundamental na pedagogia centrada no aluno e no seu desenvolvimento integral.

A avaliação formativa deve contemplar, entre outros aspetos, a progressão do aluno na própria língua, as atitudes, o comportamento e a capacidade de elaboração de estratégias que lhe permitem ultrapassar as suas dificuldades, levando-o a tornar-se num aprendiz autónomo⁸. Assim, deverão ser alvo de avaliação as quatro competências, em especial a

⁸ O professor deve ter em conta os períodos do ano letivo em que as crianças, por motivos de saúde, faltam frequentemente assim como os temas nos quais revelam mais dificuldades. Neste sentido, o professor deverá promover atividades que possibilitem aos alunos acompanhar o que é ensinado, contornando períodos de ausência e dificuldades, pois se assim não o fizerem a avaliação do progresso não tem qualquer valor.

audição e a produção oral sem, no entanto, descurar a escrita e a leitura. Cada uma destas quatro competências será usada como parte integrante da vida em sociedade e a criança deve perceber, desde cedo, que raramente são usadas de forma isolada. Por este motivo, a avaliação destas competências deve ser feita de forma integrante.

As atitudes dos alunos devem também ser avaliadas pelos professores e pelo próprio aluno em atividades de auto e hetero avaliação, de forma a desenvolver a sua capacidade crítica e o seu crescimento de forma consciente e informado. Neste domínio, o professor deve, segundo Dias e Toste (2006) avaliar o empenho, a organização, o interesse, a iniciativa e a interação, ou seja, avaliar se o aluno se mostra disponível para a aprendizagem da língua inglesa, se revela empenho na realização das tarefas propostas (produzindo trabalhos, cujo resultado final é fruto da sua individualidade e expressão criativa), se assume a responsabilidade pelas tarefas que lhe foram incumbidas, e se se esforça por ultrapassar dificuldades que encontra ao longo do processo de aprendizagem.

Tendo em conta o que já foi mencionado, a avaliação deve ser conduzida de forma a proteger a atmosfera criada na sala de aula, assim como a opinião que as crianças têm da aprendizagem do inglês. Todas as atividades realizadas na aula devem ser alvo de avaliação, assim como tudo o que a criança faz de forma autónoma em casa, o que muitas vezes é sinónimo do interesse e empenho da criança perante a aprendizagem do idioma. Considerando as características das crianças enumeradas no início desta secção, devem ser usadas metodologias adequadas à idade da criança, de forma a contemplar a avaliação de forma leve e otimista. Para tal, o professor deve recorrer, além dos instrumentos já mencionados, aos portefólios dos alunos (Gordon, 2007; Hasselgreen, 2003; McKay, 2006).

O portefólio é uma das ferramentas mais eficazes que o professor tem ao seu dispor a fim de avaliar o progresso e interesse dos alunos, constituindo-se um conjunto de trabalhos produzidos pelos alunos, dentro e fora da aula, ilustrativos da sua experiência linguística. Para Gordon (2007): “[p]ortfolios are an effective means of classroom assessment because they build students’ metacognitive awareness by helping them recognize their own strength and weaknesses” (209).

Em 2007, durante o congresso anual da APPI foi apresentado *O meu primeiro portefólio europeu de línguas*. Este portefólio foi usado de forma experimental numa rede de escolas selecionadas de acordo com critérios tais como a existência de classes multiculturais, boas práticas verificadas na implementação do PGEI e boa articulação horizontal. Após este período de experimentação, foi submetido para validação pelo COE tendo sido acreditado em 2010. No nosso entender, este documento constitui-se como uma mais-valia a todos os níveis na aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, primeiramente porque ao ser transferida para outra escola, o novo professor facilmente detetará as aprendizagens que a criança já realizou e quais aquelas que necessita reforçar. Em segundo lugar, o aluno passa a encarar o portefólio como um documento útil em termos futuros. Aarts e Broeder (2005) acrescentam:

“[w]hen working with the language portfolio, pupils have to reflect on their language knowledge and their learning of a language. They are also expected to formulate the goals and plans of their language learning processes. This can be expected from pupils in the upper grades of primary education (nine-year-olds and up), but not from younger pupils” (5).

De facto, e tendo em consideração o desenvolvimento da escrita e leitura na língua materna, o portefólio para os alunos dos anos iniciais do ensino primário deve centrar-se principalmente na consciencialização da multiculturalidade do espaço geográfico europeu e dos próprios idiomas falados pelos familiares das crianças e da sua interação com os mesmos.

Em termos futuros acreditamos que além do recurso aos portefólios, os professores devem começar a avaliar formativamente a forma como as crianças aprendem e utilizam a língua inglesa recorrendo às tecnologias da informação e comunicação. Cada vez mais se verifica que as novas tecnologias, em especial, os computadores e a Internet®, desempenham um papel central na vida das crianças, funcionando como uma porta de acesso a um mundo global e ilimitado onde lhes é possível prolongar a sua existência. O que se passa na aula de língua inglesa é semelhante: os alunos, por norma falantes de uma língua materna comum, tendem a entrar num mundo virtualmente criado onde comunicam recorrendo a um novo idioma. Por este motivo, os professores devem começar a incluir este aspeto na avaliação que fazem do progresso do aluno, uma vez que o comportamento da criança no mundo virtual pode ser facilmente monitorizado quando comparado com o que se verifica em turmas de grandes dimensões. Além disso, as crianças gostam de reproduzir vezes sem conta o que aprenderam, seja uma música, um poema, uma rima ou uma história, e o mundo virtual potencia a criação de um espaço onde a criança pode participar em desafios, cujas tentativas para os ultrapassar lhes permitirão desenvolver as suas competências linguísticas.

2. Como aprendem as crianças? Motivos para o ensino precoce das línguas

A iniciação da aprendizagem das línguas modernas, em especial a inglesa, durante os primeiros anos de escolaridade, tornou-se numa tendência incontornável nos últimos anos e é cada vez mais frequente que pais e educadores exijam que essa possibilidade seja uma realidade, considerando os benefícios inerentes a tais práticas. De facto, desde muito cedo, uma das grandes preocupações de diversos teóricos tem sido a forma como as crianças adquirem não só o idioma materno, mas também as restantes línguas, procurando determinar quais os mecanismos envolvidos nesse processo.

Cada indivíduo é um ser complexo cujo comportamento e aprendizagem é determinado e condicionado por múltiplos fatores, tais como os estímulos que recebe, os seus desejos, a sua estrutura cognitiva, o ambiente social em que está inserido ou até mesmo as

características pessoais e experiências de vida tidas. Aprender é assim um processo entre o ser humano e o ambiente em que se insere, podendo ser considerado tanto do ponto de vista biológico, como do ponto de vista sociocultural. Numa ótica biológica, a aprendizagem ocorre em simultâneo com o desenvolvimento, possibilitando a cada indivíduo a sua adaptação não só ao ambiente em que se insere, como também às necessidades por ele desencadeadas. Por outro lado, de acordo com o ponto de vista sociocultural, a aprendizagem é um processo desencadeado pela relação não só entre o ser humano e o ambiente em que se insere, como também entre o indivíduo e aqueles que o rodeiam. Para os seguidores desta perspetiva, o ser humano não deve ser visto como um ser isolado, já que a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre em contacto com a família, com os vizinhos e em contexto escolar. De forma sistematizada e tentando englobar as duas perspetivas, a aprendizagem é um processo através do qual o ser humano sofre a influência do meio e dos indivíduos que o rodeiam, de forma a reduzir uma tensão de necessidade.

2.1. Perspetiva behaviorista

O behaviorismo, corrente teórica iniciada com os estudos de Ivan Pavlov, é a teoria da aprendizagem segundo a qual todos os comportamentos são fruto de condicionamentos que ocorrem em interação com o ambiente. De acordo com esta teoria, o comportamento pode ser estudado de forma sistemática e observável, sem, no entanto, serem tidos em consideração os estados mentais. Os primeiros seguidores desta corrente teórica pretendiam explicar que toda a aprendizagem era resultado de condicionamentos.

Tendo por base a sua experiência realizada com cães, Pavlov (2003 [1927]) formulou uma teoria sistemática do comportamento (Teoria do Condicionamento Clássico), segundo a qual uma resposta acontece sempre que ocorre um estímulo. Para o autor distinguem-se três tipos de estímulos e de respostas mas, de um modo geral, um estímulo é um incentivo que atua sobre o ser humano provocando uma reação. Porém, as respostas não necessitam de ser aprendidas, uma vez que perante um determinado estímulo, o ser humano responde de determinada maneira, de uma forma não aprendida, ou seja, de forma incondicionada. Os estímulos que as provocam são designados por estímulos incondicionados já que involuntária e independentemente conduzem a uma determinada reação. Existem ainda estímulos que não produzem qualquer resposta, sendo por esse motivo considerados estímulos neutros. Ao associar frequentemente estímulos neutros com estímulos incondicionados é possível obter uma resposta, ocorrendo, por conseguinte, um condicionamento, ou seja, a aprendizagem. Um estímulo neutro dá assim origem a um estímulo condicionado e a resposta passa a ser condicionada, ou seja, é aprendida. Esta teoria pode ser aplicada à aprendizagem do ser humano, visto que o processo de condicionamento constitui um ato de aprendizagem, especialmente durante a infância. Assim, de acordo com esta teoria, todo o comportamento

humano, incluindo a aquisição de um idioma, pode ser explicado por este condicionamento, uma vez que a criança ao ser exposta a determinado estímulo, reagirá de determinada forma, e fornecerá uma resposta que lhe permitirá aprender.

Thorndike (2012 [1911]) associou o comportamento a reflexos físicos e defendeu que os estímulos que ocorrem depois de um determinado comportamento têm influência no futuro tornando-se, por isso, importante que a ação conduza ao êxito. A sua teoria da aprendizagem centra-se em três leis principais (Efeito, Exercício e Maturação), segundo as quais se um comportamento for seguido por uma recompensa, a probabilidade de voltar a acontecer aumenta; se for seguido por uma punição a sua viabilidade, diminui. A segunda lei está associada à relação entre estímulo e resposta, ou seja, a frequência com que esta relação ocorre torna-a mais ou menos forte. No que respeita esta lei, como é referido por Tavares *et al.* (2007), Thorndike esclareceu que a repetição de um comportamento por si só não conduz à aprendizagem, pois para que isso aconteça tem de ser acompanhada de resultados positivos, ou seja, só acontece se a criança for recompensada pela resposta e pelo resultado positivo que teve. Ao ser recompensada, a criança querará repetir a experiência, levando-a a aprender. Segundo a Lei da Maturação, para que a criança possa ser devidamente preparada para a aprendizagem, os currículos escolares devem estar adaptados às suas reais necessidades, assim como ao seu desenvolvimento físico e intelectual. De acordo com a teoria e as experiências de Thorndike, um aluno deve ser previamente motivado para poder atingir o objetivo, ou seja, a aprendizagem. Quando o aluno é confrontado com uma situação diferente, é importante que mostre interesse em ultrapassar esse obstáculo, mesmo que para isso comece por utilizar movimentos sem objetivos concretos, de forma a reduzir a tensão provocada pela necessidade. Assim que um dos movimentos conduz ao objetivo, a tensão é reduzida e a atividade teve êxito e, consequentemente, a aprendizagem ocorreu. Esta fase designa-se de aprendizagem por ensaio-erro que, para Thorndike, precede toda a aprendizagem.

Para Skinner, a aprendizagem é o resultado do ambiente em que o indivíduo se insere, mais do que da sua estrutura genética, aspeto que o levou a ser fortemente criticado. À teoria do condicionamento clássico de Pavlov, Skinner adicionou-lhe dois novos conceitos: os operantes e o reforço. De acordo com a sua teoria, uma resposta individual a um estímulo produz determinados resultados, embora a resposta esteja condicionada pelo tipo de reforço (Lei do Efeito de Thorndike) fornecido: se o reforço for positivo (existência de recompensa), a probabilidade de resposta é maior, mas se o reforço for negativo, havendo lugar a uma punição, então a probabilidade de resposta é menor. Segundo Skinner (1989): “[i]n a behavioural analysis, contingencies of reinforcement change the way we respond to stimuli. It is a changed person, not a memory that has been «stored»” (16). Desta forma, a criança aprende não só por estímulos, como também através do sistema de recompensas e punições, apesar de ser necessário ter presente que as punições nem sempre originam aprendizagem,

ocorrendo, na maioria dos casos, uma não-aprendizagem. Aplicando esta teoria ao ensino de línguas, a língua passa a ser encarada como um comportamento a ser ensinado, ou seja, quando apresentamos uma nova estrutura ou um novo tema aos alunos que seja do seu interesse, este funcionará como um estímulo ao qual os alunos irão responder através da repetição, por exemplo. Para o processo de aprendizagem, Skinner propunha que o professor deveria tornar claro o que está a ensinar e que os alunos deveriam resolver as tarefas de forma progressiva respeitando o seu ritmo. O reforço positivo das aprendizagens e progressões do aluno deve ser uma prática recorrente no ensino das línguas estrangeiras. Se nos centrarmos na aprendizagem da língua inglesa, em especial nos primeiros anos de aprendizagem, reforços como *Well Done* ou *Great Job* são muito importantes para aumentar os níveis motivacionais dos alunos.

De uma forma geral, os behavioristas não têm em conta a estrutura cognitiva dos alunos. O mais importante para a aprendizagem é o estímulo, a resposta a esse mesmo estímulo e o reforço, de preferência positivo, a essa mesma resposta. Porém, o facto de não se debruçarem sobre estados de espírito, pensamentos, sentimentos e aprendizagens que se processam sem recorrer a reforços, assim como não entenderem o ser humano como capaz de adaptar o seu comportamento quando uma nova informação lhe é apresentada, mesmo que anteriormente um padrão de comportamento não tenha sido estabelecido através de um reforço, levaram esta teoria a ser criticada. Em resposta a esta corrente, surgiram várias teorias no âmbito da Corrente Cognitivista.

2.2. Perspetiva cognitivista

Debruçando-se sobre a forma como o ser humano pensa, percebe e aprende, as teorias behavioristas formaram a corrente dominante no âmbito do desenvolvimento humano até meados dos anos 60, numa altura em que fatores como a memória e a atenção se tornaram no centro dos estudos, originando a Psicologia Cognitiva. Os seguidores desta corrente interessavam-se pela forma como a mente humana processa a informação, analisando os mecanismos que o ser humano usa para a reter, processar e usar. Os conceitos de atenção⁹, percepção e memorização¹⁰ são pontos centrais desta corrente.

⁹ A atenção é fundamental na aprendizagem uma vez que a sua falta conduz geralmente a resultados negativos. À medida que a criança cresce, os níveis de atenção acompanham o seu desenvolvimento, sendo-lhes possível estar atentas a uma determinada tarefa durante um período de tempo mais longo.

¹⁰ A memória processa-se através de um modelo de registos sensoriais nos quais os estímulos são gravados durante um breve período de tempo antes de serem transferidos a curto prazo e, depois, através de repetições e associações, levar a informação a ser retida na memória a longo prazo. A memória é assim, a par da atenção, particularmente importante no processo de aprendizagem, pois é ela que permite ao aluno reter as informações que serão posteriormente processadas originando o conhecimento. Um dos maiores problemas que o aluno de uma língua estrangeira enfrenta é a memorização de vocabulário e, por conseguinte, o professor deve fomentar, tal como para a atenção, atividades que favoreçam a sua memorização.

Para Piaget, qualquer organismo vivo procura adaptar-se ao meio e procura equilíbrio entre aquilo que é conhecido e o que está a ser experienciado. Este processo ocorre de forma diligente e ativa, capaz de provocar alterações sobre as quais estes mesmos organismos reagem. Assim, o desenvolvimento das estruturas cognitivas caracteriza-se por transformações contínuas que, por sua vez, provocam alterações na forma de estar de cada ser humano. A criança começa, segundo Piaget, a ter as suas primeiras experiências logo à nascença embora apelem apenas aos sentidos básicos que são para Piaget a forma mais importante de exploração e descoberta do meio envolvente. O processo de equilíbrio surge sempre acompanhado pelos processos de assimilação e acomodação, processos esses que permitem alcançar o equilíbrio. A teoria da Epistemologia Genética lida com fatores relacionados com o ponto de vista biológico uma vez que aborda a forma como estes atuam sobre o desenvolvimento cognitivo, operando através da hereditariedade específica e geral. A importância das estruturas físicas herdadas reside no facto de permitirem a realização de determinadas funções intelectuais e de proibirem outras.

Piaget (1969) afirma ainda que a experiência é importante, pois é através dela que a criança assimila o mundo e se adapta a ele, de forma a construir níveis de equilíbrio mais estáveis, considerando as experiências físicas e lógico-matemáticas como muito importantes para a construção desse equilíbrio, referindo:

“[L]’expression physique consiste à agir sur les objets et à découvrir des propriétés par abstraction à partir de ces objets: par exemple soupeser des objets et constater que les plus lourds ne sont pas toujours les plus gros. L’expérience logico-mathématique (indispensable aux niveaux où la déduction opératoire n’est pas encore possible) consiste également à agir sur les objets, mais à découvrir des propriétés par abstraction à partir, non pas des objets comme tels, mais des actions elles-mêmes qui s’exercent sur ces objets: par exemple aligner des cailloux et découvrir que leur nombre est le même en procédant de gauche à droite et de droite à gauche (ou en cercle, etc.)[...]” (57-8).

Tendo em conta o disposto por Piaget, ao darmos algumas peças de Lego® a uma criança, esta irá montá-las de diversas formas e sabe que pode também alterar a sua disposição, aprendendo com isso que, independentemente da configuração que dá às peças, o número será sempre o mesmo.

Ainda de acordo com a teoria de Piaget, o pensamento do ser humano desenvolve-se de uma forma gradual e com mudanças que lhe permite atravessar quatro estágios de forma equilibrada. O primeiro estágio inicia-se à nascença e prolonga-se até cerca dos 24 meses no qual a criança baseia a sua atividade cognitiva na sua perceção sensorial e em esquemas motores, resolvendo apenas problemas práticos e vivendo o momento presente, não se preocupando nem com o passado nem com o futuro. Segundo Piaget, o relacionamento com os que lhe são próximos acontece tendo por base os esquemas cognitivos construídos. Geralmente, no final deste estágio, a criança não só começa a revelar esquemas mais complexos como também surgem os primeiros esquemas simbólicos. Após o segundo ano de

vida e até cerca dos seis ou sete anos, a criança desenvolve-se dentro das barreiras do estágio Pré-Operatório. Nesta etapa, a capacidade de representação da criança assim como a sua linguagem aumentam, tornando-se mais elaborada, e o vocabulário mais rico, permitindo-lhe representar esquemas ausentes. Verificando-se que a função simbólica está já desenvolvida, recorrendo ao jogo simbólico a criança utiliza um objeto diferente do que quer representar, de forma a simular a realidade. Contudo, o pensamento nesta fase é egocêntrico e a criança não consegue colocar-se no papel do outro, predominando o animismo e o antropomorfismo, humanizando os animais e objetos como se de seres humanos se tratassem. A percepção imediata que a criança tem das coisas leva-a a criar distorções no seu modo de pensar, ou seja, ao olhar para uma boneca e ao humanizá-la está a ter uma percepção errada da realidade. O final deste estágio termina aproximadamente na mesma altura em que a criança começa a frequentar a escola e inicia o período de maior desenvolvimento. Durante o estágio a que Piaget deu o nome de Operacional-Concreto, o pensamento torna-se progressivamente lógico e objetivo, tendo por base o raciocínio e não apenas a percepção imediata. Todavia, a criança continua a necessitar de um objeto real para conseguir raciocinar, já que a total abstração do real não está ainda totalmente desenvolvida. De acordo com a divisão em estágios feita por Piaget, é a partir dos 11-12 anos que surge a capacidade de abstração que permite formular hipóteses, testá-las, pensar em termos de possibilidades, atingindo assim o seu desenvolvimento cognitivo em toda a sua plenitude e complexidade. Assim, para Piaget, a criança interage com o mundo, resolve os problemas que se lhe colocam e é desta forma que a aprendizagem ocorre.

Apesar de Piaget apresentar uma teoria bastante complexa e elaborada, esta foi também alvo de críticas. De acordo com Margaret Donaldson, as questões que Piaget colocou nas entrevistas que fez às crianças eram demasiado complexas e a linguagem empregue não era simples nem a usada no seu quotidiano, pelo que lhes era difícil perceber o que lhes era solicitado. Esta utilização da linguagem incomum para a criança fazia com que não fosse capaz de passar ao estágio seguinte, assim como era potenciadora de um ensino restritivo e limitador. Donaldson, após ter reajustado a teoria de Piaget e as questões que colocou, declarou: “once these tasks were presented in a familiar context, the majority of the results for children under seven improved” (*apud* Pound, 2005a, 9).

Além de Donaldson, Gardner também discutiu as contribuições de Piaget que, na sua opinião, não destacou a importância das emoções e da motivação na aprendizagem das crianças. Os estudos conduzidos por Gardner marcaram a mudança de paradigma no pensamento cognitivista ao questionar a ideia de inteligência como uma entidade individual e única, passível de ser medida por testes psicométricos. Gardner (2011) indica:

“[i]n the heyday of the psychometric and behaviorist eras, it was generally believed that intelligence was a single entity that was inherited; and that human beings - initially a blank slate - could be trained to learn anything, provided that it was presented in an appropriate

way. Nowadays an increasing number of researchers believe precisely the opposite; that there exists a multitude of intelligences, quite independent of each other; that each intelligence has its own strengths and constraints; that the mind is far from unencumbered at birth; and that it is unexpectedly difficult to teach things that go against early 'naive' theories of that challenge the natural lines of force within an intelligence and its matching domains". (*ibid.*, xxxvii)

Por conseguinte, o autor defende que o conceito de inteligência, como tradicionalmente definido e determinado pelos testes psicométricos, não é suficiente para descrever a multiplicidade de capacidades e competências manifestadas por cada ser humano individualmente. O autor vai mais longe e refere que uma criança que aprende as funções matemáticas mais facilmente não é mais inteligente que outra que apresenta mais facilidade no desenvolvimento das competências linguísticas ou artísticas. Muitas vezes as dificuldades encontradas pelos alunos são fruto da metodologia empregue no seu ensino e outro método poderá levá-las a desenvolver essas mesmas competências de forma mais rápida, profunda e conceptual. De facto, não há um método de ensino perfeito, que satisfaça as necessidades de todos os alunos da mesma forma e que lhes proporcione o desenvolvimento de capacidades com a mesma rapidez e resultados.

Gardner, neste contexto e à semelhança de Piaget, pode ser considerado como um construtivista, embora como, já mencionámos, critique alguns aspetos da teoria piagetiana. Piaget acreditava que todos os aspetos simbólicos têm a sua origem na mesma função semiótica, enquanto Gardner acredita que processos cognitivos independentes são usados pelos indivíduos de acordo com os símbolos com que se deparam. Por outras palavras, para Gardner, num plano analítico, cada área do desempenho cognitivo tem o seu próprio sistema simbólico, enquanto num plano sociológico cada uma destas áreas é caracterizada pelo desenvolvimento das competências que, por norma, são mais valorizadas em determinadas culturas ou domínios sociais e profissionais. De facto, o aspeto cultural desempenha um papel fundamental na teoria de Gardner pois, no seu entendimento, algumas capacidades só se desenvolvem quando o ambiente em que o ser humano se insere as valoriza e estimula a transmissão entre gerações. A aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, está fortemente enraizada nas representações dos indivíduos que se movimentam na sociedade contemporânea e que transmitem os benefícios da sua aprendizagem a outros. A valorização desta aprendizagem desencadeou a proliferação de programa de ensino precoce do idioma, de forma a promoverem e a estimularem o desenvolvimento de uma capacidade considerada vital. O investigador acredita ainda que as capacidades de cada ser humano são organizadas verticalmente sugerindo que em cada domínio específico existem formas independentes de aprendizagem, memória e perceção, que podem ou não apresentar semelhanças, mas nunca uma relação direta.

Durante a sua investigação, Gardner estabeleceu dois pré-requisitos para a inteligência: "[a] human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving

- enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he or she encounters and [...] must also entail the potential for finding or creating problems” (*ibid.* 65-6). Como resultado do seu projeto de investigação e tendo em mente estes pré-requisitos, Gardner descreveu sete tipos de inteligência formuladas a partir de critérios conhecidos cientificamente, entre os quais: os danos cerebrais causados que afetam determinadas capacidades cognitivas, a existência de indivíduos sobredotados ou com necessidades educativas especiais, a existência de capacidades e operações identificáveis, os diferentes ritmos de desenvolvimento de cada indivíduo (relacionados com a origem do desempenho, a evolução histórica e a sua plausibilidade), a possibilidade de existência de distinções passíveis de serem confirmadas, testadas e apoiadas por resultados psicométricos e as capacidades que podem ser codificadas de forma simbólica.

As duas primeiras *inteligências* são as mais frequentemente abordadas no contexto escolar e aquelas que os professores, encarregados de educação e legisladores consideram como prioritárias no sistema de ensino. Assim, a inteligência lógico-matemática corresponde à capacidade que o ser humano possui para confrontar e avaliar objetos, analisar problemas de forma lógica, resolver operações matemáticas e investigar questões de forma científica. A inteligência linguística caracteriza-se pelo domínio e apressa pelo símbolo linguístico e pelo estudo dos idiomas. Esta capacidade envolve a sensibilidade para o uso retórico e poético da linguagem escrita e falada e a capacidade do seu uso para alcançar determinados objetivos.

A nível artístico, o autor determinou a existência de três *inteligências*: a musical, corporal-cinestética e a espacial. A primeira destas inteligências corresponde à capacidade que o ser humano possui para compor e executar padrões musicais, tendo noções de ritmo, melodia, timbre e harmonia. No que concerne a inteligência corporal-cinestética esta permite ao indivíduo controlar os movimentos corporais, usando o corpo no todo ou em parte, enquanto a inteligência espacial é caracterizada pela capacidade do ser humano para compreender visualmente o mundo que o rodeia, de forma precisa, transformando perceções e recriando as experiências visuais vividas anteriormente, mesmo quando o estímulo visual está ausente. A nível pessoal, o autor destaca a capacidade que cada indivíduo tem para se conhecer a si próprio, controlar e expressar emoções e estados de espírito (inteligência intrapessoal) e a capacidade para compreender as intenções, motivações e estados de espírito dos outros (inteligência interpessoal).

Estes sete tipos de inteligência potenciam sete formas distintas de ensino em vez de apenas um, sendo um dos motivos pelos quais o ensino deve ser rico e favorecer o desenvolvimento de diversas competências. Quando a existência destas inteligências é tida em consideração, de forma equilibrada e estruturada na planificação letiva, as atividades desenvolvidas podem tornar-se bastante motivadoras permitindo-lhes desenvolver diversas competências e, concomitantemente, proporcionar o desenvolvimento global do aluno. Se atendermos ao que se deve passar na aula de inglês no 1º ciclo, as inteligências múltiplas de

Gardner podem ser incorporadas de forma a criar um ambiente escolar onde o aluno aprende de forma lúdica.

Tabela 5 - Aplicação das *Inteligências* de Gardner na aula de inglês.

Inteligência	Aplicação na aula de língua Estrangeira
Linguística	• <i>Brainstorming</i>; • Desenvolvimento da leitura, escrita, audição e fala; • Dramatizações;
Lógico-Matemática	• Identificação de padrões; • Formulação de hipóteses; • Resolução de operações equações matemáticas;
Corporal-Cinestética	• Dramatizações; • Mímica; • Dança;
Espacial	• Colorir de acordo com padrão; • Criação de projetos artísticos;
Musical	• Canções; • <i>Nursery Rhymes</i>; • Exercícios de repetição; • Trava-línguas;
Intrapessoal	• Atividades de autoavaliação; • Desenvolvimento da autoestima; • Execução de tarefas personalizadas; • Trabalho de pares, grupo, jogos de equipa, trabalho projeto;
Interpessoal	• Trabalho de pares e de grupo; • Jogos de equipa; • Trabalho projeto;

Apesar de muitas questões se levantarem em torno da teoria de Gardner, a sua utilidade a nível educativo é inegável, uma vez que possibilita aos professores questionar os seus métodos de trabalho e refletir sobre as razões que levam determinada atividade ou estratégia a ser mais ou menos conseguida, assim como alargar os seus horizontes pedagógicos.

2.3. Perspetiva inatista

Contudo, além dos seguidores da perspetiva cognitiva, os estudos de Chomsky também desafiaram os ideais postulados nas teorias behavioristas, segundo as quais se acreditava que a mente humana era semelhante a uma folha de papel em branco, onde aos poucos o indivíduo ia registando, através de estímulos, informações importantes. Porém, Chomsky demonstrou que estes estímulos ambientais eram bastante simples quando comparados com a complexidade linguística apresentada pelas crianças. Ao chamar a atenção para este facto, o linguista revolucionou o pensamento científico dominante, ao propor que a mente humana não é uma mera folha em branco, mas uma estrutura complexa composta por diversos órgãos, cada um com uma função específica, acrescentando que por detrás de

qualquer comportamento verbal há um sistema complexo de regras que permitem ao indivíduo compreender um número infinito de enunciados, muitos dos quais únicos.

Esta visão da linguagem deu origem à Teoria da Gramática Gerativa centrada no estudo da Gramática Universal¹¹ (GU), ou seja, o estudo dos princípios universais e parâmetros linguísticos comuns a todas as línguas vivas. Desta forma, Chomsky (2006) defende que a linguagem é uma faculdade inata (Fromkin *et al.*, 2010; Sapir, 2006) do ser humano inseparável de qualquer fase da existência humana, permitindo que uma criança seja capaz, num curto espaço de tempo, de produzir frases que nunca ouviu, fazer perguntas, narrar acontecimentos que vão além da mera repetição. O autor defende assim que cada ser humano nasce com o designado *Dispositivo de Aquisição da Língua* (DAL) que lhes permite formular frases e discursos consistentes com a GU (Cook, 1997). Sobre o assunto Kirsch (2008) refere: “the linguistic input of the environment ‘triggers’ the LAD and the brain selects the parameters specific for the language. The language then develops almost ‘automatically’ with the child not needing a more mature speaker to instruct or correct errors” (37). De acordo com esta, cada ser humano possui predisposição genética para que essa aprendizagem ocorra, ou seja, cada indivíduo possui as estruturas gerais e básicas das línguas que lhes permitem elaborar um número infinito de frases. Todas as vivências funcionam como um *input*, facilitando a assimilação de conceitos e de significados, e dominar um conjunto finito de regras possibilita a criação de um número infinito de frases, tornando a língua num *output* comunicativo.

Chomsky distingue ainda *Competence* (Competência) de *Performance* (Desempenho linguístico), os equivalentes de *Langue* e *Parole* de Saussure (1999). Para o autor Norteamericano, a competência é um conjunto de regras que permitem formular e perceber enunciados, ou seja, é um sistema que não trata dos signos, mas das regras utilizadas para gerar enunciados (o saber abstrato). O conhecimento linguístico que possuímos é um conhecimento não consciente, pois ao aprendermos a nossa língua-materna estamos inconscientemente a assimilar regras sem nos apercebermos que assim acontece. O investigador reconhece que a sua distinção entre *Competência* e *Desempenho* linguístico é próxima da de Saussure, mas distancia-se deste na medida em que a *Langue* de Saussure é um mero inventário sistemático de elementos, ao passo que a *Competência* tem força gerativista constituindo-se como um conjunto de regras que permite a passagem de um conceito de *Langue* estático para um dinâmico. Saussure não desconhece o aspeto dinâmico da língua, mas transfere esse dinamismo para o conceito de *Parole*, que é um ato individual, produto da inteligência.

Chomsky (1986) recorreu a duas questões filosóficas que na sua opinião estão diretamente relacionadas com a cognição humana: o Problema de Platão e o Problema de Orwell. O Problema de Orwell foi assim designado por ser uma alusão clara à obra de George

¹¹ A GU para White (2003) ajuda a fornecer uma perspetiva da aquisição de um segundo idioma.

Orwell, *Animal Farm*, onde o autor estabelece uma analogia com a sociedade contemporânea, ao retratar uma quinta onde o agricultor oprime os animais. Apesar da revolta dos animais e da criação de uma nova sociedade, os animais acabam por criar uma sociedade onde se oprimem mutuamente. McGilvray (2013) indica:

“Orwell’s problem, unlike Plato’s problem, is not a serious intellectual problem that calls for a great deal of analytic work and effort, not to mention willingness to overcome illusion. It is, Chomsky says suggestively, ‘an analogue in the dogma of social and political life of what may be called Freud’s problem’ [...] Chomsky puts it this way: ‘Plato’s problem (...) is to explain how we know so much given that the evidence available to us is so sparse. Orwell’s problem is to explain why we know and understand so little even though the evidence available to us is so rich’ (227).

Chomsky defende assim que apesar da riqueza e variedade de informação que o ser humano tem ao seu dispor, graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, acaba por ser manipulado e levado a aceitar determinados pontos de vista em detrimento de outros igualmente válidos. Este problema está diretamente relacionado com a liberdade de expressão e a capacidade humana de questionar e formular ideias. De facto, ao ser capaz de formular um número infindável de enunciados linguísticos o ser humano é também capaz de exprimir a sua vontade e opinião sobre os mais diversos assuntos, contudo, a opressão política e o fanatismo religioso vivido em diversos pontos do planeta, conduz a uma fraca liberdade de expressão, ou seja, condiciona o normal uso da capacidade de linguagem.

Através do Problema de Platão, Chomsky tenta explicar por que razão o ser humano possui tantos conhecimentos e capacidades para adquirir uma língua embora esteja exposto a estímulos e ambientes linguisticamente pobres. Isto acontece porque cada ser humano está geneticamente programado para usar a linguagem de forma natural. Adquirir uma língua é assim um processo congénito, rápido e uniforme que se inicia geralmente por volta do primeiro ano de vida observando-se que, por volta dos quatro anos, a criança já adquiriu de forma inconsciente a gramática da língua.

Desta forma, a aquisição de um idioma divide-se em quatro estágios principais, comuns a todos os idiomas, cada um com as suas características. Cada uma das fases dura aproximadamente um ano, mas esta duração variável, dependendo do tipo de relação comunicativa existente entre a criança e o ambiente familiar em que está inserida, assim como o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. O cérebro desempenha um papel preponderante no uso da faculdade da linguagem, assim como na aquisição da língua (Fromkin *et al.*, 2010; Plotnik e Kouyoumdjian, 2010; Sternberg, Sternberg e Mio, 2012; Yule, 2006). Neste sentido, as ocorrências de cada uma destas quatro fases estão associadas ao desenvolvimento sensório-motor, assim como ao desenvolvimento cerebral. Plotnik e Kouyoumdjian (2010) declaram:

“[a]t birth an infant brain has almost all of its neurons but they have not yet made all their connections (...) For example, a 6-month-old infant’s brain has few neural interconnections, which are associated with performing simple behaviors, such as babbling. In comparison, a 24-month-old infant’s brain has hundreds of neural interconnections, which are associated with more complex behavior, such as using two-word combinations” (314).

O inatismo humano responde assim à problemática advinda do Problema de Platão uma vez que nascemos com princípios da linguagem universais que nos indicam quais as propriedades que qualquer língua possui e explica porque motivos a aquisição da língua não é posta em causa mesmo quando os estímulos são assistemáticos e fragmentados. O processo de aquisição de uma língua, contrariamente ao processo de aprendizagem, é um processo espontâneo, ou seja, ocorre sempre que uma criança é exposta a estímulos linguísticos que obrigam o órgão da linguagem a atuar sobre esses mesmos estímulos, fomentando a sua aquisição. Por oposição, o processo de aprendizagem exige trabalho, esforço e prática.

Influenciado pelos estudos de Chomsky, Krashen (1982,1985) formulou uma teoria da aquisição de uma segunda língua composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o *monitor*, o *input* e o filtro afetivo. Para o autor, o *input* e o filtro afetivo são os responsáveis pela aprendizagem e acrescenta que este é um processo criativo, característico de todos os seres humanos, uma vez que não se limitam a repetir o que ouviram, tendo capacidade para produzir frases originais nunca antes ouvidas ou proferidas. Assim, o autor transfere para a aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira o proposto por Chomsky, acreditando que à medida que a criança é exposta à língua, o sistema linguístico começa a desenvolver-se progressivamente.

De acordo com a teoria proposta, Krashen menciona que existem duas formas de desenvolvimento da capacidade e competência linguística: através da aquisição e da aprendizagem. Para Kirsch (2008): “[a]cquisition is a natural, subconscious process similar to the way children acquire their first language. It enables learners to become fluent. Learning [...] is a conscious process. It includes activities, such as memorizing vocabulary and rules and practicing grammar” (41). Desta forma, a aquisição da língua é um processo subconsciente semelhante à aprendizagem que uma criança faz da língua e no qual as regras gramaticais não são conscientemente memorizadas dando lugar a um sentimento de correção que permite adquirir a língua. Segundo Krashen (1982): “[i]n non-technical terms, learning is “knowing about” a language, known to most people as “grammar”, or “rules”” (10). De acordo com esta distinção, a melhor forma de aquisição ou aprendizagem é através da comunicação natural, cabendo ao professor de língua estrangeira criar um contexto de aprendizagem onde a língua é usada de forma natural, aliada à definição de objetivos autênticos, de forma a proporcionarem a aquisição do idioma em vez de apenas o aprenderem.

A hipótese do *monitor* foi formulada para explicar a forma como a aquisição e aprendizagem de um idioma são usadas: se por um lado a aquisição desencadeia a expressão oral, por outro a aprendizagem possibilita a monitorização desta expressão de forma a

detetar e corrigir erros. Para Krashen monitorizar pode contribuir para a precisão e correção do discurso comunicativo, mas o seu uso deve ser limitado, pois poderá funcionar com uma barreira que obriga o aluno a abrandar, centrando-se mais na correção do que na fluência. Por esses motivos, os professores devem adotar estratégias que possibilitem aos alunos tornarem-se fluentes e, ao mesmo tempo, corrigir falhas linguísticas de forma equilibrada, ou seja, de forma a tornarem-se competentes no idioma. Este equilíbrio dependerá de diversas variáveis, tais como o nível linguístico dos alunos, o contexto em que a língua é usada e os objetivos pessoais de cada aluno.

Por outro lado, Krashen (1985) acredita: “we acquire the rules of language in a predictable order, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity and there is evidence that it is independent of the order in which rules are taught in language classes” (1). O autor sugere que a ordem natural de aquisição ocorre de forma independente do ensino e, por isso, os professores devem estar atentos e conscientes que determinadas estruturas de uma língua são mais facilmente adquiridas que outras. Por este motivo, as estruturas linguísticas devem ser ensinadas numa ordem favorável à aprendizagem, começando pela introdução de conceitos linguísticos relativamente simples e fáceis de adquirir pelos alunos, para depois usando a técnica de *scaffolding* introduzir conceitos mais complexos.

Mitchell e Myles (2004) referem: “the input hypothesis is linked to the natural order hypothesis in that it claims that we move along the developmental continuum by receiving comprehensible input” (47). Desta forma, a aquisição de uma língua acontece quando os alunos recebem mensagens e informações que são capazes de perceber, ou seja, quando recebem *input* compreensivo. Segundo o autor, o *input* que o aluno recebe deve estar um passo à frente da capacidade linguística atual do aluno ($i+1$). Por isso, as atividades, as estratégias e os materiais devem apresentar desafios que vão além da compreensão imediata do aluno, sendo necessário revestirem-se de relevância e interesse de forma a possibilitarem ao aluno o desenvolvimento da sua competência linguística. Podemos acrescentar que esta hipótese destaca a importância do uso da língua de destino na sala de aula, uma vez que o objetivo de qualquer programa de aprendizagem da língua é permitir aos alunos comunicar eficazmente, motivo pelo qual o *input* que o aluno recebe, em especial em situações onde a exposição à língua fora do contexto escolar é reduzida, deverá possibilitar a criação de situações efetivas de aquisição do idioma.

Como já mencionado, em qualquer contexto educativo, é sempre importante criar um ambiente acolhedor e seguro no qual os alunos se sentem bem e onde podem aprender de forma relaxada. Na aprendizagem de uma língua estrangeira este fator é extremamente importante, uma vez que os alunos necessitam de sentir que podem cometer erros e correr riscos sem serem punidos. O filtro afetivo constitui-se como um elemento crucial no processo de aprendizagem da língua sendo influenciado por variáveis emocionais (atitude, motivação,

objetivos) que podem prevenir ou condicionar a aprendizagem. Este filtro hipotético não tem impacto na aquisição da língua, mas pode funcionar como uma espécie de obstáculo capaz de prevenir o *input* de chegar à área do cérebro responsável pela aquisição da língua. Por isso, um filtro afetivo elevado é caracterizado pela desmotivação e atitudes negativas perante a língua, pelo que o professor deverá proporcionar um ambiente onde o filtro, seja reduzido possibilitando aos alunos apreciar a aprendizagem do idioma na sua plenitude.

2.3.1. Hipótese do Período Crítico (HPC)

As ideias de Chomsky estão, assim, geralmente associadas à Hipótese do Período Crítico (HPC), que se tornou numa das questões centrais dos estudos na área da aquisição da segunda língua, questionando a possibilidade de existência ou não de um período crítico para a aprendizagem das línguas, cujas tentativas de resposta são apoiadas por estudos no domínio da neurologia e análise cerebral.

Penfield e Roberts (1959) propuseram a existência de um período crítico que coincide com o início da puberdade após o qual se torna praticamente impossível a aquisição de competências numa segunda língua próxima do falante nativo, em especial, em termos de fonética e pronúncia. Sobre este aspeto os autores mencionam: “for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine” (*ibid.*, 236). Segundo os autores, este período coincide com o desenvolvimento da plasticidade cerebral que permite que diferentes áreas do cérebro assumam diversas funções e acrescentam que até aos nove anos, as crianças têm a capacidade para aprender até três línguas e que a exposição precoce aos idiomas ativa reflexos cerebrais que lhes permitem alternar entre elas sem necessidade de recorrerem à tradução para a língua materna. Apesar de esta hipótese ter sido originalmente formulada por estes dois investigadores, o conceito difundiu-se com os estudos de Lennenberg. Para Lennenberg (1967): “automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty] and foreign languages have to be learnt and taught through a conscious and laboured effort. Foreign accents cannot overcome easily after puberty” (176). Segundo o investigador, há um período biologicamente determinado antes do qual a aprendizagem de uma língua ocorre de forma natural e fluida, permitindo explicar os motivos segundo os quais as crianças adquirem a sua língua materna tão facilmente. Após o término desse período, a aprendizagem automática da língua parece revestir-se de maior dificuldade devido à conclusão do processo de lateralização das funções cerebrais e a especialização do hemisfério cerebral dominante (Pinker, 2004).

Os estudos de Lennenberg desencadearam diversas pesquisas na aquisição da segunda língua, através dos quais se procurou perceber se o período crítico era extensível à aprendizagem de novos idiomas usando como argumento central que, quanto mais cedo se

iniciar a aprendizagem de uma nova língua, melhores serão os resultados, sobretudo a nível de pronúncia. Assim, a HPC aparece, segundo Lightbrown e Spada (2008), nas investigações conduzidas no âmbito da aprendizagem da segunda língua, associada à aquisição e desenvolvimento da pronúncia da língua alvo que a maioria dos alunos mais velhos não desenvolve. Porém, sob certas condições, a pronúncia nativa foi observada, sugerindo que a exposição e a motivação mais que os constrangimentos biológicos contribuem para esse facto.

Komarova e Novak (2001), tendo em conta os estudos de Lennenberg, propuseram explicar a HPC através de um quadro evolutivo. O mecanismo de aprendizagem do seu modelo baseia-se no DAL e na noção de GU proposta por Chomsky. O resultado das suas investigações revela que a HPC é uma estratégia evolucionária estável que se deve a duas forças seletivas fundamentais para a determinação do período de aprendizagem crítica. Segundo os autores: “if the learning period is too short, then the result of learning is too far from perfect, which reduces the individual’s fitness; if the learning period is too long, it reduces the reproduction rate because keeping up the ability to learn is very costly” (*ibid.*, 1190). Assim, o período crítico é um mecanismo adaptativo que possibilita o equilíbrio entre estas duas forças.

Por estes motivos, é comumente aceite que as crianças adquirem mais facilmente uma segunda língua quando comparados com os adultos, sendo um dos motivos pelos quais pais por todo o mundo se debatem pela inclusão da aprendizagem das línguas nos currículos escolares ou inscrevem os seus filhos em escolas de línguas desde cedo, convencidos que quanto mais cedo esta aprendizagem se iniciar mais vantajoso será.

Contudo, os dados das investigações têm-se revestido de bastante complexidade. Dörnyei (2009) afirma: “while everybody agrees that the learner’s age does influence the SLA process, scholars have not been able to establish the exact patterns or nature of age-related change, let alone identify the specific causes and mediators of the process” (233). Por isso, apesar de a idade e a maturidade serem fatores determinantes para a aprendizagem de um idioma, há outros aspetos que não devem ser descurados: o contexto onde o aluno é ensinado, as oportunidades para praticar o idioma, a motivação, a exposição e a qualidade da instrução formal, assim como fatores individuais, tais como a personalidade ou a aptidão.

Como mencionado, diversos autores entendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna mais difícil após o término do período crítico. Porém, diversos estudos concluíram que a idade de introdução à aprendizagem de um idioma é de menor importância quando comparada com a duração do estudo e os restantes fatores previamente referidos. Um dos estudos mais recentes e mais citados, *The Barcelona Age Factor*, conduzido por Muñoz (2006) em escolas públicas da Catalunha, onde a língua inglesa é a terceira língua que a maioria dos alunos, que frequentam estas escolas, aprendem. Este estudo sugeriu um diferencial: “age differences in a foreign language context favour older learners in the short term due to their superior cognitive development and probably to the advantages provided by explicit learning mechanisms, which also develop with age” (*ibid*, 33). Assim, num contexto

de aprendizagem normal, as crianças precisam de mais tempo para atingir os mesmos resultados e progressão que os adolescentes e adultos, embora, quando a exposição é semelhante, as diferenças existentes entre alunos mais velhos e crianças são nulos. Moon (2006) acrescenta: “adults are much quicker and more efficient learners than children especially when it comes to learning grammar” (30). Este aspeto é justificável pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas referidas por Piaget, já que durante a infância a criança ainda está a desenvolver determinadas características que só estarão plenamente desenvolvidas na idade adulta. Ao ensinarmos inglês a uma criança pequena, verificamos que esta revela mais facilidade na aprendizagem de vocabulário e na obtenção de uma pronúncia muito semelhante à nativa (Fullana, *in* Muñoz, 2006; Marinova-Todd, Marshall e Snow, 2000; Martin, 2000; Moon, 2005; Pinter, 2007, 2011). Ao estarem num período fértil para a aquisição da língua, se o professor tiver o cuidado necessário e lhes proporcionar, recorrendo a diversas atividades, o contacto com o discurso nativo, a criança tenderá a imitar o falante nativo e assimilará a forma como as palavras são corretamente pronunciadas.

2.4. Perspetiva social

Por outro lado, as teorias de Vygotsky debruçam-se sobre o papel da interação social no processo de desenvolvimento cognitivo, uma vez que a sociedade desempenha um papel central no processo de construção de significado. Ao contrário da noção de Piaget, em que o desenvolvimento da criança devia obrigatoriamente preceder a aprendizagem, para Vygotsky a aprendizagem social tende a preceder o desenvolvimento. Cameron (2008) refere: “for Piaget the child is an inactive learner alone in a world full of objects; for Vygotsky the child is an active learner in a world full of other people (6)”. A autora destaca que a aprendizagem da criança, à luz da teoria de Vygotsky, é um produto da colaboração de parceiros dentro de um contexto sociocultural.

À luz das teorias socioculturais, a aprendizagem começa muito antes de a criança entrar na escola, visto ter já contactado previamente com noções simples de aritmética e da língua, geralmente devido ao convívio com os pais e outros familiares. A criança começa a proferir as primeiras palavras porque aprendeu em contacto com os que lhe são próximos. Contudo, não é só em contexto familiar que isto acontece. Também em contexto escolar o processo é idêntico: é em contacto com os professores e com os colegas que as crianças desenvolvem as suas capacidades e aprendem. A linguagem das crianças tem, por isso, origem social nascendo da interação entre a criança e aqueles com quem se relacionam frequentemente. Lightbrown e Spada (2008) afirmaram: “he [Vygotsky] observed the importance of conversations that children have with adults and with other children and saw in these conversations the origin of both language and thought” (20). O diálogo sobre as suas experiências com outras crianças e outros adultos é tido como um elemento crucial na

formulação da linguagem, mas também como forma de consciencialização e interpretação das suas próprias experiências.

Nos dias de hoje, e se olharmos para o QECRL, para as OP e Programas do Ensino Básico e Secundário, verificamos que estão estruturados mediante diversos temas e subtemas que constituem o centro do discurso e que deverão ser alvo de tratamento numa aula. A ideia de Vygotsky de interação com o social e de linguagem como veículo dessa mesma interação está aqui bem vinculada e deve ser organizada de acordo com as necessidades dos alunos. Vygotsky (1978) considerou: “a child’s speech is as important as the role of action in attaining the goal. Children not only speak about what they are doing; their speech and action are part of one and the same complex psychological function, directed toward the solution of the problem at hand” (25-6).

A importância da interação social levou Vygotsky a desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP):

“the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. (*ibid*, 86)”

Partindo de uma Zona de Desenvolvimento Atual^{vii}, a criança desenvolve tarefas, dentro da Zona de Desenvolvimento Próximo, que lhe permitem, com ajuda do professor ou de um colega, atingir os objetivos, aprendendo e tornando-se autónoma no desenvolvimento de futuras atividades. Para Van Lier (1996), ao tornar-se autónoma e ao ser capaz de desempenhar determinada tarefa de forma autónoma e confiante, a criança coloca-se no que chamou de ação autorregulada que pode ser alargada de formas distintas. O professor, ao permitir que a criança seja ajudada, favorece um ensino cooperativo em que todos aprendem: a criança que sabe menos tem a possibilidade de aprender com os colegas e a que sabe mais tem a possibilidade de tornar a sua formulação de ideias mais explícita, clara e objetiva. O professor e os colegas funcionam como mediadores da aprendizagem. A capacidade de aprender seguindo instruções é, para Vygotsky, uma característica fundamental da inteligência humana, em que os adultos ajudam as crianças a aprender e a desenvolver o conhecimento e as suas capacidades.

Apesar de existirem alguns pontos em comum, podemos encontrar diferenças significativas entre a teoria de Vygotsky e a de Piaget. De uma forma sucinta, Vygotsky dá mais importância à cultura, enquanto elemento que permite o desenvolvimento cognitivo da criança, opondo-se à visão de Piaget em que o desenvolvimento decorre ao longo de estágios, rejeitando a medição das capacidades das crianças através de testes de inteligência porque crianças da mesma idade podem ter resultados diferentes devido ao ambiente social em que estão inseridas e da ajuda que recebem dos adultos. Contudo, Vygotsky atribuiu mais

importância à contribuição que o social dá ao processo de desenvolvimento, enquanto Piaget enfatizava as descobertas que eram feitas pela própria experiência. Segundo o autor, a aprendizagem mais importante para a criança é aquela que ocorre em interação com o ambiente social e em contacto com um professor. Por isso, o professor deverá modelar os comportamentos ou fornecer instruções verbais à criança (diálogo cooperante). A criança procura depois compreender as ações ou instruções dadas pelo professor, para que a possa interiorizar e posteriormente usar para regular o seu próprio desempenho. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo acompanha o desenvolvimento social no qual a linguagem é entendida como uma ferramenta importante.

Bruner desenvolveu uma teoria a que deu o nome de instrumentalismo evolucionista e, tal como Piaget, tem a maturação e a interação do ser humano com o ambiente como ponto central da sua teoria, embora acentue a importância das estruturas psicológicas. A teoria deste psicólogo é mais abrangente do que a de Piaget, pois incluiu o ambiente social como fator de desenvolvimento e formação do indivíduo. À semelhança de Piaget, Bruner defende que o equilíbrio desempenha um papel importante na autorregulação do ser humano.

Para o autor, as rotinas na sala de aula permitem desenvolver a linguagem tornando-a mais complexa, assim como recorrendo à técnica de *scaffolding*^{viii} (Pinter, 2007; Read, 2006a), são capazes de levar o aluno a ganhar segurança e confiança para a aprendizagem que está a desenvolver. Esta técnica tem como objetivos desenvolver o interesse da criança ao mesmo tempo que simplifica as tarefas de forma a manter os alunos na senda do objetivo delineado *a priori*. Além disso, deverá também mostrar ao aluno que existem outras formas de resolução dos problemas, permitindo controlar a frustração que alguns alunos poderão sentir ao desenvolver uma tarefa. Apesar de Bruner utilizar e incluir este conceito na sua teoria, esta tem as suas origens na teoria sociocultural e no conceito de ZDP de Vygotsky. Esta fase é apenas temporária, pois ao usar a esta técnica, o professor pretende que o aluno se torne num aprendiz independente capaz de resolver problemas sozinho, pois à medida que se cria uma rotina o problema ou atividade são resolvidos quase automaticamente. À medida que o conhecimento e a aprendizagem do aluno se desenvolvem, o professor reduz gradualmente o apoio prestado. Numa aula de inglês, por exemplo, as rotinas fazem parte de toda e qualquer aula. Com a simples abertura da lição é possível observar este aspeto pois, numa primeira fase, o professor demonstra como se faz, sendo mesmo ele a desempenhar a tarefa, mas aos poucos ajuda prestada diminui gradualmente ao longo das aulas ajustando-se às necessidades dos alunos, passando-se do global para o local como refere Van Lier (1996). Posto isto, para Vygotsky, o *scaffold* externo fornecido pelo educador pode ser eliminado porque o aluno desenvolveu sistemas cognitivos mais elaborados nas áreas que aprende. De acordo com esta estratégia, o aluno é levado a desempenhar progressivamente as tarefas de forma a desenvolver a confiança e a autonomia.

A teoria de Vygotsky foi talvez aquela que mais implicações trouxe para o processo de aprendizagem, uma vez que foi dos primeiros a encarar a aprendizagem como um sistema de trocas entre o ser humano e o ambiente social em que se insere. Não nos podemos esquecer que foi com base nesta teoria que surgiu o método comunicativo, alterando tudo aquilo que acontecia até então no contexto da sala de aula: o professor deixa de ter o papel dominante, cedendo esse lugar ao aluno que, em interação com o professor ou outro aluno passa a ter a oportunidade para praticar os conhecimentos adquiridos. No entanto, o ambiente natural da língua estrangeira nem sempre está disponível, pelo que cabe ao professor criar um contexto de aprendizagem em que o aluno possa pôr em prática e desenvolver as competências necessárias para se tornar num indivíduo autónomo, crítico, e participante ativo na sociedade em que está inserido e na qual a língua não é uma barreira, mas um fator de união e compreensão do próprio e dos outros.

Em jeito de conclusão, os programas de aprendizagem precoce de uma língua estrangeira não existem num vácuo, sendo fortemente influenciados pelos fatores políticos, económicos e sociais. No contexto europeu, a CE pretende tornar a Europa na economia mais poderosa e dinâmica do mundo, aspeto que levou o COE em parceria com a CE a determinar que todos os cidadãos devem aprender outras línguas além do seu idioma materno. Além disso, encarregados de educação, tutores e educadores têm-se manifestado e exigindo que a aprendizagem precoce dos idiomas se torne uma realidade à qual os seus educandos podem aceder desde o início da escolaridade obrigatória. De facto, nas últimas décadas a idade de iniciação da aprendizagem diminuiu consideravelmente, porque a pressão exercida levou diversos governos a implementar programas de aprendizagem precoce das línguas.

Em Portugal, a implementação de um programa de generalização do ensino das línguas no 1º ciclo foi tardio em relação a outros países europeus. Contudo, a possibilidade de aprendizagem de um idioma é uma realidade desde finais dos anos 80, embora não tenha encontrado o apoio e adesão que se verifica atualmente, devido às lacunas existentes nos documentos que enquadravam essa possibilidade. A implementação de um programa de ensino de línguas no 1º CEB deve ter como um dos objetivos primordiais o sucesso linguístico dos alunos, pois os pais/encarregados de educação esperam que os seus educandos sejam capazes de interagir com os que os rodeiam, possuindo um conhecimento que vai além da reprodução de rimas e canções e da identificação de objetos.

Em vigor desde 2006/07, o PGEI tem possibilitado aos alunos do 1º CEB aprender inglês em horário extra letivo, pelo que a aprendizagem se deve processar, de acordo com a legislação e as OP vigentes, num contexto onde dominam as atividades lúdicas e o desenvolvimento das competências orais.

Apesar da adesão dos alunos e a capacidade de inovação de algumas entidades na promoção da aprendizagem do idioma (Abrantes, Campos e Ribeiro, 2009), há determinados aspetos que necessitam de ser claramente aprofundados e avaliados. No nosso entender, a

formação e capacidade comunicativa e pedagógica dos professores que lecionam neste nível de ensino, assim como a forma como e onde o ensino é ministrado deveriam ser acompanhados de forma mais pormenorizada, uma vez que a qualidade do ensino pode ser comprometida, afetando a motivação dos alunos para a aprendizagem futura do idioma. Desta forma, nos próximos capítulos deste estudo, analisaremos o impacto que o PGEI tem tido na aprendizagem do idioma no 2º CEB, procurando determinar se a generalização do idioma no 1º CEB se traduziu na obtenção de melhores resultados aquando da transição dos alunos para o ciclo de aprendizagem seguinte e se os discentes estão mais motivados para a aprendizagem.

NOTAS

ⁱ Ministério da Educação (ME) e Ministério da Educação e Ciência (MEC) foram designações usadas, ao longo do texto, para nos referirmos ao mesmo departamento do Governo de Portugal. A primeira grafia foi usada sempre que nos reportámos aos documentos provenientes do organismo até 2011 e a segunda aos publicados após este ano.

ⁱⁱ Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE) e Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) são denominações da mesma entidade, uma usada até 2011 e a outra após esse ano.

ⁱⁱⁱ O IECL teve como objetivo avaliar as competências linguísticas dos alunos europeus em três das quatro competências base (compreensão escrita e oral e expressão escrita), tendo em conta os descritores linguísticos presentes no QECRL. Além disso, este inquérito deve servir de complemento às informações recolhidas nos diversos estados-membro e que foram compiladas no *Eurobarómetro 386* (2012) e no Relatório Eurydice (2012) relativo ao ensino das línguas nas escolas da Europa. Os dados constantes neste documento devem ser interpretados pelos estados-membro como indicadores da situação linguística dos alunos que frequentam os seus sistemas de ensino e a comparação com outros sistemas de ensino se deve traduzir num processo refletivo e na elaboração de políticas linguísticas que se coadunem com as reais necessidades do país. Os exemplos de boas práticas, no domínio do ensino das línguas devem ser partilhados através do Método Aberto de Coordenação mas não devem ser consideradas como *O* modelo a implementar, mas sim como um ponto de partida para o desenvolvimento e adequação de políticas à realidade onde serão aplicadas.

^{iv} Indicador para 2020: Ponto 8 do Documento de Trabalho SWD (2012) 372 final que acompanha a nova estratégia Europeia “Repensar a Educação”, aprovada a 20 de Novembro de 2012.

^v Winnicott definiu o espaço e o objeto transicional da seguinte forma: “the first thing in the world that belongs to the infant and yet is not part of the infant and the beginning of the infant’s creation of the world (*apud* Manning-Morton e Thorp, 2003, 26).

^{vi} No quotidiano estas quatro competências são usadas no processo comunicativo de forma integrada pelo que se torna essencial promover, em contexto de sala de aula, situações que favoreçam essa integração e tornem a aprendizagem mais significativa. Além disso, uma abordagem integrada das competências possibilita a exposição dos alunos a linguagem autêntica e desafia-os a interagir naturalmente usando o idioma em contexto simulados essenciais para o desenvolvimento da confiança e motivação necessárias para que o aluno use a língua em situações próximas da realidade.

^{vii} Definida por Vygotsky (1978): “the level of development of a child’s mental functions that has been established as a result of certain already completed developmental cycles” (85). A ZDP apresenta-se como um conceito próximo do apresentado por Krashen (Hipótese do *Input*).

^{viii} *Scaffolding* é para Vygotsky: “the role of teachers and others in supporting the learner’s development and providing support structures to get to that next stage or level” (*apud* Raymond, 2011, 176).

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

“Research is formalized curiosity. It is poking and prying with a purpose.”

Hurston (2005, 143)

“By seeking and blundering we learn.”

Goethe (2005, 184)

Seguindo uma tendência internacional, a introdução do ensino do idioma no 1º CEB, em Portugal, tornou-se uma realidade, motivando alguns estudos recentes sobre diferentes aspetos da generalização (Alves, 2011; Pereira, 2010; Silva, 2013; Vasconcelos, 2009; Vale, 2010). À semelhança destes estudos, procuraremos analisar o PGEI e o seu impacto de forma a contribuírmos para uma visão alargada da problemática em questão.

Neste capítulo, descreveremos os procedimentos seguidos durante esta investigação em particular, assim como a apresentação da questão orientadora, dos objetivos e dos métodos de análise utilizados durante a fase de tratamento de dados.

1. Enquadramento Metodológico

1.1. Fases de desenvolvimento do estudo

Tal como ilustrado na Figura 3, o estudo realizado desenvolveu-se ao longo de três fases (exploração, decisão e descoberta).

A primeira fase da investigação, de natureza exploratória, alicerçou-se na pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos que sustentam o percurso de investigação, proporcionando uma perspetiva teórica sobre a problemática, tornando possível delimitar o objeto de estudo e definir a questão orientadora.

Atendendo à natureza da problemática em estudo, a metodologia a adotar e as estratégias de recolha de dados deveriam possibilitar a recolha da opinião dos intervenientes no PGEI (alunos, encarregados de educação e professores), de forma a determinar quais as áreas a ser alvo de melhoria. Por este motivo, optou-se pela realização de um estudo de sondagem, com recurso a inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de recolha das informações necessárias.

Dada a abrangência do estudo, a recolha das informações necessárias decorreu nas escolas de 1º e 2º CEB, tornando-se necessário registar os instrumentos de recolha de dados através da plataforma MIME¹ e contactar as escolas nesse sentido.

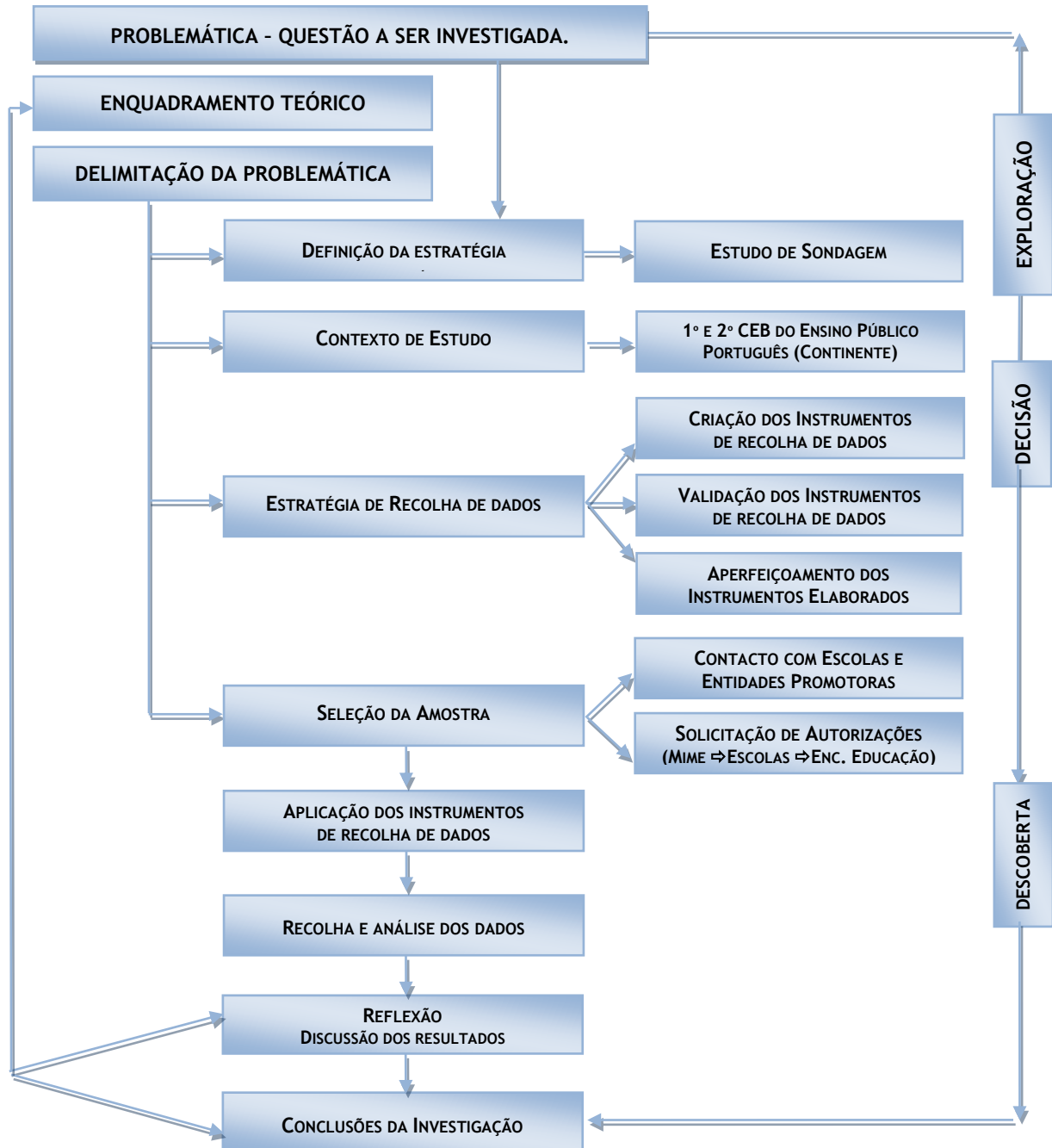


Figura 3 - Fases de desenvolvimento da investigação.

¹ Os inquéritos por questionário foram registados na plataforma MIME (<http://mime.gepe.min-edu.pt/>) sob o número 0216700001.

1.2. Questão orientadora

Como referido no capítulo anterior, até ao ano letivo 2005/2006, os alunos que iniciavam a aprendizagem da língua inglesa no 5º ano não havia tido contacto formal prévio, em contexto escolar, com a aprendizagem da língua inglesa. Devia-se isso, sobretudo, à incapacidade de implementação do disposto nos decretos-lei existentes por parte das escolas, atendendo aos reduzidos recursos físicos e humanos disponíveis. Por este motivo, e apesar da legislação existente, as turmas mantinham-se bastante homogéneas e os problemas de gestão curricular eram residuais.

Todavia, com a generalização do ensino da língua inglesa no 1º CEB e a elevada taxa de adesão registada, a situação foi-se invertendo e atualmente grande parte dos alunos que transitam para o 2º ciclo contam já com quatro anos de contacto com o idioma em contexto formal de aprendizagem. Este facto conduziu à criação de turmas com alunos cujos conhecimentos do idioma são bastante heterogéneos, criando problemas de gestão curricular. Adicionalmente, os programas vigentes para o 2º CEB contam já com mais de 20 anos e os manuais que os seguem não refletem a realidade atual, potenciando desmotivação e dificuldades. Além disso, não é garantido que as atividades conhecimentos adquiridos pelos alunos no 1º CEB sejam reconhecidos no 2º ciclo, o que representa uma importante falha na articulação vertical. Além destes aspetos, e apesar de o primeiro contacto com o idioma começar cada vez mais cedo, estudos internacionais como IECL, referido anteriormente, continuam a mostrar que os resultados dos alunos nacionais, em termos de competência linguística em língua inglesa, continuam abaixo da média europeia, havendo cerca de 25% dos alunos nacionais que não atinge o nível A1 do QECRL a nível das compreensão escrita e oral e da produção escrita (European Commission, 2012a).

Sendo o PGEI uma realidade no contexto do 1º CEB há aproximadamente uma década, a realidade é que, até ao momento, não foi elaborado um documento que permita determinar se a implementação do programa foi a mais adequada e se as práticas letivas se coadunam com o espectável num projeto desta natureza. As informações constantes nos relatórios de acompanhamento possibilitam apenas estabelecer comparações percentuais com os anos letivos transatos, em termos de cobertura e frequência dos alunos. Todavia, esta informação não permite traçar um quadro global da realidade do ensino do inglês no 1º CEB. Além destes relatórios, têm sido realizados alguns estudos tais como o projeto *4WARD* conduzido, entre 2006 e 2008, por investigadores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (Moniz *et al.*, 2009. No entanto, estes estudos têm uma dimensão apenas local, pelo que se torna pertinente avaliar a situação numa perspetiva nacional de forma a contribuímos para uma visão alargada do problema.

1.3. Objetivos gerais

Por este motivo, pretendemos auscultar todos os envolvidos na implementação e desenvolvimento do programa: os alunos, os professores e os encarregados de educação de forma a termos acesso a perspetivas distintas do programa e a percebermos de que forma os diferentes atores encaram esta aprendizagem. Para isso definimos como objetivos gerais:

- Analisar o impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem do idioma no 2º CEB;
- Averiguar se a aprendizagem do idioma no 1º ciclo se tem traduzido numa melhoria de resultados no 2º ciclo;
- Verificar se a aprendizagem precoce do programa é, nos moldes atuais, uma fonte de motivação para a aprendizagem nos ciclos de ensino subsequentes;
- Determinar se a articulação e supervisão pedagógica são práticas correntes;
- Analisar a opinião dos encarregados de educação e Professores relativamente ao atual modelo de ensino da língua inglesa no 1º CEB;
- Determinar quais os pontos fortes do programa, que o levam a ser considerado como um sucesso, e encontrar os pontos negativos que devem ser melhorados;

Cumprir estes objetivos levará a uma melhor compreensão da situação atual do PGEI, assim como das perceções de todos os envolvidos.

1.4. Tipo de estudo

A nível escolar, muitos contextos pedagógicos contemporâneos são marcadamente heterógenos a nível sociocultural e económico, o que pode e deve ser encarado como uma fonte de riqueza essencial para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo. Por este motivo, tanto a Escola como os Professores são alvo de constantes exigências que não se esgotam no domínio da transmissão de conhecimentos. A sociedade atual contempla novos valores que devem refletir-se nas práticas letivas e nas respostas educativas que a Escola e os Professores são capazes de dar a nível da gestão escolar e curricular e que deve ser ajustada às necessidades da população estudantil que serve. Este aspeto exige que os professores recorram a metodologias adequadas, marcadas pela criatividade e pela flexibilidade numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Como referem Coutinho *et al.* (2009):

“[p]rática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras

questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (358).

Neste sentido, e tendo em mente os objetivos que nos propusemos alcançar, optámos por realizar um estudo de sondagem. Para Groves *et al.* (2009): “a survey is a systematic method for gathering information from (a sample of) entities for the purpose of constructing qualitative descriptors of the attributes of the larger population of which the entities are members” (2). O termo sondagem refere-se, assim, ao estudo de uma população através da observação dos indivíduos que a constituem e a maioria dos estudos desta natureza tendem a usar uma amostra representativa da população/grupo em estudo de forma a determinar as suas características (Schutt, 2006). Este tipo de estudo surge no âmbito das Ciências Sociais com um dos métodos mais comuns de recolha dos dados necessários para a compreensão do modo como a sociedade ou grupos sociais funcionam, quais as suas preferências e como se sentem perante determinado assunto.

De acordo com a definição apresentada por Groves *et al.*, o conceito de sondagem refere-se apenas a estudos quantitativos que tenham como principal objetivo descrever as distribuições numéricas das variáveis em estudo numa determinada população. No entanto, as sondagens podem ser qualitativas, não tendo como objetivo determinar a frequências, médias ou outros parâmetros estatísticos, mas sim a diversidade existente numa população relativamente a um determinado assunto.

Nos últimos anos, a popularidade deste estudo aumentou consideravelmente devido não só à sua aceitação generalizada por parte de instituições académicas e governamentais, mas também devido a três das suas características principais: versatilidade (Andres, 2012; Schutt, 2006; Yang e Hinkle, *apud* Gideon, 2012), eficiência (Fowler, 2009; Ornstein, 2013; Yang e Hinkle, *apud* Gideon, 2012), e capacidade de generalização para populações mais amplas partindo uma amostra representativa (Andres, 2012; Leon *et al.*, 2003; Yang e Hinkle, *apud* Gideon, 2012).

Centrando-nos apenas em termos educativos, este tipo de estudo permite-nos analisar diversas áreas tais como a caracterização sociográfica dos alunos, a satisfação dos encarregados de educação, o desempenho académico, as práticas pedagógicas e a capacidade de liderança. Devido à sua versatilidade, uma pesquisa bem projetada permite-nos melhorar a nossa perceção relativamente ao assunto em estudo e partindo dos resultados obtidos tomar decisões informadas.

Além deste aspeto, este tipo de estudo é bastante eficaz, pois possibilita a medição de diversas variáveis simultaneamente reduzindo, desta forma, o tempo necessário e os custos associados à recolha das informações necessárias para a obtenção de respostas para as questões em estudo. Por outro lado, este tipo de estudo possibilita a recolha de informação de índole descritiva, comportamental e atitudinal (Rea e Parker, 2005). A inclusão de questões relativas à idade, género, grau de escolaridade (caracterização sociográfica)

permitem a recolha de dados importantes que permitem ao investigador não só descrever a população em estudo, mas também compreendê-la. Além disso, é também possível recolher opiniões e determinar atitudes relativamente a um vasto leque de assuntos. Apesar de muitas sondagens terem características meramente descritivas, outras apresentam também uma vertente analítica ao apresentarem a análise correlacional entre duas ou mais variáveis em estudo (Groves *et al.*, 2009).

Relativamente à terceira característica apontada, a possibilidade de generalização dos resultados obtidos a partir de uma amostra para uma população alargada é bastante vantajosa (Andres, 2012; Fowler, 2009; Ornstein, 2013; Punch, 2003), apesar de ser necessário ter em atenção o nível de confiança e o erro da amostra. Na verdade, o estudo de sondagem com base amostral é, na maioria dos casos, a única forma disponível para elaborar um quadro representativo das características e opiniões de uma população alargada.

Além disso, este estudo possui as características de um estudo transversal, pois todas as medições, *i.e.*, recolha de dados, foram realizadas num único momento, não havendo um período de seguimento dos indivíduos de forma a verificar se a sua perceção em relação ao assunto em estudo muda ao longo do tempo (Ary *et al.*, 2010; Babbie, 2012; Biemer, 2011; Ruspini, *apud* Hesse-Biber e Leavy, 2008). Além disso, procuramos verificar as opiniões e perceções de três grupos distintos (alunos, professores e encarregados de educação) relativamente ao mesmo assunto: o ensino da língua inglesa no 1º CEB e, neste contexto, um estudo desta natureza afigura-se como o mais apropriado para descrever as características da população, no que diz respeito, não só a determinadas variáveis e aos padrões de distribuição, mas também na descrição da correlação entre as variáveis (Leon *et al.*, 2003; Weisberg, Krosnick e Bowen, 1996).

Neste caso, estamos perante um estudo de sondagem transversal não só descritivo, mas também analítico pois, numa segunda fase, procedemos à correlação de variáveis de forma a determinarmos a existência ou não de relação entre elas.

1.5. Amostra e caracterização do meio

Para que a nossa investigação fosse pautada pela colaboração e os resultados finais refletissem as vivências e opiniões de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na implementação do PGEI, decidimos que a população alvo deste estudo fosse composta não só pelos alunos do 1º e 2º CEB, mas também pelos seus encarregados de educação e professores generalistas de 1º CEB e de inglês 1º e 2º ciclo. Contudo, devido à dimensão das populações em estudo, tornou-se vital proceder ao cálculo e seleção de uma amostra que permitisse a inferência e generalização dos resultados. A amostra ideal deve ser selecionada de forma a ser representativa da população, ou seja, os indivíduos que a constituem devem possuir as características da população (Dattalo, 2008; Field, 2012; Hill e

Hill, 2012; Marôco, 2011). Por este motivo, torna-se fundamental recorrer a procedimentos estatísticos para proceder ao cálculo da dimensão da amostra uma vez que, como refere Dattalo (2008):

“[t]he sample size is an important element in determining the statistical precision with which the population values can be estimated. In general, increased sample size is associated with decreased sampling error. The larger the sample, the more likely the result to represent the population” (7).

Porém, é necessário ter em mente que o cálculo exato da amostra depende de fatores tais como a amplitude da população (finita ou infinita), o intervalo de confiança, a percentagem de erro e a probabilidade com que a propriedade em estudo se verifica na população. No caso concreto deste estudo, a população que pretendemos estudar é composta por um número finito de elementos e, por isso, recorreremos à seguinte fórmula como base para o cálculo da amostra: $n = (N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)) / (Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1))$, em que n corresponde à amostra calculada, N à população total em estudo, Z à variável normal padrão associada ao intervalo de confiança, p à probabilidade de a propriedade em estudo se verificar na população e e ao erro da amostra. À semelhança de outros estudos no domínio das Ciências Sociais, usamos um intervalo de confiança de 95%, com o estabelecimento de inferência com uma probabilidade de erro de 5%. Relativamente ao valor da probabilidade da propriedade se verificar na população, por não termos nenhum valor de referência, consideramos o valor de 0,5 (50%) nos cálculos que efetuámos. Assim,

Tabela 6 - Amostra necessária e conseguida para o estudo.

Dimensão da População ²	Nível de confiança (%)	95%	Amostra recolhida
	Erro da amostra (%)	5%	
476062	Alunos 1º ciclo	384	748
254789	Alunos 2º ciclo	384	493
34572	Professores 1º ciclo	380	456
Sem dados	Professores inglês 1º ciclo	357	398
4874	Professores inglês 2º ciclo	357	407
Sem dados	Encarregados de Educação 1º ciclo	384	591
Sem dados	Encarregados de Educação 2º ciclo	384	443
	Total Amostra necessária/conseguida	2630	3536

Neste sentido, estabelecemos contacto com AEs de todos os distritos do país, obtendo respostas positivas por parte de 17, que designaremos neste trabalho com as letras A a Q de forma a mantermos o seu anonimato. Tal como ilustra a Figura 4, os AEs pertencem a 10 dos 18 distritos do continente (NUTS-I), distribuídos por 5 regiões (Minho e Douro Litoral, Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve).

² População segundo as Estatísticas da Educação 2009/2010; Para a população sem dados, utilizámos como valor de referência a população de alunos de 1º e 2º CEB e de docentes de inglês do 2º CEB.

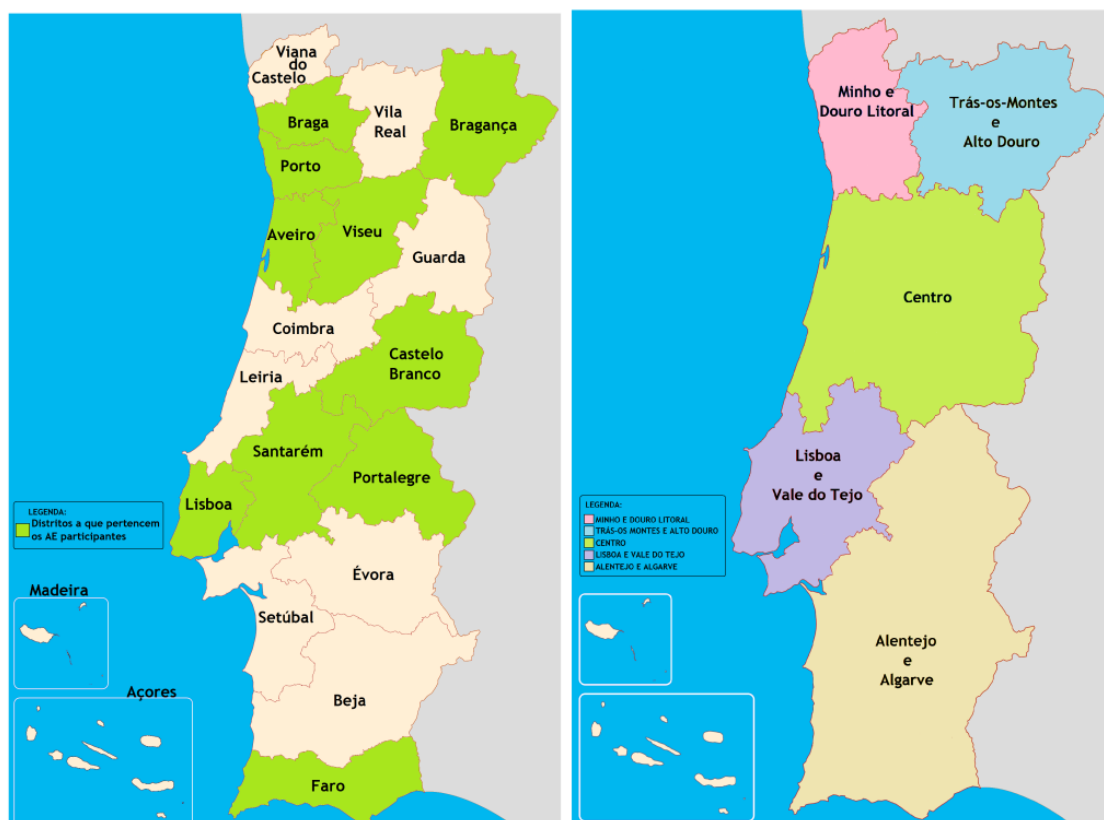


Figura 4 - Distribuição, por distrito e Região, dos 17 AE participantes no estudo.

Os AEs participantes enquadram-se em meios sociais, económicos e culturais bastante heterógenos. Por esse motivo, torna-se pertinente caracterizar a população e meio abrangido pelo Agrupamento de Escolas, recorrendo a informações disponibilizadas pelo MEC.

Assim, os AEs A, B, C e D situam-se na Região do Minho e Douro Litoral, nos distritos do Porto (A, C e D) e Braga (B). O AE A é considerado como um território escolar de intervenção prioritária (TEIP), sendo a única escola desta natureza que participou no nosso estudo. Situa-se numa das zonas mais desfavorecidas da área metropolitana do Porto e a sua localização periférica é agravada por um conjunto de fatores sociais, tais como a debilidade económica e a falta de valências culturais que se traduzem na fraca motivação dos alunos e o desrespeito pela função da escola e dos professores. O AE C, apesar de não ser considerado como uma TEIP, apresenta muitos dos problemas de índole social e económica observados no AE A. O corpo discente é bastante heterogéneo e é proveniente de diversos estratos sociais, verificando-se que uma parte significativa dos alunos reside em bairros sociais e sofre de carências económicas. Dos AEs do distrito do Porto, o AE D é aquele que se insere num ambiente sociocultural e económico mais favorável, fruto da escolaridade dos encarregados de educação (60% dos encarregados de educação têm habilitações iguais ou superiores ao Ensino Secundário) e das funções profissionais que desempenham (quadros superiores ou profissões intelectuais). A representação social para a importância da escola passa de encarregados de educação para discentes e traduz-se em resultados escolares que se situam

acima da média nacional. De acordo com dados relativos a esta escola, verifica-se que a articulação vertical é incipiente no que concerne a gestão conjunta e articulada dos programas e orientações. No que concerne o AE B, serve uma população de aproximadamente quinze mil habitantes, distribuídos por seis freguesias, que desenvolvem a sua atividade profissional no sector secundário e terciário. A nível do AE, os encarregados dos discentes entendem que a escola é um espaço de oportunidades, o que se verifica nos alunos em termos motivacionais. Em termos educativos, a articulação entre ciclos e reflexão relativa às práticas pedagógicas são práticas recorrentes e envolvem todos os docentes que diariamente lidam com a realidade do AE.

Os AEs E, F, e G pertencem à região de Trás-os-Montes e Alto Douro, que engloba os distritos de Vila Real e Bragança, e alguns concelhos a norte do distrito de Viseu e da Guarda. Os AEs E e G situam-se em concelhos pertencentes ao norte do distrito de Viseu, em concelhos integrados na área do Douro-Sul. Os resultados escolares dos alunos destes AEs situam-se acima das médias nacionais e este sucesso deve-se à organização interna dos agrupamentos e ao envolvimento de todos os professores, através de atividades de promoção da qualidade do ensino e de uniformização das estruturas de coordenação e supervisão.

O AE F situa-se no distrito de Bragança, num concelho marcado pela debilidade financeira da população e onde a maioria dos habitantes se dedicam ao sector agrícola, apesar de o sector terciário ter vindo a ganhar cada vez mais peso. Devido aos fracos recursos económicos da população e aos elevados índices de desemprego, muitos dos encarregados de educação aceitam propostas de trabalho sazonais e a existência deste tipo de emigração tem-se traduzido no aumento da taxa de absentismo escolar e na falta de acompanhamento do percurso escolar dos discentes. Apesar de o agrupamento se localizar numa área urbana, muitas das escolas que compõem este AE encontram-se dispersas no concelho, o que dificulta práticas mais assíduas de articulação entre ciclos de ensino. Quando existe, esta processa-se em encontros informais.

Os AEs pertencentes à região Centro pertencem aos distritos de Castelo Branco (H, I) e Aveiro (J, K, L), que representam contextos geográficos distintos. Os AEs H e I inserem-se em meios marcados pelo acentuado despovoamento e progressivo envelhecimento populacional. Economicamente, estes AEs situam-se num meio de transição entre o rural e o urbano, no qual a situação socioeconómica das populações se tem vindo a agravar nos últimos anos, em virtude da situação financeira do país. Relativamente às práticas letivas destes agrupamentos, verifica-se a inexistência de articulação curricular e a falta de mecanismos gerais de supervisão pedagógica. Relativamente à taxa de sucesso escolar dos discentes, constata-se que se encontra no limiar da média nacional, o que denota a necessidade de existência de planos de intervenção capazes de motivar os alunos e sensibilizá-los para a importância da escola como espaço de criação de oportunidades.

Os AEs J, K e L situam-se no distrito de Aveiro e servem uma população distinta da verificada nos AEs pertencentes ao distrito de Castelo Branco. A maioria dos discentes que frequentam estes agrupamentos de escolas é proveniente de contextos socioeconómicos homogéneos, nos quais as principais atividades económicas estão ligadas à indústria, ao comércio e à pesca. Contudo, nos últimos anos tem-se assistido ao acréscimo do desemprego, o que conduziu ao aumento do número de alunos apoiados pela Ação Social Escolar. Quando nos debruçamos sobre questões relativas à articulação curricular, verificamos que a situação é heterogénea. Nas escolas J e L estas práticas são evidentes nas atividades decorrentes do plano anual de atividades e nos projetos curriculares de turma e processam-se com recurso às tecnologias da informação. Todavia, na escola K, as planificações continuam a centrar-se nos conteúdos e não nas competências e metodologia, o que acaba por se tornar um entrave ao trabalho colaborativo entre docentes, à resolução de problemas que os alunos possam revelar e à consecução dos objetivos definidos.

As escolas M e N pertencem à região de Lisboa e Vale do Tejo, situando-se em concelhos industriais onde predominam atividades ligadas ao setor terciário que têm contribuído para o desenvolvimento local, mas que não invalidam a necessidade de apoio económico sentido por alguns agregados familiares. Os docentes e diretores destes AEs reconhecem a necessidade de melhorar as práticas articulatórias, quer a nível horizontal quer vertical, assim como de reverter a inexistência de supervisão pedagógica. A fragilidade destas práticas compromete a sequencialidade das aprendizagens, assim como a monitorização da eficácia do planeamento essenciais para a melhoria do desempenho dos alunos.

Os restantes AEs pertencem à região do Alentejo e Algarve e optámos por agrupá-los numa mesma categoria, de forma a termos uma distribuição da amostra equilibrada. As escolas O e P situam-se em concelhos do Alentejo fortemente marcados pelo envelhecimento e perda gradual de população. Os que ainda habitam nestes concelhos dedicam-se à produção agropecuária, ao comércio e aos serviços, mas carecem de ajuda económica, pelo que mais de 50% dos alunos são beneficiados pelo Apoio Social Escolar. Os resultados escolares dos alunos dos AE espelham a realidade nacional. A escola Q situa-se num dos concelhos mais populosos da região do Algarve e a sua população escolar conta com aproximadamente 8% de alunos de nacionalidade estrangeira. Em termos escolares, a articulação curricular é uma realidade muito embora em pequena escala, já que os professores que lecionam as atividades de enriquecimento curricular não são convocados para as reuniões de departamento, participando apenas na preparação do ano letivo.

1.6. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A necessidade de inquirir um número expressivo de discentes, encarregados de educação e professores, de forma a verificar as suas representações relativamente à questão

em investigação, assim como o tempo disponível para a aplicação, recolha, tratamento e análise dos dados, fundamentaram a escolha de uma investigação por questionário, complementada pela realização de uma entrevista a alunos de 1º CEB que frequentavam as aulas de língua inglesa.

O inquérito por questionário é, na definição de Ghiglione e Matalon (2001), um instrumento de recolha de dados através de um conjunto ordenado de questões sobre um determinado tema em investigação. Além disso, Muñoz (2003) considera o questionário como um instrumento de avaliação de pessoas, processos e programas formativos podendo englobar tanto aspetos quantitativos como qualitativos. Além disso, o autor acrescenta: “registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el “cara a cara” de la entrevista. Al mismo tiempo permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica” (*ibid.*, 2). Além destes aspetos, a aplicação de um questionário não exige a presença do investigador no momento do seu preenchimento, mas sempre que isso acontece, é conveniente juntar ao questionário uma carta ou uma nota explicativa com os objetivos e a natureza da investigação, tentando despertar o interesse do inquirido levando-o a responder ao questionário.

À semelhança de outros instrumentos de recolha de dados, os questionários possuem vantagens e desvantagens (Hill e Hill, 2012; Marconi e Lakatos, 2003; Mitchell e Jolley, 2012; Quivy e Campenhoudt, 2005; Wallace, 2012), não só para o investigador, mas também para os inquiridos. Segundo o ponto de vista do investigador, o recurso a este instrumento de recolha de dados permite economizar tempo e viagens, assim como permite inquirir mais pessoas ao abranger uma área geográfica mais ampla. Além disso, o anonimato que o caracteriza torna impossível identificar as respostas, pelo que o inquirido sente maior liberdade nas respostas e tende a responder com sinceridade ao que lhe é perguntado. O facto de a presença do investigador não ser necessária dá mais tempo ao inquirido para se dedicar ao questionário no momento que se lhe afigure mais adequado. Contudo, Pardal e Correia (1995) e Lakatos e Marconi (2003) consideram como desvantagens inerentes ao uso de questionário o facto de apenas uma percentagem pequena dos questionários serem devolvidos, assim como a possibilidade de grande número de perguntas não serem respondidas. Além disso, o facto de não poder ser aplicado a pessoas analfabetas e a impossibilidade de ajudar o inquirido em questões mal compreendidas, a devolução tardia dos questionários e o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos pode inviabilizar a sua utilização e condicionar a calendarização inicialmente definida.

No entanto, não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses da investigação. Neste sentido, as questões devem ser escolhidas tendo em conta a sua pertinência e deve-se aferir se oferecem condições para alcançar os objetivos gerais e específicos que se pretendem atingir. Por esse motivo, é

relevante verificar a disposição das perguntas, o tamanho e o tipo de letra, o espaço disponível para a redação de respostas. Sobre o assunto Hill e Hill (2012) referem:

“[a]s pessoas que recebem um questionário que parece curto (porque foi impresso em letra muito pequena) entendem muito bem que é um truque e que o seu preenchimento irá levar mais tempo do que parece. Muitas delas vão, provavelmente, sentir-se enganadas e a possibilidade de cooperação ficará muito reduzida” (*ibid.*, 163)

Aquando da elaboração dos questionários que foram aplicados, como anteriormente referido, a alunos do 1^o e 2^o CEB do ensino público português, aos seus encarregados de educação e aos professores generalistas e de inglês que acompanham a sua aprendizagem diária, tivemos em conta todos os elementos supramencionados.

Após a elaboração do questionário, procedemos à sua aplicação a uma pequena percentagem de inquiridos pertencentes a cada um dos grupos em análise, numa escola do distrito de Castelo Branco⁴. Esta primeira aplicação visou testar o instrumento a ser aplicado e permitiu-nos verificar a existência de possíveis falhas, a inconsistência ou complexidade das questões, a existência de perguntas supérfluas e determinar se as questões obedeciam a determinada ordem ou se eram muito numerosas. Além disso, o pré-teste possibilitou-nos observar se, independentemente da pessoa que o aplique, os resultados serão sempre semelhantes (fidedignidade), se os dados eram necessários para a investigação (validade) e se o vocabulário era acessível e o significado claro (operacionalidade).

Tendo detetado falhas a nível estrutural e de interpretação das questões, especialmente por parte dos alunos, procedemos à reformulação dos questionários procurando a utilização de uma linguagem simples e direta. Além disso, procedemos à eliminação de perguntas múltiplas e à transformação de outras, de forma a reduzir a dimensão do questionário e a tornar a sua codificação mais simples. Devido às falhas detetadas no primeiro pré-teste, optámos por proceder a nova verificação. Após este segundo pré-teste aplicado a uma amostra semelhante à primeira, mas composta por indivíduos distintos embora apresentem as mesmas características dos anteriores, não tendo sido detetadas quaisquer falhas, pelo que se procedeu ao seu registo e solicitação de autorização para a sua aplicação em meio escolar.

³ Devido à faixa etária dos alunos de 1^o CEB, optámos por inquirir apenas os alunos do 3^o e do 4^o ano.

⁴ O pré-teste deve ser aplicado em populações com características semelhantes às da população que se pretende estudar, mas nunca naquela que participará de forma direta na investigação. Devido à ligação da investigadora com esta escola, e porque consideramos que este facto poderia condicionar os dados recolhidos para a investigação, optámos por usá-la apenas para a aplicação do pré-teste. Para que obtivéssemos resultados válidos que nos dessem uma ideia dos resultados finais, solicitámos a colaboração da direção da escola que delegou nos professores titulares de turma de 1^o CEB e Diretores de Turma do 2^o CEB, a aplicação dos mesmos e a solicitação de colaboração dos respetivos encarregados de educação.

1.6.1. Estrutura dos questionários

Devido à população que pretendíamos inquirir, procedemos à elaboração de sete questionários distintos (Anexos B a H), construídos de acordo com os objetivos previamente definidos. Uma das nossas principais preocupações aquando da elaboração dos instrumentos de recolha de dados prendeu-se com a clareza e simplicidade gráfica do questionário, assim como a sua extensão. Desta forma, produzimos questionários que consideramos graficamente agradáveis e não muito extensos⁵, pois não devemos, segundo Hill e Hill (2012): “pôr em causa a boa vontade dos respondentes” (163).

Incluímos uma nota introdutória que nos permitiu esclarecer os inquiridos quanto à natureza, objetivos, contexto em que é elaborado, assim como a instituição de ensino superior onde a investigação foi desenvolvida. Foi garantido o anonimato dos participantes e a exclusividade dos dados para o fim a que se destina a sua recolha. Cientes de que nem sempre estaríamos presentes durante o preenchimento dos questionários (encarregados de educação e docentes), fornecemos também um endereço de correio eletrónico através do qual poderiam ser enviadas questões relativas ao seu preenchimento, assim como sugestões.

No caso dos questionários entregues aos alunos, incluímos informações relativas à forma de preenchimento e alertámos para a inexistência de perguntas certas ou erradas para que os respondentes se sentissem à vontade na resposta às questões colocadas. Todas as questões são acompanhadas por instruções relativas ao preenchimento e ao número máximo de respostas que poderiam dar quando confrontados com perguntas de escolha múltipla.

A maioria das questões que formulámos são perguntas fechadas, porque, como refere Muñoz (2003): “[l]a rapidez y la ausencia de fatiga evita al máximo las incertidumbres y que se dejen respuestas sin contestar. Pero, también hay otra razón principal: su fácil codificación, con vistas al tratamiento informático de los datos” (8). As questões aparecem acompanhadas por opções de resposta, assim como, sempre que necessário, de uma opção em aberto para que os inquiridos respondam livremente à questão. Além das respostas fechadas, decidimos incluir uma questão de resposta aberta nos questionários destinados a encarregados de educação e professores, de forma a determinarmos as medidas que, na sua opinião, seriam essenciais para a melhoria do PGEI. Apesar de todas as questões de resposta fechada serem passíveis de tratamento estatístico, a análise destas respostas exige cuidado e uma leitura atenta, pelo que se torna num processo mais moroso e exaustivo (Hill e Hill, 2012; Marconi e Lakatos, 2003).

⁵ A dimensão do questionário é variável mas nunca superior a cinco páginas.

1.6.1.1. Questionários aplicados aos alunos

Assim, de forma a obtermos a percepção dos alunos relativamente à aprendizagem da língua inglesa e verificar se mediante as suas respostas podemos inferir traços comuns, produzimos dois questionários semelhantes: um destinado aos alunos do 1º CEB (Anexo B) e outro aos discentes de 2º CEB (Anexo F). O questionário destinado aos alunos do 3º e do 4º ano do 1º CEB é constituído por 14 questões de resposta fechada, mas dando-lhes a oportunidade, se desejarem, de darem uma resposta pessoal. Cada questão foi elaborada de forma a permitir analisar as categorias descritas na Tabela 7 e atingir os objetivos específicos definidos.

Tabela 7 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado a discentes do 1º CEB.

Categorias	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização da amostra	- Caracterizar a amostra em termos de distrito a que a escola pertence, idade, género, ano de frequência;	Q1, Q2, Q3, Q4
Frequência na aula de inglês ao abrigo do PGEI	- Determinar a frequência na aula de inglês no 1º CEB e o ano de iniciação da aprendizagem;	Q5 e Q6
Motivação para a aprendizagem do idioma	- Verificar se os alunos gostam de aprender inglês e aferir os motivos para tal;	Q7 e Q7a
Sensibilização para a aprendizagem	- Aferir se os alunos estão sensibilizados para a importância da aprendizagem da língua inglesa e procurar determinar os motivos inerentes à resposta;	Q8 e Q8a
Facilidade na aprendizagem	- Perceber se os alunos consideram que aprender inglês é fácil; - Determinar as atividades em que sentem mais facilidade;	Q9 e Q10
Práticas Pedagógicas (Materiais, Temas, e Atividades)	- Verificar se a utilização de manual é uma prática recorrente; - Identificar os manuais mais usados; - Determinar se os alunos que não usam manual gostariam de ter essa possibilidade; - Averiguar quais as atividades que os alunos mais gostam de desenvolver nas aulas de língua inglesa; - Identificar os temas que agradam aos alunos;	Q11, Q11a, Q11b, Q13, Q14
Aprendizagem extraescolar	- Verificar se os alunos aprendem inglês fora do contexto do PGEI; - Determinar com quem, como ou onde os alunos aprendem o idioma fora da escola;	Q12 e Q12a

Relativamente ao questionário destinado aos alunos do 5º e 6º ano, seguimos uma estrutura semelhante. Todavia, o conhecimento dos alunos relativamente à aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB levou-nos a incluir questões que nos permitissem estabelecer uma comparação entre a opinião de alunos que frequentaram a aula de língua inglesa ao abrigo do PGEI e aqueles cuja aprendizagem se iniciou apenas no 2º CEB, em termos de facilidade na aquisição de conhecimentos, gosto e importância atribuída ao idioma.

Tabela 8 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado a discentes do 2º CEB.

Categorias	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização da amostra	- Caracterizar a amostra em termos de distrito a que a escola pertence, idade, género, ano de frequência;	Q1, Q2, Q3, Q4
Frequência na aula de inglês ao abrigo do PGEI	- Determinar a frequência na aula de inglês no 1º CEB e o ano de iniciação da aprendizagem;	Q5 e Q6
Motivação para a aprendizagem do idioma	- Verificar se os alunos gostam de aprender inglês e aferir os motivos para tal;	Q7 e Q7a
Sensibilização para a aprendizagem	- Aferir se os alunos estão sensibilizados para a importância da aprendizagem da língua inglesa e procurar determinar os motivos inerentes à resposta;	Q8 e Q8a
Facilidade na aprendizagem	- Perceber se os alunos entendem que a aprendizagem da língua inglesa é fácil; - Determinar as atividades em que sentem mais facilidade;	Q9 e Q10
Inglês no 2º CEB	- Determinar os motivos que levaram os alunos a inscreverem-se na aula de inglês no 2º CEB;	Q12
Benefícios aprendizagem do Idioma no 1º CEB	- Perceber se, na opinião dos alunos, a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB favoreceu a obtenção de melhores resultados no 2º CEB; - Determinar os motivos que desencadeiam a resposta dos alunos - Verificar se os alunos consideram que existe repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino;	Q13, Q14
Aprendizagem extraescolar	- Verificar se os alunos aprendem inglês fora do contexto do PGEI; - Determinar com quem, como ou onde os alunos aprendem o idioma fora da escola;	Q11 e Q11a

Ouvir a opinião dos alunos é uma forma de inclusão educativa que entendemos como o reconhecimento de cada um num todo que constitui a vida escolar, na qual todos estão envolvidos nos processos decisivos e de mudança. Consideramos, assim, o contributo dos discentes para esta investigação como o desenvolvimento não só da capacidade analítica e crítica, mas também da sua capacidade para gerar mudança. Ao sentirem-se envolvidos nos processos de decisão, os alunos tendem a desenvolver uma atitude positiva perante a escola, considerando-a como *sua*.

1.6.1.2. Questionários aplicados aos encarregados de educação

O carácter facultativo da frequência na aula de língua inglesa no 1º CEB relega para os encarregados de educação a decisão de participação ou não dos seus educandos na sua aprendizagem. A maioria dos pais e encarregados de educação congratulam-se com a medida, pois possibilita o enriquecimento do currículo escolar dos filhos e educandos através da aprendizagem de uma língua de dimensão global, uma mais-valia crítica num mundo cada vez mais competitivo. Por esse motivo, acreditamos que as expectativas dos encarregados de educação relativamente ao PGEI são elevadas e que a vivência dos seus filhos neste âmbito

lhes possibilita formular uma opinião relativa à implementação e aprendizagens vivenciadas pelos educandos. Por assim ser, consideramos as suas opiniões como essenciais pelo que, numa investigação desta natureza, não podem nem devem ser descuradas.

O questionário aplicado aos encarregados de educação dos discentes de 1º CEB (Anexo C) é constituído por quinze questões relativas à caracterização da amostra, percepção dos benefícios da aprendizagem precoce da língua inglesa, conhecimento do PGEI e as aprendizagens que os seus educandos desenvolvem durante o 1º CEB. Além de uma avaliação destes parâmetros pretendemos identificar qual ou quais as melhorias que os encarregados de educação introduziriam, caso tivessem oportunidade, a fim de melhorar o programa. Assim, de forma sucinta, as questões que constituem estes questionários estão distribuídas da seguinte forma:

Tabela 9 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos encarregados de educação de alunos do 1º CEB.

Categorias	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização da amostra	- Caracterizar a amostra em termos de distrito, habilitações literárias, idade, género, conhecimentos de idioma estrangeiro, estadia em países de língua inglesa;	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q5a, Q6, Q6a
Ano de Frequência do educando e inscrição na aula de língua Inglesa	- Identificar o ano em que o educando está matriculado; - Determinar a frequência na aula de inglês no 1º CEB e o ano de iniciação da aprendizagem; - Aferir os motivos para inscrição dos educandos na aula de língua inglesa;	Q7, Q8, Q8a
Benefícios da aprendizagem	- Perceber se os pais consideram a aprendizagem precoce da língua inglesa como benéfica; - Identificar os motivos que justificam a resposta dos encarregados de educação;	Q9, Q9a
Conhecimento do PGEI, da aprendizagem e motivação dos educandos	- Perceber se os encarregados de educação são informados sobre as aprendizagens que os educandos fazem e se conhecem a existência de OP; - Aferir se os encarregados de educação percebem o interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem; - Determinar quais os encarregados de educação que ajudam os educandos na sua aprendizagem;	Q10, Q11, Q12, Q13,
Opinião	- Perceber se os encarregados de educação entendem que a aprendizagem da língua inglesa deve ser curricular ou manter-se nos mesmos moldes; - Recolher opinião dos encarregados de educação sobre os aspetos que necessitam ser melhorados;	Q14, Q15

Por outro lado, o questionário elaborado e destinado aos encarregados de educação dos discentes de 2º ciclo (Anexo G) é constituído por dezasseis questões que na sua essência procuram atingir os objetivos definidos anteriormente, assim como perceber se existem diferenças relativamente à percepção que têm do PGEI e da sua implementação. À semelhança do questionário entregue aos encarregados de educação, inquirimos os respondentes relativamente a possíveis melhorias.

Tabela 10 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos encarregados de educação de alunos do 2º CEB.

Categorias	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização da amostra	- Caracterizar a amostra em termos de distrito, habilitações literárias, idade, género, conhecimentos de idioma estrangeiro, estadia em países de língua inglesa;	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q5A, Q6, Q6a
Ano de Frequência do educando e inscrição na aula de língua Inglesa	- Identificar o ano em que o educando está matriculado; - Determinar a frequência na aula de inglês no 1º CEB e o ano de iniciação da aprendizagem; - Aferir os motivos para inscrição dos educandos na aula de língua inglesa;	Q7, Q8, Q8a
Benefícios da aprendizagem	- Perceber se os encarregados de educação entendem que a aprendizagem precoce da língua inglesa é benéfica; - Identificar os motivos que justificam a resposta dos encarregados de educação.	Q9, Q9a
Conhecimento do PGEI e Transição para o 2º CEB educandos	- Verificar se os encarregados de educação estão satisfeitos com as aprendizagens feitas no 1º CEB; - Perceber se os encarregados de educação consideram que os seus educandos tiveram melhores notas fruto da aprendizagem no 1º CEB;	Q12, Q13, Q14
Motivação, Interesse e Apoio na aprendizagem	- Perceber se os encarregados de educação percebem o interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem; - Determinar quais os pais que ajudam os educandos na sua aprendizagem;	Q10, Q11
Opinião	- Perceber se os encarregados de educação consideram que a aprendizagem da língua inglesa deve ser curricular ou manter-se nos mesmos moldes; - Recolher opinião dos encarregados de educação sobre os aspetos que necessitam ser melhorados;	Q15, Q16

1.6.1.3. Questionários aplicados aos professores

Os professores desempenham um papel importante no processo de implementação, gestão e acompanhamento do PGEI, uma vez que lhes compete lecionar o idioma, supervisionar as práticas letivas e articulatórias. Além disso, os professores conhecem bem o PGEI e a possível raiz dos problemas que ainda se verificam, pelo que considerámos pertinente recolher as suas opiniões relativamente ao programa. Neste sentido, elaborámos três questionários distintos destinados aos diferentes professores que pretendíamos inquirir: professores generalistas de 1º CEB (Anexo D) e de inglês do 1º (Anexo E) e 2º CEB (Anexo H). Estes questionários variam entre as treze e as vinte e cinco questões através das quais se analisou a opinião dos docentes relativamente ao PGEI, às práticas articulatórias, à supervisão, ao interesse e à motivação dos alunos, assim como estabelecer uma comparação, baseando-nos na opinião de docentes, entre os resultados obtidos pelos discentes antes e após a generalização do ensino do inglês no 1º CEB. O instrumento de recolha de dados destinado aos professores de 1º CEB é constituído por treze questões distribuídas da seguinte forma:

Tabela 11 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos professores generalistas de 1º CEB.

Categorias	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização da amostra	- Caracterizar a amostra em termos de distrito, habilitações literárias, idade, género;	Q1, Q2, Q3, Q4,
Importância aprendizagem precoce/PGEI	- Perceber a importância atribuída à aprendizagem precoce dos idiomas e ao PGEI; - Determinar se os professores consideram esta aprendizagem como benéfica;	Q5, Q7, Q8, Q8a
Interesse dos alunos	- Aferir se os professores de 1º ciclo consideram que os seus alunos estão motivados para a aprendizagem do inglês;	Q6
Articulação e Supervisão	- Verificar a existência de práticas de articulação e supervisão; - Identificar os motivos que justificam as respostas dadas; - Verificar a existência de um trabalho colaborativo entre docentes;	Q9, Q10, Q10a, Q10b, Q11, Q11a
Opinião	- Perceber se os docentes entendem que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB deve ser curricular ou manter-se nos mesmos moldes; - Recolher opinião dos docentes sobre os aspetos que necessitam ser melhorados;	Q12, Q13

A sociedade tem vindo a ser marcada nas últimas décadas por mudanças que abrangem diversos sectores impondo, por isso, novos desafios à instituição escolar. Um desses desafios foi a necessidade de alargamento do tempo de permanência das crianças na escola, porque muitos encarregados de educação não possuem disponibilidade para ficar com os filhos depois de certa hora ou não possuem recursos financeiros que lhes permitam deixar os seus filhos em instituições destinadas à ocupação dos tempos livres. Por este motivo, tornou-se prioritário proceder ao alargamento da oferta pedagógica existente. Neste contexto, os professores de inglês são responsáveis não só pelo processo de ensino, como também pela implementação e desenvolvimento do PGEI.

Tendo em mente estes aspetos, os professores de inglês estão numa posição privilegiada para avaliarem de forma crítica o modelo do PGEI, identificando tanto os seus pontos fortes como as suas limitações. Composto por 25 questões que englobam temas relacionados com a articulação, supervisão, motivação/interesse dos alunos e práticas pedagógicas, o questionário aplicado aos professores de inglês que lecionam no 1º CEB é o mais longo dos sete questionários que elaborámos e as questões distribuem-se da seguinte forma:

Tabela 12 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos professores de inglês de 1º CEB.

Categorias	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização da amostra	- Caracterizar a amostra em termos de distrito, habilitações literárias, idade, género;	Q1, Q2, Q3, Q4,
Constituição das Turmas	- Caracterizar o contexto em que os professores trabalham;	Q5, Q6
Interesse dos alunos	- Aferir se os professores de inglês 1º ciclo consideram que os seus alunos estão motivados para a aprendizagem do inglês;	Q7
Importância aprendizagem precoce/PGEI	- Perceber a importância atribuída à aprendizagem precoce dos idiomas e ao PGEI; - Determinar se os professores consideram esta aprendizagem como benéfica;	Q8, Q9
Articulação e Supervisão	- Verificar a existência de articulação e supervisão; - Identificar os motivos que justificam as respostas dadas; - Verificar a existência de um trabalho colaborativo entre docentes; - Perceber se os professores de inglês consideram as práticas articulatórias e de supervisão como benéficas para a aprendizagem dos alunos;	Q10, Q11, Q11a, Q12, Q13, Q14, Q15, Q15a,
Orientações programáticas	- Analisar a opinião de professores relativamente às orientações programáticas;	Q16
Práticas pedagógicas	- Verificar a adoção de manual e a opinião dos professores face aos benefícios inerentes à sua utilização; - Verificar se os alunos são tidos em conta no planeamento e gestão das práticas curriculares; - Identificar quais os temas, as atividades e o <i>skill</i> que, na opinião dos professores, os alunos gostam mais e sentem mais facilidade;	Q17, Q17a, Q17b, Q18, Q19, Q20, Q22
Transição para o 2º CEB	- Determinar se os professores de inglês entendem que há repetição dos conteúdos durante o 1º e 2º CEB; - Aferir se os professores consideram que se deve proceder à revisão curricular;	Q21, Q23
Opinião	- Perceber se os docentes consideram que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB deve ser curricular ou manter-se nos mesmos moldes; - Recolher opinião dos docentes sobre os aspetos que necessitam ser melhorados;	Q24, Q25

Se, por um lado, os professores de inglês responsáveis pelo processo de ensino no 1º CEB possuem uma visão da realidade do programa, os professores de inglês de 2º CEB possuem uma visão comparativa entre o período pré-escola a tempo inteiro e a atualidade no que diz respeito aos conhecimentos, motivação e interesse dos alunos para a aprendizagem. É inegável que a introdução da língua inglesa no 1º CEB, pelo seu carácter facultativo, trouxe uma nova realidade para as escolas, mas também questões de gestão curricular que os professores, numa fase de transição, necessitam gerir. Por este motivo, estes professores são muito importantes neste estudo, uma vez que, através da sua opinião, será possível determinar se o impacto da aprendizagem da língua no 1º CEB se tem traduzido numa melhoria dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Para atingirmos os nossos propósitos, elaborámos um questionário composto por vinte e uma questões, categorizadas do seguinte modo:

Tabela 13 - Categorização e objetivos específicos do questionário aplicado aos professores de inglês de 2º CEB.

Categorias	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização da amostra	- Caracterizar a amostra em termos de distrito, habilitações literárias, idade, género;	Q1, Q2, Q3, Q4,
Constituição das Turmas	- Caracterizar o contexto em que os professores trabalham;	Q5, Q6
Importância aprendizagem precoce/PGEI	- Perceber a importância atribuída à aprendizagem precoce dos idiomas e ao PGEI; - Determinar se os professores consideram esta aprendizagem como benéfica;	Q7, Q8
Articulação e Supervisão	- Verificar a existência de articulação e supervisão; - Identificar os motivos que justificam as respostas dadas; - Verificar a existência de um trabalho colaborativo entre docentes; - Perceber se os professores de inglês consideram as práticas articulatórias e de supervisão como benéficas para a aprendizagem dos alunos;	Q9, Q9a, Q10, Q1, Q12, Q12a, Q13,
Orientações programáticas	- Analisar a opinião de professores relativamente às orientações programáticas;	Q14
Transição para o 2º CEB	- Aferir se os professores de inglês 1º ciclo consideram que os seus alunos estão motivados para a aprendizagem do inglês; - Determinar se os professores de inglês consideram que há repetição dos conteúdos durante o 1º e 2º CEB; - Aferir se os professores consideram que se deve proceder à revisão curricular; - Identificar o <i>skill</i> , que na opinião dos professores os alunos sentem mais facilidade;	Q15, Q16, Q17, Q18, Q19
Opinião	- Perceber se os docentes consideram que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB deve ser curricular ou manter-se nos mesmos moldes; - Recolher opinião dos docentes sobre os aspetos que necessitam ser melhorados;	Q20, Q21

Alguns dos professores, enviaram-nos relatos, através do endereço de correio eletrónico fornecido com os questionários, de situações vivenciadas no âmbito das AEC, que tivemos em consideração pela natureza dos factos mencionados.

1.6.2. A entrevista

No decorrer da aplicação dos questionários, apercebemo-nos da necessidade de complementar os dados recolhidos junto dos alunos de 1º e 2º CEB, pelo que optámos pela realização de uma entrevista, pois considerámos que uma conversa informal com alguns dos alunos de 1º e 2º ciclo nos permitiria aprofundar a temática e procurar justificações para alguns dos resultados obtidos. Optámos pelas entrevistas, porque surgem no âmbito das Ciências Sociais como um importante instrumento de recolha de dados que Ketele e Roegiers (1998) definem como:

“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (22)

Partindo da definição de entrevista, torna-se pertinente definir com clareza os objetivos que se pretendem alcançar, assim como o tipo de entrevista que pretendemos realizar. Lakatos e Marconi (2003) identificam dois tipos principais de entrevista: a estruturada, em que o entrevistador segue um conjunto de perguntas pré-determinadas através das quais pretende obter-se a resposta de todos os entrevistados à mesma pergunta, e a não estruturada, que dá liberdade ao entrevistador para explorar mais amplamente uma questão.

Apresenta-se como uma metodologia de recolha de dados vantajosa podendo ser aplicada a qualquer segmento da população, pois é um procedimento flexível que permite que se proceda ao esclarecimento das questões ou à sua reformulação sempre que necessário para que o entrevistado responda concretamente ao pedido. Esta técnica apresenta desvantagens que podem, no entanto, ser minimizadas. Lakatos e Marconi (2003) indicam:

“[a] dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes, a incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação, a possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc. e disposição do entrevistado em dar as informações necessárias” (198).

Estas afiguram-se como as grandes lacunas apresentadas pelas entrevistas e devem ser tidas em consideração pelo entrevistador, que deve garantir que os entrevistados entendem os objetivos que se pretendem atingir, assim como o seu âmbito.

Nesta investigação, decidimos conduzir uma entrevista semiestruturada destinada aos alunos do 1º e do 2º ciclo que, mantendo uma estrutura semelhante, nos possibilitou determinar as diferentes perceções dos alunos relativamente ao ensino da língua inglesa no 1º CEB em termos de relacionamento com os professores, práticas pedagógicas e experiências vivenciadas. Para o efeito, elaborámos dois guiões de entrevista (Anexo I e M) destinados aos alunos de cada ciclo de ensino, tendo como objetivo geral determinar a perceção dos alunos relativamente à língua inglesa e à sua aprendizagem.

À semelhança dos questionários, solicitámos autorização para a realização das entrevistas aos AEs, mas apenas um se mostrou favorável, disponibilizando o espaço e o tempo para o efeito. No entanto, as autorizações devolvidas pelos encarregados de educação foram inferiores ao esperado pelo que procedemos à realização das entrevistas a 8 alunos de 1º CEB e a 8 de 2º. Estamos, no entanto, cientes de que a análise do seu conteúdo não pode ser inferida para a população, sendo apenas usada como um complemento para o verificado na análise estatística.

No contexto desta investigação, recorreremos a entrevistas de grupos porque podem, como mencionam Ketele e Roegiers (1998), revelar-se muito interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados se situam mais ao nível das interações entre diferentes pessoas do que nos factos precisos. Além destes factos, tivemos também em conta a idade dos respondentes que poderia ser geradora de confusão e condicionar o normal desenvolvimento da entrevista. Por este motivo e tendo apenas dezasseis alunos para entrevistar, decidimos dividi-los em pequenos grupos, de forma a agilizar o processo. Assim, os oito alunos de 1º ciclo, todos a frequentar o 4º ano, foram divididos em dois grupos de 4 alunos e os alunos de 2º ciclo, matriculados no 6º ano, foram divididos em grupos semelhantes.

As entrevistas iniciaram-se com uma conversa entre a investigadora e os alunos em que todos os envolvidos procederam à sua apresentação, de forma a ser estabelecido um ambiente de confiança e à vontade. Além disso, procedeu-se à explicitação da natureza da investigação e dos seus propósitos, tendo sido referido que não haveria respostas certas nem erradas e que se pretendia recolher apenas as suas opiniões sinceras relativamente ao assunto. De uma forma geral, as entrevistas duraram aproximadamente 60 minutos e verificámos que os alunos reagiram positivamente à entrevista, solicitando a reformulação das questões sempre que sentiram dificuldade, tal como tinha sido inicialmente acordado com a entrevistadora.

Os alunos de 1º ciclo responderam a onze questões distribuídas de acordo com os objetivos específicos traçados:

Tabela 14 - Estrutura e objetivos específicos da entrevista realizada aos alunos de 1º CEB.

Bloco	Objetivos Específicos	Questão
Bloco I <i>A aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB</i>	• Perceber em que ano os alunos entrevistados iniciaram a aprendizagem da língua inglesa; • Determinar se os alunos tiveram sempre o mesmo professor de inglês e se acham que isso é uma mais-valia; • Recorrer à imaginação levando-os a caracterizar o professor ideal, assim como as atividades que seriam realizadas na aula;	Q1 Q2 Q3 Q4 Q5
Bloco II <i>As crianças e a língua inglesa</i>	• Perceber se os alunos aprenderam inglês antes de iniciarem a aprendizagem da língua; • Determinar se a perceção dos alunos em relação à língua inglesa e determinar se esta se tem vindo a alterar; • Verificar a importância e utilidade atribuída ao idioma em termos futuros; • Perceber se os alunos gostam ou não de aprender o idioma;	Q6 Q7 Q8 Q9 Q10
Opinião	- Possibilitar a partilha de situações não mencionadas durante a entrevista;	Q11

Os alunos de 2º CEB foram confrontados com uma entrevista semelhante e processada nos mesmos moldes, constituída por 12 questões que visavam aprofundar o

impacto da aprendizagem do idioma na aprendizagem, facilidade e gosto pelo idioma no 2º ciclo:

Tabela 15 - Estrutura e objetivos específicos da entrevista realizada aos alunos de 2º CEB.

Bloco	Objetivos Específicos	Questão
Bloco I <i>A aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB</i>	• Perceber em que ano os alunos entrevistados iniciaram a aprendizagem da língua inglesa; • Determinar se os alunos tiveram sempre o mesmo professor de inglês e se acham que isso é uma mais-valia; • Recorrer à imaginação levando-os a caracterizar o professor ideal assim como as atividades que seriam realizadas na aula; • Determinar os benefícios atribuídos à aprendizagem do idioma no 1º CEB; • Perceber o que os alunos mudariam; • Determinar os benefícios atribuídos à aprendizagem do idioma no 1º CEB; • Analisar se os alunos consideram que aprender inglês no 1º CEB os ajudou a ter melhores notas; • Verificar se os inquiridos consideram que a aprendizagem nos dois ciclos de ensino é repetitiva;	Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6
Bloco II <i>As crianças e a língua inglesa</i>	• Perceber se os alunos aprenderam inglês antes de iniciarem a aprendizagem da língua; • Determinar se a perceção dos alunos em relação à língua inglesa e determinar se esta se tem vindo a alterar; • Verificar a importância e utilidade atribuída ao idioma em termos futuros; • Perceber se os alunos gostam ou não de aprender o idioma.	Q7 Q8 Q9 Q10 Q11
Opinião	- Possibilitar a partilha de situações não mencionadas durante a entrevista;	Q12

1.6.3. Procedimento de recolha de dados

O procedimento de recolha de dados, apesar de moroso, foi relativamente simples, uma vez que as escolas participantes foram bastante cooperantes. De acordo com o grupo a ser investigado, adotámos estratégias diferentes para a aplicação dos questionários: aos discentes e encarregados de educação foram entregues os questionários em formato papel, enquanto os docentes receberam os questionários através de correio eletrónico reencaminhado pela Direção dos Agrupamentos de Escolas, com uma hiperligação que lhes permitia aceder *online* ao questionário. Quanto aos professores de inglês que lecionavam na altura nas AEC tornou-se necessário contactar as entidades promotoras e solicitar-lhes que reencaminhassem a hiperligação aos respetivos docentes.

Após a recolha de todas as autorizações enviadas aos encarregados de educação, procedeu-se à aplicação dos questionários durante o terceiro período do ano letivo 2011/2012. Apesar de cientes da importância da nossa presença aquando da aplicação dos

questionários, os agrupamentos de escolas consideraram que seria vantajoso para todos que fossem os diretores de turma ou os professores responsáveis pela turma a aplicar os inquéritos no âmbito da disciplina de formação cívica, de forma a sensibilizar os alunos para a importância, os comportamentos e cuidados a ter durante o preenchimento dos mesmos. Todavia, sempre que possível, estivemos presentes no momento da aplicação dos questionários, tendo explicado os objetivos, assim como resolvido alguma dúvidas ocasionais.

Relativamente aos questionários aplicados aos encarregados de educação, a maioria das direções dos AEs entendeu que a sua aplicação deveria ser realizada durante as reuniões de final de ano letivo, sendo solicitado o seu preenchimento pelos diretores de turma, como um mecanismo de maximização de respostas garantindo a amostra necessária. Porém, outros agrupamentos optaram por usar os alunos como intermediários, solicitando que após o seu preenchimento fossem devolvidos à escola que os entregaria aos responsáveis pela investigação.

A distribuição dos questionários destinados aos docentes através correio eletrónico revelou ser uma mais-valia, uma vez que, pelas características, dimensão e tempo necessário para o seu preenchimento, permitiu num curto espaço de tempo recolher grande parte das respostas necessárias. Sendo distribuídos pelas Direções dos AEs e pelas entidades promotoras, estes questionários estiveram disponíveis durante um período mais longo, *i.e.*, entre as 00:00 do dia 12 de Janeiro e as 23:59 do dia 8 de Junho de 2012. Além de tornar o processo mais cómodo, a codificação dos dados foi também simplificada pois, ao usarmos a plataforma Google Drive®, foi-nos possível exportar as respostas num ficheiro Microsoft Excel® compatível com SPSS®. Findo o processo de aplicação e recolha de dados, procedemos à sua codificação e análise que descreveremos em seguida.

1.7. Forma de tratamento dos dados

A análise dos dados é uma das fases mais importantes de uma investigação desta natureza porque, como referem Quivy e Campenhoudt (2005), se os “dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que um grande número de respostas são pré-codificadas” (190) não forem sujeitos a procedimentos rigorosos de análise, as informações não têm significado em si mesmas e não possibilitarão o cumprimento dos objetivos previamente delineados. Além disso, através da análise, o investigador revela a sua capacidade reflexiva e analítica de forma a contribuir para uma visão alargada da questão em estudo.

Tendo em conta os instrumentos de recolha de dados e as suas características, optámos pela análise estatística, de forma a determinar as frequências e percentagens absolutas e cumulativas, e pela análise de conteúdo das respostas abertas, pois: “a maior parte dos métodos de análise das informações dependem de duas grandes categorias: a análise estatística e análise de conteúdo” (*ibid.*, 222).

Estatisticamente, os dados foram tratados e analisados com recurso ao *software PAWS SPSS Statistics® - Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21.0.0 para *Microsoft Windows®*, que possibilitou não só a análise de frequências, como também a tabulação e o cruzamento de dados. A análise das questões de resposta aberta e as entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo com o apoio do *software QSR NVIVO 8®*.

1.7.1. Métodos estatísticos utilizados

Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população. Tendo em mente os propósitos deste trabalho, procedemos ao cruzamento de dados com recurso ao teste de Qui-Quadrado (χ^2) e este teste foi antecedido pela verificação da normalidade da distribuição e a homocedasticidade da amostra. Para os valores de prova (p) obtidos nos diferentes testes utilizou-se o valor de 5%, comumente usado nas Ciências Sociais, como referência para testar as hipóteses formuladas, ou seja, o estabelecimento de inferência com uma probabilidade de erro de 5% (0,05), tal como anteriormente referido.

Para verificarmos a homocedasticidade da variância da amostra recorremos ao teste de Levene por ser, como refere Marôco (2011): “um dos testes mais robustos para testar este fim” (188). As hipóteses que formula são as seguintes:

- H_0 - A variância é igual para ambos os grupos da variável dicotómica.
- H_1 - A variância (desvio padrão) é diferente para os dois grupos da variável dicotómica.

Quando o valor de p é superior a 5% ($p > 0.05$), aceita-se a H_0 e considera-se que as variâncias (desvio padrão) são iguais para ambos os grupos e conclui-se que a amostra é homogénea. Se o valor de p for inferior a 5% podemos concluir que a amostra não é homogénea. Além da homogeneidade da amostra, procurámos verificar se a distribuição é ou não normal. Para o efeito recorremos ao teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), com a correção de Lilliefors, que formula as seguintes hipóteses:

- H_0 - A variável quantitativa segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa;
- H_1 - A variável quantitativa não segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.

Sempre que o valor de p é superior a 5% aceita-se a H_0 e conclui-se que a amostra segue uma distribuição normal.

À semelhança dos testes anteriormente descritos, o valor de p deve ser superior a 5% para que a hipótese nula possa ser aceite e se possa concluir que a amostra segue a distribuição normal. A aplicação destes testes é extremamente importante, pois permite-nos

determinar quais os testes mais adequados a aplicar no estudo, podendo optar, mediante os resultados, por escolher testes paramétricos ou não paramétricos.

Contudo, como pretendemos verificar a correlação existente entre variáveis nominais e ordinais, o teste de χ^2 de Pearson afigurou-se como o mais adequado para atingirmos os nossos objetivos, pois permite-nos testar:

- H_0 - As duas variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra.

- H_1 - As duas variáveis apresentam uma relação entre si, ou seja, existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra.

De forma a ser corretamente interpretado, se o valor de p for superior a 5% rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a alternativa ($p < 0.05$), sendo possível afirmar que existe uma relação entre as variáveis em estudo. À semelhança dos outros testes já descritos, para a correta aplicação e interpretação do teste de χ^2 de Pearson, é necessário verificar o cumprimento de alguns pressupostos, sendo que um dos mais importantes se relaciona com as frequências esperadas em cada célula, que devem ser superiores a cinco.

Sobre este aspeto Field (2012) menciona: “[w]hen the expected frequencies are greater than 5, the sampling distribution is probably close enough to a perfect chi-square distribution for us not to worry” (690). Por esse motivo, e sempre que este pressuposto não se verifique em mais de 20% das células, deve aplicar-se o teste de χ^2 por simulação de Monte Carlo. Desta forma, o teste terá como base a geração aleatória de amostras quando existem classes com reduzida dimensão, o que nos possibilita solucionar o problema das classes com poucas ou nenhuma observações. Sempre que isto se verifique, os valores de p a ter em conta serão sempre os da simulação de Monte Carlo. Porém, quando uma tabela de contingência 2x2 é gerada, é possível recorrer ao teste exato de Fisher para a verificação das hipóteses em estudo, porque é um teste preciso quando se lida com amostras de reduzida dimensão e pode ser aplicado sempre que os pressupostos do teste de χ^2 de Pearson não sejam cumpridos. Neste trabalho, como se verificará, as correlações que analisaremos produzirão tabelas de contingência 2x2, pelo que optaremos sempre pela interpretação dos dados do teste exato de Fisher. Tendo em conta este facto, importa referir que o teste exato de Fisher fornecerá sempre dois valores de p : um relativo ao teste unilateral (*Significância Exata unilateral*) e outro relativo ao teste bilateral (*Significância Exata bilateral*). Sempre que o valor da primeira célula da tabela for superior ao da segunda usar-se-á, como valor de p , o valor correspondente ao teste unilateral.

Além da aplicação dos testes mencionados, o cálculo da razão de probabilidades que é para Field (2012): “a more common and possibly more useful measure of effect size for categorical data, which [...] are most interpretable in 2x2 contingency tables” (699) foi também efetuado de forma a dotar o estudo de uma maior precisão. Para procedermos a este cálculo recorreremos à seguinte fórmula: $OR = (a/b)/(c/d) = ab/cd$ em que a e b correspondem

às duas células da primeira linha da tabela de contingência e *c* e *d* correspondem a essas mesmas células, mas na segunda linha da tabela.

1.7.2. Análise de conteúdo

Todavia a nossa investigação inclui dados que não podem ser analisados com recurso a método estatístico. Por esse motivo e tratando-se da análise de opiniões relativas ao PGEI, optámos pela Análise de conteúdo.

Para o investigador social, o recurso à análise de conteúdo constitui-se como um instrumento básico de trabalho. A utilização de métodos de análise de conteúdo implica a aplicação de processos técnicos precisos e não apenas a análise de aspetos formais que são úteis apenas como indicadores da atividade cognitiva do locutor. Atualmente, este tipo de abordagem reveste-se de grande importância devido, acima de tudo, à forma circumspecta com que as informações e os testemunhos complexos são abordados e tratados.

A análise de conteúdo é uma das técnicas ou metodologias mais comuns na investigação empírica realizada no domínio das ciências sociais e humanas, em especial, na análise textual das respostas abertas de um questionário ou no caso das entrevistas. Face às características dos instrumentos de recolha de informação usados nesta investigação, torna-se necessário recorrer a esta técnica que Bardin (2011) define como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (44)

Este tipo de análise permite, assim, descrever o conteúdo das mensagens proferidas por indivíduos num determinado contexto e sobre um determinado tema sendo, por isso, um processo que se espera ser objetivo e sistemático. Para que se verifique a objetividade e sistematicidade é necessário definir de forma clara e precisa as categorias de análise, pois esta definição permitirá a sua utilização por diferentes utilizadores com a obtenção de resultados próximos. Após a definição das categorias é conveniente analisar as entrevistas tendo em conta as unidades de registo, unidades de contexto e unidades de numeração. Na análise de entrevistas, as unidades de registo podem apresentar-se sobre a forma de frases, enquanto a unidade de contexto correspondente pode ser um parágrafo. A unidade de numeração é por norma aritmética e serve para contabilizar o número de vezes que cada unidade de registo se repete. Para Coutinho (2007), a quantificação permite obter informações mais precisas e objetivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo.

A análise de conteúdo desenrola-se em três fases: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, que abordaremos em seguida, tentando estabelecer uma associação com a investigação que desenvolvemos.

A fase de pré-análise corresponde à organização do material. Nesta investigação recolhemos a opinião de alunos, encarregados de educação e professores através de questionários e entrevistas realizadas aos alunos de forma a encontrar indícios que nos permitam responder à problemática, assim como afirmar ou refutar as hipóteses que almejamos analisar. Após a coleta das informações torna-se pertinente proceder a uma primeira leitura dos dados recolhidos, pois dar-nos-ão uma primeira ideia do tipo de informação que teremos de analisar. A esta fase deve sempre seguir-se a fase de analítica na qual o material recolhido é submetido a um estudo aprofundado orientado, por norma, pelas hipóteses em estudo, assim como pelo enquadramento teórico.

A análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objetivo pelo que se deve, numa primeira instância, obter um resumo de cada entrevista para que numa fase posterior se possam comparar as diversas entrevistas realizadas. Em seguida, deve proceder-se ao isolamento, em cada discurso, dos elementos que nos interessa, de forma a sistematizar as semelhanças e diferenças e a postular, como refere Coutinho (2007), hipóteses sobre as condições que originaram discursos diferentes nas entrevistas. No contexto da presente investigação, optámos pela categorização das variáveis em estudo, para que pudéssemos ter uma visão ampla das informações que nos fornecessem o suporte necessário para encontrar a resposta à problemática em investigação. Este tipo de reflexão levar-nos-á à última fase da análise, ou seja, a análise inferencial, que apoiada na leitura inicialmente realizada, assim como no *corpus* teórico, nos permitiu determinar as perceções dos inquiridos relativamente ao PGEI e à sua implementação e a relação que os alunos têm vindo a desenvolver com o idioma. A inferência permite, assim, a passagem da descrição à interpretação e para Bardin (2011), enquanto atribuição, é uma operação de: “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.” (145).

Alem destes aspetos, é conveniente assegurar a fiabilidade do procedimento de forma a garantir o rigor e a qualidade não só de dados como também das próprias conclusões da investigação, pois como menciona Tuckman (2000): “[a] parte referente à avaliação da tarefa concentra-se em duas características ou qualidades de todas as técnicas de medida, ou seja, a validade e a fidelidade” (561). A validade pode ser definida como a adequação dos objetivos sem que se proceda à distorção dos factos e pode ser tanto externa como interna. Para Tuckman (2000), um estudo possui validade interna quando o seu resultado está de acordo com as hipóteses a testar e externa quando os resultados obtidos forem aplicáveis noutras abordagens similares estando, por isso, diretamente ligada à confiança dos resultados da investigação. Em termos investigativos é necessário que se encontre o ponto de equilíbrio

entre os dois tipos de validade sendo, por isso, indispensável obter-se um nível satisfatório de validade interna, para que os resultados sejam conclusivos e que se mantenha integrada na realidade em estudo a fim de ser generalizada e representativa de uma população. Porém, é importante ressaltar que o problema da validade é transversal a todas as fases da análise, pelo que se deve assegurar que se avaliou e analisou o que se pretendia para atingir os objetivos propostos. Por outro lado, a fidelidade dos resultados pode ser definida como o grau de exatidão que podemos ter relativamente à informação que possuímos, pelo que se espera que os resultados sejam independentes daqueles que os originam.

Após a explanação dos procedimentos metodológicos adotados para a análise dos dados assumimos que esta investigação possibilita o aprofundamento da temática, dos contextos em que decorre, dos constrangimentos relevantes, assim como das potencialidades identificadas. Por estes motivos, apresentamos, no capítulo seguinte, a análise e discussão dos resultados obtidos com a realização deste estudo, assim como as principais conclusões que se podem retirar desta análise.

Capítulo III

O impacto do PGEI na aprendizagem do Inglês no 2º CEB: apresentação e discussão dos resultados do estudo

“Statistical thinking will one day be as necessary for efficient citizenship as the ability to read and write!”

Wells (*apud* Ross, 2010, xvii)

“A statistical analysis, properly conducted, is a delicate dissection of uncertainties, a surgery of suppositions.”

Moroney (1990, 3)

O registo, análise e discussão de dados têm sido instrumentos essenciais para a compreensão dos fenómenos em investigação. Após a exposição das opções metodológicas usadas neste estudo, torna-se pertinente a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise de frequências e da aplicação dos testes estatísticos necessários para alcançar os objetivos pretendidos e comprovar a veracidade das hipóteses formuladas.

No contexto deste estudo, procedemos à recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, cuja análise e resultados serão expostos neste capítulo. Numa primeira fase, procederemos à análise dos sete questionários recorrendo para isso aos valores percentuais correspondentes às frequências absolutas observadas. A análise dos dados iniciar-se-á, impreterivelmente, pela caracterização sociográfica dos respondentes de cada amostra e pela análise das respostas obtidas em cada questão, acompanhadas pela sua descrição e, sempre que necessário, pelos gráficos e tabelas correspondentes. A análise das questões será feita de forma sequencial e, sempre que se torne pertinente, através do agrupamento de respostas dentro de uma mesma categoria. Após esta fase, procederemos à apresentação dos dados obtidos pelo cruzamento das variáveis que considerámos necessárias para atingir os propósitos deste estudo, sendo que a apresentação de resultados será sempre antecedida pela apresentação dos resultados obtidos nos testes à homogeneidade e normalidade das variáveis.

Importa também referir que apresentaremos os resultados acima descritos tendo em conta o ciclo de ensino, *i.e.*, numa primeira instância apresentaremos os resultados relativos aos alunos, encarregados de educação e professores de 1º CEB, seguidos pelos resultados dos inquiridos de 2º CEB. A exploração dos resultados desta forma permitirá estabelecer uma comparação entre as perceções relativas ao PGEI verificadas em cada ciclo de ensino. Por fim, antes de procedermos à discussão dos dados obtidos, analisaremos o conteúdo das entrevistas que realizámos como um complemento à análise dos inquéritos e que promoverão a compreensão de alguns dos resultados obtidos.

1. Apresentação dos resultados do estudo

1.1 Questionário aplicado aos alunos do 1º CEB

O questionário aplicado aos alunos de 1º CEB foi respondido por 748 crianças ($n=748$) geograficamente distribuídas pelas cinco regiões¹ definidas para este estudo, de ambos os géneros (47,9% são rapazes e 52,1% são raparigas) e que no momento de aplicação dos questionários frequentavam o 3º (52,5%) ou 4º ano (47,5%) do 1º CEB.

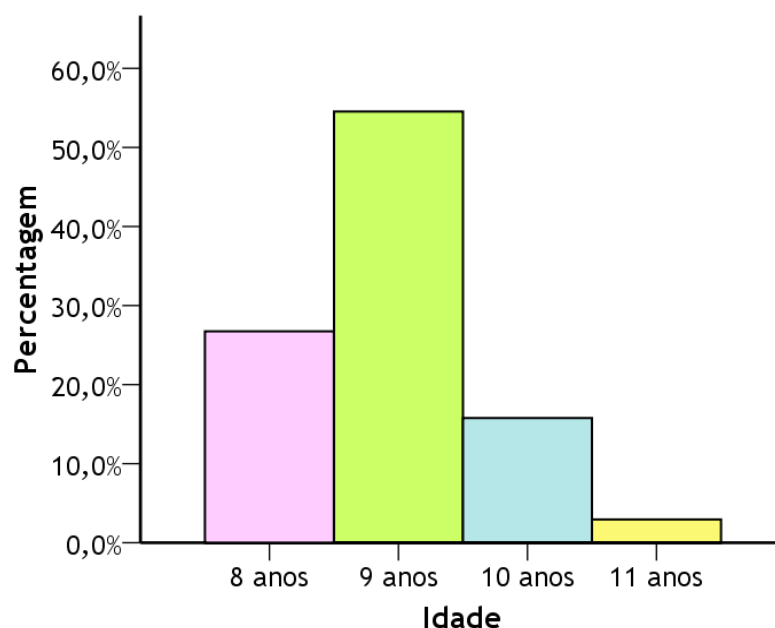


Gráfico 3 - Distribuição da idade dos alunos de 1º CEB.

De acordo com o Gráfico 3, verifica-se que a distribuição das idades se situa entre os 8 e os 10 anos, com um pico de frequências na faixa etária dos 9 anos, visto estar próximo da média de idades ($\bar{x}=8,95$).

Após esta breve caracterização da amostra, e dada a natureza deste estudo, interessava-nos saber se a percentagem de alunos que afirmam ter aulas de inglês no 1º CEB estava dentro dos valores de frequência apresentados nos relatórios de acompanhamento mencionados no Capítulo I. Quando questionados sobre este facto, 718 alunos (96% do total) responderam que frequentavam a aula de inglês no 1º CEB, enquanto os restantes 4% referiram o oposto. Se analisarmos os dados por região, verificamos que a taxa de frequência na disciplina varia de região para região, observando-se que 99,3% dos alunos que frequentavam o 1º CEB na região de Trás-os-Montes e Alto Douro afirmaram ter aprendido

¹ 22,7% dos inquiridos frequentam a escola na região do Minho e Douro Litoral, 19,4% em Trás-os-Montes e Alto Douro, 19,5% da região Centro e na região de Lisboa e Vale do Tejo e 18,9% no Alentejo e Algarve.

inglês no 1º CEB, enquanto a frequência mais baixa, tal como indicado na Tabela 16, se registou na região do Minho e Douro Litoral (94,1%).

Tabela 16 - Percentagem de alunos que frequenta a aula de inglês no 1º CEB, por região.

Região	Alunos que tem inglês no 1º CEB (%)
Minho e Douro Litoral	94,1%
Trás-os-Montes e Alto Douro	99,3%
Centro	95,2%
Lisboa e Vale do Tejo	95,2%
Alentejo e Algarve	96,5%

Importa referir que, dada a natureza das questões que compõem este questionário, os 30 alunos que não frequentavam a aula de língua inglesa no 1º CEB não responderam a qualquer outra questão. Os resultados das restantes questões excluem estes indivíduos, pelo que se deve considerar uma amostra de $n=718$.

Questionados quanto ao início da aprendizagem do idioma, dos 718 alunos que afirmaram aprender inglês no 1º CEB, 84,3% mencionaram ter iniciado a aprendizagem no 1º ano de escolaridade, enquanto 4,7% referiram ter tido o primeiro contacto com a aprendizagem ainda durante o Jardim de Infância (JI), o que nos permite referir que, à semelhança do que acontece por todo o mundo, a tendência é para que a aprendizagem se inicie cada vez mais cedo.

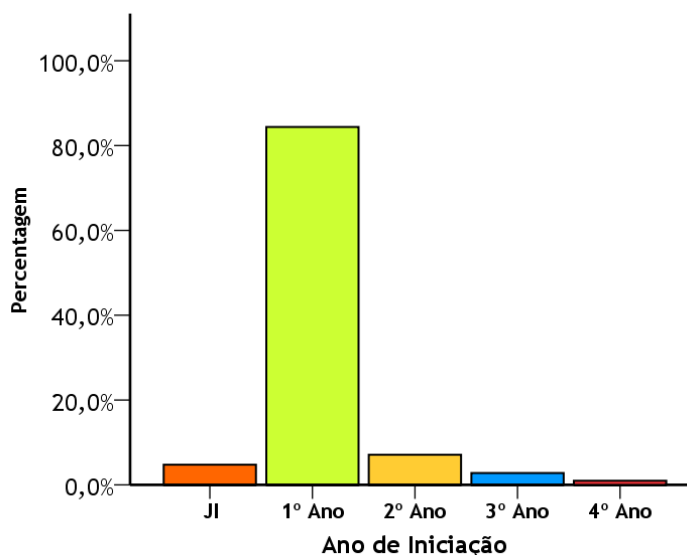


Gráfico 4 - Ano de iniciação da aprendizagem do inglês segundo os alunos de 1º CEB.

Entre os alunos que afirmaram ter iniciado a aprendizagem do idioma no JI, a maioria das respostas foi obtida na região do Minho e Douro Litoral (16,9% dos alunos). Todavia, apesar do primeiro contacto com o idioma se iniciar, por norma, nos primeiros anos do 1º CEB, alguns alunos referiram ter iniciado a aprendizagem do idioma apenas no 3º ou 4º

ano (3,9% do total) verificando-se que este aspeto é mais acentuado nas regiões do Minho e Douro Litoral (5,7%) e Lisboa e Vale do Tejo (6,5%); enquanto a percentagem mais baixa se verificou na região do Alentejo e Algarve onde nenhum dos alunos respondeu ter iniciado a aprendizagem no último ano do 1º CEB e apenas 0,7% referiu tê-lo feito no 3º ano.

No que concerne o gosto pela aprendizagem do idioma, 93,7% dos alunos revelaram gostar de aprender inglês: 26% porque lhes permite aprender outro idioma, 20,3% porque em termos práticos, lhes permite comunicar com pessoas de outros países e 16,8% porque gostam da língua. Além disso, 10,2% dos inquiridos referiram que gostam de aprender inglês porque é divertido e 4% porque lhes permite fazer atividades que não são realizadas noutras disciplinas.

Todavia, 5,7% mencionaram que não gostam de aprender inglês, justificando a sua resposta indicando que a aprendizagem do idioma é difícil (2,4%), que não perceberem o que o professor diz quando fala em inglês (2,2%) e que gostam mais de aprender outras matérias (1,1%).

Alguns alunos responderam que não gostavam de aprender inglês porque consideram que a aprendizagem é difícil e ao analisarmos as respostas dadas à questão número oito verificamos que 32% dos inquiridos revelaram sentir dificuldade na aprendizagem, enquanto 68% consideram o oposto.

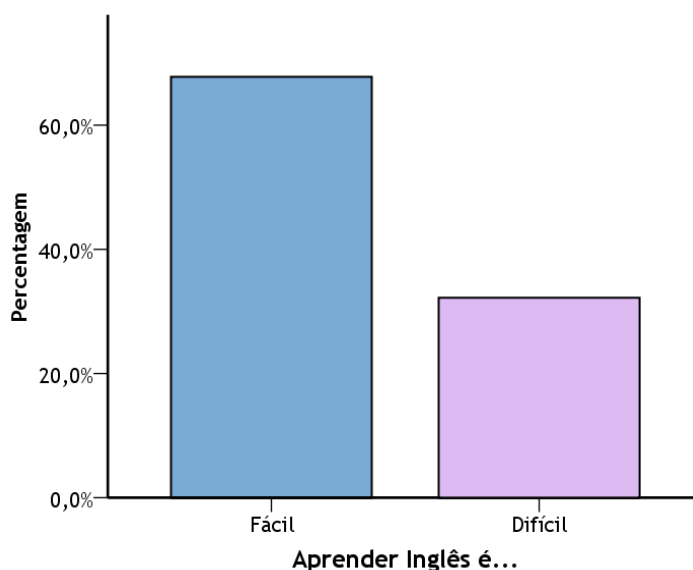


Gráfico 5 - Perceção dos alunos relativa à facilidade ou dificuldade na aprendizagem do idioma.

Tendo-lhes sido solicitado que apontassem o que consideravam mais fácil aprender, os alunos mencionaram o vocabulário (22,2%), a escrita (14,8%) e a expressão oral (13,4%). Analisando os resultados por região, os alunos de Lisboa e Vale do Tejo são os que mais referiram sentir dificuldade na aprendizagem do idioma com uma percentagem de respostas próxima dos 45%.

Como verificado anteriormente, muitos alunos afirmaram gostar de inglês porque lhes permite falar com pessoas de outras nacionalidades, reconhecendo a sua importância num contexto internacional. De facto, quando questionados relativamente à importância da aprendizagem apenas 0,4% dos alunos consideraram que a aprendizagem deste idioma é pouco importante. No entanto, verificamos que a maioria dos alunos reconhece a importância do idioma e justificam esse facto mencionando que podem ir a outro país e comunicar com as pessoas sem dificuldade (40,6%). Além disso, aprender inglês é importante porque lhes permite perceber o que é dito na televisão, filmes e nos desenhos animados (30,6%), lhes possibilita uma melhor utilização do computador (11,9%) e porque podem perceber as músicas favoritas (10,6%).

O questionário contemplou também os temas e as atividades que os discentes mais apreciam, assim como a utilização de manual. Uma das questões que mais se tem levantado em torno da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB é a utilização de manual. De facto, muitos agrupamentos de escolas têm impedido a sua utilização nas aulas de língua inglesa usando como principal argumento que a sua adoção retiraria o carácter gratuito à oferta traduzindo-se em mais um encargo para os encarregados de educação e que a utilização de manual tornaria o ensino da língua mais formal do que o desejado. Porém, existem exceções e todos os anos surgem novos manuais adaptados às exigências e às orientações para o ensino do idioma nesta faixa etária. Neste sentido, era imperativo perceber se os alunos utilizavam manual nas suas aulas, de forma a podermos estabelecer uma comparação com as respostas dadas pelos professores, e se eram favoráveis a que isso acontecesse. Questionados relativamente a este aspeto, 47,4% dos inquiridos afirmaram usar manual de inglês nas aulas indicando os manuais *Smarties*, *Friends* e *Petiz* como os manuais utilizados. Relativamente aos alunos que não utilizam manual, 91,5% referiram que gostavam de usar manual nas aulas, enquanto 3,4% indicaram o inverso. Além de percebermos a existência ou não de adoção de manuais, pretendíamos também procurar determinar, como supramencionado, quais as atividades que os alunos mais gostavam de realizar nas aulas.

Assim, quando auscultados relativamente às atividades que realizavam nas aulas que eram da sua preferência, podendo indicar até um máximo de 2, os inquiridos indicaram, como ilustrado no Gráfico 6, a realização de jogos (25,3%), a fichas de trabalho (25,5%), pintar (12,9%) e a audição de histórias (9,8%) como sendo da sua preferência. Se observarmos com cuidado o gráfico 6 facilmente concluímos que os alunos preferem as atividades lúdicas em detrimento das atividades mais formais, tais como ler ou escrever que são mencionadas por apenas 0,6% dos discentes inquiridos. As fichas de trabalho são, por norma, a forma que os professores utilizam para substituir um manual e em muitos casos são meras cópias desses mesmos manuais. Introduzidas nas aulas com um carácter mais formal são referidas por 15,5% dos alunos como atividades que gostam de realizar.

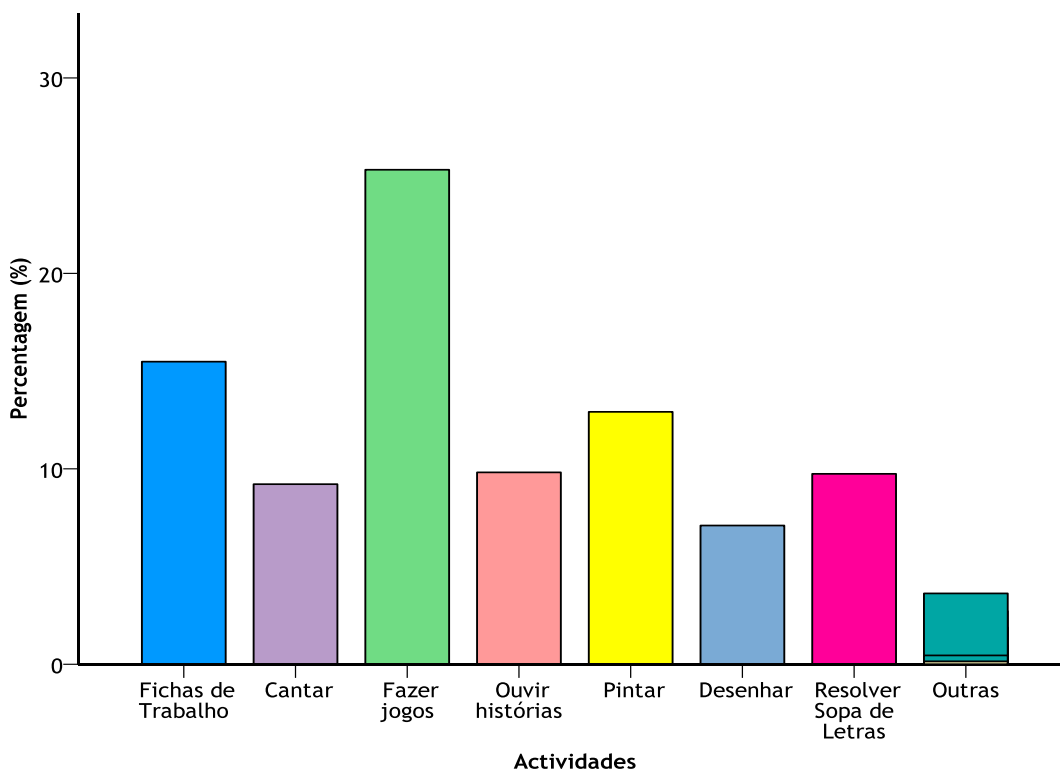


Gráfico 6 - Atividades realizadas na aula da preferência dos alunos de 1º CEB.

Não poderíamos terminar o questionário sem perceber quais os temas que os alunos mais gostam de aprender e se aprendem o idioma fora do contexto escolar. De forma a determinarmos os temas da preferência dos alunos, pedimos-lhes que, de uma lista, indicassem os três que fossem da sua preferência. De acordo com os dados recolhidos, os temas mais mencionados foram as cores (15,3%), os números (9,6%), o *Halloween* (8%) e os animais de estimação (6,9%). Por oposição, temas como a cidade (0,8%), as lojas/serviços (0,8%), os cinco sentidos (0,7%) e as nacionalidades (0,3%) foram os menos indicados pelos alunos.

No que concerne a aprendizagem fora da sala de aula observámos que a maioria dos respondentes (75,8%) não aprende inglês fora da escola. Dos 166 alunos (23,1% do total) que responderam aprender inglês fora da escola, a maioria frequentava a escola na região do Minho e Douro Litoral, enquanto as percentagens mais baixas se verificam nas regiões de Trás-os-Montes e Alto Douro (9,6%) e Centro (13,3%). De uma forma global, a maioria dos alunos indicaram que aprendiam inglês com os pais, os irmãos ou outros familiares (57,6%), em escolas de línguas (9,3%) ou ATL (8,1%). Além destas, 5,2% dos discentes indicaram a Internet®, 3,6% a televisão e igual número referiram os jogos como fontes de aprendizagem do idioma. A aprendizagem em escolas de línguas é uma tendência comum uma vez que oferecem a oportunidade de um tipo de aprendizagem do idioma, muitas vezes em contacto com professores nativos, que a escola pública não oferece. Verificamos que esta escolha é

mais frequente na região do Minho e Douro Litoral em que 17,1% dos alunos referiram frequentar estas escolas, opondo-se ao verificado na região do Alentejo e Algarve em que apenas 1,1% dos alunos indicaram fazê-lo.

Apesar de a análise descritiva das frequências ter o seu valor, torna-se necessário ir além desses dados e explorar a correlação entre variáveis. Porém, antes de procedemos à correlação, aplicamos os testes de K-S e Levene de forma a testar, prospectivamente, a normalidade e a homogeneidade das variáveis (ano de iniciação, importância da aprendizagem, gosto, facilidade, atividades da preferência e aprendizagem fora da escola). Tendo em conta a necessidade de recodificação das variáveis para que os resultados obtidos fossem menos dispersos, os resultados da análise à normalidade e homogeneidade foram feitos usando as variáveis já recodificadas, pois seriam essas as usadas no estudo. Os resultados teste de K-S, aplicado com a correlação de Lilliefors (Anexo Q, Tabela Q1), e do teste de Levene (Anexo R, Tabela R1) permite-nos concluir que as variáveis em análise não seguem uma distribuição normal, porque todos os valores de p são inferiores a 0,05, mas apesar deste facto verifica-se o princípio da homogeneidade porque todos os valores de p são superiores a 0,05.

Testada a normalidade e a homocedasticidade das variáveis em estudo, procedemos à aplicação do teste de qui-quadrado que nos possibilitou estabelecer a correlação entre as mesmas.

A primeira hipótese que pretendemos testar foi a existência ou não de uma relação entre o ano de iniciação da aprendizagem do idioma e o gosto que as crianças revelam ter. Assim, definimos a seguinte hipótese:

- H_1 - Os alunos que mais gostam de aprender inglês iniciaram a aprendizagem do idioma no 1º ou no 2º ano do 1º CEB ou durante o ensino pré-escolar.

Do total de 713 respondentes, 672 crianças (94,2% do total) referem que gostam de aprender inglês e destas 647 (96,3%) indicam ter iniciado a aprendizagem do idioma no pré-escolar ou nos dois primeiros anos do 1º CEB (1º ou 2º ano). Apenas 25 (3,7%) referem tê-lo feito no 3º ou no 4º ano. Além destes alunos, 41 alunos (5,8% do total) afirmam que não gostam de aprender inglês e destes 97,6% iniciaram a aprendizagem no pré-escolar ou nos primeiros anos do 1º CEB, enquanto apenas 1 (2,4%) afirma ter iniciado a aprendizagem no 3º ou 4º ano. A tabela indica-nos que dos inquiridos que iniciaram a aprendizagem no pré-escolar ou no 1º ou 2º ano, 94,2% gostam de aprender inglês e que 5,8% não gostam. No outro extremo, 96,2% dos alunos que iniciaram a aprendizagem da língua inglesa no 3º ou 4º ano referem gostar de aprender este idioma, enquanto 3,8% indicam o oposto (Anexo S, Tabela

S1). A tabela indica-nos ainda o valor dos resíduos normalizados². Assim, verificamos que quando a iniciação se inicia no pré-escolar ou no 1º ou 2º ano, o resíduo normalizado (z) é de 0,0 para gostar de aprender inglês e $z=0,1$ para não gostar. Porém, se a iniciação ocorrer na segunda metade do 1º CEB (3º ou 4º ano) então os valores residuais observados são prospectivamente $z=0,1$ e $z=-0,4$ para gostar e não gostar de aprender inglês. Estes valores não são significativos, pois são inferiores ao valor de referência de $z > 1,96$. Ao aplicarmos o teste de χ^2 é necessário verificar se a tabulação cruzada respeita todos os requisitos necessários para que o resultado do teste seja fiável. Verificámos que 25% das células apresenta uma frequência inferior a 5 pelo que seria necessário reaplicar o teste por simulação de Monte Carlo. Contudo, perante uma tabela de Contingência 2x2 é-nos possível recorrer ao resultado do Teste Exato de Fisher unilateral, uma vez que o valor da primeira célula da tabela é superior ao da segunda, em vez de reaplicar o teste por Simulação de Monte Carlo.

Tabela 17 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Ano de iniciação* e *Gosto pela aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,181	1	0,671	1,000	0,552	
Correção de Continuidade	0,000	1	1,000			
Razão de Verosimilhança	0,202	1	0,653	0,735	0,552	
Teste Exato de Fisher				1,000	0,552	
Associação Linear	0,180	1	0,671	1,000	0,552	0,343
Casos Válidos (N)	713					

Os resultados do teste mostram-nos que $\chi^2 (1)=0,181$, $p=0,552$ pelo que podemos concluir que, tendo em conta que o valor de $p > 0,05$, não existe uma relação entre as duas variáveis em estudo. Assim, **o ano de iniciação da aprendizagem não influencia o facto de os alunos gostarem ou não de aprender inglês**. Contudo, o cálculo da razão de probabilidades permite-nos afirmar que a probabilidade de o ano de iniciação influenciar o gosto pela aprendizagem é 0,65 vezes superior quando a iniciação ocorre no 3º ou 4º ano do 1º CEB.

Ainda relativamente ao ano de iniciação procurámos determinar se existe uma correlação entre esta variável e o facto de os alunos considerarem a aprendizagem do idioma como fácil ou difícil:

- H_2 - Os alunos que iniciaram a aprendizagem do idioma no JI ou no 1º/2º ano consideram mais do que os restantes que aprender inglês é fácil.

² Os resíduos normalizados correspondem ao erro existente entre o que o modelo prevê (frequência esperada) e os dados observados.

Dos 484 alunos que afirmam que aprender inglês é fácil, 97,1% iniciaram a aprendizagem no pré-escolar, 1º ou 2º ano e 2,9% no 3º ou 4º ano. Dos alunos que consideram a aprendizagem do inglês como difícil (32,1% do total), 94,8% iniciaram a aprendizagem no pré-escolar, 1º ou 2º ano (94,8%) e 5,2% nos últimos dois anos do 1º CEB. A tabela de contingência mostra-nos ainda que 68,4% dos alunos que iniciaram a aprendizagem nos primeiros anos do 1º ciclo ou antes entendem que aprender inglês é fácil e 31,6% consideram o inverso. Por outro lado, 53,8% dos alunos que tiveram o primeiro contacto com a aprendizagem do idioma no 3º ou 4º ano consideram que é fácil aprender o idioma e 46,2% entendem o oposto (Anexo S, Tabela S2).

O resultado do teste de χ^2 reproduzidos em seguida para a relação entre as variáveis em estudo, permitem-nos concluir que as duas variáveis não estão relacionadas, ou seja, os alunos que iniciaram a aprendizagem do idioma no pré-escolar ou nos dois primeiros anos do 1º CEB não referem sentir mais facilidade na aprendizagem do idioma do que aqueles que o fizeram apenas na segunda metade do 1º CEB ($\chi^2 (1) = 2,438, p = 0,091$).

Tabela 18 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Ano de iniciação* e *Facilidade sentida na aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado

	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	2,438	1	0,118	0,135	0,091	
Correção de Continuidade	1,816	1	0,178			
Razão de Verossimilhança	2,305	1	0,129	0,135	0,091	
Teste Exato de Fisher				0,135	0,091	
Associação Linear	2,435	1	0,119	0,135	0,091	0,050
Casos Válidos (N)	713					

Procedemos também ao cálculo da razão de probabilidades e a probabilidade de o ano de iniciação influenciar a opinião dos alunos relativa à facilidade sentida na aprendizagem do idioma é 1,86 vezes superior quando a iniciação ocorre no pré-escolar ou nos anos iniciais do 1º CEB.

Um dos objetivos do ensino precoce das línguas é sensibilizar as crianças para a importância da sua aprendizagem em termos futuros. Por esse motivo, procurámos avaliar esta questão e, para que tal fosse possível sem que obtivéssemos valores muito dispersos, decidimos recodificar a variável importância em apenas dois grupos: Importante e Pouco ou Nada Importante e definimos a hipótese em estudo:

- H_3 - Os alunos que iniciaram a aprendizagem do inglês no pré-escolar ou nos anos iniciais do 1º CEB atribuem mais importância ao idioma do que os restantes.

A correlação das variáveis em estudo permite-nos verificar que 710 alunos (99,6% do total) consideram que aprender inglês é importante e desses 96,3% iniciaram a aprendizagem no pré-escolar ou nos dois primeiros anos do primeiro ciclo e 3,7% tiveram o primeiro contacto com a aprendizagem do idioma apenas no 3º ou 4º ano. Importa referir que apenas 3 alunos (0,4% do total) consideram que aprender inglês é pouco ou nada importante e as respostas foram dadas por alunos cuja aprendizagem se iniciou no pré-escolar ou no 1º ou 2º ano. A leitura da tabela permite-nos ainda mencionar que dos alunos que iniciaram a aprendizagem no pré-escolar ou nos dois primeiros anos do 1º CEB, 99,6% afirmam que aprender inglês é importante e 0,4% indicam o inverso. 100% dos alunos que iniciaram a aprendizagem no 3º ou 4º ano entenderam que aprender inglês é Importante (Anexo S, Tabela S3). O resultado do teste de χ^2 leva-nos a concluir que o ano de iniciação não está relacionado com a importância atribuída ao idioma ($\chi^2 (1) = 0,114$, $p=0,894$), já que $p>0.05$.

Tabela 19 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Ano de iniciação* e *Importância atribuída à aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,114	1	0,736	1,000	0,894	
Correção de Continuidade	0,000	1	1,000			
Razão de Verossimilhança	0,223	1	0,636	1,000	0,894	
Teste Exato de Fisher				1,000	0,894	
Associação Linear	0,114	1	0,736	1,000	0,894	0,894
Casos Válidos (N)	713					

A análise das frequências permitiu-nos verificar que as crianças gostam de aprender inglês, mas uma grande parte entende que a aprendizagem é difícil. Por esse motivo, consideramos que seria pertinente verificar a existência de uma relação entre as duas:

- **H₄**- Os alunos que gostam de aprender inglês consideram mais do que os que não gostam que aprender o idioma é fácil.

94,3% dos inquiridos mencionam que gostam de aprender inglês e desses 70,7% consideram que aprender inglês é fácil e 29,3% entendem que é difícil. Porém dos 41 inquiridos que responderam que não gostam de aprender inglês, 19,5% afirmam que a aprendizagem é fácil e 80,5% que é difícil. Além disso, dos alunos que entenderam que aprender inglês é fácil, 98,3% gostam de aprender o idioma, enquanto 1,7% consideram o oposto. Dos alunos que indicam que aprender inglês é difícil, 85,7% gostam de aprender inglês e 14,3% não gostam (Anexo S, Tabela S4). Os resíduos normalizados são significativos a $z>1,96$ quando os alunos não gostam de aprender inglês: quando o discente refere que aprender

inglês é fácil menos alunos do que o esperado respondem que não gostam de aprender inglês ($z > -3,8$) e quando consideram difícil inquiridos dos que esperado indicam que não gostam de aprender o idioma ($z > -5,4$).

Tabela 20 -- Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Facilidade sentida na aprendizagem do idioma e Gosto pela aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	46,423	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	44,107	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	43,225	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	46,358	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	714					

Tendo em conta os resultados do teste de χ^2 , rejeitamos a hipótese nula (H_0) porque $p < 0,000$ e aceitamos a hipótese formulada concluindo que **existe uma relação entre as duas variáveis em análise, i.e., o grau de facilidade atribuída à aprendizagem da língua tende a influenciar o gosto que os alunos sentem pela aprendizagem** ($\chi^2 (1) = 46,423$, $p = 0,000$).

Contudo, importa perceber se a dificuldade que os alunos sentem na aprendizagem está relacionada com o tipo de atividades que desenvolvem nas aulas. Para esse efeito, procedemos ao cruzamento da variável facilidade sentida na aprendizagem com a variável atividade, que foi recodificada em duas categorias: Lúdico (realização de jogos, audição e exploração das histórias, os trabalhos manuais) e Aprendizagem Formal, de forma a permitirmos determinar se:

- H_5 - A realização de atividades lúdicas nas aulas leva os alunos de 1º CEB a considerar a aprendizagem do idioma como fácil.

Tendo em conta as variáveis em estudo e o seu cruzamento, observa-se que dos 484 inquiridos que revelaram gostar de aprender inglês, 23,8% preferem a realização de atividades formais, enquanto 76,2% revelam preferir que as aulas tenham uma componente mais lúdica. Por outro lado, dos alunos que consideram que aprender inglês é difícil, 41,3% indicam preferir a realização de atividades mais formais e 58,7% a realização de atividades mais lúdicas. Além disso, os resultados obtidos indicam-nos que 54,8% dos alunos que preferem atividades formais entendem que aprender inglês é fácil e 45,2% que a aprendizagem é difícil. Relativamente aos alunos que preferem a realização de atividades lúdicas, verifica-se que 73,2% consideraram a aprendizagem do idioma como fácil, enquanto 26,8% entendem o inverso (Anexo S, Tabela S5). A tabulação cruzada permite-nos também concluir que os valores residuais normalizados são significativos a $z > 1,96$ verificando-se que

quando são realizadas atividades formais, menos alunos do que o esperado consideram a aprendizagem fácil ($z=-2,3$) e mais alunos do que o esperado mencionam que é difícil ($z=3,3$). No que concerne a realização das atividades formais, os valores são também significativos verificando-se que mais alunos do que o esperado indicam que aprender inglês é fácil ($z=1,5$) e menos alunos do que esperado referem que é difícil ($z=-2,1$). Estes resultados revelam que o tipo de atividade usada na aula influencia a facilidade ou dificuldade sentida pelos alunos.

O teste de χ^2 permite-nos concluir que o tipo de **atividade realizada na aula está diretamente relacionada com o grau de facilidade atribuído pelos alunos à aprendizagem do idioma** porque o valor de $p<0,05$, o que nos obriga a rejeitar a H_0 e a aceitar a H_1 ($\chi^2(1)=23,114$, $p=0,000$). Os valores da tabela de contingência criada durante a aplicação deste teste permitem-nos acrescentar que a possibilidade de o tipo de atividade influenciar a facilidade sentida pelos alunos na aprendizagem da língua inglesa é 0,45 vezes superior quando são realizadas atividades de carácter lúdico.

Tabela 21 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Atividades da preferência* e *Facilidade sentida na aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	23,114	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	22,277	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	22,467	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	23,082	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	714					

Tendo concluído que o tipo de atividades influencia o grau de facilidade sentida na aprendizagem e porque é comumente aceite que determinado tipo de atividades leva os alunos a gostarem da aprendizagem, pretendemos verificar se:

- H_6 - Os alunos que preferem realizar atividades lúdicas são os que mais gostam de aprender inglês.

Ao procedermos à correlação das variáveis, observámos que dos 673 inquiridos que revelam gostar de aprender inglês, 29,7% preferem a realização de atividades formais e 70,3% atividades de natureza lúdica. No que concerne os alunos que indicam não gostar de inglês, 24,4% mencionam as atividades formais e 75,6% as atividades lúdicas como sendo da sua preferência. Além disso, 95,2% dos alunos que preferem atividades formais gostam de aprender inglês e 4,8% pensam o inverso. No âmbito da preferência por atividades lúdicas, 93,8% dos inquiridos gostam de aprender inglês e os restantes 6,2% não gostam (Anexo S, Tabela S6).

De acordo com os resultados do teste de χ^2 , podemos concluir que o **gosto pela aprendizagem da língua inglesa é independente do tipo de atividades que os alunos gostam de fazer** porque $p > 0,05$ ($\chi^2(1) = 0,528$, $p = 0,297$).

Tabela 22 - Resultado do teste χ^2 para as variáveis *Atividades da preferência* e *Gosto pela aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,528	1	0,467	0,489	0,297	
Correção de Continuidade	0,303	1	0,582			
Razão de Verossimilhança	0,547	1	0,460	0,489	0,297	
Teste Exato de Fisher				0,597	0,297	
Associação Linear	0,528	1	0,468	0,489	0,297	0,112
Casos Válidos (N)	714					

1.2 Questionário aplicado aos encarregados de educação do 1º CEB

Este questionário foi respondido por 591 encarregados de educação de alunos que frequentam o 1º CEB (55,3% educandos frequentavam o 3º ano e 44,7% o 4º ano) nas cinco regiões do país: 22,5% na região do Minho e Douro Litoral, 17,8% em Trás-os-Montes e Alto Douro, 24,4% na região Centro, 15,6% em Lisboa e Vale do Tejo e 19,8% no Alentejo e Algarve.

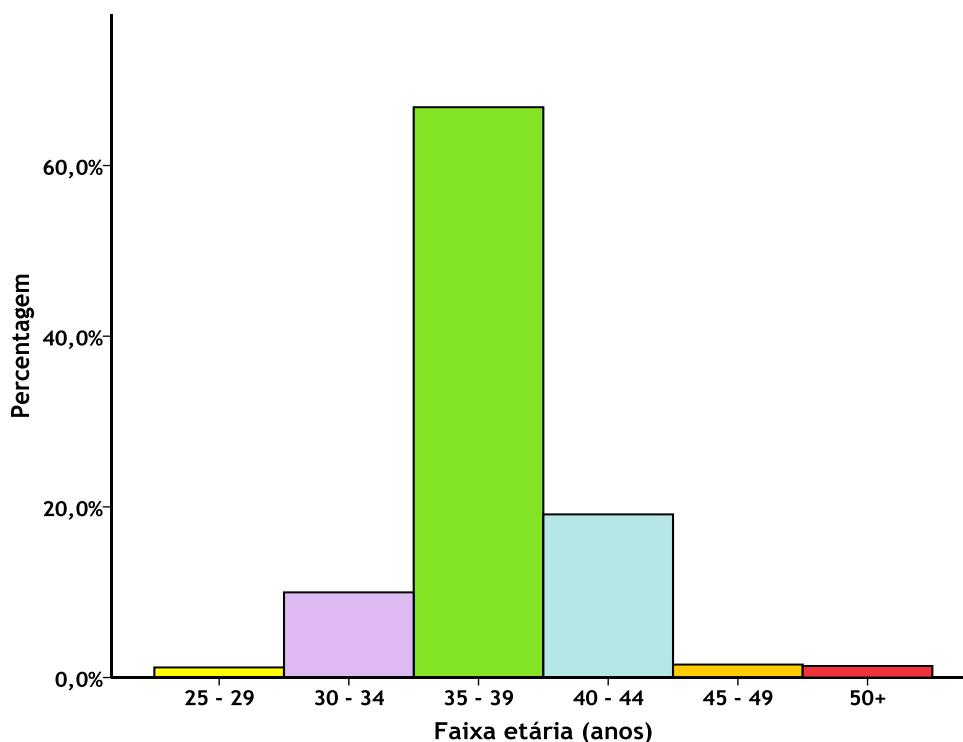


Gráfico 7 - Distribuição da idade dos encarregados de educação de alunos de 1º CEB, por faixa etária.

Os inquiridos, de ambos os géneros (40,1% dos inquiridos pertencem ao género masculino e 59,9% ao feminino), têm idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos, verificando-se, no entanto, que 66,8% dos encarregados de educação têm idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos (idade $\bar{x}$ = 37,56 anos), tal como ilustrado no gráfico 7.

Relativamente às habilitações literárias, estas variam entre a conclusão do ensino primário e a conclusão de um dos graus do ensino superior: 1,7% dos respondentes concluíram o ensino primário, 3,4% o 2º CEB, 69,2% o 3º CEB, 13,9% o ensino secundário e 11,8% o ensino superior (11,5% afirmaram ter concluído uma Licenciatura e 0,3% refere a conclusão de um Mestrado). Em termos regionais, os respondentes da região do Alentejo e Algarve são os que apresentam habilitações literárias mais elevadas, que variam entre a conclusão do 3º CEB e o Mestrado, enquanto a região Centro apresenta os encarregados menos habilitados com uma percentagem de 4,2% que referem ter concluído o ensino primário e 8,3% apenas o 2º CEB. A percentagem mais alta de licenciados é observável na região do Minho e Douro Litoral com 29,3% dos inquiridos a referirem que são detentores deste grau. Quando questionados sobre os conhecimentos relativos aos conhecimentos numa língua estrangeira, da observação dos dados recolhidos constata-se que 24,7% dos respondentes indicaram ter conhecimentos numa língua estrangeira, enquanto 72,6% mencionaram o inverso.

Relativamente às línguas em que têm conhecimentos, 34,9% referem o inglês e 50,7% o francês. São ainda referidas línguas como o alemão (8,9%) e o espanhol (5,5%), mas sem a relevância das primeiras. Acresce ainda referir que 28,6% dos inquiridos mencionam já ter estado num país de língua inglesa indicando como razões para tal questões profissionais e académicas (6,5%) e motivos associados ao lazer (93,5% do total de respostas).

96,3% dos inquiridos revelaram que o seu educando frequentava as aulas de língua inglesa, justificando a inscrição nesta AEC com a importância da língua no mundo (38,7%), com o facto de o educando ter mostrado interesse pela aprendizagem (19,2%) e por considerarem esta aprendizagem como um complemento às disciplinas curriculares (8,1%). Da observação dos dados recolhidos, verifica-se ainda que 26,1% dos inquiridos inscreveram os educandos na disciplina porque necessitavam de os manter na escola e 5,1% indicam outros motivos.

Por outro lado, os 3,7% de respondentes cujos educandos não frequentam a aula de língua inglesa no âmbito do PGEI justificam a não inscrição dos educandos com a formação do professor (0,9%), a composição das turmas (0,5%), o horário (0,4%), o facto de o educando frequentar as aulas do idioma numa escola de línguas (0,3%) e a ocupação de tempo útil de estudo destinado às disciplinas curriculares (0,2%).

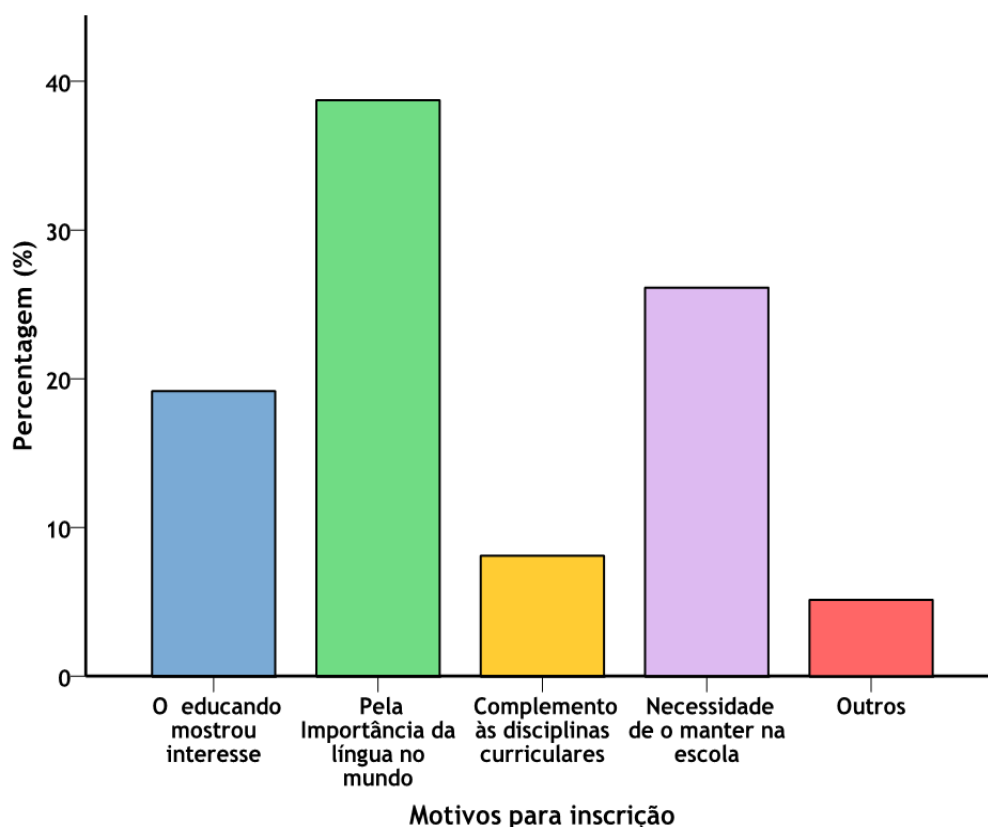


Gráfico 8 - Motivos para a inscrição dos educandos na aprendizagem do inglês no 1º CEB.

Os encarregados de educação foram também questionados relativamente aos benefícios da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, no 1º CEB. 93,6% dos inquiridos consideraram que é benéfico, enquanto 6,4% não atribuíram qualquer benefício à aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino. Os encarregados de educação que não consideraram a aprendizagem do inglês no 1º CEB como benéfica justificaram a sua resposta mencionando que: há muito tempo para se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira (1,8%), as crianças passam demasiado tempo na escola (1,7%), a frequência neste tipo de atividades retira tempo de estudo às outras áreas curriculares (1,2%) e que é uma mera forma de manter os alunos ocupados em horário extracurricular (1,2%).

Contudo, os que consideram a aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino como benéfica referiram que a frequência neste tipo de atividades: potencia o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem da língua inglesa (28,1%), é uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos (26,3%), permite aos alunos terem mais tempo de aprendizagem do idioma (19,1%), favorece a sensibilização para a aprendizagem da língua inglesa (12,6%) e funciona como um complemento/reforço das aprendizagens curriculares (6,6%).

As questões seguintes do questionário debruçaram-se sobre o funcionamento do PGEI e o conhecimento que os encarregados de educação têm acerca das aprendizagens que os educandos realizam na aula de língua inglesa e a existência de OP disponibilizadas pelo

Ministério da Educação e Ciência (MEC), assim como a percepção relativa ao interesse que os alunos revelam pela aprendizagem do idioma.

Os dados recolhidos permitiram-nos constatar que 68,4% dos inquiridos desconhecem a existência de OP disponibilizadas pelo ME para a disciplina e 67,9% mencionam que, no início do ano letivo, não lhes foram apresentados os conteúdos a lecionar no âmbito da disciplina. A análise, por região, dos resultados recolhidos indicam-nos que no Minho e Douro Litoral 36,1% dos respondentes conhecem as OP, enquanto na região de Trás-os-Montes e Alto Douro essa percentagem é de 22,9%, a mais baixa verificada. No que concerne o conhecimento dos conteúdos a serem lecionados nas aulas de língua inglesa no 1º CEB, verifica-se que é nas regiões mais a sul que os encarregados de educação revelam estar mais informados relativamente a este aspeto (32,6% dos inquiridos da região de Lisboa e Vale do Tejo e 36,8% na região do Alentejo e Algarve), enquanto na região de Trás-os-Montes e Alto Douro os encarregados de educação possuem menos informações relativas aos conteúdos lecionados (21,9% do total de respostas obtidas na região). No que concerne o interesse, 93,1% dos respondentes afirmaram que os educandos mostram interesse pela aprendizagem da língua. Em todas as regiões se observam percentagens superiores a 90%, sendo que a percentagem mais alta se verifica nas regiões do Minho e Douro Litoral (95,2%) e Centro (94,9%) e a mais baixa na região de Trás-os-Montes e Alto Douro (88,5%).

Relativamente ao apoio prestado na aprendizagem do idioma, a percentagem de encarregados de educação que auxiliam e não auxiliam os educandos na aprendizagem do idioma é semelhante: 49,7% e 47,1% prospectivamente. Neste contexto, observa-se ainda, como indicado na Tabela 23, que os encarregados de educação das regiões do Minho e Douro Litoral (65%), Alentejo e Algarve (57,1%) e Trás-os-Montes e Alto Douro (54,6%) são os que mais revelam apoiar os seus educandos na aprendizagem do idioma.

Tabela 23 - Percentagem de encarregados de educação que auxiliam os educando na aprendizagem do idioma (por região)

Costuma ajudar o seu educando na aprendizagem do idioma?	Região				
	Minho e Douro Litoral	Trás-os-Montes e Alto Douro	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Alentejo e Algarve
Sim	65,0%	54,6%	38,3%	40,7%	57,1%
Não	35,0%	45,4%	61,7%	59,3%	42,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quando questionados sobre a natureza que a aula de língua inglesa deveria ter no contexto do 1º CEB, os encarregados de educação mostram-se divididos no que concerne esta temática: sensivelmente metade dos inquiridos (50,8%) consideram que a língua inglesa deve ser parte integrante do currículo do 1º CEB e 46,4% que deve continuar a ser uma atividade de enriquecimento curricular.

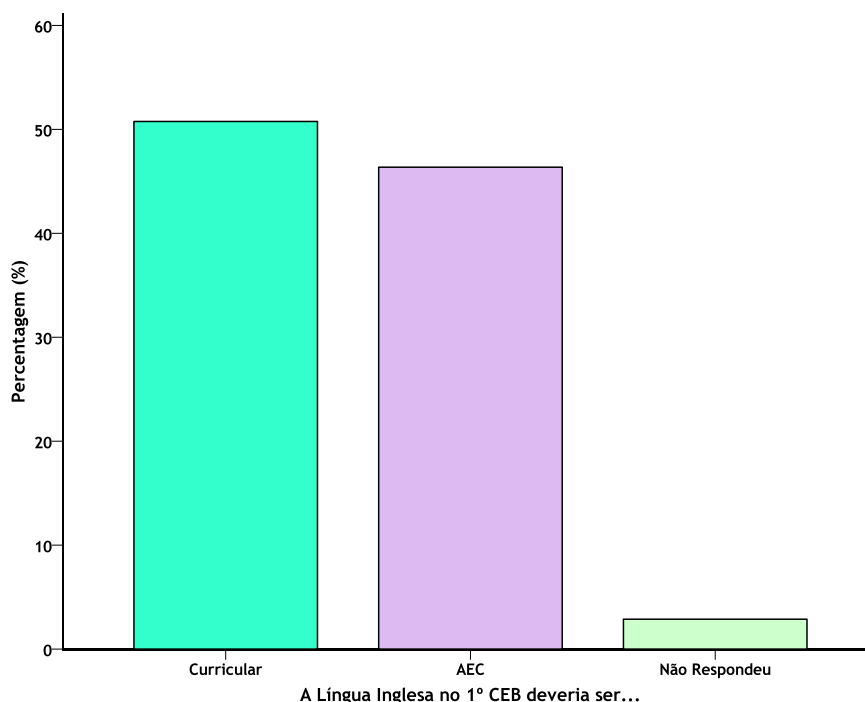


Gráfico 9 - Opinião dos docentes relativa à natureza da disciplina no 1º CEB.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos encarregados de educação por região foi-nos possível constatar que, em três das cinco regiões (Minho e Douro Litoral, Centro e Alentejo e Algarve), os encarregados de educação entendem que a aprendizagem deveria ser curricular, enquanto na região de Trás-os-Montes e Lisboa e Vale do Tejo os inquiridos entendem que a aprendizagem do idioma se deve manter como Atividade de Enriquecimento Curricular.

A última questão do questionário teve como objetivo recolher a opinião dos encarregados de educação sobre as medidas que se poderiam adotar tendo em vista a melhoria do ensino idioma neste ciclo de ensino. Sendo uma questão de resposta aberta³, dos 591 encarregados de educação que responderam ao questionário, apenas 86 (14,6%) indicaram medidas.

Tal como ilustrado no Gráfico 10, produzido a partir das frequências observadas durante a análise de conteúdo (Anexo T), os encarregados de educação consideraram, entre outras, que o ensino no inglês no 1º CEB beneficiaria com a adoção de manual ou uso de fichas de trabalho (31%), o aumento do número de horas semanais destinadas à aprendizagem (26,2%) e com a contratação de docentes habilitados para o ensino do idioma (14,3%). Além destes três aspetos, os encarregados de educação consideraram ainda que o ensino do idioma deveria ser parte integrante do currículo do 1º CEB (14,3%) e que a iniciação da aprendizagem deveria ocorrer no pré-escolar ou num dos primeiros dois anos do 1º CEB (14,3%).

³ Alguns inquiridos indicaram mais do que uma medida.

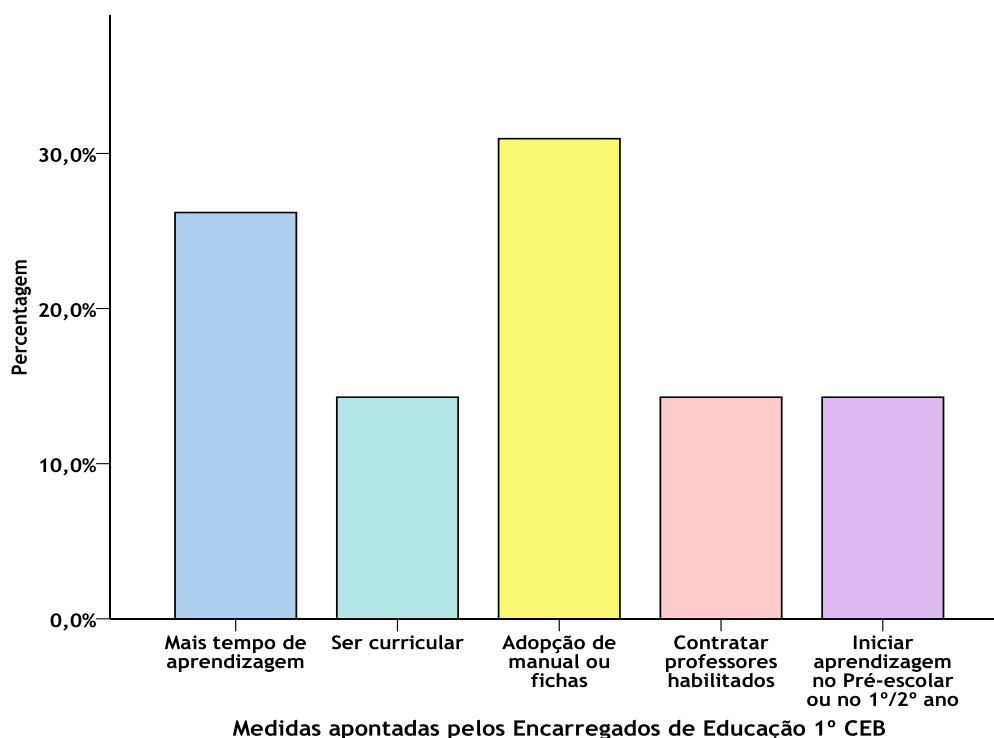


Gráfico 10 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação dos alunos de 1º CEB para melhoria do ensino no âmbito do PGEI.

À semelhança do realizado aquando da análise dos questionários dos alunos, o estabelecimento de correlações foi antecedido pelo teste à normalidade e homocedasticidade das variáveis em estudo concluindo-se que as variáveis não seguem uma distribuição normal (Anexo Q, Tabelas Q2), mas são homogéneas (Anexo R, Tabelas R2).

Verificada a normalidade e a homogeneidade das variáveis, procedemos à sua correlação. Partindo das respostas recolhidas procurámos verificar se as habilitações literárias influenciam ou não a opinião e o conhecimento que os encarregados têm do PGEI. De forma a evitar a dispersão dos resultados, e à semelhança do anteriormente feito, procedemos à recodificação da variável Habilitações Literárias tendo-as agrupado em duas categorias: Ensino Básico (que engloba os encarregados de educação que completaram o 1º, 2º ou 3º CEB) e Secundário/Superior (conclusão do Ensino Secundário ou Ensino Superior). Procurámos verificar se:

- **H₇**- Os encarregados de educação com formação escolar e académica mais elevada são os que consideram haver mais benefícios inerentes à aprendizagem do idioma no 1º CEB.

A correlação realizada permite-nos verificar que 553 encarregados de educação (93,6% do total de inquiridos) consideraram que aprender inglês no 1º CEB é benéfico. Destes 73,6% possuem habilitações entre o 1º e o 3º CEB e apenas 26,4% são detentores de uma habilitação literária igual ou superior ao ensino secundário. Dos 6,4% que consideraram que

não há benefícios inerentes à aprendizagem da língua no 1º CEB, 84,2% têm habilitações equivalentes a um dos três ciclos do ensino básico e 15,8% têm habilitações mais elevadas. Relativamente às habilitações verificamos que 92,7% dos inquiridos que possuem uma habilitação no âmbito do ensino básico consideram que é benéfico iniciar a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, enquanto 7,3% mencionaram o oposto. Dos respondentes que referem possuir habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário, 96,1% entendem que a aprendizagem do idioma no 1º CEB é benéfica para os educandos e apenas 3,9% indicam o oposto (Anexo S, Tabela S7).

Tabela 24 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações literárias* e *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	2,096	1	0,148	0,181	0,101	
Correção de Continuidade	1,577	1	0,209			
Razão de Verossimilhança	2,309	1	0,129	0,181	0,101	
Teste Exato de Fisher				0,181	0,101	
Associação Linear	2,092	1	0,148	0,181	0,101	0,057
Casos Válidos (N)	591					

O resultado do teste de χ^2 para as variáveis em análise, cujo resultado surge reproduzido na Tabela 24, exige a rejeição da hipótese formulada, concluindo-se que a **opinião dos encarregados de educação relativamente aos benefícios da aprendizagem do idioma no 1º CEB não está relacionada nem é influenciada pela sua formação escolar e académica** porque $\chi^2 (1)=2,096$, $p=0,101$, i.e. $p>0,05$. O cálculo da razão de probabilidades permite-nos acrescentar que a influência das habilitações literárias sobre a opinião relativa aos benefícios é 0,52 vezes superior quando os encarregados de educação afirmam possuir formação académica igual ou superior ao ensino secundário.

A análise de frequência permitiu-nos verificar que a maioria dos respondentes desconhece a existência de OP, o que nos levou a averiguar se os encarregados de educação com mais habilitações estão ou não mais informados em relação ao PGEI do que os restantes:

- H_8 - Os encarregados de educação detentores de habilitações literárias mais elevadas estão mais informados sobre a existência de OP para o ensino da língua inglesa no 1º CEB do que os restantes.

Quando questionados sobre a existência de OP para a disciplina, 158 inquiridos referem ter conhecimento relativamente às OP, enquanto 404 (71,9% do total) desconhecem a sua existência. Dos que afirmam conhecer as OP, 70,9% concluíram um dos três níveis do ensino básico e 29,1% o ensino secundário ou superior; dos que desconhecem a sua existência,

74,8% concluíram o ensino básico e 25,2% o ensino secundário ou superior. Observa-se ainda que dos que concluíram um dos níveis do ensino básico, apenas 27,1% estão cientes da existência de OP, enquanto entre os que concluíram o ensino secundário ou o ensino superior essa percentagem é de 31,1%. Dos que desconhecem a existência de OP, 72,9% concluíram o ensino básico e 68,9% o ensino secundário ou o superior (Anexo S, Tabela S8).

A observação dos resultados da análise realizada permite-nos concluir que **não existe uma relação entre o grau de escolaridade (habilitação literária) e o conhecimento da existência de OP para a aprendizagem da língua inglesa** porque $\chi^2(1)=0,875$, $p=0,203$.

Tabela 25 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações literárias* e *Conhecimento das OP*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,875	1	0,350	0,394	0,203	
Correção de Continuidade	0,687	1	0,407			
Razão de Verossimilhança	0,864	1	0,353	0,394	0,203	
Teste Exato de Fisher				0,394	0,203	
Associação Linear	0,874	1	0,350	0,394	0,203	0,054
Casos Válidos (N)	562					

Porém, verifica-se ainda que a influência do nível de habilitação literária sobre o conhecimento das OP é 0,75 vezes superior quando os encarregados de educação detêm uma habilitação igual ou superior ao ensino secundário.

Além deste aspeto, decidimos verificar o auxílio prestado pelos encarregados de educação na aprendizagem do idioma está relacionado com as habilitações literárias e com o conhecimento do idioma tendo formulado para tal as seguintes hipóteses:

- H_9 - Os encarregados de educação detentores de habilitações literárias iguais ou superiores ao ensino secundário ajudam mais os educandos na aprendizagem do idioma do que os que concluíram um nível do ensino básico.

- H_{10} - Os encarregados de educação que possuem conhecimentos em língua inglesa ajudam mais os educandos na aprendizagem do idioma do que aqueles que têm conhecimentos noutros idiomas.

Relativamente à H_9 , a tabela de contingência criada durante a correlação, permite-nos observar que 283 encarregados de educação costumam ajudar os educandos na aprendizagem do idioma e destes 60,1% concluíram um dos três níveis do ensino básico e 39,9% o ensino secundário ou superior. Dos 268 que não auxiliam os educandos na aprendizagem da língua, 87,7% concluíram um dos níveis do ensino básico e 12,3% pelo menos

o ensino secundário. Além disso, observa-se também que dos que concluíram apenas um dos níveis de escolaridade do ensino básico, 42% costumam ajudar os educandos na aprendizagem do inglês e 58% não o faz, enquanto 77,4% dos encarregados de educação que possuem habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário afirmam ajudar os educandos na aprendizagem e 22,6% indicam o inverso. Relativamente aos resíduos normalizados, todos os valores são significativos a $z > 1,96$ permitindo-nos concluir que quando os encarregados de educação concluíram o ensino básico, menos respondentes do que o esperado afirmam ajudar os educandos na aprendizagem ($z = -2,6$) e mais do que esperado afirmam o oposto ($z = 2,7$). Quando os inquiridos são detentores de habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário, mais encarregados de educação do que o esperado auxiliam os educandos ($z = 4,4$) e menos do que o esperado não o fazem ($z = -4,5$) (Anexo S, Tabela S9). Os resultados do teste de χ^2 para as variáveis Habilitações Literárias e Apoio na aprendizagem permitem-nos concluir que há uma relação entre variáveis em estudo. Neste caso, verifica-se que **os encarregados de educação detentores de habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário ajudam mais os educandos do que aqueles que apenas concluíram um dos níveis do ensino básico** ($\chi^2 (1) = 53,899$, $p = 0,000$).

Tabela 26 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações literárias* e *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	53,899	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	52,491	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	56,414	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	53,801	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	551					

O cálculo de razão de probabilidades corrobora o resultado obtido: quando os encarregados de educação possuem habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário, o auxílio que prestam aos educandos é 0,21 vezes superior quando comparado com os que concluíram apenas um dos três níveis do ensino básico.

No que concerne a décima hipótese, para que pudéssemos cruzar corretamente as variáveis em estudo procedemos à recodificação da variável idioma que dividimos em dois grupos, nos quais foram incluídos os encarregados de educação que afirmam ter conhecimentos de língua inglesa e aqueles que têm conhecimentos num outro idioma.

Tendo-se procedido à correlação das variáveis, verifica-se que 73,2% dos inquiridos auxiliam os educandos na aprendizagem do idioma e 26,8% não o fazem. Daqueles que afirmam auxiliar os educandos na aprendizagem do idioma, 39,4% mencionam ter conhecimentos em língua inglesa e 60,6% num outro idioma. Porém, entre os que não

auxiliam os educandos, 23,7% têm conhecimentos em inglês e 76,3% num outro idioma. Por outro lado, dos encarregados de educação que têm conhecimentos em língua inglesa, 82% costumam ajudar os educandos e 18% não o fazem. Quando os respondentes referem ter conhecimentos noutra idioma, 68,5% ajudam o educando e 24,6% não o fazem (Anexo S, Tabela S10).

Tabela 27 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Idiomas em que consegue comunicar* e *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	3,022	1	0,082	0,112	0,060	
Correção de Continuidade	2,371	1	0,124			
Razão de Verossimilhança	3,155	1	0,076	0,112	0,060	
Teste Exato de Fisher				0,112	0,060	
Associação Linear	3,001	1	0,083	0,112	0,060	0,036
Casos Válidos (N)	142					

A aplicação do teste de χ^2 permite-nos concluir que o facto de os encarregados de educação terem conhecimentos em língua inglesa não os leva a ajudarem mais os educandos na aprendizagem do idioma do que os restantes ($\chi^2 (1)=3,022$, $p=0,060$). De acordo com o cálculo da razão de probabilidades, verifica-se que a probabilidade de os encarregados de educação auxiliarem os educandos na aprendizagem da língua inglesa é 2,10 vezes superior quando os inquiridos afirmam ter conhecimentos em inglês.

Relativamente ao idioma, procurámos determinar se existe uma relação entre possuir conhecimentos em língua inglesa e considerar esta aprendizagem no 1º CEB como benéfica.

- H_{11} - Os encarregados de educação que mais consideram que iniciar a aprendizagem do inglês no 1º CEB é benéfica são aqueles que possuem conhecimentos em língua inglesa.

Dos 146 inquiridos que indicam ter conhecimentos numa língua estrangeira, 142 (97,3% do total) consideram que iniciar a aprendizagem do inglês no 1º CEB é benéfico e apenas 4 (2,7%) consideram que não é. Dos que entendem que a iniciação neste ciclo de ensino é benéfica, 34,5% indicam ter conhecimentos em língua inglesa e 65,5% numa outra língua. Entre os que consideram o oposto, 50% têm conhecimentos em língua inglesa e os restantes 50% referem ter conhecimentos num outro idioma. Contudo, se analisarmos os que afirmam ter conhecimentos em língua inglesa, verificamos que 96,1% consideram que a iniciação da aprendizagem é benéfica e 3,9% entendem que não é. Dos que afirmam conhecer

outros idiomas, 97,9% consideram que iniciar a aprendizagem do inglês no 1º CEB é benéfico e os restantes não veem benefícios nesta iniciação (Anexo S, Tabela S11).

Aplicado o teste de χ^2 usando as variáveis em estudo podemos concluir que a opinião dos encarregados de educação relativa aos benefícios da iniciação da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB não está relacionada com o conhecimento que afirmam ter em língua inglesa ($\chi^2 (1)=0,411$, $p=0,436$).

Tabela 28 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Idioma de conhecimento* e *Benefícios da iniciação da aprendizagem do idioma no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,411	1	0,522	0,611	0,436	
Correção de Continuidade	0,012	1	0,913			
Razão de Verossimilhança	0,392	1	0,531	0,611	0,436	
Teste Exato de Fisher				0,611	0,436	
Associação Linear	0,408	1	0,523	0,611	0,436	0,313
Casos Válidos (N)	146					

À semelhança do que temos feito, procedemos ao cálculo da razão de probabilidades e verifica-se que a probabilidade de a língua de conhecimento influenciar a opinião relativa aos benefícios do idioma é 0,53 vezes superior quando os encarregados de educação têm conhecimentos numa língua que não a inglesa.

Além desta correlação e porque pretendíamos verificar se a opinião dos encarregados de educação relativamente aos benefícios da aprendizagem do idioma no 1º CEB é influenciada por outros fatores, procedemos ao cruzamento desta variável com a variável interesse revelado pelo educando pela aprendizagem do idioma, de forma a testar se:

- H_{12} - Os encarregados de educação que consideram a iniciação da aprendizagem do inglês no 1º CEB como benéfico são os que mais indicam que os seus educandos revelam interesse pela aprendizagem do idioma.

Do universo de respondentes, 96,2% dos respondentes indicam que os seus educandos revelam interesse pela aprendizagem do idioma e destes 97,7% consideram que a iniciação da aprendizagem no 1º CEB é benéfica e 2,3% consideram que não é. Por outro lado, 3,8% dos respondentes indicam que os educandos não revelam interesse pela aprendizagem. Destes 61,9% consideram que a iniciação benéfica e 38,1% não veem qualquer benefício nesta prática. Além disso, observa-se também que dos encarregados de educação que consideram a iniciação da aprendizagem do idioma como benéfica 97,6% indicam que os educandos mostram interesse pela aprendizagem e 2,4% afirmam o contrário. Entre os que referem não existirem benefícios inerentes a esta iniciação, 60% referem que os educandos mostram

interesse pela aprendizagem e 40% revelam o oposto. Em relação aos resíduos normalizados verifica-se que são significativos a $z > 1,96$ quando os encarregados de educação consideram que não há benefícios inerentes à iniciação do idioma no 1º CEB e os respetivos educandos não revelam interesse pela aprendizagem ($z=8,3$), havendo por isso mais inquiridos do que o esperado a responder desta forma (Anexo S, Tabela S12).

Tabela 29 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e Interesse revelado pelo educando pela aprendizagem da língua*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	74,138	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	64,249	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	29,357	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	74,004	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	551					

A análise estatística permite-nos concluir que existe uma relação entre as variáveis pelo que podemos concluir que **os encarregados de educação que consideram a introdução do idioma no 1º CEB como benéfica revelam ter educandos mais interessados na aprendizagem do idioma** ($\chi^2 (1)=74,138, p=0,000$).

Verifica-se ainda que a influência exercida no interesse mostrado pelos alunos pela opinião dos encarregados de educação é 26,56 vezes superior quando os inquiridos consideram a introdução da aprendizagem neste ciclo de ensino como benéfica.

Tendo já analisado a relação entre o conhecimento de um idioma e o apoio prestado na aprendizagem, tornou-se pertinente verificar a correlação existente entre esta variável, o interesse manifestado pelos educandos e a opinião relativa aos benefícios da iniciação da aprendizagem no 1º CEB. Para tal, formulámos as seguintes hipóteses:

- H_{13} - Os educandos que são auxiliados pelos respetivos encarregados de educação revelam mais interesse pela aprendizagem.
- H_{14} - Os encarregados de educação que auxiliam os educandos tendem a considerar a iniciação da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB como benéfica.

Quanto à primeira destas duas hipóteses, verifica-se que 528 inquiridos (96,2% do total) referem que os educandos mostram interesse pela aprendizagem da língua inglesa, dos quais 52,3% mencionaram que auxiliam os educandos e 47,7% não o fazem. Em menor número são aqueles que indicam que os educandos não mostram interesse pela aprendizagem do

idioma (3,8% do total) e destes 33,3% referem ajudar os educandos e os restantes 66,7% indicam que não o fazem. Pode ainda observar-se que dos 283 inquiridos que auxiliam os educandos na aprendizagem do idioma, 97,5% indicam que os educandos se interessam pela aprendizagem do idioma. Porém, entre os que afirmam não ajudar os educandos na aprendizagem, 94,7% indicam que os seus educandos revelam interesse pela aprendizagem do idioma e apenas 5,3% mencionam o oposto (Anexo S, Tabela S13).

Tabela 30 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma e Interesse revelado pelo educando pela aprendizagem da língua.*

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	2,901	1	0,089	0,118	0,069	
Correção de Continuidade	2,192	1	0,139			
Razão de Verossimilhança	2,943	1	0,086	0,118	0,069	
Teste Exato de Fisher				0,118	0,069	
Associação Linear	2,895	1	0,089	0,118	0,069	0,043
Casos Válidos (N)	549					

Estatisticamente, o teste aplicado permite-nos referir que **não existe uma relação entre o auxílio prestado pelos encarregados de educação e o interesse revelado pelos alunos** ($\chi^2 (1)=2,901$, $p=0,069$) muito embora o cálculo da Razão de Probabilidades nos indique que a probabilidade de o apoio prestado influenciar o interesse dos alunos é 2,19 vezes superior quando os encarregados de educação apoiam os educandos.

No que diz respeito à H_{14} , 96,4% do total de inquiridos consideram benéfico a iniciação da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e destes 52% afirmam ajudar os educandos na aprendizagem, enquanto 48% não o faz. Porém, 3,6% dos inquiridos consideram que a iniciação da aprendizagem não é benéfica e destes 35% auxiliam os educandos e 65% referem o oposto. De uma outra perspetiva, dos encarregados de educação que apoiam os educandos na aprendizagem, 93,7% consideram a iniciação no 1º CEB como benéfica e apenas 2,5% entendem que não é. Todavia, verifica-se que no seio dos que referem não ajudar os educandos, 95,1% consideram a aprendizagem como benéfica e apenas 4,9% dos respondentes afirmam o inverso (Anexo S, Tabela S14).

À semelhança da hipótese anteriormente analisada, o resultado do teste de χ^2 leva-nos a rejeitar a hipótese formulada **concluindo que não existe uma relação entre o apoio prestado aos educandos e a opinião que têm relativamente aos benefícios da iniciação da aprendizagem do idioma** ($\chi^2 (1)=2,224$, $p=0,103$). Contudo, apesar da inexistência de uma relação entre as variáveis, a probabilidade de o apoio prestado influenciar a opinião dos encarregados de educação é 2,01 superior quando os encarregados de educação afirmam ajudar os educandos.

Tabela 31 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma e Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	2,224	1	0,136	0,172	0,103	
Correção de Continuidade	1,596	1	0,206			
Razão de Verossimilhança	2,250	1	0,134	0,172	0,103	
Teste Exato de Fisher				0,172	0,103	
Associação Linear	2,220	1	0,136	0,172	0,103	0,061
Casos Válidos (N)	551					

Para concluir a análise das correlações tendo em conta os questionários aplicados aos encarregados de educação procedemos à análise das seguintes hipóteses:

- **H_{15}** - Os encarregados de educação com habilitações mais elevadas consideram, mais dos que os que apenas concluíram um dos três níveis do ensino básico, que a aprendizagem do idioma no 1º CEB deveria ser curricular.

- **H_{16}** - Os encarregados de educação que entendem que a aprendizagem do idioma no 1º CEB é benéfica consideram que a aprendizagem deveria ser parte integrante do currículo do 1º CEB.

Assim, no que concerne a hipótese 15, verifica-se que 52,3% dos inquiridos consideram que a aprendizagem deve ser curricular e 47,7% consideram que se deve manter como AEC. Entre os que consideram que a aprendizagem do idioma deveria ser curricular, 70% possuem habilitações correspondentes a um dos três ciclos do ensino básico e 30% ao ensino secundário ou superior; dos que consideram que se deve manter como atividade de enriquecimento curricular, 79,2% têm habilitações correspondentes ao ensino básico e 20,8% concluíram no mínimo o ensino secundário. Uma outra leitura da tabela permite-nos aferir que dos encarregados de educação que concluíram um dos três níveis do ensino básico 49,2% entendem que o ensino deveria ser curricular e 50,8% que deve continuar a processar-se no âmbito das AEC. Todavia, dos detentores de habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário, 61,2% acreditam que o ensino do idioma no 1º CEB deveria ser curricular e os restantes consideram que deve manter-se como AEC (Anexo S, Tabela S15).

O teste estatístico aplicado permitiu-nos verificar, tal como representado na Tabela 32, que os encarregados de educação com habilitações mais elevadas consideram mais do que os restantes que a aprendizagem do idioma no 1º CEB deveria ser curricular (χ^2 (1)=6,358, $p=0,007$). Além disso, a dimensão do efeito exercido pelas habilitações literárias

na opinião relativa à natureza da aprendizagem do idioma é 0,61 vezes superior quando os inquiridos são detentores de habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário.

Tabela 32 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias* e *Natureza da disciplina no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	6,358	1	0,012	0,013	0,007	
Correção de Continuidade	5,885	1	0,015			
Razão de Verossimilhança	6,408	1	0,011	0,013	0,007	
Teste Exato de Fisher				0,013	0,007	
Associação Linear	6,347	1	0,012	0,013	0,007	0,003
Casos Válidos (N)	574					

Relativamente à hipótese 16, 52,3% do total de inquiridos consideram que a aprendizagem deve ser curricular e 47,7% entendem que se deve manter como AEC. Dos que consideram que a aprendizagem deveria ser curricular, 93,7% consideram que a iniciação da aprendizagem do idioma no 1º CEB é benéfica e 6,3% não lhe atribuem qualquer benefício. Por outro lado, entre os que afirmam que a disciplina deve manter-se como AEC, 93,1% entendem que a aprendizagem é benéfica e 6,9% consideram o oposto. Analisando os dados de uma outra perspetiva, 52,4% dos encarregados de educação que consideram a iniciação da aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino como benéfica, afirmam que deveria ser parte integrante do currículo e 47,6% entendem que deve continuar como AEC. Por outro lado, 50% dos que consideram que a aprendizagem não é benéfica afirmam que a disciplina deveria ser curricular e 50% entendem que deve manter-se como AEC (Anexo S, Tabela S16).

Tabela 33 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* e *Natureza da disciplina no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,084	1	0,772	0,867	0,451	
Correção de Continuidade	0,015	1	0,904			
Razão de Verossimilhança	0,084	1	0,772	0,867	0,451	
Teste Exato de Fisher				0,867	0,451	
Associação Linear	0,084	1	0,773	0,867	0,451	0,128
Casos Válidos (N)	574					

Tendo em conta os resultados do teste estatístico, reproduzidos na Tabela 33, podemos concluir que **não existe uma relação entre a opinião dos encarregados de educação quanto aos benefícios da iniciação da aprendizagem do idioma e a natureza que a disciplina no 1º CEB** (χ^2 (1)=0,084, $p=0,451$). Porém, podemos referir que a influência de

uma variável sobre a outra é 1,10 vezes maior quando os encarregados de educação consideram a iniciação da aprendizagem do idioma no 1º CEB como benéfica.

1.3 Questionário aplicado aos professores generalistas de 1º CEB

O questionário destinado aos professores generalistas de 1º CEB foi respondido por 456 docentes⁴, 78,1% do género feminino e 21,9% do masculino, com idades compreendidas entre os 36 e os 58 anos. Relativamente à idade, verifica-se que 36% dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 45 e os 49 anos e que 35,1% têm mais de 50 anos, fazendo com que a média etária dos respondentes seja de $\bar{x}=49,11$ anos.

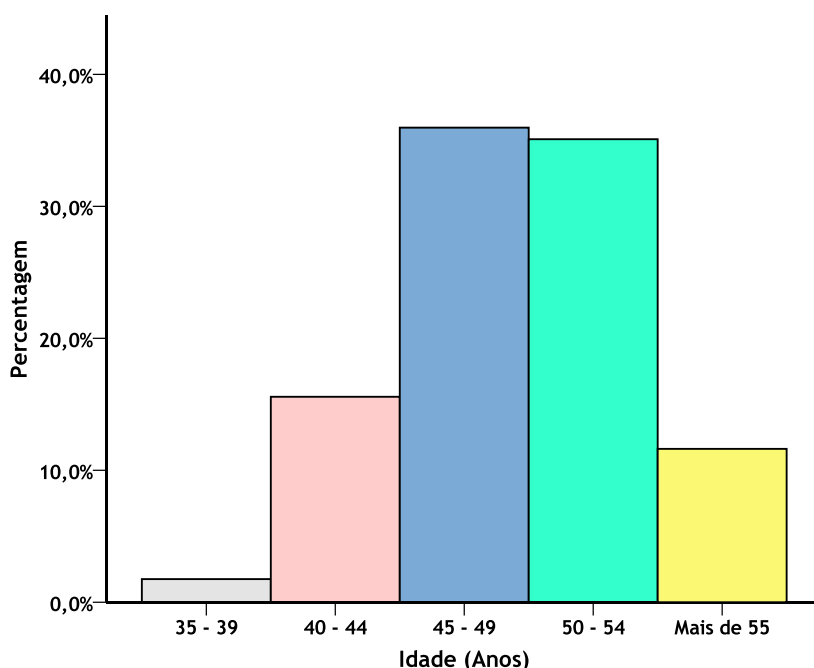


Gráfico 11 - Distribuição da idade dos docentes de 1º CEB, por faixa etária.

No que concerne às habilitações literárias, observa-se que 97,6% dos respondentes afirmaram ser detentores de uma Licenciatura e apenas 3,3% de um Mestrado.

Quando questionados relativamente à aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, nomeadamente a língua inglesa, 85,7% dos inquiridos consideraram-na importante ou muito importante e 12,5% entendem que é pouco ou nada importante.

⁴ 25,4% dos docentes lecionam na região do Minho e Douro Litoral, 17,1% em Trás-os-Montes e Alto Douro, 16,7% na região Centro, 23% na região de Lisboa e Vale do Tejo e 17,8% na região do Alentejo e Algarve.

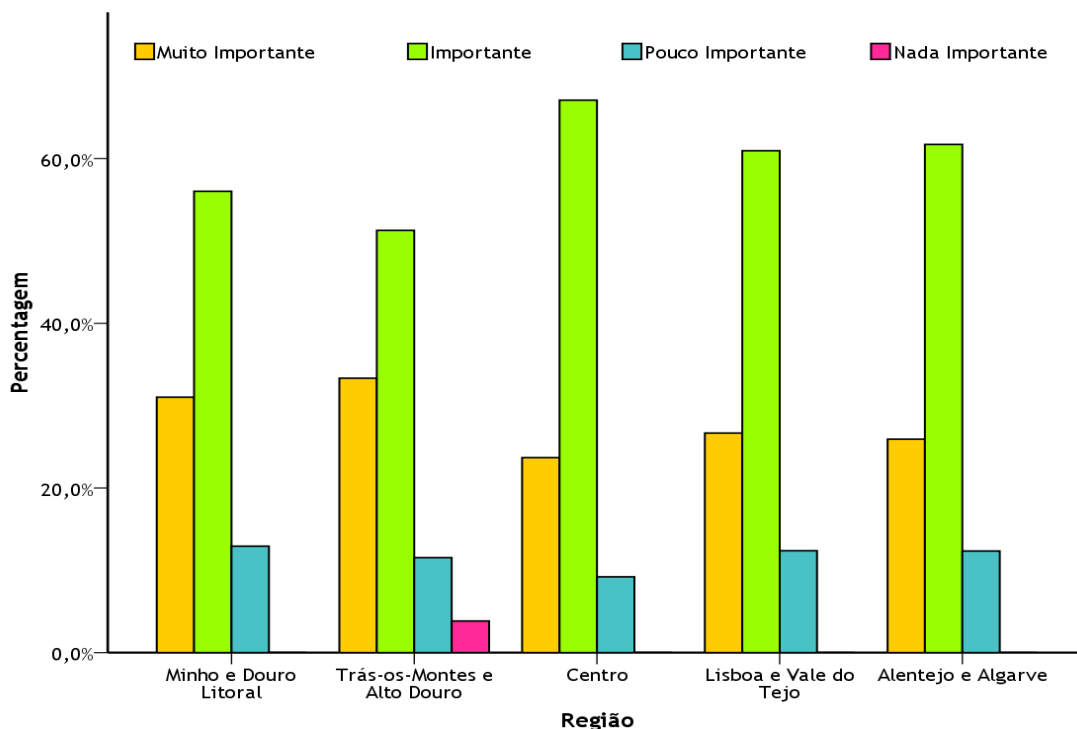


Gráfico 12 - Opinião dos docentes de 1º CEB relativa à aprendizagem precoce da língua inglesa.

Analisando estes resultados numa perspetiva regional, verifica-se que na região Centro a percentagem de inquiridos que consideraram a aprendizagem precoce da língua inglesa como importante ou muito importante é superior à observada nas outras regiões do país (90,2%) e que, à exceção da região de Trás-os-Montes, os valores observados se situam acima da média quando a aprendizagem é considerada importante ou muito importante.

Relativamente ao PGEI, verifica-se que os docentes encaram este programa como uma possibilidade de alargamento dos conhecimentos culturais e linguísticos dos alunos (25,5%), o contacto com uma língua de importância mundial (23,4%), assim como um complemento das aprendizagens curriculares (8,9%) e uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos (3,8%). Todavia, 32,9% dos docentes consideram o programa como uma forma de manter os alunos ocupados em horário extracurricular e 2,1% dos inquiridos indicam outros motivos (menos tempo de estudo para as disciplinas curriculares (0,7%); mais trabalho não remunerado e burocracia (0,4%); uma perda de tempo porque as crianças aprendem muito pouco (0,3%); aumento de problemas disciplinares (0,2%); um gasto desnecessário dos recursos económicos do país (0,2%)).

Apesar de 12,5% dos docentes inquiridos desvalorizarem a importância da aprendizagem da língua inglesa, 92,3% afirmaram que os seus alunos mostram interesse pela aprendizagem do idioma.

Todavia, quando questionados se a introdução da aprendizagem da língua inglesa veio enriquecer os conhecimentos globais dos alunos, as opiniões dividem-se: 51,8% consideraram que sim e 48,2% que não. Os que indicaram que a aprendizagem do idioma veio enriquecer a aprendizagem global dos alunos referiram que os alunos revelam mais interesse

por outras línguas e culturas (20,2%), se sentem integrados numa sociedade e comunidade multilingue (17,4%) e que sentem mais facilidade na aquisição de conhecimentos das áreas curriculares (2,8%). 15,8% dos respondentes indicaram ainda que os seus alunos tentam aplicar os conhecimentos adquiridos na aula de língua inglesa noutras áreas de conhecimento. No outro extremo, os que consideraram que a aprendizagem da língua inglesa não veio enriquecer os conhecimentos dos alunos indicam que estes não se sentem mais integrados numa sociedade e comunidade multilingue (11,2%) e que não revelam mais interesse por outros idiomas ou culturas (9%). Além disso, consideraram ainda que os alunos apresentam mais dificuldades nas áreas curriculares por falta de tempo de estudo (17,1%).

Além destes aspetos, procurámos obter respostas para questões relativas à articulação curricular e supervisão pedagógica que têm vindo a ser consideradas como o *Calcanhar de Aquiles* das AEC (Vale, 2010).

Relativamente à articulação, as opiniões dividem-se e observa-se que 52,9% dos inquiridos referiram que a articulação horizontal é inexistente e 47,1% indicaram o oposto. Apesar de quase 50% dos inquiridos terem mencionado que a articulação entre as aprendizagens curriculares e as desenvolvidas na aula de língua inglesa é uma prática recorrente na escola onde lecionam, quando questionados sobre a elaboração da planificação anual de inglês para o 1º CEB, 70,8% dos inquiridos referiram que não colaboram na sua elaboração. Porém, 85,7% afirmaram que esta prática é benéfica, pois possibilita a articulação entre os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas (45,7%), o conhecimento dos alunos e das suas necessidades educativas (30,6%) e das áreas onde é necessário reforçar aprendizagens e conhecimentos (9,4%). No entanto, 14,3% dos professores inquiridos mencionam que a colaboração na elaboração da planificação não é benéfica, pois entendem, entre outros motivos apontados, que é difícil articular o Currículo do 1º CEB e as OP para a disciplina (11,8%) e que o inglês deve ser uma componente à margem do currículo do 1º CEB de forma a estimular os alunos (0,4%).

No que diz respeito às práticas de supervisão pedagógica, 54,2% referiram que não desempenhavam tais funções, enquanto 45,8% afirmaram que o faziam através de diálogo com o professor a fim de aferir o comportamento e desempenho dos alunos ou para sugestão de temas a serem explorados de forma articulatória com as áreas curriculares (17,1%), em reuniões mensais ou trimestrais (16,1%) ou observação direta e preenchimento de grelha ou relatório de supervisão (11,4%). Os que não desempenham esta função justificam o facto mencionando que não está contemplado no horário de trabalho nem é exigido pelo AE onde desempenham funções docentes (21,6%), que conhecem o professor e o seu método de trabalho (14%), que a escola onde decorrem as AEC é longe da escola onde lecionam (4,9%) ou porque esta função está a cargo de outros docentes (3,2%).

Para concluir o questionário, os professores de 1º CEB foram questionados sobre a natureza que a disciplina deveria ter no âmbito do 1º CEB e à semelhança do que foi

solicitado aos encarregados de educação e foi-lhes solicitado que indicassem as medidas que adotariam para melhorar o PGEI.

Perante a análise dos dados recolhidos junto dos inquiridos verifica-se que a maioria dos docentes consideram que a disciplina se deve manter como atividade de enriquecimento curricular (64,5%), e os restantes entendem que esta aprendizagem deveria ser parte integrante do currículo do 1º CEB (35,5%).

Quando questionados quanto às medidas que consideravam capazes de melhorar o PGEI, apenas 32% dos docentes responderam à questão. Tendo por base a análise do conteúdo das respostas obtidas, elaboramos o gráfico 13 a partir das frequências de resposta observadas (Anexo U).

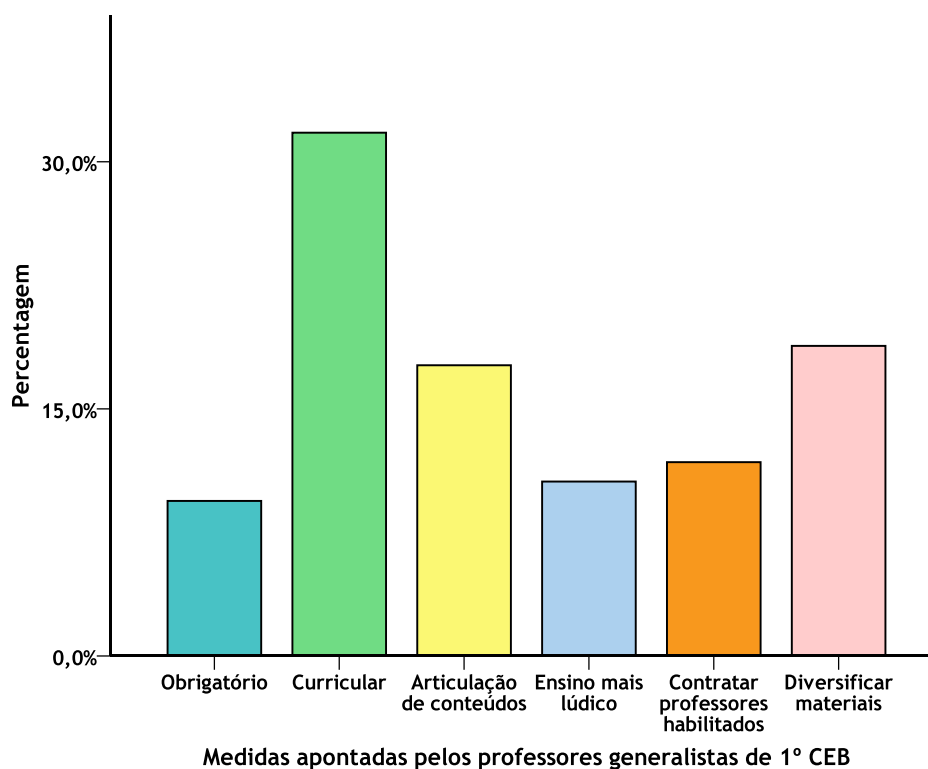


Gráfico 13 - Medidas apontadas pelos professores generalistas de 1º CEB para melhoria do PGEI.

De acordo com os dados recolhidos, verifica-se que 31,8% dos docentes que responderam à questão consideram que o ensino do inglês no 1º CEB beneficiaria se fosse uma disciplina curricular. Além disso, 9,4% entendem que o ensino da língua deveria ser de frequência obrigatória e não facultativa como tem acontecido até aqui. Em termos pedagógicos, 17,7% dos inquiridos consideram que deveria haver mais articulação entre as aprendizagens das áreas curriculares e a aula de inglês e que, por esse motivo, é essencial que os professores trabalhem de forma colaborativa. 11% dos inquiridos consideram ainda que as aulas de inglês devem ser essencialmente lúdicas recorrendo, como afirmam 18,9% dos respondentes, a materiais didáticos diversificados. Relativamente aos docentes de inglês que lecionam neste ciclo de ensino, 11,8% dos professores generalistas de 1º CEB entendem que é

necessário contratar docentes habilitados para a docência da disciplina e conhecedores da realidade do 1º CEB.

Após a apresentação dos dados recolhidos com este questionário, e antes do cruzamento das variáveis, testamos a sua normalidade e a sua homocedasticidade verificando que não seguem uma distribuição normal (Anexo Q, Tabela Q3), mas são homogêneas para os grupos em estudo (Anexo R, Tabela R3). No entanto, tal como aconteceu nas análises correlacionais precedentes, foi também necessário proceder-se à recodificação de algumas variáveis. Para a variável idade, recorremos à análise das frequências previamente apresentadas e aos valores etários mínimos e máximos que nos levou a estabelecer a idade de 47 anos (valor médio entre a idade mínima e máxima) como ponto de corte, estabelecendo assim dois grupos etários: 36-47 anos e idade superior a 48 anos. Após este processo, procedemos à correlação das variáveis procurando verificar se a idade dos docentes influencia as práticas associadas à articulação, tais como a colaboração na elaboração da planificação para a língua inglesa, e à supervisão pedagógica. Por isso formulámos as seguintes hipóteses:

- H_{17} - Os docentes com idade inferior a 47 anos são os que mais colaboram na elaboração da planificação para a aula de língua inglesa.

- H_{18} - As práticas de supervisão pedagógica são praticadas mais pelos docentes mais novos do que pelos mais velhos.

Relativamente à H_{17} , dos 456 inquiridos, 29,2% indicaram que colaboram na sua elaboração da planificação de inglês para o 1º CEB e 70,8% não o fazem. Dos que referiram colaborar, observa-se que 27,8% têm idades entre os 36 e os 47 anos e 72,2% mais de 48; entre os que não colaboram, 28,8% têm menos de 47 anos e 71,2% uma idade igual ou superior a 48 anos. Dos inquiridos que se situam na faixa etária dos 36 a 47 anos, verifica-se que 28,5% colaboram na elaboração da planificação e 71,5% indicam o inverso, verificando-se mais uma vez uma aproximação percentual com o observado no grupo de docentes com idade igual ou superior a 48 anos: 29,4% afirmaram colaborar na elaboração da planificação e 70,6% referiram o oposto (Anexo S, Tabela S17).

A aplicação do teste de χ^2 para as variáveis em estudo **leva-nos a concluir que os professores mais novos colaboram tanto como os mais velhos na elaboração da planificação**, pelo que se torna necessário rejeitar a hipótese formulada ($\chi^2 (1)=0,044$, $p=0,909$).

Tabela 34 - Resultado do teste de χ^2 variáveis *Idade do docente e Colaboração na elaboração da planificação*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,044	1	0,834	0,909	0,465	
Correção de Continuidade	0,009	1	0,924			
Razão de Verossimilhança	0,044	1	0,834	0,909	0,465	
Teste Exato de Fisher				0,909	0,465	
Associação Linear	0,044	1	0,834	0,909	0,465	0,089
Casos Válidos (N)	456					

Quanto às práticas de supervisão pedagógica (H_{18}), verifica-se que 209 docentes (45,8% do total) procedem à supervisão pedagógica da aula de língua inglesa, enquanto os restantes 54,2% afirmam não o fazer. Dos que afirmam fazer supervisão pedagógica 29,2% têm idades compreendidas entre os 36 e os 47 anos e 70,8% têm 48 ou mais anos; dos que não procedem à supervisão das aulas de inglês, 29,7% têm menos de 47 anos, e os restantes 72,1% idades superiores. Verifica-se ainda que dos que têm entre 36 e 47 anos, 46,9% fazem supervisão pedagógica das aulas de inglês e 53,1% não o fazem. Quando analisamos os dados relativos aos docentes com 48 ou mais anos, observa-se que 45,4% fazem supervisão e os restantes 54,6% indicam o oposto (Anexo S, Tabela S18).

A análise estatística permite-nos concluir que a **prática de supervisão pedagógica na aula de língua inglesa no 1º CEB por parte do professor generalista não está relacionada com a idade** porque o valor de p é superior a 0,05 ($\chi^2(1)=0,087$, $p=0,835$), como indicado na tabela 35.

Tabela 35 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Idade do docente e Realização de Supervisão Pedagógica*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,087	1	0,768	0,835	0,424	
Correção de Continuidade	0,036	1	0,849			
Razão de Verossimilhança	0,087	1	0,768	0,835	0,424	
Teste Exato de Fisher				0,835	0,424	
Associação Linear	0,087	1	0,768	0,835	0,424	0,079
Casos Válidos (N)	456					

Como a articulação é considerada, por muitos como, um dos grandes problemas do panorama atual do 1º CEB, procurámos determinar se esta prática está relacionada com a importância que os docentes atribuem ao idioma e se a existência de articulação leva a que os professores colaborem na elaboração da planificação anual para a língua inglesa.

- **H₁₉**- Quando os docentes consideram a aprendizagem da língua inglesa como importante ou muito importante, a existência de práticas de articulação curricular são mais frequentes.

A tabela de contingência produzida durante a aplicação do teste estatístico permite-nos verificar que 47,1% dos docentes inquiridos consideram que existe articulação entre as aprendizagens curriculares e as realizadas na aula de língua inglesa. Destes, 93% consideram a aprendizagem do inglês como importante ou muito importante e 7% desvalorizam a aprendizagem considerando-a como pouco ou nada importante. Contudo, 52,9% dos docentes afirmam que não existe articulação entre o currículo e a aprendizagens na aula de língua inglesa e destes 82,6% entendem que a aprendizagem precoce dos idiomas, nomeadamente, da língua inglesa, é importante ou muito importante; os restantes 17,4% desvalorizam a aprendizagem. Além disso, podemos referir que 50,1% dos que consideram a aprendizagem como importante ou muito importante referem que existe articulação, enquanto 49,9% indicam o oposto. Entre os que consideram que a aprendizagem da língua inglesa desde cedo é pouco ou nada importante, 73,7% afirmam que não existe articulação e 26,3% referem o oposto. A tabela de contingência permite-nos verificar que os resíduos normalizados são significativos a $z > 1,96$, tanto para a existência como para a inexistência de práticas de articulação entre as aprendizagens curriculares e as realizadas na aula de língua inglesa, apenas quando a aprendizagem precoce da língua inglesa é considerada como pouco ou nada importante. Neste caso, menos professores do que o esperado consideram que existe articulação ($z = -2,3$) e mais do que o esperado consideram que não existe qualquer tipo de prática articulatória ($z = 2,2$) (Anexo S, Tabela S19).

Tabela 36 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Importância atribuída à aprendizagem do idioma e Existência de Articulação Curricular*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	11,346	1	0,001	0,001	0,001	
Correção de Continuidade	10,411	1	0,001			
Razão de Verossimilhança	11,836	1	0,001	0,001	0,001	
Teste Exato de Fisher				0,001	0,001	
Associação Linear	11,322	1	0,001	0,001	0,001	0,000
Casos Válidos (N)	456					

O resultado do teste estatístico permite-nos comprovar a hipótese formulada, *i.e.*, os professores consideram que a aprendizagem precoce da língua inglesa é importante são os que mais referem que as práticas de articulação são uma prática corrente, uma vez que o valor de p é inferior a 0,05 ($\chi^2 (1) = 11,346$, $p = 0,001$). Além disso, pode-se referir que a

probabilidade de a importância atribuída à aprendizagem precoce do idioma influenciar a existência de práticas de articulação curricular é 2,81 vezes superior quando os docentes consideram a aprendizagem como importante ou muito importante.

Sendo a articulação curricular um dos problemas mais debatidos no âmbito das práticas pedagógicas do 1º CEB, procurámos determinar se:

- H_{20} - A existência de práticas de articulação horizontal das aprendizagens e a colaboração na elaboração da planificação estão relacionadas.

A partir da análise dos dados correlacionados, pudemos verificar que dos 456 inquiridos que constituem o universo em análise, apenas 29,2% colaboram na elaboração da planificação aula para a língua inglesa. Dos que afirmam colaborar nesta tarefa, 65,4% afirmaram que existe articulação curricular e 34,6% indicam o inverso. Por outro lado, os que afirmam que não colaboram na elaboração do plano anual, 39,6% consideram que existe articulação curricular horizontal e 70,4% referem que esta prática é inexistente. A tabela de contingência produzida permite-nos ainda concluir que dos que referem que a articulação das aprendizagens dos alunos é uma prática recorrente, 40,5% colaboram na elaboração da planificação e 59,5% não o fazem, enquanto os que indicam que não há práticas articulatórias na escola onde lecionam, 19,1% cooperam na elaboração da planificação e 80,9% não o fazem. Os resíduos normalizados são todos significativos tendo em conta o valor de referência ($z > 1,96$) e indicam-nos que quando consideram que existe articulação, mais docentes do que o esperado colaboram na elaboração do plano anual para a língua inglesa ($z = 3,1$) e menos do que o esperado não o fazem ($z = -2,0$); quando a articulação é tida como inexistente, menos docentes do que o esperado colaboram na planificação ($z = -2,9$) e mais do que o esperado não o fazem ($z = 1,9$) (Anexo S, Tabela S20).

Tabela 37 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Colaboração na elaboração da planificação*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	25,136	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	24,112	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	25,363	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	25,081	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	456					

Analisando os resultados do teste estatístico, verificamos que as variáveis em análise estão relacionadas, havendo uma relação entre a existência de articulação e a colaboração na elaboração do plano anual ($\chi^2 (1) = 25,136$, $p = 0,000$). A probabilidade de a

existência de práticas articulatórias influenciarem a colaboração na elaboração da planificação é 2,88 vezes superior quando os docentes consideram que há articulação entre as aprendizagens curriculares e as adquiridas na aula de inglês.

Verificando-se a existência de uma correlação entre estas duas variáveis importa perceber se a mesma relação se verifica entre a colaboração na elaboração da planificação e os benefícios que lhe são inerentes. Assim, estabelecemos a seguinte hipótese:

- H_{21} - Os docentes que colaboram na elaboração da planificação são os que mais consideram que esta prática é benéfica.

Do universo de inquiridos, 85,7% afirmam que a colaboração na elaboração do plano anual para a língua inglesa é benéfica e apenas 14,3% entendem o inverso. Dos que consideram esta prática como salutar, 33,2% colaboram com os professores de inglês na sua elaboração e 66,8% reportam que não o faz. Porém, verifica-se que apenas 4,6% dos que colaboram na elaboração do plano anual consideram esta prática como pouco ou nada benéfica e que os restantes (95,4%) não colaboram nem consideram que esta prática traga benefícios em termos práticos para a aprendizagem dos alunos. Quando fazemos a leitura dos dados tendo em conta a colaboração na elaboração da planificação para a língua inglesa, verificamos que 97,7% dos inquiridos encaram esta prática como benéfica e apenas 2,3% não lhe atribui qualquer benefício imediato. Além disso, entre os que não colaboram na planificação, 80,8% encaram esta prática como benéfica e 19,2% referem o oposto. A análise dos resíduos normalizados indica-nos que estes são significativos apenas quando os docentes não veem benefícios nesta prática. Quando os inquiridos colaboram na elaboração da planificação, menos docentes que o esperado consideram que essa prática não é benéfica, $z = -3,7$, e que quando não colaboram, mais que o esperado consideram que a colaboração não é benéfica, $z = 2,4$ (Anexo S, Tabela S21).

Tabela 38 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Colaboração na elaboração da planificação* e *Benéfico colaborar na elaboração da planificação*.

Teste de Qui-Quadrado

	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	22,117	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	20,753	1	0,000			
Razão de Verosimilhança	28,912	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	22,068	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	456					

Observa-se, assim, a existência de uma relação entre a colaboração na planificação e a opinião que os docentes têm deste tipo de prática ($\chi^2 (1) = 22,117$,

$p=0,000$). A probabilidade de a prática afetar a opinião dos docentes é 10,3 vezes superior quando os docentes colaboram na elaboração da planificação.

Um dos principais propósitos da articulação curricular horizontal é o enriquecimento dos conhecimentos globais dos alunos. Por este motivo, tentámos aferir se:

- H_{22} - Os docentes que referem existir articulação horizontal são os que mais consideram que o ensino do inglês no 1º CEB veio enriquecer os conhecimentos dos alunos.

Dos 456 respondentes, 51,8% consideram que a introdução do inglês veio enriquecer os conhecimentos dos alunos, e destes 53,4% afirmam que a articulação curricular é uma realidade na sua escola e 46,6% indicam o inverso. Dos 220 docentes (48,2% do total) que consideram que não houve enriquecimento dos conhecimentos dos alunos, 40,5% indicam que a articulação é uma prática recorrente e os restantes 59,5% revelam que é inexistente. Uma outra leitura da tabela produzida permite-nos constatar que entre os que consideram que existe articulação horizontal, 58,6% referem que o inglês veio enriquecer os conhecimentos globais dos alunos e 41,4% indicam que não. Entre os que indicam a inexistência de práticas articulatórias, 45,6% entendem que o inglês veio enriquecer os conhecimentos dos alunos e 54,4% indicam o oposto (Anexo S, Tabela S22).

A interpretação dos resultados do teste estatístico permitem-nos concluir **que existe uma relação entre as variáveis em estudo, comprovando a hipótese formulada (H_{22})**, porque o valor de $p < 0,05$ ($\chi^2(1) = 7,645$, $p = 0,004$). Além disso, a probabilidade de a prática da articulação influenciar a opinião dos docentes sobre o enriquecimento global dos alunos é 1,7 vezes superior quando afirmam que a articulação é uma prática frequente.

Tabela 39 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	7,645	1	0,006	0,006	0,004	
Correção de Continuidade	7,135	1	0,008			
Razão de Verossimilhança	7,670	1	0,006	0,006	0,004	
Teste Exato de Fisher				0,006	0,004	
Associação Linear	7,629	1	0,006	0,006	0,004	0,002
Casos Válidos (N)	456					

Ao longo do 1º CEB, as crianças têm oportunidade para desenvolver a sua personalidade ao mesmo tempo que adquirem conhecimentos. Enquanto seres sociais, as crianças aprendem com quem as rodeia e tendem a reproduzir as opiniões e as representações daqueles com quem passam mais tempo. Neste contexto, os professores de

1º CEB desempenham um papel crucial na aprendizagem dos alunos e na sua capacidade de formulação de juízos de valor. Por estes motivos procurámos determinar se:

- H_{23} - Os docentes que consideram a aprendizagem da língua inglesa como importante ou muito importante referem, mais do que aqueles que desvalorizam esta aprendizagem precoce do idioma, que os seus alunos revelam mais interesse pela aprendizagem do inglês.

Estabelecida a correlação, verifica-se que 92,3% dos inquiridos indicam que os seus alunos mostram interesse pela aprendizagem do idioma, enquanto 7,7% revelam o oposto. Dos que mencionam que os alunos mostram interesse, 88,6% encaram a aprendizagem precoce do idioma como importante ou muito importante e 21,4% desvalorizam esta prática. Dos que consideram que os alunos não revelam interesse, 74,3% entendem que a aprendizagem do idioma é importante ou muito importante e 25,7% consideram o oposto. Dos que veem a aprendizagem importante, 93,5% revelam ter alunos interessados na aprendizagem do idioma e 6,5% indicam o oposto. Todavia, verifica-se ainda que entre os que desvalorizam a aprendizagem precoce, 84,2% indicam ter alunos interessados e 15,8% respondem de forma distinta. No que concerne a análise dos resíduos normalizados, verificamos que quando os docentes desvalorizam a aprendizagem, mais respondentes do que o esperado revelam que os seus alunos não se interessam pela aprendizagem da língua inglesa ($z=2,2$) (Anexo S, Tabela S23).

Tabela 40 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Importância atribuída à aprendizagem do idioma e Interesse revelado pelos alunos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	6,052	1	0,014	0,020	0,020	
Correção de Continuidade	4,814	1	0,028			
Razão de Verosimilhança	4,947	1	0,026	0,028	0,020	
Teste Exato de Fisher				0,028	0,020	
Associação Linear	6,039	1	0,014	0,020	0,020	0,014
Casos Válidos (N)	456					

Tendo em consideração estes resultados e os observados pela aplicação do teste estatístico, verifica-se que a opinião que o docente tem relativamente à aprendizagem precoce da língua inglesa se relaciona com o interesse revelado pelos alunos pela aprendizagem da mesma ($\chi^2 (1)=6,052$, $p=0,020$) e que a probabilidade de a opinião do docente neste domínio influenciar o interesse dos alunos é 2,7 vezes superior quando entendem que a aprendizagem é importante ou muito importante.

Para concluir tabulação das variáveis em estudo, e porque se afigura importante para este estudo, procedemos à análise das variáveis enriquecimento dos conhecimentos dos alunos e natureza do ensino da língua no 1º CEB tendo, para o efeito, estabelecido as seguintes hipóteses:

- H_{24} - Os docentes que consideram a aprendizagem da língua inglesa como importante ou muito importante referem com mais frequência que a generalização da aprendizagem no 1º CEB tem possibilitado o enriquecimento dos conhecimentos dos discentes.

- H_{25} - Existe uma relação entre a opinião dos professores em relação ao enriquecimento que a aprendizagem do idioma trouxe para conhecimento global dos alunos e a natureza que a língua deve ter no 1º CEB.

No que diz respeito à H_{24} , a tabela de contingência produzida permite-nos observar que 51,8% dos inquiridos consideram que a introdução do idioma no 1º CEB tem possibilitado o enriquecimento dos conhecimentos globais dos alunos e 48,2% afirmam o inverso. Entre os que indicam existir enriquecimento das aprendizagens, 97,5% consideram a aprendizagem importante ou muito importante, enquanto 2,5% a veem como pouco ou nada importante. Contudo, os que consideram a inexistência de enriquecimento dos conhecimentos globais dos alunos, 76,8% dos respondentes consideram a aprendizagem precoce como importante ou muito importante e os restantes 23,2% desvalorizam este facto. Além disso, verifica-se que 57,6% dos inquiridos que encaram a aprendizagem precoce do idioma como importante ou muito importante consideram que a introdução do inglês no 1º CEB veio enriquecer os conhecimentos globais dos alunos e 42,4% pensam de forma distinta. Dos que consideram a aprendizagem precoce do inglês como pouco ou nada importante, 10,5% dos respondentes referiram que houve enriquecimento dos conhecimentos dos alunos. Observa-se ainda que os resíduos normalizados são apenas significativos ($z=-4,3$ e $z=4,5$) quando os docentes consideram a aprendizagem pouco ou nada importante (Anexo S, Tabela S24).

Os resultados do teste estatístico apontam para uma relação entre as variáveis em análise, ou seja, os docentes que consideram a aprendizagem da língua inglesa como importante ou muito importante indicam com mais frequência que esta introdução no 1º CEB tem possibilitado o enriquecimento do conhecimento dos alunos ($\chi^2(1)=44,345$, $p=0,020$). Neste caso a probabilidade de os docentes referirem que a introdução do idioma veio enriquecer os conhecimentos dos alunos é 11,6 vezes superior quando os docentes consideram a aprendizagem importante ou muito importante.

Tabela 41 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Importância atribuída à aprendizagem do idioma e Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	44,345	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	42,478	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	49,459	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	44,248	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	456					

No que concerne a H_{25} , 64,5% do total de inquiridos consideram que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB se deve manter como está, ou seja, como atividade de enriquecimento curricular, e apenas 35,5% entendem que esta deveria ser parte integrante do currículo do 1º CEB. Dos que entendem que deveria ser curricular, 56,2% consideram que a introdução do idioma tem possibilitado o enriquecimento dos conhecimentos globais dos alunos e 43,8% referem que não trouxe qualquer tipo de enriquecimento. Dos que consideram que o inglês se deve manter como AEC, 49,3% indicam que houve enriquecimento dos conhecimentos e 50,7% referem o oposto. Além disso, dos que consideram que a generalização do inglês no 1º CEB tem possibilitado o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos, 38,6% indicam que aprendizagem deve ser curricular e os restantes que se deve manter nos mesmos moldes; os que não consideram ter havido enriquecimento, 32,3% entendem que deve ser curricular e 67,7% que deve ser AEC (Anexo S, Tabela S25).

Tabela 42 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos e Natureza da disciplina no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	1,965	1	0,161	0,171	0,096	
Correção de Continuidade	1,700	1	0,192			
Razão de Verossimilhança	1,968	1	0,161	0,171	0,096	
Teste Exato de Fisher				0,171	0,096	
Associação Linear	1,960	1	0,161	0,171	0,096	0,029
Casos Válidos (N)	456					

O resultado do teste de χ^2 permite-nos concluir que **não existe uma relação entre a opinião dos professores relativa ao enriquecimento dos alunos e a natureza da disciplina no 1º CEB** ($\chi^2 (1)=1,965$, $p=0,171$). Apesar da inexistência de relação entre as variáveis, podemos acrescentar que a probabilidade de a opinião relativa ao enriquecimento dos alunos influenciar a opinião sobre a natureza da disciplina é 1,3 vezes superior quando os docentes afirmam ter ocorrido o enriquecimento dos conhecimentos globais dos alunos.

1.4 Questionário aplicado aos Professores de Inglês do 1º CEB

Para concluir a caracterização do PGEI, tornou-se necessário auscultar os docentes que lecionam a língua inglesa neste ciclo de ensino. Este questionário foi respondido por 398 professores, de ambos os géneros⁵, dos quais 24,4% lecionam numa escola pertencente à região do Minho e Douro Litoral, 20,6% em Trás-os-Montes e Alto Douro, 16,1% na região Centro, 21,1% na região de Lisboa e Vale do Tejo e 17,8% no Alentejo e Algarve.

Tal como ilustrado no gráfico 14, os inquiridos têm idades compreendidas entre os 25 e os 42 anos, observando-se um pico de frequências na faixa etária dos 30-34 anos (idade $\bar{x}$ = 33,05 anos).

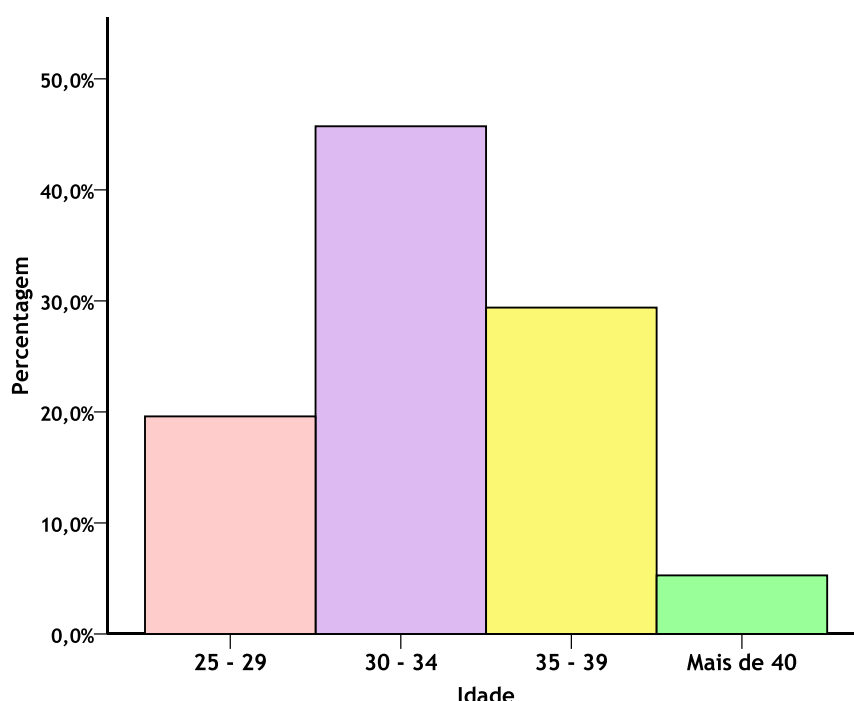


Gráfico 14 - Distribuição da idade dos docentes de Inglês de 1º CEB, por faixa etária.

Relativamente às habilitações literárias, verificamos que os docentes indicam possuir habilitações bastante distintas: alguns possuem as habilitações mencionadas nos diplomas legais em vigor, que estabelecem o perfil do docente para a disciplina neste nível de ensino, enquanto outros indicam habilitações que ficam à margem destes mesmos documentos. Contudo, a maioria dos respondentes (77%) afirmaram ter uma habilitação na área da língua inglesa que lhe confere habilitação profissional para lecionar neste ciclo de ensino: 32,7% dos inquiridos é detentor de uma Licenciatura em Português e Inglês, 25,1% em Línguas e Literaturas Modernas⁶ e 17,3% em Inglês e Alemão (Ensino de). Além destas

⁵ 70,1% são do género feminino e 29,9% do masculino.

⁶ Variante Inglês/Francês (7,8%), Inglês/Alemão (8%), Inglês/ Português (9%) e Inglês/Espanhol (0,3%).

habilitações, os inquiridos referiram ser detentores de um certificado emitido pelo British Council e Cambridge ESOL (17,6%), de uma Pós-Graduação ou um Mestrado em ensino precoce da língua inglesa (2%) e Licenciatura em 1º CEB (1,3%). 4% dos respondentes indicam ainda possuir outras habilitações: Licenciatura/Mestrado em Tradução, Comunicação Social, Relações Internacionais, Educação de Infância, Certificação em Língua Estrangeira: Inglês, Currículo Relevante e o facto de serem *Near Native Speakers*.

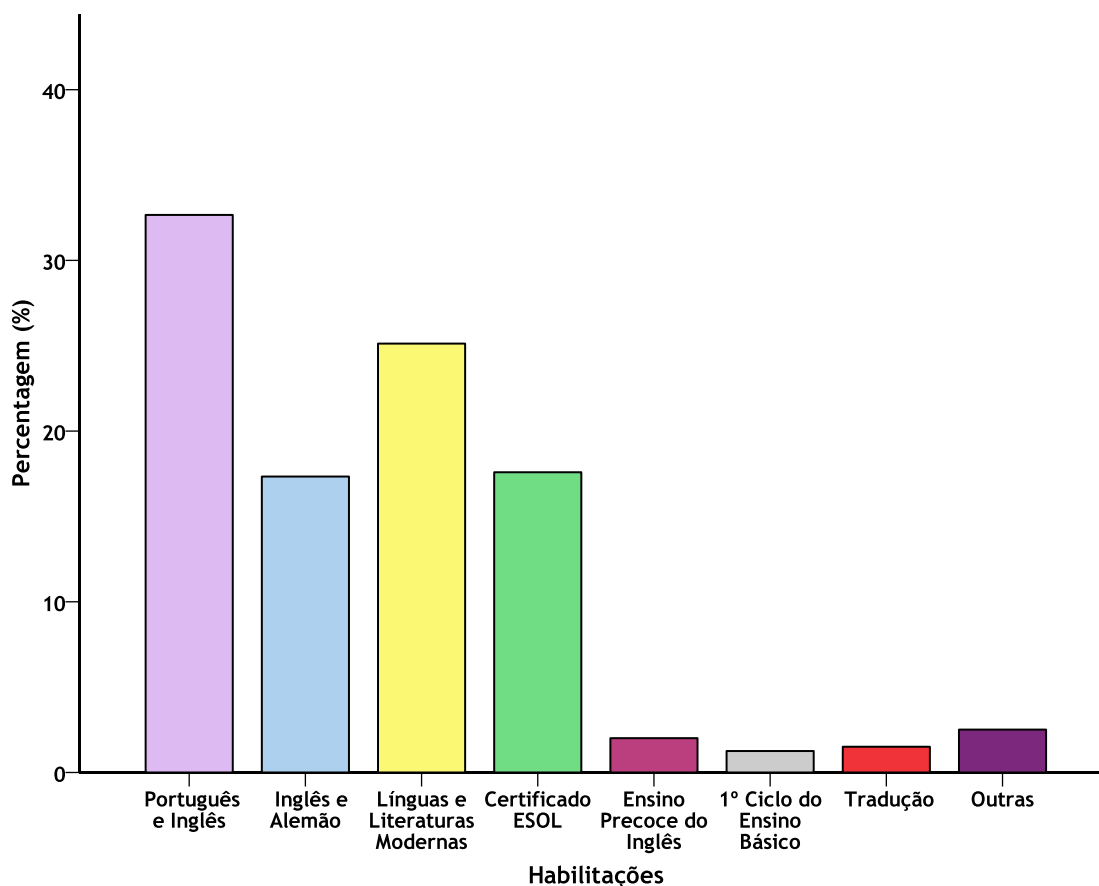


Gráfico 15 - Habilitações mencionados pelos docentes de inglês do 1º CEB.

Ao nível regional verifica-se que as licenciaturas em Português e Inglês, Inglês e Alemão e Línguas e Literaturas Modernas são as mais expressivas em todas as regiões, logo seguidas pela habilitação por Certificado emitido pelo *British Council/Cambridge University*.

Relativamente aos contextos em que a aprendizagem se processa, a grande parte dos questionados referiram lecionar todos os níveis de ensino do 1º CEB (89,7%) e os restantes 10,3% apenas um ano (3,4%) ou dois anos de escolaridade do 1º CEB (6,9%). Por norma estes alunos são ensinados em contextos de ensino diversos mas, na generalidade, cada nível de ensino tem contacto com a aprendizagem do idioma separadamente (64,8%) ou em conjunto com um outro nível do 1º CEB (27,4%). Apesar de menos frequente, uma turma constituída por alunos de todos os níveis do 1º CEB é mencionada por 31 inquiridos (7,8% do total).

No que diz respeito ao interesse manifestado pelos alunos, a maioria dos respondentes (95,7%) indicaram que os seus discentes revelavam interesse pela aprendizagem da língua inglesa, e os restantes referiram que os alunos não mostravam qualquer interesse pela aprendizagem do idioma.

99% dos inquiridos consideraram que a aprendizagem precoce dos idiomas é importante ou muito importante, acrescentando que o PGEI surge no contexto do 1º CEB como o despertar do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras (36,2%), a sensibilização para a aprendizagem da língua inglesa (22,5%), uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos (19,9%) e a possibilidade de contacto com uma língua de importância mundial (8,9%). Observa-se ainda que 4,6% dos inquiridos encaram o PGEI como mais tempo de aprendizagem do idioma, 3,8% como o alargamento dos conhecimentos culturais e linguísticos dos discentes e 3,4% como um complemento às aprendizagens curriculares.

No que concerne as práticas de articulação curricular horizontal e vertical, 69,8% dos inquiridos afirmaram que no agrupamento de escolas onde lecionam esta prática é inexistente e apenas 30,2% referiram o inverso. A tendência verificada a nível global observa-se também em termos regionais, onde os valores da categoria “Não” são superiores aos da categoria “Sim” para todas as regiões. De acordo com a Tabela 43, os inquiridos da região Centro são os que menos referem a existência de práticas de articulação (26,6% do total de respostas) seguido pela região do Alentejo e Algarve (28,2%) situando-se, por isso, abaixo da média de respostas verificadas.

Tabela 43 - Existência de articulação curricular horizontal e vertical, por região, segundo os inquiridos.

No AE em que leciona existe articulação curricular?	Região					Média
	Minho e Douro Litoral	Trás-os-Montes e Alto Douro	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Alentejo e Algarve	
Sim	30,9%	31,7%	26,6%	32,1%	28,2%	30,2%
Não	69,1%	68,3%	73,4%	67,9%	71,8%	69,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A inexistência de articulação repercute-se na elaboração da planificação anual para a disciplina e quando questionados sobre o assunto, cerca de metade dos respondentes (48,5%) indicaram que a planificação é elaborada pelo próprio em conjunto com os restantes docentes de inglês contratados pela mesma entidade promotora (como mencionado por 27,4% dos docentes) ou realizada de forma autónoma e individual de acordo com as planificações fornecidas pelos professores de 1º CEB. Apenas 16,6% dos inquiridos revelam que a planificação é elaborada com o apoio dos docentes generalistas de 1º CEB e pelos docentes de inglês de 2º CEB. Os restantes inquiridos mencionam que a planificação é fornecida pela entidade promotora (6,5%), elaborada pela coordenação pedagógica em articulação com os coordenadores de 1º CEB e de inglês do 2º CEB (0,5%) ou entregue diretamente pelos AE

(0,5%). Apesar de a colaboração direta dos docentes generalista de 1º CEB e de inglês de 2º CEB na elaboração do plano anual para a disciplina não ser superior a 17,1%, a generalidade dos respondentes (85,2%) consideram que essa colaboração seria benéfica, pois esta prática possibilita a articulação entre os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas (36,1%), o conhecimento das áreas onde é necessário consolidar conhecimentos (19,7%), o conhecimento dos alunos e das suas necessidades específicas (19,3%), assim como a inclusão das atividades a realizar na aula de inglês no plano curricular de turma e no plano anual de atividades (10,2%).

Todavia, os inquiridos que não consideraram como benéfica a colaboração dos docentes de 1º CEB e de inglês de 2º CEB justificam o facto indicando que é difícil articular o Currículo do 1º CEB com as OP (10,2%) e que é difícil trabalhar com estes professores (0,8%). Outros referem ainda que os docentes em causa não conhecem a realidade do ensino do idioma na faixa etária dos 6-10 anos (0,2%) e que os docentes de 2º CEB não conhecem a realidade do 1º CEB tendo, por isso, noções deturpadas do trabalho dos professores de inglês do 1º CEB (0,2%).

Ainda no âmbito das práticas de articulação, questionámos os docentes se tinham contacto frequente com os docentes de 2º CEB e se no final do ano letivo lhes transmitiam os conteúdos lecionados no 1º CEB. 67% dos inquiridos referiram não ter contacto frequente com os docentes de 2º CEB e apenas 22,6% transmitem informações aos professores de 2º CEB sobre os conteúdos lecionados durante o 1º CEB. Em termos regionais, no que concerne a existência de contacto frequente com os docentes do ciclo subsequente, a região onde se observa o maior número de respostas positivas é na região do Minho e Douro Litoral (39,2%), enquanto na região do Alentejo e Algarve se regista o oposto (apenas 23,9% responderam afirmativamente à questão).

À semelhança do que fizemos no questionário destinado aos professores generalistas de 1º CEB, incluímos uma questão relativa às práticas de supervisão pedagógica e neste domínio as respostas obtidas são bastante semelhantes: 49% referiram que os professores de 1º CEB fazem supervisão pedagógica das aulas de inglês e 51% indicam o oposto. Esta prática é mais frequente na região do Minho e Douro Litoral (55,7%) e menos frequente na região Centro (40,6%). Os inquiridos que mencionam que a supervisão pedagógica é uma prática corrente, indicam como estratégias para sua realização a observação direta na aula de inglês (30,3%) acompanhada, em alguns casos, pela redação de um relatório de supervisão (26,2%), a realização de reuniões mensais (19,6%) ou trimestrais com docentes do 1º CEB (23,2%).

A nível de práticas pedagógicas, inquirimos os destinatários do questionário relativamente à utilização de manual, à recolha de preferências dos discentes, os temas e atividades que os alunos mais gostam, as competências em que revelam mais facilidade, assim como a opinião global acerca das OP.

Dos 398 respondentes, 44,2% indicaram que utilizavam manual adotado nas suas aulas, observando-se que na região do Alentejo e Algarve esta prática é mais frequente que

nas restantes regiões (52,1% do total de respostas). Os docentes indicaram 29 títulos de manuais adotados nas escolas onde lecionam, sendo que a maioria de respostas aponta a utilização com mais frequência de 4 títulos disponíveis no mercado nacional. Dos títulos apresentados, os manuais *Smarties* da Porto Editora (28,4%), *Friends* da Richmond/Santillana (22,7%), *Petiz* da Universidade de Aveiro (15,9%) e *English Adventure* (5,1%) da Longman são mais referidos pelos docentes. Apesar de uma grande parte dos inquiridos não utilizar manual na sua prática letiva diária, 98,2% revelam que a sua utilização seria vantajosa, pois possibilitaria aos alunos o contacto com materiais mais apelativos (36,4%), a sequenciação das aprendizagens (23,1%) e a possibilidade de prática das quatro *competências* (16,6%) devido à diversidade de recursos que lhes estão associados. Contudo, 1,2% dos inquiridos que não veem vantagens na utilização deste instrumento pedagógico e referem como justificativa o facto de tornar as aulas do 1º CEB muito formais, consumindo tempo que se pode utilizar no desenvolvimento de atividades lúdicas, o facto de não haver bons manuais no mercado nacional e de ser tornar em mais um encargo para as famílias.

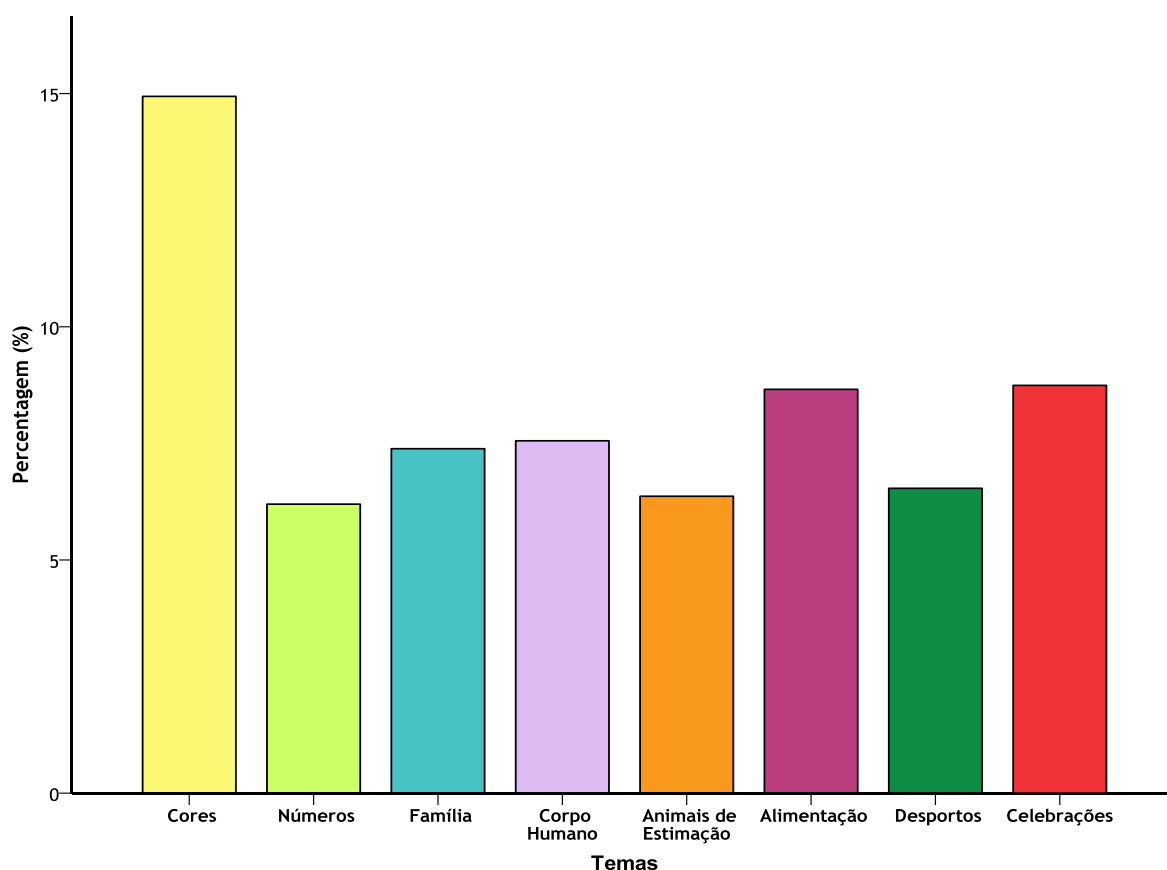


Gráfico 16 - Temas da preferência dos discentes segundo docentes de inglês de 1º CEB.

Quanto ao levantamento das atividades e temas do interesse dos alunos para que possam ser incluídos na aprendizagem da língua inglesa, 78,4% afirmam que não o fazem. As

atividades a realizar, assim como os temas a explorar, são parte integrante das OP, que são consideradas por 76,9% dos professores de inglês do 1º CEB como adequadas aos conhecimentos e idade dos alunos.

Entre as atividades mencionadas nas OP, os docentes afirmaram que os seus alunos preferem atividades que lhes possibilitem cantar (38,5%), realizar jogos (19,9%), realizar fichas de trabalho (11,7%), resolver sopa de letras (8,8%) e pintar (8,2%). Além destes aspetos, os professores indicaram, como ilustrado no Gráfico 16, as cores (14,9%), as festividades e a alimentação (8,7% cada) e o corpo humano (7,6%) como os temas pelos quais os seus discentes revelavam mais interesse durante o processo de aprendizagem, apesar de os números, a família, os animais de estimação e os desportos também serem frequentemente mencionados.

Segundo as OP para a disciplina, a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB deve possibilitar o desenvolvimento das quatro *competências*, embora se deva dar primazia ao desenvolvimento da audição e produção oral. Ao serem confrontados com uma questão desta natureza, os inquiridos indicaram o ouvir (48,7%) e o falar (34,2%) como as competências em que os alunos revelam mais facilidade. As restantes competências foram também mencionadas, tendo sido registadas 11,1% de respostas para a competência escrita e 6% para a leitura.

Relativamente à transição para o 2º CEB, 89,9% dos inquiridos consideram que existe uma repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino e destes 72,9% acreditam que o ensino beneficiaria com a revisão do Programa de Inglês do 2º CEB. Apesar de não existirem grandes discrepâncias em termos regionais, verifica-se que na região do Alentejo e Algarve os inquiridos são os que menos referem a existência de repetição de conteúdos (81,7% dos inquiridos desta região), enquanto nas regiões do Minho e Douro Litoral (94,8%) e Lisboa e Vale do Tejo (92,9%) se verifica o inverso. Relativamente à revisão programática do currículo de língua inglesa para o 2º CEB, os docentes que lecionam no Minho e Douro Litoral são os que mais mencionam que é necessário que isso aconteça (78,4%), seguidos pelos da região Centro (75%), enquanto no Alentejo e Algarve se observa a percentagem mais baixa (67,6%).

Como questões finais deste questionário, os docentes foram inquiridos sobre a natureza que a disciplina deve ter no contexto do 1º CEB e foi-lhes solicitado que indicassem medidas capazes de melhorar o PGEI. Relativamente à questão 24 do questionário, 85,9% consideraram que o ensino deste idioma deveria fazer parte integrante do currículo deste ciclo de ensino e apenas 14,1% afirmaram que deve manter-se como AEC. Os inquiridos que lecionam nas regiões mais interiores do país - Trás-os-Montes e Alto Douro (91,5%) e Centro (87,5%) foram os que mais defenderam que a disciplina deve ser curricular, enquanto na região de Lisboa e Vale do Tejo se verifica o maior número de respondentes que mencionaram a continuidade da disciplina no contexto do 1º CEB como AEC (19,2% dos inquiridos).

No que concerne as medidas, dos 398 inquiridos que constituem o universo de respondentes deste questionário, 72,1% responderam a esta questão⁷. Relativamente às medidas apontadas, 27,1% dos docentes consideram que o ensino do inglês no 1º CEB deveria ser curricular e 9,2% entendem que a frequência na disciplina deveria ser de carácter obrigatório e não facultativo como se verifica atualmente. Outro aspeto considerado relevante relaciona-se com as práticas de articulação: 11% consideram que é importante articular com os docentes do 2º CEB e 5,86% com os de 1º CEB. Além destas medidas, 4,8% dos respondentes consideram que deveria proceder-se à revisão do programa de inglês do 2º CEB, 4% que deveriam ser disponibilizados mais materiais e 3,3% entendem que deveria ser adotado um manual e que a avaliação deveria ser mais formal (Anexo V).

Tabela 44 - Medidas apontadas pelos docentes de inglês de 1º CEB.

Medidas apontadas	Frequência	Percentagem
Frequência obrigatória	25	9,2%
Articular com docentes/conteúdos 1º CEB	16	5,9%
Articular com docentes/conteúdos 2º CEB	30	11,0%
Disciplina Curricular	74	27,1%
Disponibilizar mais materiais	11	4,0%
Uso de manual nas aulas de inglês do 1º CEB	9	3,3%
Rever programa de 2º CEB	13	4,8%
Avaliação mais formal	9	3,3%
Outras medidas	86	31,5%
Total	273	100%

Porém, apesar de todos os resultados já apresentados tornou-se pertinente proceder à tabulação de algumas variáveis de forma a determinar a existência de relação entre elas pelo que se apresentam os resultados em seguida.

A aplicação do teste de K-S permite-nos concluir que as variáveis em estudo não estão normalmente distribuídas porque, para as variáveis em análise, todos os valores de p são inferiores ao valor de referência (Anexo Q, Tabela Q4). No que concerne a homogeneidade, e à semelhança dos questionários analisados anteriormente, verifica-se que a distribuição das variáveis é homogénea para os grupos da variável moderadora porque os valores de p são todos superiores a 0,05 (Anexo R, Tabela R4). Após a aplicação destes testes, iniciamos o cruzamento de variáveis e procurámos verificar num primeiro momento se a constituição da turma e as atividades desenvolvidas na aula de inglês influenciam o interesse dos alunos. Por estes motivos formulámos as seguintes hipóteses:

- H_{26} - Os alunos que aprendem inglês em turmas de um só nível de ensino revelam mais interesse pela aprendizagem da língua inglesa do que os restantes.

⁷ Alguns dos inquiridos que responderam a esta questão indicaram mais que uma medida. No entanto, outros expressaram a sua opinião relativa ao PGEI não indicando qualquer medida pelo que estas respostas não foram contabilizadas.

- H_{27} - Os alunos que revelam mais interesse pela aprendizagem do inglês preferem a realização de atividades lúdicas em detrimento das formais.

Quanto à H_{26} , a tabulação das variáveis permite-nos verificar que dos 398 docentes que responderam ao inquérito, 95,7% indicam que os alunos revelam interesse pela aprendizagem do idioma e 4,3% referem que estes não revelam qualquer interesse. Dos inquiridos que afirmam que os alunos mostram interesse pela aprendizagem da língua, 92,4% indicam que as turmas que lecionam são constituídas por apenas um nível de ensino do 1º CEB e os restantes referem que lecionam dois ou mais níveis simultaneamente na mesma turma. Relativamente aos que indicam que os discentes não revelam interesse, 88,2% lecionam apenas um ano na mesma turma e 11,8% indicam que na sua prática letiva diária ensinam o idioma em turmas com dois ou mais níveis de ensino.

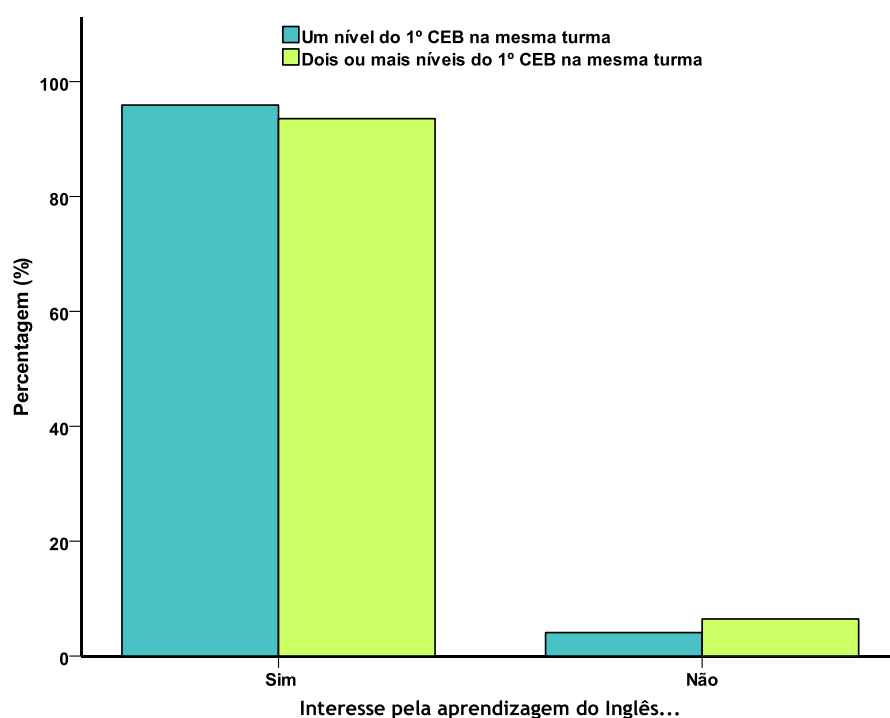


Gráfico 17 - Interesse revelado pelos alunos pela aprendizagem do inglês de acordo com a composição da turma em que se insere.

A tabela de contingência produzida (Anexo S, Tabela S26) e a observação do Gráfico 17 indicam que dos docentes que afirmam lecionar apenas um nível de ensino na mesma turma, 95,9% afirmam que os seus alunos mostram interesse e 4,1% indicam o oposto. Além destes, os que têm turmas compostas por dois ou mais anos, 93,5% dos inquiridos indicam que os discentes se interessam pela aprendizagem do idioma e os restantes 6,5% indicam que os alunos não mostram qualquer interesse. Além disso, a análise do gráfico deixa antever a inexistência de relação entre as variáveis em estudo uma vez que não existe uma diferença

pronunciada em termos percentuais no que concerne o interesse revelado pelo aluno pela aprendizagem quando a turma é constituída por alunos de apenas um ano de ensino ou por dois ou mais.

Tabela 45 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis para as variáveis *Constituição das turmas e Interesse revelado pelos alunos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,391	1	0,532	0,633	0,388	
Correção de Continuidade	0,026	1	0,871			
Razão de Verossimilhança	0,344	1	0,557	0,633	0,388	
Teste Exato de Fisher				0,633	0,388	
Associação Linear	0,390	1	0,532	0,633	0,388	0,250
Casos Válidos (N)	398					

Os resultados do teste de χ^2 , reproduzidos na tabela 45, comprovam a **inexistência de uma relação entre as duas variáveis em estudo, ou seja, o interesse dos alunos não é influenciado pela constituição das turmas** ($\chi^2(1)=0,391$, $p=0,388$). Apesar da inexistência de relação entre as variáveis, podemos ainda referir que a probabilidade de constituição das turmas influenciar o interesse dos alunos é 1,62 superior quando estas incluem apenas alunos de um dos anos do 1º CEB.

No que concerne a H_{27} , dos inquiridos que revelam que os seus discentes mostram interesse pela aprendizagem da língua inglesa, 88,7% indicam como as atividades lúdicas, como atividades da preferência dos alunos e 11,3% mencionam os seus alunos preferem atividades mais formais. Por outro lado, 82,4% dos inquiridos, cujos discentes não revelam interesse pela aprendizagem, revelam que as crianças preferem a realização de atividades lúdicas, enquanto os restantes 17,6% mencionam as atividades formais como as mais apreciadas e 4% referem o inverso. Além disso, 96% dos professores que indicam as atividades lúdicas como da preferência dos alunos, referem que estes se interessam pela aprendizagem do idioma e 93,5% dos que apontam as atividades mais formais, como sendo as favoritas dos alunos, referem que os alunos se interessam pela aprendizagem e 6,5% referem o oposto (Anexo S, Tabela S27).

Após a aplicação do teste estatístico, os resultados obtidos permitem-nos concluir que não existe qualquer relação entre as duas variáveis em estudo, ou seja, o interesse dos alunos não é influenciado pelo tipo de atividades que os professores consideram ser como da preferência dos alunos. Por este motivo, **não podemos afirmar que os alunos que preferem realizar atividades lúdicas revelam mais interesse pela aprendizagem do idioma do que aqueles que elegem atividades mais formais como da sua preferência** ($\chi^2(1)=0,644$, $p=0,312$). Contudo, a probabilidade de uma variável influenciar a outra é 1,68 vezes superior quando os alunos preferem a realização de atividades lúdicas.

Tabela 46 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Atividades da preferência* e *Interesse revelado pelos alunos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,644	1	0,422	0,430	0,312	
Correção de Continuidade	0,172	1	0,678			
Razão de Verossimilhança	0,570	1	0,450	0,706	0,312	
Teste Exato de Fisher				0,430	0,312	
Associação Linear	0,643	1	0,423	0,430	0,312	0,192
Casos Válidos (N)	398					

Outra das questões frequentemente debatidas no âmbito do ensino do inglês no 1º CEB é a existência de práticas de articulação. Desta forma pretendemos verificar se:

- H_{28} - A existência de práticas de articulação leva os docentes a considerarem a colaboração de professores generalistas de 1º CEB e de inglês de 2º CEB como benéfica.

Dos 398 inquiridos, 339 (85,2% do total) consideram que a colaboração dos docentes generalistas de 1º CEB e os de inglês de 2º CEB como vantajosa, enquanto 59 (14,8%) entendem o oposto. Assim, verifica-se que 26,8% dos respondentes afirmam que as práticas de articulação são uma realidade no agrupamento onde lecionam e 73,2% indicam que estas práticas são inexistentes. Contudo, dos que não veem benefícios nesta colaboração, 49,2% indicam que a articulação curricular é uma prática recorrente e os restantes 50,8% mencionam o oposto. Quando analisamos os dados segundo a perspetiva de existência ou não de articulação, dos que afirmam existir articulação, 75,8% indicam que a colaboração dos outros docentes seria benéfica e apenas 24,2% consideram o inverso. Contudo, quando a articulação é inexistente, 89,2% dos professores consideram que a colaboração é benéfica e os restantes 10,8% mencionam que não. Observa-se ainda que os resíduos normalizados são apenas significativos a $z > 1,96$ quando a articulação é uma prática recorrente e os inquiridos consideram que a colaboração entre docentes não é vantajosa, indicando que mais docentes do que o esperado ($z = 2,7$) respondem desta forma (Anexo S, Tabela S28).

A análise estatística permite-nos concluir que **existe uma relação entre as variáveis em estudo, sendo possível afirmar que as práticas de articulação influenciam a opinião dos docentes em relação à colaboração dos restantes docentes na elaboração da planificação** ($\chi^2 (1) = 11,876, p = 0,001$).

Tabela 47 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Existência de articulação* e *Colaboração dos docentes de 1º e 2º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	11,876	1	0,001	0,001	0,001	
Correção de Continuidade	10,840	1	0,001			
Razão de Verossimilhança	11,095	1	0,001	0,001	0,001	
Teste Exato de Fisher				0,001	0,001	
Associação Linear	11,846	1	0,001	0,001	0,001	0,000
Casos Válidos (N)	398					

Além destes aspetos, a observação do Gráfico 18 permite-nos observar que a colaboração dos docentes é vista como benéfica tanto pelos docentes que afirmam existir práticas de articulação nas suas escolas como por aqueles que indicam o oposto. No entanto, observa-se ainda que o número de docentes que consideram a colaboração como benéfica é bastante superior quando a articulação é considerada como inexistente. De facto, o cálculo da razão de probabilidades permite-nos mencionar que a probabilidade da existência de articulação afetar a opinião dos docentes relativamente aos benefícios da colaboração dos docentes é 0,38 vezes superior quando não existem práticas de articulação.

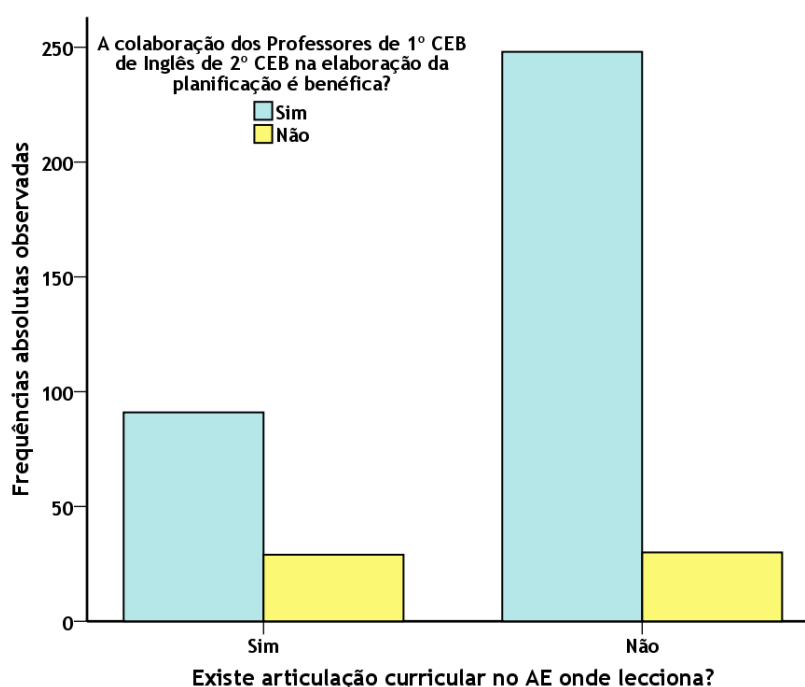


Gráfico 18 - Relação existente entre a articulação e opinião relativa à colaboração dos docentes generalistas e de inglês de 2º CEB na elaboração da planificação anual de inglês para o 1º CEB.

Além deste aspeto, procurámos aferir se:

- H_{29} - A existência de práticas de articulação está diretamente relacionada com o contacto frequente entre docentes de inglês de 1º e de 2º CEB.

Após a tabulação das variáveis em análise, verificámos que 32,9% dos inquiridos referem que têm contacto frequente com os docentes de 2º CEB e 67,1% afirmam o contrário. Dos que afirmam ter contacto com estes docentes, 35,9% lecionam em escolas onde existe articulação horizontal e vertical e os restantes 64,1% em escolas onde as práticas de articulação são consideradas como inexistentes. No outro extremo, os que referem não ter contacto com os docentes de 2º CEB, 27,3% lecionam em escolas onde afirmam existir articulação e 72,7% em escolas onde isso não acontece. Observa-se ainda que nas escolas onde os docentes consideram existir articulação horizontal e vertical, 39,2% têm contacto com os professores de inglês de 2º CEB e 60,8% referem que não. Além disto, verificamos ainda que quando as práticas de articulação são inexistentes, 30,2% dos docentes têm contacto com os seus pares de 2º CEB e 69,8% indicam o oposto (Anexo S, Tabela S29).

A análise do teste estatístico obriga-nos a concluir que não existe uma relação entre as variáveis, logo não se pode aceitar a hipótese formulada, porque o valor de $p > 0,05$ ($\chi^2(1) = 3,041$, $p = 0,083$). Assim, **a existência de articulação nas escolas não aumenta o contacto entre docentes de inglês de 1º e 2º CEB**. A análise dos dados permite-nos ainda referir que a probabilidade de as práticas de articulação afetarem o contacto entre docentes de inglês dos dois ciclos de ensino é 1,49 vezes superior quando os docentes consideram que na escola onde lecionam a articulação horizontal e vertical é uma realidade.

Tabela 48 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Contacto com os docentes de inglês de 2º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	3,041	1	0,081	0,083	0,053	
Correção de Continuidade	2,649	1	0,104			
Razão de Verossimilhança	2,995	1	0,084	0,103	0,053	
Teste Exato de Fisher				0,083	0,053	
Associação Linear	3,034	1	0,082	0,083	0,053	0,020
Casos Válidos (N)	398					

Outro dos aspetos relacionados com a articulação é a repetição de conteúdos entre os ciclos de ensino. Por este motivo, procuramos verificar se, segundo a opinião dos docentes:

- H_{30} - A existência de práticas de articulação horizontal e vertical diminui, na opinião dos docentes de inglês de 1º CEB, a repetição de temas entre ciclos de ensino.

Do universo de inquiridos, verificamos que 89,9% consideram que existe repetição dos temas abordados no 1º e 2º ciclo na aula de inglês e 10,1% indicam o oposto. Dos 358 docentes que afirmam que existe repetição dos temas, 29,9% lecionam em escolas onde consideram existir articulação e 70,1% em escolas onde isso não ocorre. Contudo, dos 40 docentes para quem não existe repetição temática nos dois ciclos de ensino, 32,5% desempenham funções docentes em AEs onde afirmam existir articulação e 67,5% em AEs onde essas práticas não se verificam. Verifica-se ainda que nos agrupamentos onde os docentes afirmam existir articulação, 89,2% dos inquiridos indicam que os conteúdos se repetem e 10,8% referem que não; nas escolas onde a articulação é vista como uma prática inexistente, 90,3% entendem que a repetição de conteúdos temáticos é uma realidade e 9,7% indicam o oposto (Anexo S, Tabela S30).

Os resultados estatísticos indicam-nos que, de acordo com a opinião dos docentes de inglês de 1º CEB, **não existe uma relação entre as práticas de articulação e a diminuição da repetição dos temas abordados na aula de língua inglesa no 1º e 2º CEB** (χ^2 (1)=0,117, $p=0,429$). Podemos ainda acrescentar que a probabilidade de existência de articulação influenciar a repetição de conteúdos é 0,89 vezes superior quando esta prática é considerada como inexistente.

Tabela 49 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Repetição de conteúdos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,117	1	0,733	0,856	0,429	
Correção de Continuidade	0,026	1	0,873			
Razão de Verossimilhança	0,115	1	0,734	0,856	0,429	
Teste Exato de Fisher				0,719	0,429	
Associação Linear	0,116	1	0,733	0,856	0,429	0,133
<i>Casos Válidos (N)</i>	398					

Considerámos que a análise das respostas destes docentes não estaria completa sem o estabelecimento de uma correlação que nos permita comprovar se:

- **H_{31}** - Os docentes que indicam que existe repetição dos conteúdos abordados nos dois ciclos de ensino são os que mais referem que a aprendizagem deve ser curricular.

A análise da tabela de contingência indica-nos que dos 398 inquiridos, 85,9% consideram que a língua inglesa deveria ser parte integrante do currículo do 1º CEB e 14,1% entendem que se deve manter como está. Dos que consideram que a aprendizagem do idioma deveria ser curricular, 309 (90,4% do total) consideram que existe repetição dos temas lecionados nos dois ciclos de ensino e 9,6% indicam o oposto. No entanto, dos que consideram

que a aprendizagem se deve manter como AEC, 87,5% entendem que existe repetição dos temas e 12,5% consideram que não existe qualquer repetição. Além destes aspetos, dos inquiridos que entendem que existe repetição dos conteúdos, 86,3% consideram que a aprendizagem deve ser curricular e 13,7% que se deve manter nos moldes atuais; dos que não consideram existir repetição dos temas, 82,5% entendem que a disciplina deveria ser curricular e 17,5% que deve manter-se como AEC (Anexo S, Tabela S31).

Tabela 50 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Repetição de Conteúdos e Natureza da disciplina no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,433	1	0,511	0,631	0,324	
Correção de Continuidade	0,175	1	0,676			
Razão de Verossimilhança	0,409	1	0,522	0,631	0,324	
Teste Exato de Fisher				0,477	0,324	
Associação Linear	0,432	1	0,511	0,631	0,324	0,142
Casos Válidos (N)	398					

De acordo com o resultado do teste de χ^2 , verifica-se que não existe uma relação entre as variáveis em estudo e, consequentemente, **não se pode considerar que os docentes que indicam que existe repetição dos conteúdos abordados nos dois ciclos de ensino são os que mais referem que a aprendizagem deve ser curricular** ($\chi^2 (1)=0,433$, $p=0,324$). O cálculo da razão de probabilidades indica-nos que a probabilidade de a existência de repetição de conteúdos afetar a opinião dos docentes relativamente à natureza do idioma no 1º CEB é 1,49 vezes superior quando os docentes consideram existir repetição dos temas.

1.5 Questionário aplicado aos alunos do 2º CEB

Este questionário foi respondido por 493 alunos de ambos os géneros (49,9% do género masculino e 50,1% do feminino) que à data da sua aplicação frequentavam o 5º (30,6%) ou o 6º ano (69,4%) numa das escolas participantes neste estudo: 22,1% das respostas foram obtidas em escolas pertencentes à região do Minho e Douro Litoral, 23,3% a Trás-os-Montes e Alto Douro, 21,7% à região Centro, 12,8% a Lisboa e Vale do Tejo e 20,1% na região do Alentejo e Algarve.

Os discentes tinham idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, observando-se um pico de frequências na faixa etária dos 12 anos (55,2% do total de inquiridos), estando próximo da média de idades ($\bar{x}=11,54$), como ilustra o Gráfico 19.

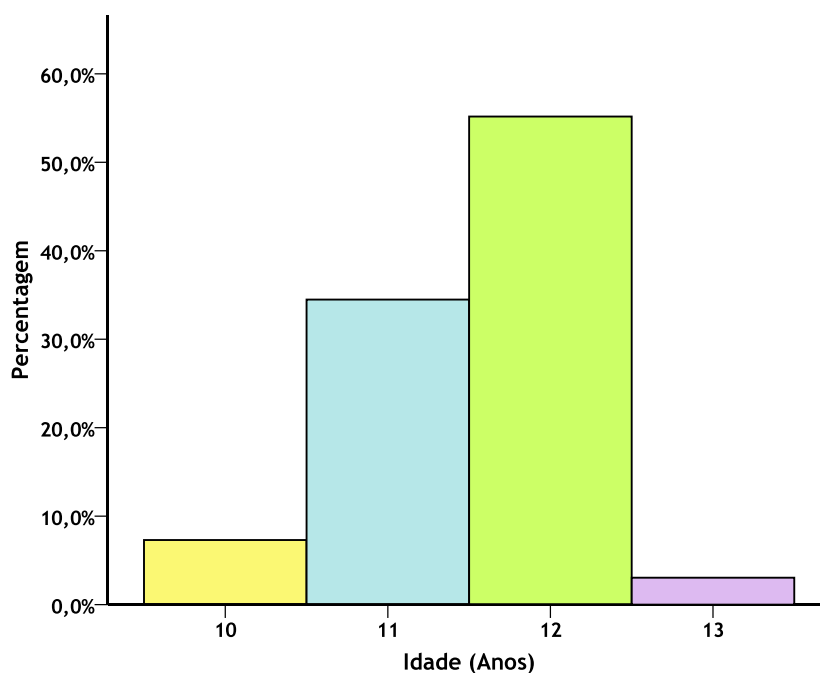


Gráfico 19 - Distribuição das idades dos alunos de 2º CEB.

Relativamente à aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, 92,7% dos respondentes referiram que frequentaram a aula de língua inglesa no 1º CEB, enquanto 7,3% indicaram o inverso. Dos alunos que afirmaram ter iniciado a aprendizagem do idioma no 1º CEB, 86,1% referem o pré-escolar (1,8%) ou no 1º ano (84,3%) como ano de iniciação.

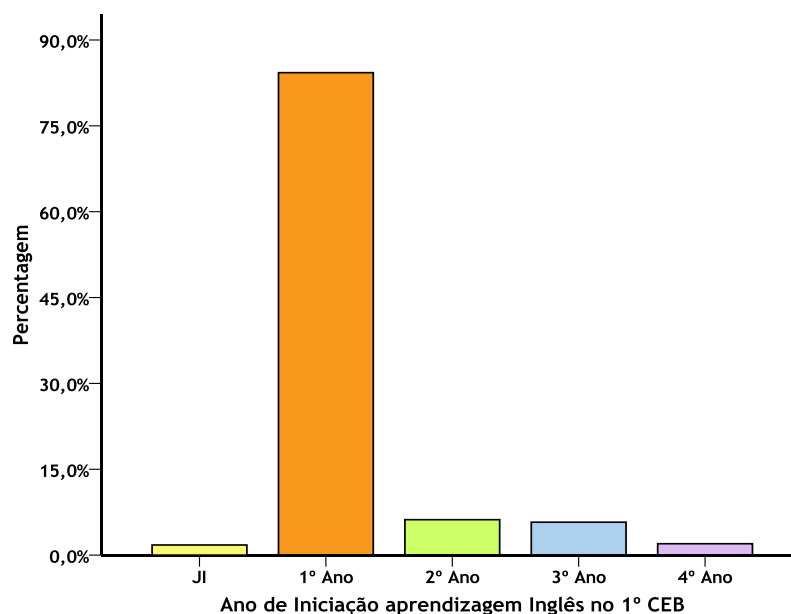


Gráfico 20 - Ano de Iniciação aprendizagem do inglês no 1º CEB segundo alunos de 2º CEB.

Em termos regionais, os dados indicam-nos que a maioria dos inquiridos de cada região iniciou a aprendizagem do 1º ano do 1º CEB. Contudo, diversos respondentes indicaram que iniciaram a aprendizagem num outro ano deste ciclo de ensino e em alguns dos casos durante o ensino pré-escolar.

Tabela 51 - Ano de iniciação da aprendizagem do inglês no 1º CEB, por região.

		Ano de Iniciação da aprendizagem do inglês no 1º CEB					
		Jl	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Total
Região	Minho e Douro Litoral	1,0%	83,3%	13,7%	2,0%	0,0%	100,0%
	Trás-os-Montes e Alto Douro	3,8%	69,8%	3,8%	17,0%	5,7%	100,0%
	Centro	0,0%	98%	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Lisboa e Vale do Tejo	0,0%	100%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Alentejo e Algarve	3,2%	78,9%	8,4%	6,3%	3,2%	100,0%

Relativamente à iniciação no Jl, as regiões de Trás-os-Montes e Alto Douro (3,8%) e Alentejo e Algarve (3,2%) apresentam o maior número de alunos que afirma ter tido o primeiro contacto com o idioma no ensino pré-escolar, enquanto na região Centro e de Lisboa e Vale do Tejo nenhum dos inquiridos indicou este nível de ensino como resposta à questão. A análise da tabela 51 permite-nos ainda concluir que todos os alunos da região de Lisboa e Vale do Tejo e 98% dos discentes inquiridos na região Centro indicaram o 1º ano como ano de iniciação de aprendizagem do idioma. Relativamente à iniciação noutros níveis de ensino, as respostas são menos frequentes em todas as regiões excetuando-se Trás-os-Montes e Alto Douro: 17% indicaram o 3º ano como ano de iniciação da aprendizagem da língua e 5,7% o 4º.

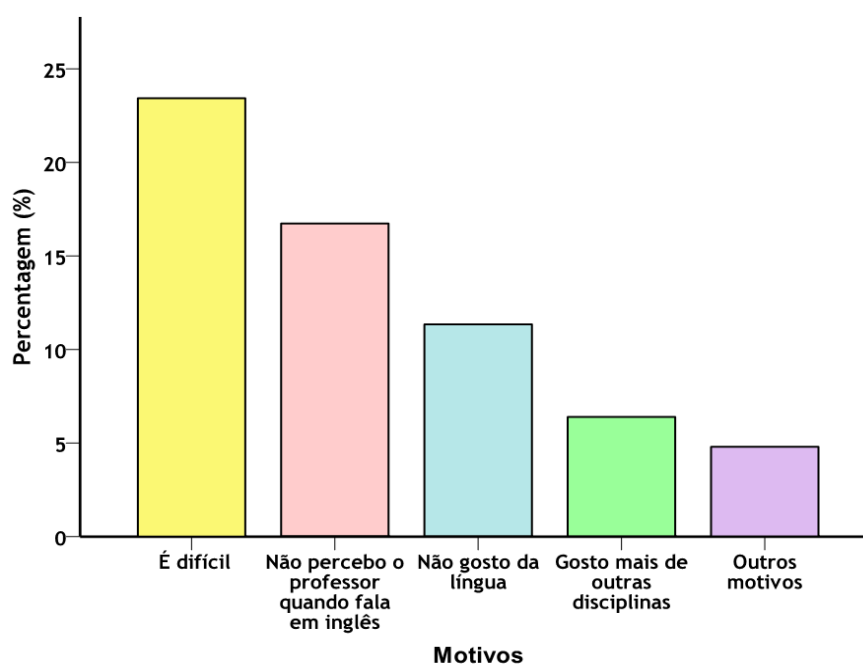


Gráfico 21 - Motivos apontados pelos alunos de 2º CEB para não gostarem de aprender inglês

Quando questionados relativamente ao gosto pela aprendizagem do idioma, 71% dos discentes referem que não gostam de aprender inglês porque consideram que a aprendizagem do idioma é difícil (23,4%), porque não percebem o que o professor diz quando fala em Inglês (16,7%), porque não gostam do idioma (11,4%) e porque preferem outras disciplinas (6,4%).

Contudo, 29% dos respondentes afirmaram gostar de aprender o idioma e justificaram a sua resposta referindo que a aprendizagem do idioma lhes possibilita comunicar com pessoas de outros países (11,1%), porque podem aprender um novo idioma (7,9%), porque gostam da língua e da forma como se escreve e pronunciam as palavras (7,3%), porque podem aprender coisas novas (6,3%) e porque é divertido (3,5%).

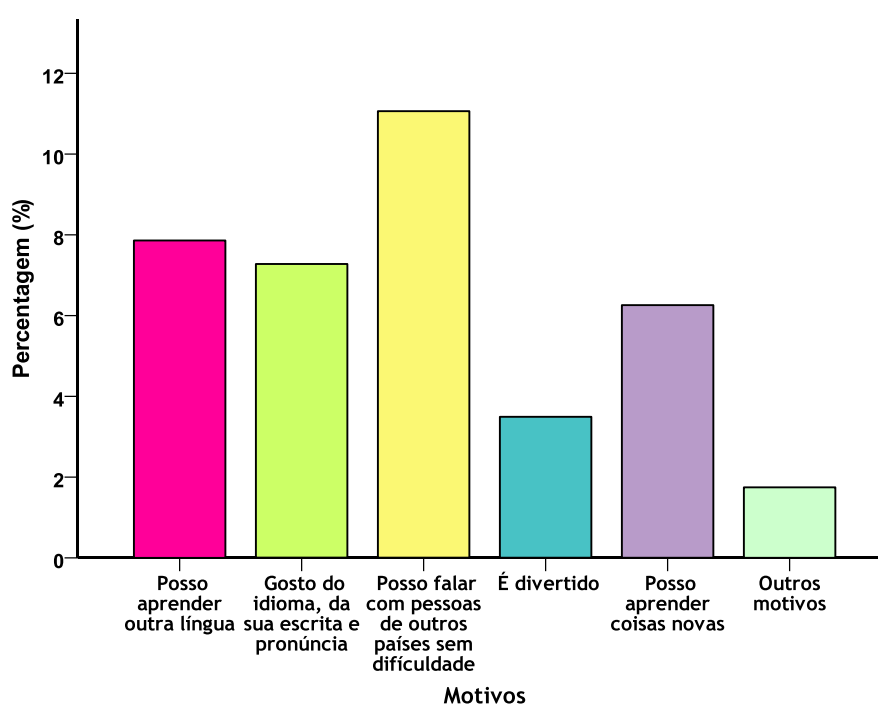


Gráfico 22 - Justificação apontada pelos alunos de 2º CEB para gostarem de aprender inglês.

No Minho e Douro Litoral e em Trás-os-Montes e Alto Douro, a percentagem de alunos que afirmam gostar de aprender inglês situa-se abaixo da média verificada neste estudo, tendo sido obtido um percentual de respostas entre os 26,1% em Trás-os-Montes e Alto Douro e 26,6% no Minho e Douro Litoral. No entanto, na região Centro regista-se a percentagem mais alta de respostas afirmativas a esta questão (32% dos alunos inquiridos nesta região).

Apesar de a maioria dos alunos não revelar gosto pela aprendizagem do idioma, 96,1% dos discentes referem que aprender inglês é importante ou muito importante e os restantes 3,9% entendem que é pouco ou nada importante. As respostas dos alunos indicando que a aprendizagem é pouco importante foram observadas em todas as regiões, destacando-

se no entanto a região de Trás-os-Montes, onde 7% dos inquiridos consideram a aprendizagem desta forma.

Os alunos justificaram a resposta dada à questão anterior referindo que a aprendizagem do inglês lhes permite ir para outro país e comunicar com as pessoas com facilidade (41,3%), lhes possibilita perceber o que dizem na televisão, nos filmes e nos desenhos animados (21,4%) ou as músicas da sua preferência (16,8%). Além destas respostas, verifica-se a estreita relação que entre a aprendizagem do idioma e o mundo digital: 10% dos alunos referiram que conhecer este idioma lhes permite usar melhor o computador. Contudo, os alunos que desvalorizam a aprendizagem do idioma referem que não necessitam do idioma (0,8%), que dá muito trabalho aprendê-lo (0,5%) e que não tencionam ir para outro país (0,4%).

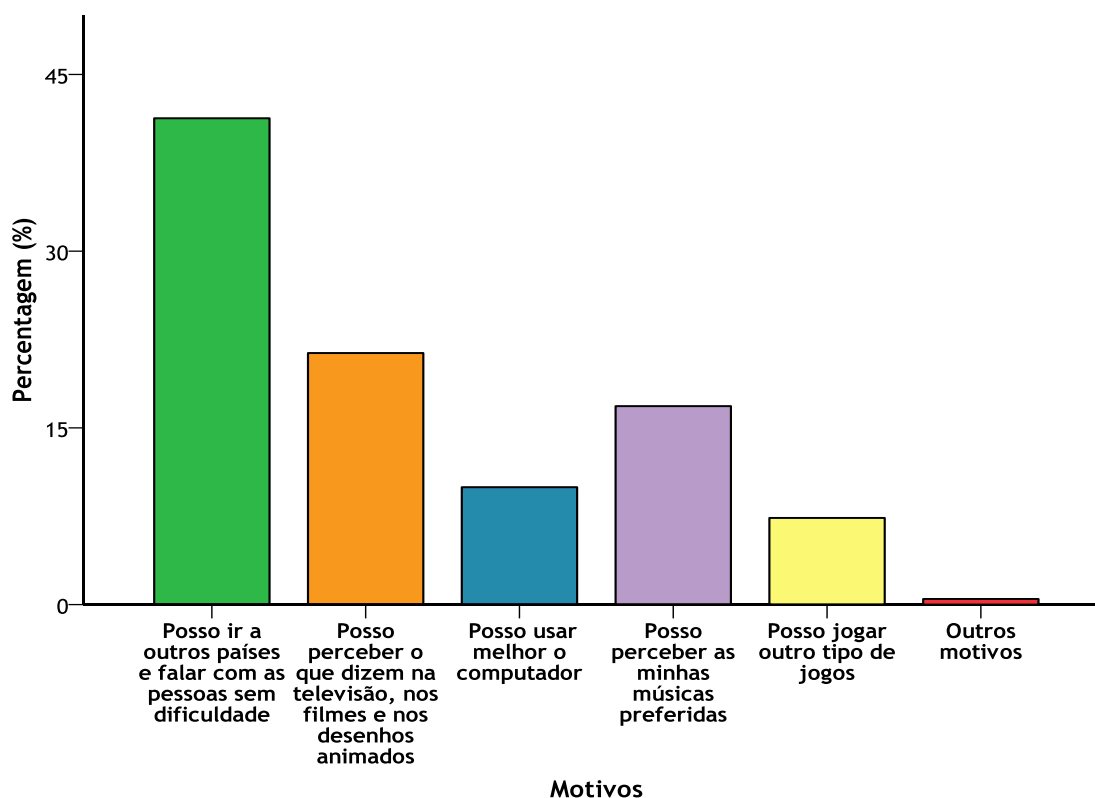


Gráfico 23 - Motivos pelos quais os alunos de 2º CEB consideram a aprendizagem do inglês como importante ou muito importante.

No que concerne a facilidade atribuída à aprendizagem do idioma, 72% dos inquiridos consideram que aprender Inglês é difícil e 28% afirmam que é fácil. Os inquiridos da região do Minho e Douro Litoral (76,1%) e Lisboa e Vale do Tejo (77,8%) são os que mais consideram a aprendizagem como difícil. No entanto, nas regiões Centro (32,7%) e Alentejo e Algarve (32,8%) registou-se o maior número de respostas considerando que aprender Inglês é fácil. Quando inquiridos sobre o que consideravam mais fácil de aprender na aula de língua

inglesa, os alunos indicaram o vocabulário (26,6%), a leitura (19,5%), o canto (12,6%), a escrita (11%) e falar (10,9%).

No que concerne a aprendizagem do idioma fora do contexto escolar apenas 39,8% dos discentes indica fazê-lo sendo que as regiões onde maior número de discentes responderam afirmativamente a esta questão são Lisboa e Vale do Tejo (41,3%) e Alentejo e Algarve (53,5%), enquanto na região de Trás-os-Montes e Alto Douro se registou a percentagem mais baixa de respostas positivas (30,4% dos inquiridos). Quando questionados sobre como, onde ou com quem aprendiam inglês fora do contexto escolar, os inquiridos indicaram que realizavam esta aprendizagem com familiares (37,8%), com a televisão (16,1%), em escolas de línguas (12,4%), na Internet® (12,1%), com jogos (8,4%) ou com livros (6,8%)

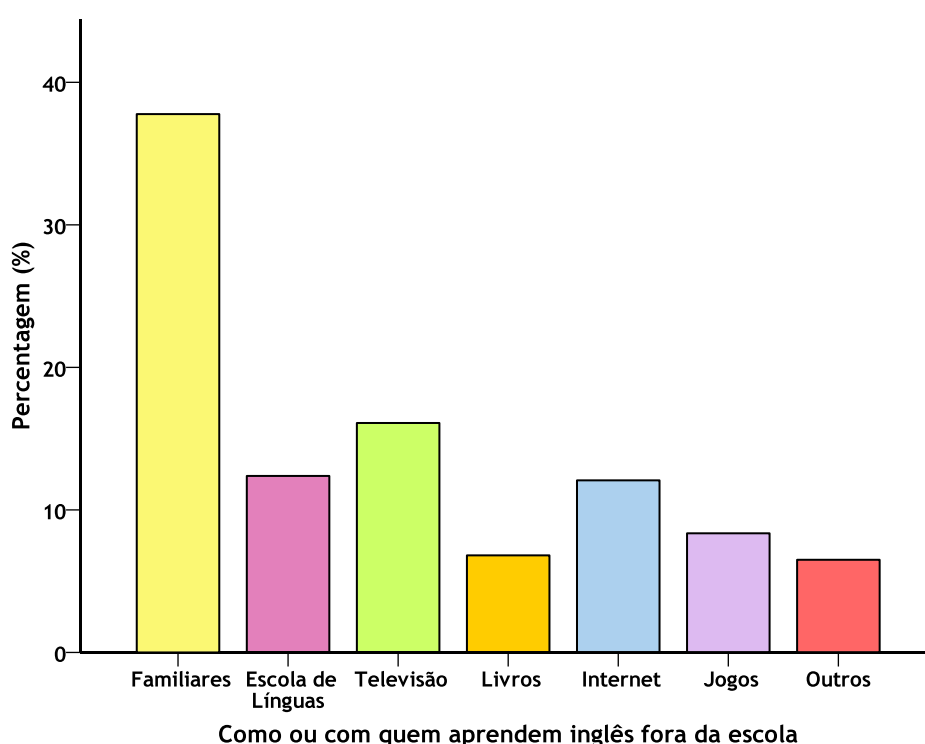


Gráfico 24 - Como ou com quem os alunos de 2º CEB aprendem inglês fora da escola.

As últimas três questões colocadas aos discentes de 2º CEB centraram-se na aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino estabelecendo um paralelismo com as aprendizagens iniciadas no ciclo de ensino precedente. Questionados relativamente aos motivos que os levaram a inscrever-se na aprendizagem da língua inglesa no 2º CEB, os inquiridos indicaram como justificativa o facto de ser importante aprender bem inglês (25,1%), porque quiseram (19,3%), porque era o único idioma que a escola tinha disponível na oferta educativa (18,1%) e porque os pais assim decidiram (16,4%). Além destas justificações, 13,5% dos alunos referiram tê-lo feito por já ter conhecimentos do idioma.

Porém, quando questionados sobre as classificações na disciplina, 46,2% dos alunos indicaram que aprender inglês no 1º CEB os ajudou a ter melhores notas e 53,8% referiram que esse facto não influenciou a sua nota. Em termos regionais, verifica-se que nas regiões Centro e de Lisboa e Vale do Tejo, mais de 50% dos discentes inquiridos consideram que ter inglês no 1º CEB os ajudou a ter melhores notas, enquanto na região do Minho e Douro Litoral, Trás-os-Montes e Alto Douro e Alentejo e Algarve, os alunos indicam o inverso.

Tendo-lhes sido solicitada justificação para a resposta dada à questão anterior, 65,5% dos inquiridos indicaram que ter inglês no 1º CEB os ajudou a ter melhores notas no ciclo de ensino seguinte porque já tinham alguns conhecimentos e 3,6% mencionam que nunca sentiram dificuldades por serem bons alunos. Por outro lado, entre os que consideram que ter inglês no 1º CEB não os ajudou a ter melhores notas: 5,4% indicaram que os professores faltavam frequentemente, 2,4% que estavam constantemente a mudar de professor e, conseqüentemente, a repetir os mesmos conteúdos. Além destas razões, 4,8% indicaram que as aulas eram passadas a ver filmes em Português, a pintar e/ou a desenhar.

Tabela 52 - Justificação dada pelos alunos relativa ao contributo da aprendizagem do inglês no 1º CEB para a melhoria de resultados no 2º CEB na aula de Inglês.

Segundo os alunos de 2º CEB, aprender inglês no 1º CEB ajudou/não ajudou a ter melhores notas no 2º CEB porque:	Percentagem (%)
Já tinham conhecimentos e foi mais fácil no 2º CEB.	65,5%
O Professor faltava muito e não aprendíamos nada.	5,4%
O professor passava as aulas a falar da vida pessoal.	0,6%
O professor fazia tudo.	1,2%
O professor ajudou-os muito no 1º CEB, incentivando-os.	2,4%
Estavam sempre a mudar de professor e a repetir a matéria.	2,4%
Não percebiam o professor nem as instruções que dava.	3,0%
No 2º CEB, o inglês é diferente (Conteúdos diferentes).	1,8%
Aprender inglês é difícil.	2,4%
Já sabiam como iria ser a partir do 2º CEB.	1,2%
Eram bons alunos e nunca sentiram dificuldade na aprendizagem do idioma.	3,6%
Os alunos viam filmes em português, pintavam e desenhavam.	4,8%
Os alunos tiveram sempre negativa.	4,8%
Aprenderem de forma errada alguns conteúdos.	1,2%
	100%

Para terminar o questionário, inquirimos os alunos relativamente aos conteúdos lecionados e 81% dos discentes referiram que nos dois ciclos de ensino aprenderam o mesmo e apenas 17,9% indicaram o oposto. As respostas obtidas são mais acentuadas nas regiões do Alentejo e Algarve e Lisboa e Vale do Tejo onde, prospectivamente, 91,7% e 86,3% dos inquiridos afirmaram ter aprendido os mesmos conteúdos nos dois ciclos de ensino.

Antes do estabelecimento de correlações, verificámos a normalidade e homogeneidade das variáveis em estudo (Anexo Q, Tabela Q5) e observou-se que os resultados do teste de K-S apresentam valores inferiores ao valor de p de referência, enquanto o resultado do teste de Levene devolve valores superiores a 0,05. Assim, as variáveis são homogêneas, mas não apresentam uma distribuição normal (Anexo R, Tabela R5).

Após a primeira análise das respostas obtidas, concluímos que os alunos de 2º CEB gostam menos de aprender inglês e consideram que a aprendizagem do idioma é mais difícil quando comparados com os alunos de 1º CEB. Por esse motivo, procurámos verificar se estes factos estão relacionados com o ano de iniciação da aprendizagem dos alunos no 1º CEB e com a repetição de conteúdos.

- H_{32} - Os alunos que iniciaram a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB gostam mais de aprender Inglês do que aqueles que iniciaram a aprendizagem apenas no 2º CEB.

Estabelecida a correlação, verifica-se que dos 493 inquiridos, 29% gostam de aprender inglês e 71% referem que não. Dos que gostam de aprender inglês, 90,2% tiveram aulas de inglês no 1º CEB e 9,8% indicam que não frequentaram a disciplina neste nível de ensino; dos 71% de respondentes que mencionam não gostar de aprender inglês, 93,7% iniciaram a aprendizagem no 1º CEB e os restantes 6,3% apenas no 2º CEB. Observa-se ainda que dos alunos que tiveram inglês no 1º CEB, 28,2% gostam de aprender inglês e 71,8% não gostam; dos que não tiveram inglês no 1º CEB, 38,9% gostam de aprender a língua e 61,1% indicam o oposto (Anexo S, Tabela S32).

Tabela 53 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Frequência aula de inglês no 1º CEB* e *Gosto pela Aprendizagem do Idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	1,842	1	0,175	0,185	0,123	
Correção de Continuidade	1,361	1	0,243			
Razão de Verossimilhança	1,749	1	0,186	0,252	0,123	
Teste Exato de Fisher				0,185	0,123	
Associação Linear	1,838	1	0,175	0,185	0,123	0,059
Casos Válidos (N)	493					

O resultado do teste de χ^2 permite-nos concluir que não existe uma relação entre as variáveis em estudo, pelo que não podemos afirmar que os alunos que iniciaram a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB gostam mais de aprender o idioma do que aqueles que apenas iniciaram a aprendizagem do 2º CEB ($\chi^2(1)=1,862$, $p=0,123$). Contudo, verifica-se que a probabilidade da frequência na disciplina no 1º CEB influenciar o gosto pela

aprendizagem do idioma é 0,62 vezes superior quando os alunos não aprenderam inglês no 1º CEB.

- H_{33} - Os alunos que iniciaram a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB entendem, mais que os que iniciaram a aprendizagem do idioma no 2º CEB, que aprender inglês é fácil.

Dos 493 inquiridos, 28% entendem que aprender inglês é fácil, enquanto 72% considera que é difícil. Entre os que consideram que aprender inglês é fácil, 93,5% iniciaram a aprendizagem da língua no 1º CEB e 6,5% apenas no 2º CEB; 92,4% dos que indicam que aprender inglês é difícil iniciaram a aprendizagem no 1º CEB e 7,6% no ciclo de ensino seguinte. Além disso, dos alunos que iniciaram a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, 28,2% entendem que aprender é fácil e 71,8% consideram que é difícil, percentagens próximas das observadas entre as respostas obtidas pelos alunos que iniciaram a aprendizagem do idioma no 2º CEB: 25% consideram que aprender inglês é fácil e 75% que é difícil (Anexo S, Tabela S33).

Tabela 54 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Frequência aula de inglês no 1º CEB* e *Facilidade Sentida na aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,172	1	0,678	0,707	0,421	
Correção de Continuidade	0,050	1	0,824			
Razão de Verosimilhança	0,176	1	0,675	0,707	0,421	
Teste Exato de Fisher				0,847	0,421	
Associação Linear	0,172	1	0,678	0,707	0,421	0,144
Casos Válidos (N)	493					

Os resultados do teste de χ^2 indicam que não existe qualquer relação entre as variáveis em estudo, i.e., a facilidade atribuída à aprendizagem do idioma não está relacionada com o ciclo de ensino em que as primeiras aprendizagens do idioma ocorrem (χ^2 (1)=0,172, $p=0,0421$). Porém, o cálculo da razão de probabilidades permite-nos acrescentar que a probabilidade da frequência nas aulas do idioma no 1º CEB influenciar a dificuldade sentida na aprendizagem do idioma é 1,18 vezes superior quando a aprendizagem se inicia no 1º CEB.

Verificando-se que não existe uma relação entre o ciclo de ensino em que a iniciação da aprendizagem ocorre e o gosto e a facilidade sentida na aquisição do idioma, procurámos determinar se a aprendizagem fora do contexto escolar influencia o gosto e a facilidade revelada pelos alunos na aprendizagem do idioma. Assim,

- H_{34} - Os alunos que aprendem inglês fora da escola gostam mais de aprender inglês do que aqueles que não o fazem.

A tabela de contingência permite-nos verificar que dos 493 inquiridos, 143 gostam de aprender inglês (29%) e 350 não gostam (71%). Entre os que gostam de aprender inglês, 51% aprendem inglês fora da escola e 49% não o fazem; dos que não gostam de aprender inglês, 35,1% aprendem inglês fora da escola e 64,9% indicam o oposto. Além disso, observa-se ainda que 37,2% dos inquiridos que aprendem inglês fora da escola gostam de aprender inglês e 62,8% não gostam. No outro extremo, dos discentes que afirmam não aprender inglês fora do contexto escolar, apenas 23,6% indicam gostar de aprender o idioma. A análise dos resíduos normalizados permite-nos concluir que estes são significativos a $z > 1,96$ apenas quando os alunos aprendem inglês fora da escola e gostam de aprender inglês ($z=2,1$), sendo que mais alunos do que esperado se incluem nesta categoria (Anexo 5, Tabela S34).

Os resultados do teste de χ^2 indicam a existência de correlação entre as variáveis em estudo, pelo que se pode mencionar que os alunos que aprendem inglês fora da escola gostam mais de aprender inglês do que aqueles que não o fazem ($\chi^2 (1)=10,724$, $p=0,001$). Além disso, a probabilidade de a aprendizagem fora do contexto escolar influenciar o gosto pela aprendizagem da língua é 1,93 vezes superior quando os alunos aprendem inglês fora da escola.

Tabela 55 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Aprendizagem do idioma fora da escola* e *Gosto pela aprendizagem do Idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	10,724	1	0,001	0,001	0,001	
Correção de Continuidade	10,070	1	0,002			
Razão de Verossimilhança	10,599	1	0,001	0,002	0,001	
Teste Exato de Fisher				0,001	0,001	
Associação Linear	10,702	1	0,001	0,001	0,001	0,000
Casos Válidos (N)	493					

Procurámos também determinar se:

- H_{35} - Os alunos que aprendem inglês fora do contexto escolar consideram que aprender inglês é fácil quando comparado com que os que não o fazem.

Verifica-se que dos inquiridos, 28% consideram que aprender inglês é fácil e destes 56,5% aprendem inglês fora da escola e 43,5% mencionam o oposto. Além disso, verifica-se

que 72% dos inquiridos consideram que aprender inglês é difícil e desses 33,2% aprendem inglês fora da escola e 66,8% referem o oposto. Além disso, observa-se ainda que dos alunos que aprendem inglês fora da escola, 39,8% consideram que aprender inglês é fácil e 60,2% que é difícil; entre os que revelam não adquirir o idioma fora do contexto escolar, 20,2% indicam que aprender inglês é fácil e 79,8% consideram que é difícil. Observa-se ainda que os resíduos normalizados apresentam valores bastante significativos a $z > 1,96$ quando os alunos consideram que aprender inglês é fácil. Assim, quando os alunos aprendem inglês fora da escola e gostam de aprender o idioma, o valor do residual normalizado é de $z = 3,1$ e quando não aprendem o idioma fora do contexto escolar o residual normalizado é de $z = 2,5$ (Anexo S, Tabela S35).

O resultado do teste de χ^2 permite-nos concluir, à semelhança do verificado com a correlação anterior, que **existe uma relação entre as duas variáveis, pelo que se pode concluir que os alunos que aprendem inglês fora da escola consideram, mais que os que não o fazem que a aprendizagem da língua inglesa é fácil** ($\chi^2 (1) = 22,490$, $p = 0,000$).

Tabela 56 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Aprendizagem do idioma fora da escola e Facilidade sentida na Aprendizagem do Idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	22,490	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	21,529	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	22,189	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	22,445	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	493					

Além destes resultados e da existência de uma relação entre variáveis, podemos também concluir que a probabilidade de aprendizagem fora do contexto escolar influenciar a facilidade atribuída à aprendizagem do idioma é 2,61 superior quando os alunos aprendem inglês fora da escola.

1.6 Questionário aplicado aos encarregados de educação do 2º CEB

O questionário aplicado aos encarregados de educação dos discentes de 2º CEB foi respondido 443 por indivíduos, dos quais 55,1% são do género masculino e 44,9% do feminino, cujos educandos frequentavam o 2º CEB (31,2% frequentavam o 5º ano e 68,8% o 6º), numa das cinco regiões do país estabelecidas para este estudo: 20,5% no Minho e Douro Litoral, 23,9% em Trás-os-Montes e Alto Douro, 22,1% na região Centro, 12,9% em Lisboa e Vale do Tejo e os restantes 20,5% na região do Alentejo e Algarve.

Os inquiridos tinham idades compreendidas entre os 33 e os 50 anos, observando-se no entanto um pico etário na faixa dos 41-45 anos (41,5% dos inquiridos) e uma média de idades próxima dos 41 anos ($\bar{x} = 40,98$ anos), tal como representado no Gráfico 25.

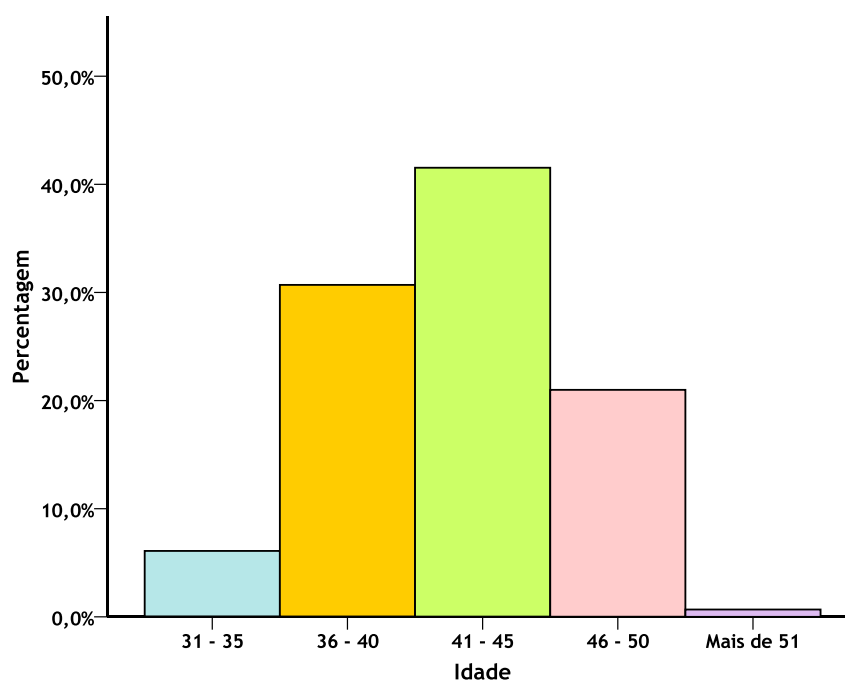


Gráfico 25 - Distribuição da idade dos encarregados de educação de alunos de 2º CEB (faixa etária).

Quando questionados sobre as suas habilitações literárias, 78,6% dos encarregados de educação indicaram ser detentores de uma habilitação correspondente a um dos três níveis do ensino básico: 6,3% concluíram o 1º CEB, 7,7% o 2º CEB e 64,6% o 3º CEB. Além disso, 6,5% referiram ter concluído o ensino secundário, 13,1% uma Licenciatura e 1,8% o Mestrado. Em termos regionais, na região de Trás-os-Montes e Alto Douro e na região Centro registou-se o maior número de inquiridos que afirmam ter concluído apenas o ensino primário (7,5% e 8,2%, prospectivamente), enquanto o maior número de encarregados de educação que referiram ser detentor do grau de Licenciado se regista no Minho e Douro Litoral (16,5%) e Alentejo e Algarve (15,4%). Além destes 3,5% dos inquiridos da região de Lisboa e Vale do Tejo indicam ter concluído o Mestrado.

Relativamente ao conhecimento de uma língua estrangeira que lhes permita comunicar, 76,5% dos inquiridos revelaram não falar nenhum idioma além do materno e 23,5% referiram que sim. Dos inquiridos que responderam afirmativamente a esta questão, 22,1% indicaram ser capazes de comunicar em língua inglesa, 62,5% em francês, 8,7% em alemão e 6,7% num outro idioma. Os inquiridos foram ainda questionados sobre a estada num país de língua inglesa e apenas 11,3% responderam positivamente a esta questão. Questionados sobre os motivos que os levaram a fazê-lo, 8% indicaram motivos profissionais, 6% académicos e 86% férias/lazer. Verifica-se, no entanto, pela análise das respostas recolhidas que na região Centro apenas 7,1% dos inquiridos respondem afirmativamente a esta questão e todos o

fizeram em férias, enquanto na região do Minho e Douro Litoral, 15,4% indicam já ter estado num país anglófono. Entre os motivos indicados nesta região, observa-se que quase metade dos inquiridos (42,9%) o fez por motivos profissionais (28,6%) ou académicos (14,3%).

Quanto à frequência dos educandos na aula de língua inglesa no 1º CEB, 95,5% dos inquiridos responderam afirmativamente a esta questão.

Em termos regionais, os inquiridos da região do Alentejo e Algarve foram os que mais responderam afirmativamente a esta questão (98,9%), um valor próximo do observado nas regiões do Minho e Douro Litoral (96,7%) e Trás-os-Montes e Alto Douro (97,2%), enquanto na região de Lisboa e Vale do Tejo esta percentagem não é superior a 86%, tal como ilustrado no Gráfico 26.

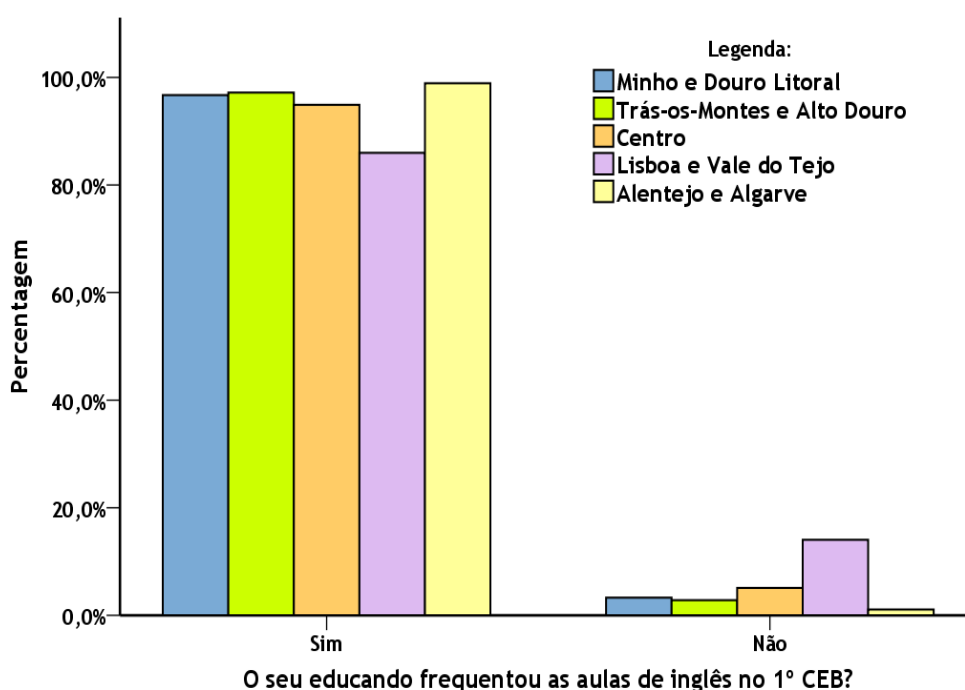


Gráfico 26 - Frequência educandos na aula de inglês no 1º CEB, por região, segundo encarregados de educação.

Como justificação para a frequência dos alunos na aula de língua inglesa no 1º CEB, numa tendência verificada em todas as regiões, os inquiridos indicam como primeiro motivo a importância do idioma no mundo (32,9%) seguido pela necessidade de o manter na escola (22,5%) e o enriquecimento dos conhecimentos dos educandos (21,2%). Além destes motivos, os encarregados de educação indicam que a aprendizagem do inglês no 1º CEB se afigura como um complemento às disciplinas curriculares (9,7%).

Os que não inscreveram os educandos no ensino do idioma no 1º CEB (4,5%) justificaram o facto com a forma como o programa foi implementado na escola do educando (0,8%), o horário (0,2%), a composição das turmas (0,3%), a formação do professor (0,6%) e a ocupação de tempo útil de estudo (0,6%).

Contudo, apesar de a maioria dos educandos ter frequentado a aula de língua inglesa no 1º CEB, quando questionados sobre os benefícios da aprendizagem precoce do idioma, as respostas recolhidas denotam alguma dúvida por parte dos encarregados de educação: 57,6% consideraram ser benéfica e 41,1% o oposto. A nível regional, os inquiridos da região Centro são os que mais veem benefícios na aprendizagem precoce do idioma (62,2%), enquanto em Trás-os-Montes e Alto Douro a percentagem de respostas afirmativas a esta questão não ultrapassa os 53,8%.

Tendo-lhes sido solicitada justificação para a resposta dada, 18,8% dos inquiridos consideram que aprender inglês no 1º CEB possibilita o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras e 13,8% como uma mais-valia para o desenvolvimento e conhecimento pessoal dos alunos. Além disso, 12,4% consideram a aprendizagem precoce do idioma como mais tempo de aprendizagem do mesmo e 10,2% como uma forma de sensibilização dos alunos para a aprendizagem do idioma.

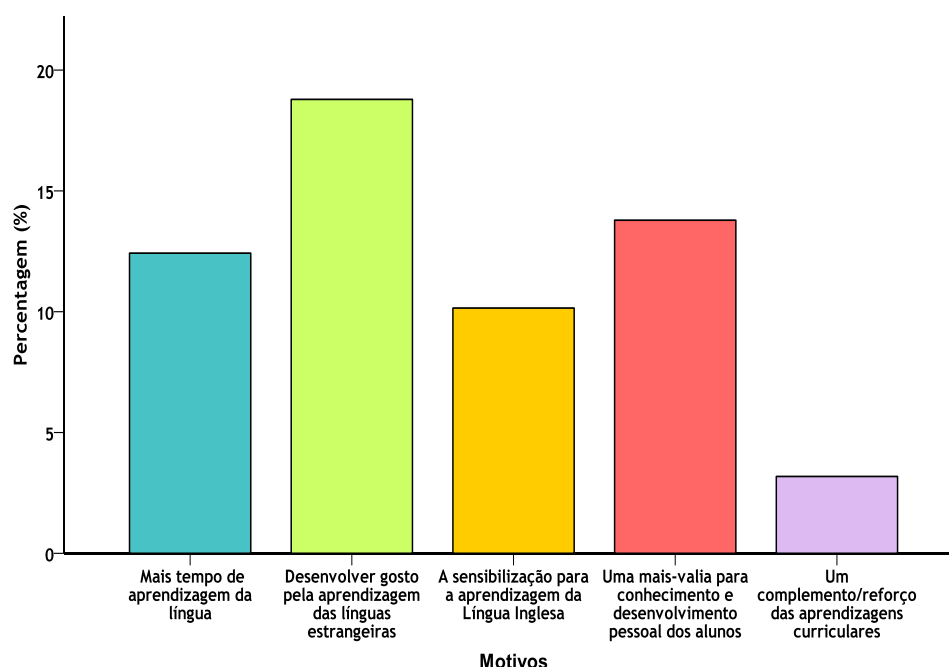


Gráfico 27 - Motivos segundo os quais os encarregados de educação consideram a aprendizagem precoce da língua inglesa como benéfica.

Por outro lado, os que não consideram esta aprendizagem como benéfica indicaram que esta introdução no 1º CEB não é mais do que uma forma de manter os alunos ocupados em horário extracurricular (6,8%) e que as crianças passam demasiado tempo na escola (7%). Outros inquiridos referiram ainda que a introdução do idioma no 1º CEB se tem vindo a tornar numa forma de desmotivação para a aprendizagem futura da língua inglesa (5,6%), havendo muito tempo para se iniciar a aprendizagem desta língua (5,5%) e sendo considerada como uma menos-valia para a aprendizagem dos educandos (3,6%).

No que concerne a aprendizagem do idioma no 2º CEB, a maioria dos encarregados de educação (68,4%) referiram que os seus educandos não gostam de aprender inglês e 31,6% afirmaram o oposto. Regionalmente verifica-se que 24,5% dos inquiridos da região de Trás-os-Montes e Alto Douro responderam afirmativamente a esta questão sendo, por isso, a percentagem mais baixa registada seguida pela observada na região do Alentejo e Algarve, onde 30,8% dos encarregados de educação indicaram que os educandos gostam de aprender inglês.

Quanto ao auxílio prestado na aprendizagem do idioma, 47,4% dos inquiridos mencionaram que costumam ajudar os educandos e 52,6% referiram que não. Os encarregados de educação da região do Alentejo e Algarve são os que mais mencionaram ajudar os seus educandos, enquanto na região de Lisboa e Vale do Tejo, 61,4% dos inquiridos indicaram que não o fazem. Apesar de a maioria dos educandos dos inquiridos ter tido aulas de inglês ao abrigo do PGEI, apenas 35,9% dos encarregados de educação consideraram que os educandos revelaram mais facilidade na aquisição do idioma no 2º CEB.

Relativamente aos conteúdos abordados no 1º e 2º CEB, 33% dos inquiridos indicam que existe repetição, 21,9% indicaram que não e 35,7% mencionaram não ter conhecimento dos conteúdos abordados. Na região de Lisboa e Vale do Tejo, 47,4% dos inquiridos afirmaram que existe repetição dos conteúdos contrastando com o verificado entre os inquiridos da região do Minho e Douro Litoral onde apenas 27,5% consideram que sim. Contudo, verifica-se que uma percentagem elevada de inquiridos desconhece os conteúdos que são lecionados na aula de língua inglesa nos dois ciclos de ensino sendo que estes valores são mais expressivos na região do Minho e Douro Litoral (44%) e Trás-os-Montes e Alto Douro (48,1%) quando comparados com a região de Lisboa e Vale do Tejo e Alentejo e Algarve onde a percentagem destas respostas é inferior a 25%.

No que concerne a revisão das OP e do Programa de inglês para o 2º CEB, as respostas recolhidas permitem-nos verificar que os inquiridos se encontram divididos relativamente ao assunto: 29,1% indicaram que sim e 22,8% entendem que não. Contudo, estas respostas correspondem, tal como ilustrado no gráfico 28, a apenas 51,9% das respostas obtidas nesta questão, sendo que os 48,1% restantes referem desconhecer as OP e o Programa (26%) ou não respondem à questão (22,1%).

Em termos regionais, a percentagem de encarregados de educação que entenderam que se deve proceder à revisão curricular varia entre os 26,5% na região Centro e os 35,1% na região de Lisboa e Vale do Tejo, enquanto os que consideram o oposto varia entre 18,7% observados na região do Minho e Douro Litoral e os 34,1% verificados na região do Alentejo e Algarve. Os dados recolhidos permitem-nos concluir que os encarregados de educação inquiridos na região do Minho e Douro Litoral são os que mais indicaram desconhecer o programa de inglês para o 2º CEB, assim como as OP (34,1%), opondo-se claramente ao

observado na região do Alentejo e Algarve, onde apenas 16,5% dos inquiridos respondem desta forma.

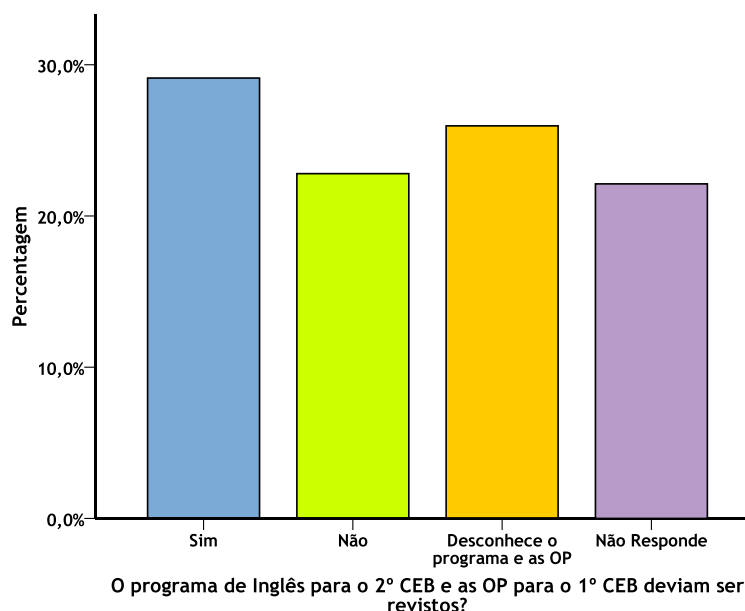


Gráfico 28 - Opinião dos encarregados de educação sobre a revisão dos programas e OP para a aprendizagem do inglês.

Para concluir o questionário, os inquiridos foram inquiridos, à semelhança dos encarregados de educação de 1º CEB e aos professores, sobre a natureza da disciplina no 1º CEB e foi-lhes solicitado que indicassem medidas que, na sua opinião, possibilitassem a melhoria do atual PGEI.

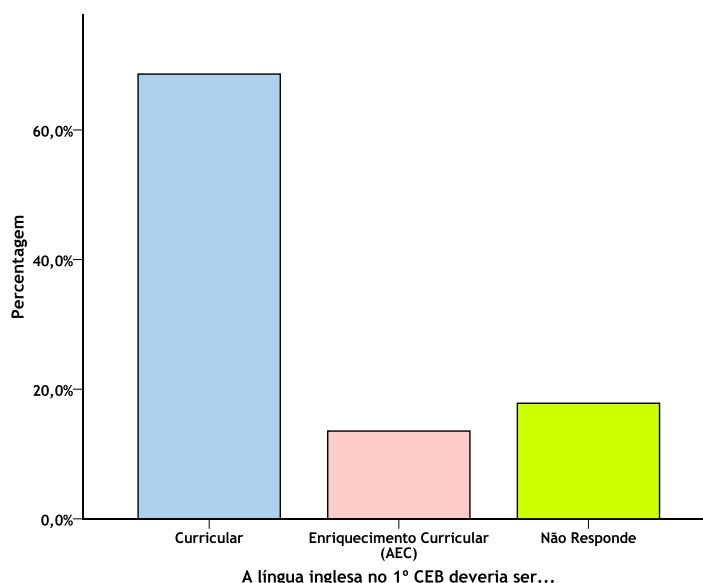


Gráfico 29 - Natureza da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB de acordo com opinião dos encarregados de educação de alunos de 2º CEB.

Da observação do Gráfico 29, produzido a partir dos dados recolhidos, verifica-se que 68,6% dos inquiridos consideraram que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB deveria ser curricular e apenas 13,5% indicaram que deveria manter-se nos moldes atuais. Verifica-se que os encarregados da região do Minho e Douro Litoral (72,5%) e os de Lisboa e Vale do Tejo (71,9%) são os que mais consideraram que a disciplina deveria ser parte integrante do currículo do 1º CEB, enquanto na região Centro a percentagem de inquiridos que assim respondem é de 66,3%, um valor abaixo da média verificada.

Quanto às medidas, dos 443 inquiridos apenas 79⁸ responderam a esta questão (17,8% do total de inquiridos). De acordo com a análise de conteúdo das respostas recolhidas, 19% dos encarregados de educação indicaram o aumento do número de horas semanais destinadas ao ensino do idioma como uma das medidas a adotar passível de melhorar o atual programa. Além desta medida, 6,3% consideraram que a disciplina deveria ser curricular, que se deveriam contratar professores habilitados e que a aprendizagem deveria iniciar-se no 1º ano do 1º CEB ou ainda durante o pré-escolar (Anexo W).

Tabela 57 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação passíveis de melhoria do PGEI.

Medidas apontadas	Frequência	Percentagem
Mais horas destinadas ao ensino do inglês por semana.	15	19,0%
Os alunos deveriam aprender mais vocabulário.	3	3,8%
Os alunos deveriam aprender estruturas gramaticais.	2	2,5%
Os alunos deveriam aprender a ler e a escrever em Inglês.	3	3,8%
Os alunos deveriam praticar a audição e a fala.	2	2,5%
O inglês devia ser uma disciplina curricular.	5	6,3%
As aulas deveriam ser mais lúdicas.	3	3,8%
Deveria usar-se/adotar-se um manual.	3	3,8%
A frequência deveria ser obrigatória	5	6,3%
A aprendizagem deveria iniciar-se no 1º ano ou durante o pré-escolar.	5	6,3%
Deveriam ser contratados professores habilitados	5	6,3%
Não deveria haver	1	1,3%
Desconhece o PGEI	2	2,5%
Outras medidas	25	31,6%
Total	79	100%

À semelhança do que ocorreu na análise dos inquéritos anteriores, procedemos à análise da normalidade e da homogeneidade antes da aplicação do teste de χ^2 . A aplicação do teste de K-S e de Levene permite-nos concluir que as variáveis em estudo não seguem uma distribuição normal (Anexo Q, Tabela Q6), porque todos os valores de p são inferiores ao valor de referência de 0,05, mas são homogêneas (Anexo R, Tabela R6), porque os valores de p são superiores a 0,05.

⁸ Nem todos os inquiridos indicaram medidas, debruçando-se sobre questões que não se relacionavam com o estudo. Neste sentido, estas respostas não foram contabilizadas.

Após a aplicação destes testes estatísticos procedemos à correlação entre variáveis e procurámos verificar se:

- H_{36} - Os encarregados de educação, cujos educandos frequentaram a aula de inglês no 1º CEB, consideram mais do que os outros que a aprendizagem do idioma no 1º CEB é benéfica.

Estabelecida a correlação, observa-se que das 437 respostas obtidas, 255 inquiridos (58,4% do total) consideram que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB é benéfica e 182 (41,6% do total) entendem o oposto. Entre aqueles que afirmam que aprender inglês no 1º CEB é benéfico, 96,1% referem que os educandos aprenderam o idioma no 1º CEB e 3,9% indicam que não; 94,5% dos que não veem qualquer benefício na aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino afirmam que os educandos frequentaram a disciplina e 5,5% referem que não o fizeram. Além disso, verifica-se que 58,8% dos encarregados de educação que afirmam que os educandos frequentam inglês no 1º ciclo consideram que a aprendizagem do idioma é benéfica e 41,2% entendem o oposto. Por outro lado, entre os encarregados de educação que referem que os educandos não aprenderam inglês no 1º CEB, 50% consideram que a aprendizagem é benéfica e 50% referem que não o é (Anexo S, Tabela S36).

Tabela 58 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Idiomas Frequência na aula de inglês no 1º CEB e Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,602	1	0,438	0,490	0,291	
Correção de Continuidade	0,295	1	0,587			
Razão de Verossimilhança	0,594	1	0,441	0,490	0,291	
Teste Exato de Fisher				0,490	0,291	
Associação Linear	0,600	1	0,438	0,490	0,291	0,134
Casos Válidos (N)	437					

O resultado do teste de χ^2 , reproduzido na Tabela 58, permite-nos concluir que não existe uma relação entre as variáveis em estudo pelo que **não podemos afirmar que os encarregados de educação dos alunos que frequentaram a aula de língua inglesa no 1º CEB veem mais benefícios que os restantes na aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino** ($\chi^2 (1)=0,602$, $p=0,490$). Contudo, observa-se que a probabilidade de a frequência dos educandos na aula de inglês no 1º CEB influenciar a opinião dos encarregados de educação relativamente à aprendizagem do idioma ser benéfico é 1,42 vezes superior quando os alunos frequentaram a disciplina.

- H_{37} - Os encarregados de educação que apoiam os seus educandos na aprendizagem da língua inglesa são os que mais consideram que os conteúdos são repetitivos.

A tabela de contingência produzida permite-nos verificar que 60,1% dos inquiridos consideram que os conteúdos lecionados na aula de inglês no 1º e 2º CEB são repetitivos e 39,9% entendem que não. Dos encarregados que consideram que os conteúdos abordados na aula de inglês nos dois ciclos de ensino são repetitivos, 49,3% costumam ajudar os educandos na aprendizagem do idioma e 50,7% indicam que não o fazem. Quanto aos que mencionam que não existe repetição dos conteúdos, 49,5% auxiliam os educandos na aprendizagem da língua inglesa e 50,5% indicam o contrário. Por outro lado, verifica-se ainda que dos inquiridos que auxiliam os educandos na aprendizagem do idioma, 60% consideram que os conteúdos lecionados são repetitivos e 40% consideram o oposto; dos que não auxiliam os seus educandos na aprendizagem deste idioma, 60,2% consideram que os conteúdos são repetitivos e 39,8% afirmam que não (Anexo S, Tabela S37).

O resultado do teste estatístico indica-nos a inexistência de uma relação entre as variáveis em estudo, pelo que não se pode concluir que os encarregados de educação que ajudam os educandos na aprendizagem do idioma consideram, mais que os restantes, que existe uma repetição de conteúdos lecionados no 1º e 2º CEB na aula de língua inglesa ($\chi^2(1)=0,001$, $p=0,542$).

Tabela 59 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma e Repetição de conteúdos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,001	1	0,979	1,000	0,542	
Correção de Continuidade	0,000	1	1,000			
Razão de Verossimilhança	0,001	1	0,979	1,000	0,542	
Teste Exato de Fisher				1,000	0,542	
Associação Linear	0,001	1	0,979	1,000	0,542	0,104
Casos Válidos (N)	243					

Podemos acrescentar que a probabilidade de a ajuda prestada aos educandos na aprendizagem do idioma influenciar a opinião relativa à repetição dos conteúdos é 0,99 vezes superior quando os encarregados de educação não ajudam os educandos, havendo uma ligeira tendência para considerarem que não existe repetição do que é lecionado na disciplina.

Ainda relacionado com o apoio prestado pelos inquiridos aos educandos procurámos determinar se:

- **H_{38}** - Os encarregados de educação com mais habilitações literárias são os que mais ajudam os seus educandos na aprendizagem do idioma.

Segundo, a tabela de contingência produzida para a correlação entre as variáveis, verifica-se que dos 443 inquiridos, 210 (47,4% do total) afirmam ajudar os seus educandos na aprendizagem do idioma e 233 (52,6%) indicam que não o fazem. Entre os que afirmam ajudar os educandos, 67,6% têm habilitações correspondentes a um dos três níveis do ensino básico e 32,4% iguais ou superiores ao ensino secundário; entre os que não auxiliam os seus educandos na aprendizagem do idioma, 88,4% concluíram um dos níveis escolares do ensino básico e 11,6% possuem habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário. Verifica-se ainda que 40,8% dos inquiridos com habilitações escolares correspondentes a um dos níveis do ensino básico ajudam os seus educandos na aprendizagem da língua e 59,2% não o fazem; entre os que possuem habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário, 71,6% apoiam os seus educandos na aprendizagem do idioma e apenas 28,4% não o fazem. Observa-se ainda que os resíduos normalizados são significativos a $z=1,96$ nas duas categorias de resposta ($z=3,4$ para sim e $z=-3,2$ para não) quando os inquiridos possuem habilitações literárias mais elevadas, sendo que mais encarregados de educação do que o esperado revelam ajudar os seus educandos na aprendizagem do idioma (Anexo S, Tabela S38).

O resultado do teste de χ^2 ($\chi^2(1)=28,347$, $p=0,000$) indica-nos a existência de uma relação de dependência entre as duas variáveis em estudo pelo que podemos concluir que os encarregados de educação com habilitações literárias iguais ou superiores ao ensino secundário são os que mais ajudam os seus educandos na aprendizagem do idioma. Contudo, importa referir que a probabilidade de as habilitações literárias dos inquiridos influenciarem a ajuda prestada é apenas 0,27 vezes superior quando os encarregados de educação possuem habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário.

Tabela 60 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias* e *Auxílio prestado pelos encarregados de educação de 2º CEB na aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	28,347	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	27,126	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	28,932	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	28,283	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	443					

- **H_{39}** - Os encarregados de educação que têm conhecimentos em língua inglesa são os que mais ajudam os seus educandos na aprendizagem do idioma.

A tabela de contingência produzida indica-nos que dos 104 inquiridos elegíveis para o presente estudo correlacional, 49 inquiridos (47,1% do total) indicam que costumam ajudar os educandos na aprendizagem do idioma e 55 (52,9% do total) mencionam o oposto. Dos inquiridos que afirmam ajudar os educandos, 30,6% referem ter conhecimentos em língua inglesa e 69,4% num outro idioma; dos que referem não ajudar os educandos na aprendizagem do idioma, 14,5% indicam ter conhecimentos em língua inglesa e os restantes 85,5% num outro idioma. Observa-se ainda que 65,2% dos encarregados de educação que possuem conhecimentos em língua inglesa indicam que auxiliam os seus educandos na aprendizagem do idioma e 34,8% referem que não o fazem. Por outro lado, 42% dos inquiridos que mencionam ter conhecimentos num idioma que não a língua inglesa auxiliam os seus educandos na aprendizagem da língua e 58% mencionam o oposto (Anexo S, Tabela S39).

Tabela 61 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Idiomas em que consegue comunicar* e *Auxílio prestado pelos encarregados de educação na aprendizagem do idioma*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância a exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	3,884	1	0,049	0,060	0,041	
Correção de Continuidade	3,007	1	0,083			
Razão de Verossimilhança	3,914	1	0,048	0,060	0,041	
Teste Exato de Fisher				0,060	0,041	
Associação Linear	3,846	1	0,050	0,060	0,041	0,028
Casos Válidos (N)	104					

O resultado do teste estatístico (χ^2 (1)=3,884, $p=0,041$) mostra-nos a existência de uma relação de dependência entre as variáveis, sendo possível afirmar que os encarregados de educação que possuem conhecimentos em língua inglesa são os que mais ajudam os educandos na aprendizagem do idioma. De facto, a probabilidade de o idioma de conhecimento afetar o auxílio prestado na aprendizagem é 2,57 vezes superior quando os encarregados de educação têm conhecimentos em língua inglesa.

Para terminar a análise estatística associada a este questionário, procurámos verificar se:

- H_{40} - Os encarregados de educação com habilitações mais elevadas são os que mais benefícios encontram na aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB.

- H_{41} - Os encarregados de educação que apoiam os educandos na aprendizagem do idioma consideram que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB é benéfica.

Quanto à H_{40} , a tabela de contingência permite-nos verificar que dos 437 inquiridos, 255 (58,4% do total) referem que é benéfico iniciar a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e 41,6% consideram o oposto. Dos que consideram que a aprendizagem do idioma no 1º CEB é benéfica, 69,8% têm habilitações correspondentes a um dos três níveis de ensino do ensino básico e 30,2% iguais ou superiores ao ensino secundários, enquanto entre os não consideram a aprendizagem da língua como benéfica, 90,7% concluíram o ensino básico e apenas 9,3% o ensino secundário ou superior. Verificámos ainda que entre os inquiridos que concluíram o ensino básico, 51,9% consideram que é benéfico aprender o idioma no 1º CEB e 48,1% entendem o oposto; 81,9% dos que possuem habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário consideram que é benéfico a iniciação da aprendizagem do idioma no 1º CEB e apenas 18,1% mencionam o oposto. Os resíduos normalizados são significativos a $z > 1,96$ quando os inquiridos têm habilitações mais elevadas e consideram que é benéfico iniciar-se a aprendizagem do inglês no 1º CEB ($z=3,0$), havendo mais encarregados de educação do que o esperado a responder desta forma. Além disso, verifica-se ainda que menos encarregados de educação do que o esperado detentores de habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário indicam que aprender inglês no 1º CEB não é benéfico (Anexo S, Tabela S40).

Tabela 62 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações literárias* e *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado

	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	27,360	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	26,138	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	29,689	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	27,297	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	437					

O resultado do teste de χ^2 indica-nos que existe uma relação entre as variáveis em estudo ($\chi^2 (1)=27,360$, $p=0,000$) pelo que podemos mencionar **que os inquiridos com habilitações mais elevadas consideram mais facilmente que a aprendizagem do idioma no 1º CEB é benéfica do que aqueles que apenas concluíram um dos três níveis do ensino básico**. Contudo, a probabilidade deste facto se verificar é apenas 0,24 vezes superior quando os inquiridos possuem habilitações mais elevadas.

Relativamente à H_{41} , dos 437 inquiridos, 255 (58,4% do total) referem que é benéfico iniciar a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e 41,6% consideram o oposto. Entre aqueles que consideram esta iniciação como benéfica, 49,8% ajudam os educandos na aprendizagem do idioma e 50,2% não o fazem. Por outro lado, dos que não encaram esta iniciação como benéfica, 44,5% ajudam os seus educandos e 55,5% indicam o oposto. Observa-se ainda que dos encarregados de educação que afirmam ajudar os seus educandos na

aprendizagem do idioma, 61,1% entendem que é benéfico iniciar a aprendizagem do idioma no 1º CEB e 38,9% consideram que não; entre os que não auxiliam os educandos nesta aprendizagem 55,9% consideram que a iniciação da aprendizagem da língua é benéfica e os restantes 44,1% discordam deste facto (Anexo S, Tabela S41).

O resultado do teste estatístico permite-nos concluir que não existe qualquer relação entre as variáveis em estudo e, por este motivo, **não podemos afirmar que os encarregados de educação que apoiam os seus educandos na aprendizagem do idioma consideram mais facilmente do que os que não o fazem que a aprendizagem do idioma no 1º CEB é benéfica** ($\chi^2 (1)=1,965$, $p=0,160$).

Tabela 63 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado pelos encarregados de educação de 2º CEB na aprendizagem do idioma e Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	1,195	1	0,274	0,287	0,160	
Correção de Continuidade	0,992	1	0,319			
Razão de Verosimilhança	1,197	1	0,274	0,287	0,160	
Teste Exato de Fisher				0,287	0,160	
Associação Linear	1,193	1	0,275	0,287	0,160	0,043
Casos Válidos (N)	437					

No entanto, apesar da inexistência de relação entre as variáveis, podemos acrescentar que a probabilidade de o auxílio prestado pelos encarregados de educação na aprendizagem do idioma influenciar a sua opinião relativamente aos benefícios da aprendizagem do idioma no 1º CEB é 1,24 vezes superior quando o auxílio é prestado.

1.7 Questionário aplicado aos Professores de Inglês do 2º CEB

O questionário aplicado aos docentes de inglês de 2º CEB foi respondido por 407 professores, dos quais 28,5% lecionavam na região do Minho e Douro Litoral, 15% em Trás-os-Montes e Alto Douro, 14,5% na região Centro, 26,3% na região de Lisboa e Vale do Tejo e 15,7% no Alentejo e Algarve.

Os inquiridos, 21,6% do género masculino e 78,4% do feminino, tinham idades compreendidas entre os 34 e os 58 anos, observando um pico de frequências na faixa etária dos 46-50 anos, que corresponde a 45,2% da amostra, embora a faixa etária dos 41-45 anos também seja representativa (38,8% do total) na qual se situa a idade média observada ($\bar{x}=45,76$).

Em termos de habilitações literárias, 92,9% dos inquiridos concluíram a licenciatura e os restantes 7,1% concluíram o mestrado (6,6%) ou o doutoramento (0,5%).

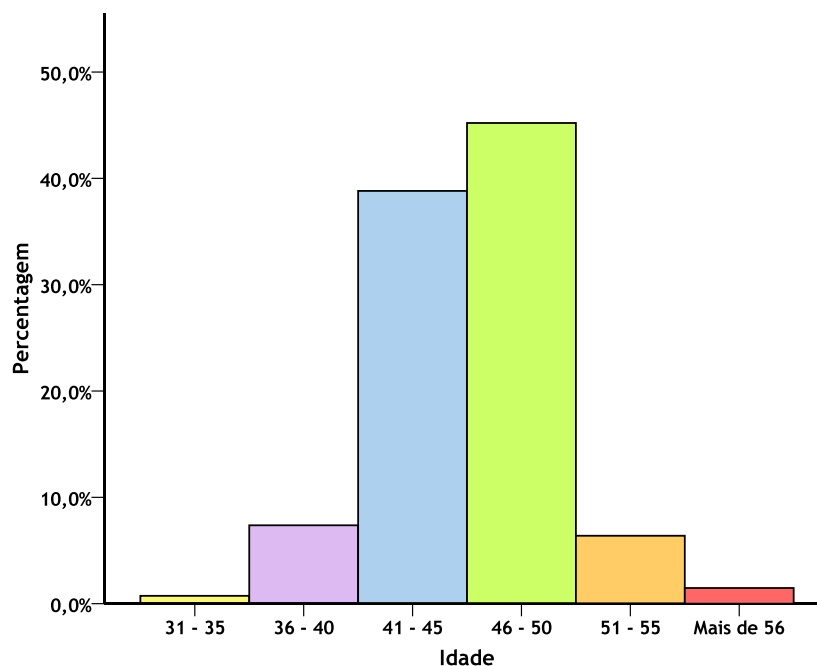


Gráfico 30 - Distribuição da idade dos encarregados de educação de alunos de 2º CEB.

Após a caracterização sociográfica, procurámos verificar que níveis de ensino e que tipo de turmas os inquiridos lecionavam à data da aplicação dos questionários.

Assim, relativamente aos anos de escolaridade, 15,1% indicaram que lecionavam apenas o 5º ano, 20,4% apenas o 6º e 64,6% os dois níveis de ensino do 2º CEB. Além disso, verificámos ainda que 43,5% dos inquiridos afirmaram lecionar turmas homogéneas, *i.e.*, turmas constituídas só por alunos que tiveram inglês no 1º CEB (42,3%) ou só por alunos que não tiveram inglês no 1º CEB (1,2%). Os restantes 56,5% referiram que lecionam turmas heterogéneas, *i.e.*, com alunos que aprenderam inglês no 1º CEB e alunos que não o fizeram. Em termos regionais, observa-se que nenhum dos inquiridos das regiões de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro e Alentejo e Algarve referiu lecionar turmas constituídas só por alunos que não tiveram inglês no 1º CEB, sendo esta uma prática mais frequente nas regiões do Minho e Douro Litoral e Lisboa e Vale do Tejo. No entanto, a prática mais comum em todas as regiões é o ensino em turmas heterogéneas: 61,2% no Minho e Douro Litoral, 60,7% em Trás-os-Montes e Alto Douro, 52,5% na região Centro, 51,4% na região de Lisboa e Vale do Tejo e 56,3% na região do Alentejo e Algarve.

Quanto à importância do ensino da língua inglesa no 1º CEB, 95,8% dos docentes inquiridos consideram que esta é importante ou muito importante e apenas 4,2% como pouco importante. Regionalmente, os docentes da região do Alentejo e Algarve são os que mais valorizam a aprendizagem precoce da língua inglesa, registando-se apenas 1 inquirido (1,6% do total da região) que a considera como pouco importante. Por oposição, verifica-se que os docentes da região do Minho e Douro Litoral são os que mais desvalorizam esta prática considerando-a como pouco importante.

Tendo-lhes sido solicitada uma justificação para a resposta anteriormente dada, 33,1% dos docentes consideraram que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB possibilita o despertar do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras, 29,9% a sensibilização para a aprendizagem do inglês e 16,5% uma possibilidade de alargamento do conhecimento cultural e linguístico dos alunos. Além destes três aspetos, 11,6% dos inquiridos entendem que esta prática é uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos e 6,8% como mais tempo de aprendizagem do idioma. No entanto, os docentes que consideram a aprendizagem do inglês no 1º CEB como pouco importante mencionam que, nos moldes atuais (AEC), o ensino precoce da língua inglesa é um desperdício de tempo e de recursos em vez de uma mais-valia em todos os sentidos (0,8%).

Tabela 64 - Opinião dos docentes de Inglês de 2º CEB acerca do PGEI.

Opinião	Percentagem
Uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos.	11,6%
A possibilidade de contacto com uma língua de importância mundial.	0,5%
Um complemento/reforço das aprendizagens curriculares.	0,9%
A possibilidade de alargamento dos conhecimentos culturais e linguísticos dos alunos.	16,5%
Mais tempo de aprendizagem da língua.	6,8%
O despertar do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras.	33,1%
A sensibilização para a aprendizagem da língua inglesa.	29,9%
Nos moldes em que está a ser aplicado um desperdício de tempo, quando deveria ser uma mais-valia em todos os sentidos	0,8%
Total	100%

Tal como ocorreu com os questionários aplicados aos restantes docentes, os professores de inglês de 2º CEB também foram questionados relativamente às práticas de articulação existentes na escola onde lecionavam. Dos 407 que responderam a esta questão, 31,2% indicaram que a articulação é uma prática corrente na escola onde lecionavam e 68,8% referiram o oposto. Em termos regionais, 42,4% dos docentes da região Centro respondem afirmativamente a esta questão, um valor claramente acima da média registada, enquanto na região do Minho e Douro Litoral este valor é 7,1% inferior à média observada, sendo por isso a região onde os docentes menos referem a existência de práticas articulação vertical nas suas escolas.

A forma como a articulação se processa varia de escola para escola, mas verifica-se que a realização de reuniões é uma das formas mais comuns sendo indicada por 96,1% dos inquiridos. De facto, os 96,1% dos docentes referiram que a articulação é feita indicaram a sua periodicidade: 42,5% referiram as reuniões no final do ano letivo, 33,9% as reuniões trimestrais, 9,4% as reuniões mensais e 8,7% as reuniões no início do ano letivo. Outros

indicam ainda a existência de reuniões entre coordenadores de ciclo (0,8%) ou reuniões pontuais para articulação de atividades (0,8%).

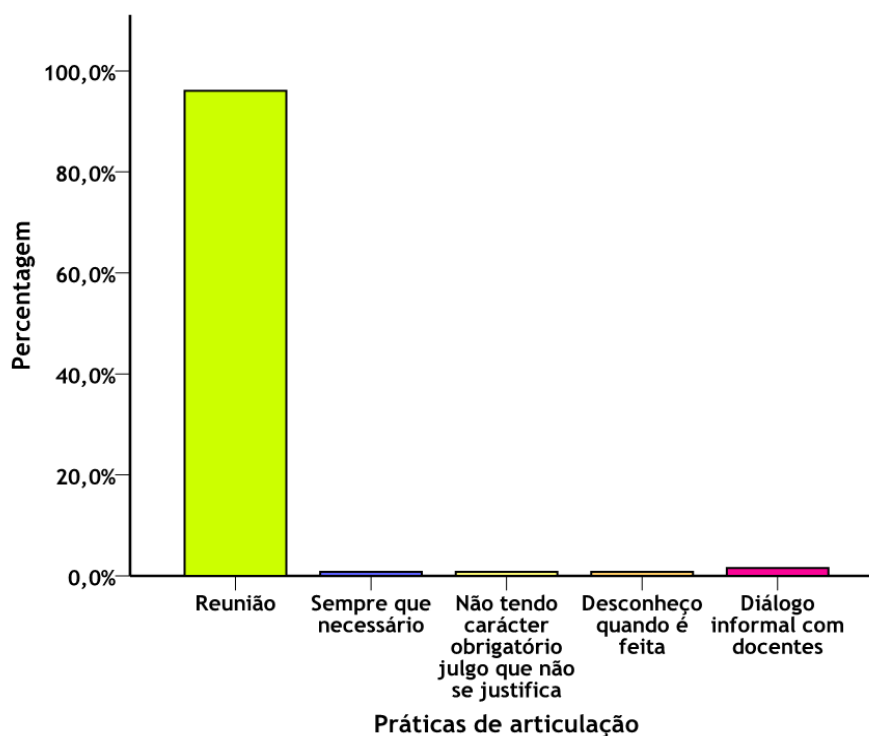


Gráfico 31 - Práticas de articulação existentes nas escolas dos inquiridos.

No que concerne o contacto com os docentes de inglês de 1º CEB, apenas 33,4% dos inquiridos afirmam que têm contacto frequente com estes docentes sendo que esta prática é mais frequente na região Centro (44,1% do total de respostas desta região) e menos frequente nas regiões do Minho e Douro Litoral (25%) e Trás-os-Montes e Alto Douro (32,8%). Além disso, os dados recolhidos indicam-nos que apenas 23,8% dos docentes de 2º CEB referem que, no final do ano letivo, os professores de inglês de 1º CEB lhes transmitem informações relativas aos conteúdos lecionados aos alunos que transitam para o 2º CEB, para que possam ser tidos em consideração, enquanto 76,2% referiram o inverso.

Relativamente à colaboração na elaboração da planificação anual do inglês para o 1º CEB, 17,2% indicam que o fazem e os restantes 82,8% referem o contrário. A nível regional, apenas 7,8% dos inquiridos da região do Alentejo e Algarve afirmaram colaborar na planificação, sendo a percentagem mais baixa observada, enquanto na região Centro 23,7% dos inquiridos refere colaborar na elaboração da mesma.

No entanto, os docentes consideram que esta parceria entre docentes possibilitaria a articulação entre os conhecimentos adquiridos no 1º CEB e os conhecimentos a adquirir no 2º CEB (44,7%), um melhor conhecimento das áreas onde é necessário reforçar as aprendizagens (21,1%), assim como evitaria a repetição exaustiva de conteúdos (18,1%) e possibilitaria o conhecimento dos alunos e das suas necessidades educativas (12,3%). Contudo,

nem todos encaram esta colaboração de forma positiva, considerando-a como desnecessária (1,1%) exigindo tempo que os docentes não têm e que a partir da avaliação diagnóstica é possível detetar o nível de conhecimento dos alunos (0,4%) sendo apenas justificável quando a aprendizagem do idioma no 1º CEB se tornar obrigatória (0,4%).

Questionados sobre as orientações programáticas para o ensino do inglês no 1º CEB disponibilizadas pelo ME, 67,8% dos docentes inquiridos considera-as adequadas à idade e conhecimentos dos alunos e os restantes 32,8% considera-as pouco ou nada adequadas.

Duas das questões mais importantes relativas transição dos alunos para o 2º CEB relacionam-se com o interesse/motivação manifestado pelos alunos pela aprendizagem do idioma e a melhoria dos resultados escolares na disciplina após a generalização do ensino da língua no 1º CEB.

Relativamente à motivação revelada pelos alunos para a aprendizagem do idioma, 85,7% dos inquiridos referem que os alunos não se sentem mais motivados para a aprendizagem depois de terem frequentado as aulas de inglês no 1º CEB e 14,3% referiram que sim.

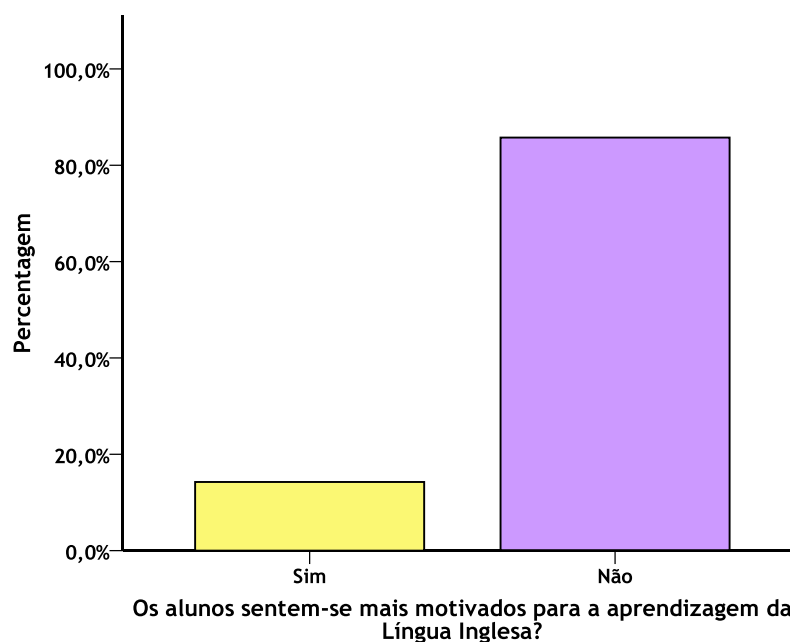


Gráfico 32 - Opinião dos docentes relativa à motivação para a aprendizagem do idioma no 2º CEB.

Em termos regionais, verifica-se que as respostas dos docentes das regiões do Minho e Douro Litoral e Trás-os-Montes e Alto Douro se destacam das médias observadas: 91,8% dos inquiridos da região de Trás-os-Montes e Alto Douro (mais 6,1% que a média observada) consideraram que os alunos não estão mais motivados para a aprendizagem do idioma e 17,2% dos respondentes da região do Minho e Douro Litoral (mais 2,9% que a média) entendem que os alunos estão mais motivados. Quanto aos resultados obtidos pelos alunos desde a

implementação do PGEI, 96,7% dos inquiridos afirmaram que os resultados não melhoram havendo, no entanto, 3,7% dos docentes que entendem o oposto.

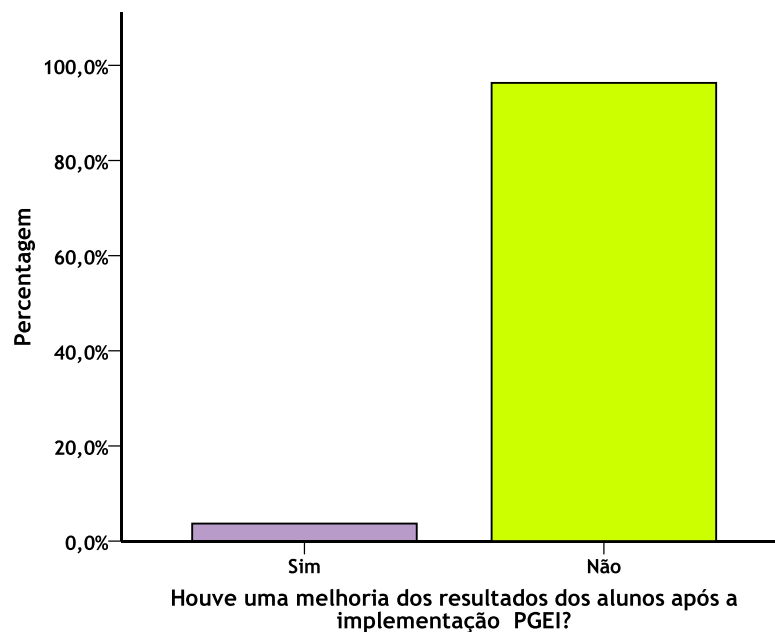


Gráfico 33 - Opinião dos docentes quanto à melhoria dos resultados obtidos pelos alunos no 2º CEB.

Quanto às competências, os professores de 2º CEB consideram que os alunos revelaram mais facilidade nos *skills* áudio-orais, havendo um predomínio ouvir (46,7%) e do falar (35,6%), sendo esta uma tendência observada em todas as regiões do país. Os docentes consideram que dos quatro *skills*, os docentes indicam que os alunos têm mais dificuldades na leitura.

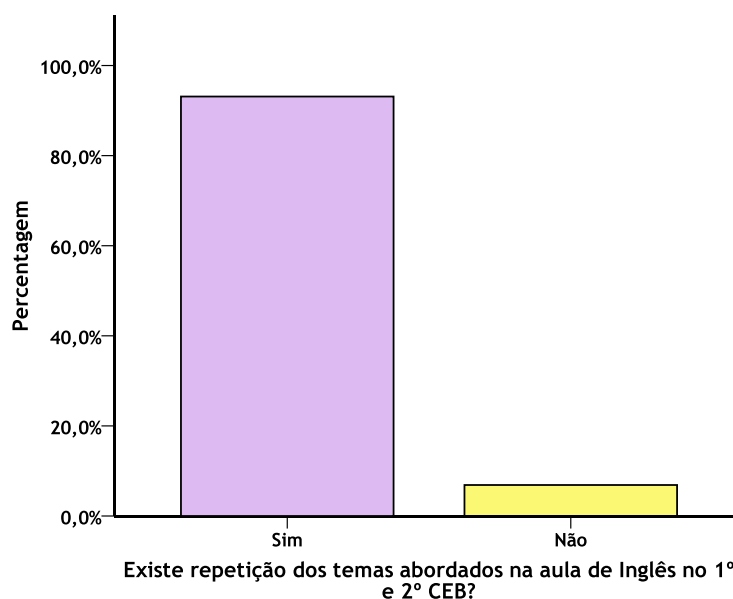


Gráfico 34 - Opinião dos docentes de 2º CEB sobre a repetição de conteúdos lecionados no 1º e 2º CEB.

Os docentes foram ainda questionados relativamente à repetição dos conteúdos e à revisão do Programa de Inglês do 2º CEB. Neste sentido, observa-se que dos 407 respondentes, 93,1% consideraram haver repetição dos conteúdos que são abordados nos dois ciclos de ensino e apenas 6,9% entendem que isso não ocorre. Relativamente ao Programa de Inglês do 2º CEB, 81,8% dos docentes julgam ser necessário proceder-se à sua revisão, enquanto 18,2% indicam o oposto.

Para concluir o questionário, os docentes foram inquiridos sobre a natureza que a aprendizagem da língua deveria ter no 1º CEB, assim como lhe foi solicitado que indicassem as medidas que, na sua opinião, pudessem melhorar o atual PGEI.

No que concerne o âmbito da aprendizagem do idioma no 1º CEB, tal como ilustrado no Gráfico 35, 75,9% consideram que esta aprendizagem devia ser curricular e 24,1% que se deve manter nos mesmos moldes. Em termos regionais não se observam diferenças acentuadas em relação à média registada.

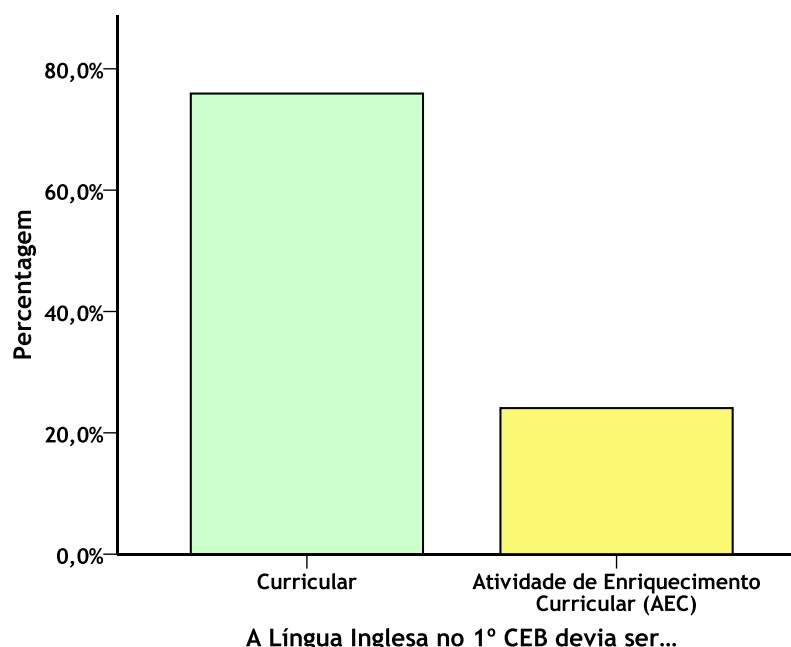


Gráfico 35 - Natureza da aprendizagem do idioma no 1º CEB, segundo docentes de inglês de 2º CEB

Relativamente às medidas que se deveriam aplicar de forma a melhorar o atual PGEI (Anexo X), apenas 40,8% dos inquiridos responderam à questão.

Entre outras medidas, 16,7% dos docentes entenderam que a disciplina deveria ser curricular e que se deveriam efetivar as práticas articulatórias tanto a nível dos programas como dos conteúdos a lecionar nos dois ciclos de ensino. Além destas duas medidas, 15,3% dos docentes de inglês do 2º CEB entendem que o ensino da língua no 1º CEB deveria ser de frequência obrigatória e não facultativa como se verifica atualmente. De forma menos expressiva, 4,7% dos inquiridos consideram que se deveria dar mais atenção ao

desenvolvimento das competências acústico-articulatórias (ouvir e falar) e aumentar o número de horas semanais destinadas à aprendizagem do idioma (Anexo X).

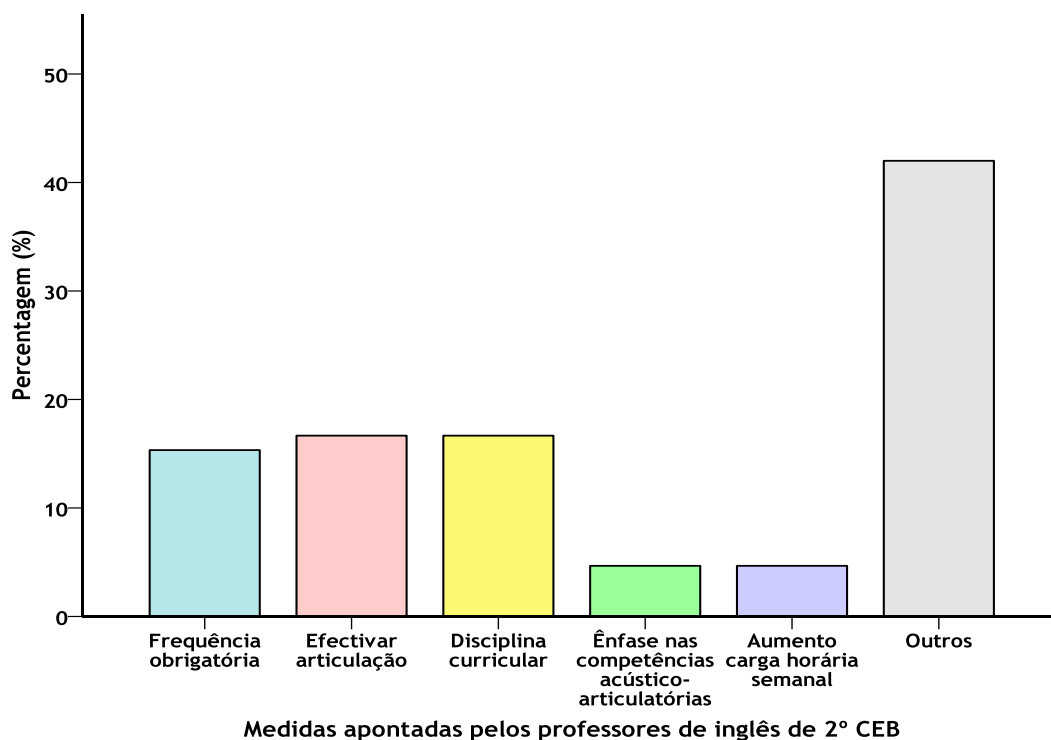


Gráfico 36 - Medidas apontadas pelos docentes de 2º CEB

Após a apresentação das frequências absolutas e percentagens registadas, procedemos à análise da normalidade e da homogeneidade das variáveis em análise, concluindo-se que as variáveis em estudo são homogêneas (Anexo Q, Tabelas Q7), apresentando valores de $p > 0,05$, mas não seguem o princípio da normalidade quanto à distribuição, pois os valores de p são inferiores ao valor de referência de 0,05 (Anexo R, Tabelas R7). Perante estes resultados, realizaram-se os testes estatísticos necessários para estabelecer a correlação entre as variáveis em análise. No caso concreto destes questionários incidimos a nossa análise estatística na articulação curricular vertical e práticas associadas, assim como na repetição de conteúdos. Assim, procurámos verificar se:

- H_{42} - A existência de práticas de articulação curricular vertical leva a que os docentes de inglês de 2º CEB se envolvam e participem mais na elaboração da planificação anual para o 1º CEB.

A tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 indica-nos que dos 407 docentes inquiridos, 70 (17,2% do total) referem que colaboram na elaboração da planificação anual para a disciplina de língua inglesa e 337 (82,8%) indicam que não o fazem. Entre aqueles que colaboram na planificação, verifica-se que 74,3% afirmam que as práticas de

articulação curricular vertical são frequentes na escola onde lecionam e 25,7% referem o oposto. Além disso, observa-se ainda que entre os que não colaboram na planificação, 22,3% afirmam existir articulação curricular vertical na escola onde lecionam e os restantes 77,7% referem o oposto. Observa-se ainda que entre os que mencionam que existe articulação curricular vertical nas suas escolas, 40,9% colaboram na elaboração da planificação e 59,1% indicam que não o fazem. No outro extremo, verifica-se que entre os que referem que não há articulação vertical nas suas escolas, apenas 6,4% referem que colaboram na elaboração da planificação de inglês para o 1º CEB e os restantes 93,6% referem o oposto. Quanto aos resíduos normalizados verifica-se que são todos significativos a $z > 1,96$ nas quatro categorias em análise, sendo que quando os docentes indicam que existe articulação vertical nas suas escolas e colaboram na planificação ($z=6,5$) e quando não existe articulação e não colaboram na elaboração da planificação ($z=2,0$), mais docentes que o esperado enquadram-se nestas categorias (Anexo S, Tabela S42).

O resultado do teste de χ^2 para as variáveis em análise, reproduzido na Tabela 65, indica-nos que **existe uma relação entre as variáveis em estudo, sendo possível concluir que os docentes que afirmam existir articulação vertical nas suas escolas são os que colaboram na elaboração da planificação anual de inglês para o 1º CEB** ($\chi^2 (1)=73,093$, $p=0,000$). De facto, o cálculo da razão de probabilidades indica-nos que a probabilidade de a existência de articulação vertical influenciar a colaboração na elaboração da planificação anual de inglês para o 1º CEB é 10,09 vezes superior quando a articulação vertical é uma prática existente.

Tabela 65 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Benéfico colaborar na elaboração da planificação*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	73,093	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	70,690	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	68,161	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	72,914	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	407					

- **H₄₃**- A existência de práticas de articulação curricular vertical possibilita que os docentes dos dois ciclos de ensino estabeleçam contactos mais frequentes.

Dos docentes inquiridos, 136 (33,4% do total da amostra) indicam que têm contacto frequente com os professores de inglês de 1º CEB e 271 (66,4%) referem que isso não acontece. Entre os docentes que têm contacto com os seus pares de 1º CEB, 93,4% indicam

que na sua escola existe articulação vertical e 6,6% mencionam o oposto; dos que não contactam com frequência do com os professores de inglês de 1º CEB, todos indicam que na sua escola não existe articulação vertical. Verifica-se ainda que todos os inquiridos que indicam que existe articulação vertical têm contacto frequente com os professores de 1º CEB, enquanto entre os que referem que não existe articulação, 6,6% têm contacto frequente com os docentes de inglês de 1º CEB e 96,8% referem o oposto. Relativamente aos resíduos normalizados, observa-se que, à semelhança do verificado na hipótese anterior, todos são significativos a $z=1,96$, sendo que quando os docentes afirmam que existe articulação e têm contacto com os colegas de 1º CEB mais docentes que esperado respondem desta forma ($z=13,0$), acontecendo o mesmo quando não existe articulação e não há contacto frequente ($z=6,2$). Nas restantes categorias menos respostas que o esperado foram verificadas, tendo sido obtidos valores de z negativos ($z=-9,2$ e $z=-8,7$) (Anexo S, Tabela S43).

Tabela 66 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Contacto com os docentes de inglês de 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	367,850	1	0,000	0,000	0,000	
Correção de Continuidade	363,513	1	0,000			
Razão de Verossimilhança	439,000	1	0,000	0,000	0,000	
Teste Exato de Fisher				0,000	0,000	
Associação Linear	366,946	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Casos Válidos (N)	407					

O resultado do teste de χ^2 correspondente ao cruzamento das variáveis em estudo ($\chi^2 (1) = 367,850$, $p=0,000$) indica-nos que **existe uma relação entre elas, sendo possível concluir que os docentes que afirmam que, na escola onde lecionam, existe articulação vertical são os que contactam com mais frequência com os professores de inglês do 1º CEB**. De facto, o Gráfico 37 permite-nos observar esta relação, pois verifica-se que o contacto entre os docentes dos dois ciclos de ensino é mais evidente quando existem práticas de articulação na vertical escola.

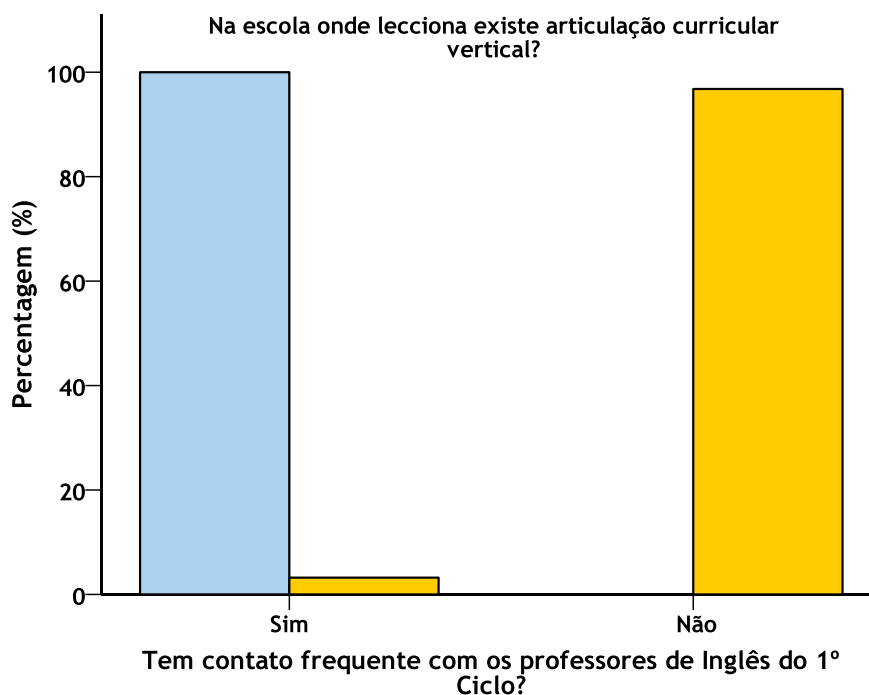


Gráfico 37 - Relação entre as variáveis em estudo para a H_{43} .

- H_{44} - Os docentes de inglês de 2º CEB que colaboram na elaboração da planificação anual, mais do que aqueles que não o fazem, entendem que esta prática é benéfica.

Dos 407 inquiridos, 375 (92,1%) consideram que colaborar na elaboração da planificação anual de inglês para o 1º CEB é benéfico e 32 (7,9%) consideram que não é. Entre aqueles que veem benefícios nesta colaboração, 17,6% referem que colaboram na elaboração da planificação e 82,4% indicam que não o fazem; 12,5% dos que não veem benefícios nesta colaboração referem que cooperam na mesma e 87,5% indicam que não o fazem. Verifica-se ainda que entre os que colaboram na elaboração da planificação anual de inglês para o 1º CEB, 94,3% mencionam que esta colaboração é benéfica e 5,7% indicam o oposto; entre os que não colaboram 91,7% entendem que é benéfico e apenas 8,3% mencionam o contrário (Anexo S, Tabela S44).

A análise do resultado do teste de χ^2 , reproduzidos na tabela 67, permite-nos concluir que **não existe uma relação entre as variáveis em estudo pelo que não podemos afirmar que os docentes que colaboram na planificação são os que mais benefícios veem nesta prática** ($\chi^2 (1)=0,539$, $p=0,325$). No entanto, verifica-se que a probabilidade de colaboração influenciar a opinião relativa aos seus benefícios é 1,50 vezes superior quando a colaboração é uma prática frequente.

Tabela 67 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Colaboração na elaboração da planificação e Benéfico colaborar na elaboração da planificação de inglês de 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,539	1	0,463	0,489	0,325	
Correção de Continuidade	0,240	1	0,624			
Razão de Verossimilhança	0,580	1	0,446	0,489	0,325	
Teste Exato de Fisher				0,627	0,325	
Associação Linear	0,537	1	0,464	0,489	0,325	0,161
Casos Válidos (N)	407					

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos observar que mais de 90% dos docentes de inglês de 2º CEB inquiridos referem que existe repetição dos conteúdos lecionados nos ciclos de ensino. Por este motivo, e ainda relativamente à colaboração na elaboração da planificação, procurámos determinar se:

- ***H₄₅***- A colaboração dos docentes de 2º CEB na elaboração da planificação possibilita a redução da repetição dos conteúdos abordados nos dois ciclos de ensino na aula de língua inglesa.

A tabela de correlação indica-nos que 93,1% dos inquiridos referem que os conteúdos lecionados no 1º e 2º CEB são repetitivos e apenas 6,9% entendem que não o são. Dos inquiridos que referem existir repetição dos conteúdos, 17,2% colaboram na elaboração da planificação e 82,8% não o fazem. Entre os que referem não existir repetição, 17,9% colaboram na elaboração da planificação e os restantes 92,9% indicam o contrário. Observa-se ainda a que dos inquiridos que colaboram na elaboração da planificação, 92,9% consideram haver repetição dos conteúdos abordados nos dois ciclos de ensino e 7,1% indicam o oposto. Por outro lado, verifica-se que também neste caso as percentagens são bastante próximas das registadas entre os que colaboram na elaboração da planificação: 93,2% dos inquiridos indica haver repetição dos conteúdos e 6,8% referem que não (Anexo S, Tabela S45).

Os resultados do teste estatístico aplicado (χ^2 (1)=0,009, $p=0,545$) permitem-nos concluir que não existe uma relação entre as variáveis em estudo, pelo que **não podemos concluir que a colaboração dos docentes de 2º CEB possibilita a redução da repetição dos conteúdos abordados no 1º e 2º CEB**, já que tanto os que colaboram e os que não colaboram continuam a mencionar que a repetição continua a ocorrer.

Tabela 68 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Colaboração na elaboração da planificação e Repetição de conteúdos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,009	1	0,924	1,000	0,545	
Correção de Continuidade	0,000	1	1,000			
Razão de Verossimilhança	0,009	1	0,924	1,000	0,545	
Teste Exato de Fisher				1,000	0,545	
Associação Linear	0,009	1	0,924	1,000	0,545	0,200
Casos Válidos (N)	407					

- H_{46} - Informar os docentes de 2º CEB sobre os conteúdos e temas abordados no primeiro ciclo possibilita a redução da repetição na aula de língua inglesa.

No que concerne a H_{46} , 93,1% dos inquiridos consideram que existe repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino e 6,9% entendem que a repetição é inexistente. Dos que consideram existir repetição dos conteúdos, 24% indicam que os docentes de 1º CEB lhes transmitem informações relativas aos conteúdos lecionados e 76% mencionam que não recebem essa informação. Por outro lado, verifica-se que entre os que não consideram existir repetição dos conteúdos, 21,4% referem que lhe são indicados os conteúdos lecionados, enquanto 78,6% afirmam o oposto. Entre aqueles que referem que lhe são transmitidos os conteúdos lecionados na aula de inglês no 1º CEB, 93,8% referem que existe repetição dos conteúdos e 6,2% mencionam o oposto. Entre aqueles que referem não ter acesso a informações relativas ao que foi lecionado no 1º CEB, 92,9% entendem que há repetição dos conteúdos e 7,1% indicam que não (Anexo S, Tabela S46).

O resultado do teste estatístico (χ^2 (1)=0,096, $p=0,482$) permite-nos verificar a inexistência de correlação entre as variáveis pelo que não podemos concluir que informar os docentes de 2º CEB relativamente aos conteúdos e temas abordados no 1º CEB não conduz à redução da repetição dos conteúdos lecionados na aula de língua inglesa.

Tabela 69 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Ser informado acerca dos conteúdos lecionados no 1º CEB e Repetição de conteúdos*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,096	1	0,757	0,824	0,482	
Correção de Continuidade	0,006	1	0,937			
Razão de Verossimilhança	0,098	1	0,754	0,824	0,482	
Teste Exato de Fisher				1,000	0,482	
Associação Linear	0,096	1	0,757	0,824	0,482	0,178
Casos Válidos (N)	407					

Além disso, aplicamos o teste de χ^2 de forma a podermos verificar a veracidade da seguinte hipótese:

- H_{47} - Os docentes que indicam existir repetição de conteúdos consideram que é necessário proceder-se à revisão do currículo do 2º CEB e das OP mais do que aqueles que entendem que não há repetição de conteúdos.

81,8% dos inquiridos consideram que se deve proceder à revisão dos programas de inglês de 2º CEB, assim como das OP para o 1º CEB e 18,2% indicam que não é necessário realizar-se esta tarefa. Dos que consideram ser necessário proceder-se à revisão dos programas e OP, 93,7% indicam que há repetição dos conteúdos e 6,3% referem o oposto; entre aquele que referem não ser necessário proceder a esta revisão, 90,5% afirmam que há repetição dos conteúdos abordados nos dois ciclos de ensino e os restantes 9,5% entendem que isso não ocorre. Observa-se ainda que entre os que consideram haver repetição dos conteúdos abordados no 1º e 2º CEB, 82,3% julgam ser pertinente proceder-se à revisão dos programas e OP, enquanto 17,7% indicam o inverso. Além disso, entre os que não consideram existir repetição nos dois ciclos de ensino, 75% entendem que os programas devem ser revistos e os restantes 25% indicam que não (Anexo S, Tabela S47).

O resultado do teste estatístico (χ^2 (1)=0,940, $p=0,230$) indica a independência das variáveis em estudo, pelo que teremos de considerar que os docentes que entendem que existe repetição de conteúdos não acreditam ser necessário proceder-se à revisão do currículo do 2º CEB e das OP mais do que aqueles que consideram que não há repetição de conteúdos.

Tabela 70 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Repetição de conteúdos e Revisão do programa de inglês de 2º CEB e OP*.

Teste de Qui-Quadrado

	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade de
Pearson χ^2	0,940	1	0,332	0,445	0,230	
Correção de Continuidade	0,512	1	0,474			
Razão de Verossimilhança	0,869	1	0,351	0,445	0,230	
Teste Exato de Fisher				0,316	0,230	
Associação Linear	0,937	1	0,333	0,445	0,230	0,117
Casos Válidos (N)	407					

Por fim, e para concluir a análise dos questionários aplicados aos docentes de 2º CEB, procurámos analisar se:

- H_{48} - A falta de motivação dos alunos para a aprendizagem do idioma é uma consequência da repetição dos conteúdos lecionados no 1º e 2º CEB.

- H_{49} - Os docentes que consideram que existe repetição dos conteúdos são os que mais defendem que a aprendizagem do idioma no 1º CEB devia ser curricular.

Quanto à H_{48} , 14,3% dos docentes inquiridos consideram que os alunos se sentem mais motivados para a aprendizagem da língua inglesa no 2º CEB e 85,7% mencionam o oposto. Entre os respondentes que consideram que os alunos estão mais motivados para a aprendizagem do idioma, 84,5% referem que existe repetição dos conteúdos e 15,5% indicam que não. Por outro lado, dos que indicam que os seus alunos não estão mais motivados para a aprendizagem, 94,6% entendem que os conteúdos lecionados se repetem nos dois ciclos de ensino e 5,4% mencionam que isso não acontece. Verifica-se ainda que entre os docentes que consideram existir repetição dos conteúdos, 12,9% entendem que os seus alunos estão mais motivados para a aprendizagem e 87,1% referem que não. Além disso, 32,1% dos inquiridos que mencionam não existir repetição dos conteúdos abordados, indicam que os seus alunos estão mais motivados para a aprendizagem e os restantes 67,9% consideram o oposto (Anexo S, Tabela S48).

O resultado do teste estatístico permite-nos concluir que existe uma relação entre as duas variáveis em estudo ($\chi^2 (1)=7,877$, $p=0,010$). Conclui-se, assim, que **a falta de motivação para a aprendizagem do idioma no 2º ciclo é uma consequência da repetição de conteúdos nos dois ciclos de ensino**. Podemos ainda acrescentar que a probabilidade de a repetição de conteúdos influenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem do idioma é 0,31 vezes superior quando não existe repetição dos temas abordados nos dois ciclos de ensino.

Tabela 71 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis Repetição de conteúdos e Motivação dos discentes de 2º CEB.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância exata (bilateral)	Significância exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	7,877	1	0,005	0,010	0,010	
Correção de Continuidade	6,383	1	0,012			
Razão de Verossimilhança	6,305	1	0,012	0,022	0,010	
Teste Exato de Fisher				0,010	0,010	
Associação Linear	7,858	1	0,005	0,010	0,010	0,007
Casos Válidos (N)	407					

Relativamente à última hipótese formulada, verifica-se que 75,9% dos 407 inquiridos referem que a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB deveria ser curricular e os restantes 24,1% consideram que a aprendizagem se deve manter nos mesmos moldes. Dos que consideram que a aprendizagem do idioma deveria ser curricular, 93,5% entendem que há repetição dos conteúdos abordados e 6,5% mencionam o oposto; dos que referem que a

aprendizagem da língua inglesa se deve manter como AEC, 91,8% indicam que há repetição dos conteúdos e 8,2% referem que não. Além disso, a leitura da tabela de contingência produzida permite-nos concluir que entre os docentes que consideram existir repetição de conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino, 76,3% consideram que a aprendizagem do idioma devia ser curricular e 23,7% indica. que se deveria manter como AEC. Além disso, 71,4% dos docentes que referem não existir repetição indicam que a aprendizagem deveria ser parte integrante do currículo de 1º CEB e os restantes 28,6% afirmam que deve manter-se como AEC (Anexo S, Tabela S49).

Tabela 72 - Resultado do teste de χ^2 para as variáveis *Repetição de conteúdos e Natureza da disciplina no 1º CEB*.

Teste de Qui-Quadrado						
	Valor	df (graus de liberdade)	Significância assintótica (bilateral)	Significância a exata (bilateral)	Significância a exata (unilateral)	Ponto de probabilidade
Pearson χ^2	0,332	1	0,564	0,647	0,353	
Correção de Continuidade	0,121	1	0,728			
Razão de Verosimilhança	0,320	1	0,571	0,647	0,353	
Teste Exato de Fisher				0,647	0,353	
Associação Linear	0,331	1	0,565	0,647	0,353	0,146
Casos Válidos (N)	407					

O resultado do teste aplicado permite-nos concluir que **não existe uma relação entre as variáveis em estudo** ($\chi^2 (1)=0,332$, $p=0,353$), ou seja, os docentes que indicam que os conteúdos lecionados são repetitivos não referem mais do que os restantes que a aprendizagem do idioma no 1º CEB deveria ser curricular.

No entanto, podemos referir que a probabilidade de a repetição dos conteúdos lecionados influenciar a opinião dos docentes sobre a natureza do ensino do idioma no 1º CEB é 1,28 vezes superior quando afirmam existir repetição do que é lecionado.

1.8 Análise das entrevistas realizadas aos alunos do 1º e 2º CEB

Como mencionado no Capítulo II, além dos inquéritos aplicados procedemos também à realização de entrevistas aos alunos de 1º e 2º CEB. As entrevistas foram conduzidas num agrupamentos de escolas da região Centro e, no total, foram inquiridos 8 alunos de 4º ano e 8 de 6º, devidamente autorizados pelos encarregados de educação e num momento previamente acordado com a direção do agrupamento de escolas que frequentavam.

Cada entrevista teve uma duração aproximada de 60 minutos e foram sempre antecedidas por uma breve introdução, na qual todos os intervenientes se apresentaram e

foram explicados os motivos da entrevista. Além disso, os alunos foram também informados que não eram obrigados a responder a nenhuma questão.

Tabela 73 - Caracterização do contexto e entrevistados.

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
Data	06-06-2012	11-06-2012	24-05-2012	29-05-2012
Local	Biblioteca da Escola EB1	Biblioteca da Escola EB1	Sala Diretores de Turma do AE	Sala Diretores de Turma do AE
Hora	11:00-12:00	11:00- 11:55	09:30 - 10:30	11:35 - 12:25
Duração	58 minutos	55 minutos	57 minutos	50 minutos
Tipo de entrevista	Entrevista semiestruturada			
Número de entrevistados	4	4	4	4
Idade	9 e 10 anos	9, 10 e 11 anos	11-12 anos	12 anos
Género	♂: 0 ♀:4	♂: 2 ♀:2	♂: 3 ♀:1	♂: 4 ♀:0
Ano de frequência	4º ano	4º ano	6º ano	6º ano

As questões colocadas durante as entrevistas dividiram-se em dois blocos, um centrado na aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e outra sobre a relação e perceção dos alunos relativamente ao idioma. No final de cada entrevista foi dada a oportunidade aos alunos entrevistados para partilharem vivências tidas no âmbito da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB.

No que concerne as entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB (Anexos J a L), cinco dos oito entrevistados mencionaram ter começado a aprender a língua inglesa no 1º ano do 1º CEB, embora nem todos indiquem que o tenham feito ao abrigo do PGEI. De facto alguns alunos referiram que iniciaram a aprendizagem da língua no ATL que frequentavam depois da escola. À semelhança do verificado na análise dos dados recolhidos com a aplicação dos inquéritos, o 1º ano do 1º CEB é cada vez mais o ano de iniciação escolhido pelos encarregados de educação para o início da aprendizagem formal do idioma, embora se registe que alguns alunos iniciam a aprendizagem mais tardiamente, geralmente, no 3º ou 4º anos.

Quanto à aprendizagem do idioma propriamente dita, seis entrevistados referiram que mudaram sempre de professor e consideram que isto não é positivo porque estão constantemente a “*aprender o mesmo*”. Além disso, acrescentam que alguns docentes os levam a visualizar filmes em vez de lhes ensinarem algo novo. No entanto, um dos inquiridos considera que a mudança de professor é benéfica porque lhes permite conhecerem pessoas novas e realizar outro tipo de aprendizagem. Por outro lado, os inquiridos que referem que foram sempre acompanhados pelo mesmo professor, indicam que este acompanhamento é positivo porque os professores ficam a conhecer melhor os alunos. Na verdade, os inquiridos têm uma ideia clara do tipo de professor que gostariam de ter e caracterizam-no como alguém divertido, atencioso, calmo, amigo e compreensivo, indicando que quem os ensina nem sempre compreende a sua agitação (“às vezes nós falamos porque já estamos fartos de estar na escola”). Além destas características, os docentes deveriam falar mais em inglês, de

preferência corretamente, e deveriam estar sempre prontos para os ajudar. No que concerne as aulas, estas deveriam ser divertidas, proporcionar momentos lúdicos com recurso a jogos, e com menos repetição da matéria.

Apesar de se observarem algumas críticas feitas à aprendizagem, apenas um aluno considera que não é vantajoso aprender inglês no 1º CEB porque gostava de ir para casa mais cedo, pelo que se pudesse mudaria o horário da aula para que isso acontecesse. Os restantes entendem que aprender inglês no 1º CEB é benéfico, pois podem aprender o idioma durante mais tempo e isso ajudá-los-á a conseguir melhores resultados no 2º CEB, assim como lhes permitirá comunicar mais facilmente com os outros. Se pudessem mudar algo na aprendizagem do idioma, alargariam ainda o tempo destinado a esta aprendizagem: aulas de 60 minutos em vez de 45 e aprendizagem diária do idioma ou com mais frequência.

Quanto às questões colocadas no Bloco II da entrevista, observamos que dois alunos nunca tinham tido contacto com o idioma antes da entrada na escola e cinco já o tinham feito. Estes alunos indicam que antes de entrarem na escola os seus familiares mais próximos lhes ensinaram os números, as cores e os animais, que se encontram entre os temas mais referidos nos questionários como sendo da sua preferência. Um dos alunos referiu que antes da entrada na escola os pais decidiram inscrevê-lo num instituto de línguas onde aprendia o idioma com um professor nativo. Contudo, quando questionado sobre o que pensavam sobre o inglês antes das primeiras aprendizagens, os entrevistados não tinham opinião sobre o idioma, mas atualmente consideram que é um idioma interessante, divertido, e acima de tudo, importante, pois é não só a língua falada nos países anglófonos, mas também em outros países. Além disso, os alunos entrevistados consideram que aprender inglês é importante por motivos profissionais e académicos, assim como lhes possibilita o contacto com os outros e uma melhor adaptação a um novo país em caso de emigração. De facto, a emigração, a ida a um país estrangeiro e o contacto com os outros são alguns dos motivos mais frequentemente utilizados pelos alunos para justificarem não só a importância atribuída ao idioma, mas também o gosto que têm pela aprendizagem da mesma.

Relativamente ao gosto pela aprendizagem do idioma, seis dos oito inquiridos referem que gostam de aprender o inglês não só pelos motivos enumerados anteriormente, mas também porque consideram que esta aprendizagem é divertida. No entanto, os dois alunos que não gostam de aprender inglês justificam-se indicando que não percebem o professor quando fala em inglês e nem sempre gostam da atitude do professor. Durante a partilha de experiências um dos alunos referiu: “No ano passado a professora estava sempre a berrar comigo e nunca me ajudava. Este ano só vim para o inglês porque a professora é outra e agora já gosto um bocadinho mais [...]” (Anexo J).

Além desta vivência, outros alunos referiram que os professores que tiveram nos anos transatos recorriam muitas vezes a filmes em língua portuguesa e, na sua opinião, isso

não era positivo porque não aprendiam a matéria. Um dos inquiridos refere que com a nova professora quando veem um filme é sempre adequado à sua idade e em inglês.

Quanto às entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB (Anexos N a P), optámos por seguir uma estrutura semelhante à das entrevistas de forma a podermos determinar os pontos comuns e os divergentes entre os dois grupos entrevistados. Assim, relativamente ao primeiro bloco da entrevista, contrariamente ao observado nas entrevistas realizadas aos grupos I e II, verificamos que apenas metade dos entrevistados refere ter iniciado a aprendizagem do idioma no 1º do 1º CEB e os restantes no 3º ou 4º anos deste ciclo de ensino, indicando que a oferta estava indisponível ou referindo que não havia professor. Excetuando os alunos que iniciaram a aprendizagem do idioma apenas no 4º ano, todos os entrevistados referiram que mudaram de professor de inglês ao longo do 1º CEB. Segundo os entrevistados, a mudança de professor não é encarada de forma positiva porque os conteúdos são constantemente repetidos e que em alguns casos se aperceberam que aprenderam aspetos da língua erradamente. No entanto, um dos alunos que mudou de professor refere que esta mudança ocorreu apenas uma vez tendo sido acompanhado pelo mesmo docente durante três anos e, segundo ele, ser acompanhado por um professor durante o 1º CEB é benéfico porque não há tanta repetição de conteúdos, os docentes acabam por conhecer bem os alunos e estes o professor.

No que concerne a aprendizagem do idioma no 1º CEB, cinco dos oito entrevistados consideram que esta aprendizagem é benéfica porque a aprendizagem no 2º CEB se tornou mais fácil a todos os níveis. Porém, acrescentam que esta aprendizagem só é vantajosa se forem bem ensinados. Os restantes alunos não reconhecem qualquer benefício nesta aprendizagem, referindo que as aprendizagens são sempre as mesmas e que devido ao horário da aula iam mais tarde para casa, resposta também mencionada pelos alunos de 1º CEB. Além disso, um dos alunos respondeu negativamente a esta questão referindo que apesar de ter tido aulas de inglês no 1º CEB não consegue ter positiva na disciplina.

Nesta entrevista, tornou-se pertinente inquirir os alunos sobre a transição para o 2º CEB e o papel que a aprendizagem do inglês no 1º CEB teve. Por estes motivos, questionamos os alunos relativamente aos resultados obtidos no 2º CEB e apenas 2 alunos referiram que obtiveram melhores resultados, indicando que por terem iniciado a aprendizagem no 1º CEB perceberam mais facilmente o que lhes era pedido. No entanto, cinco entrevistados responderam negativamente à questão, indicando que aprenderam conteúdos erradamente, ou porque não percebiam o que o professor dizia. Tendo indicado que as aprendizagens realizadas no 1º CEB são repetitivas, procurámos determinar se consideram que o mesmo se mantém aquando da transição para o 2º CEB. Dos oito entrevistados, sete consideram que a repetição se mantém, indicando que recentemente tinham aprendido conteúdos já lecionados no 1º CEB (casa, família, alimentação).

Quanto aos aspetos que mudavam na aprendizagem do inglês no 1º CEB, os alunos mencionaram que a oferta devia estar sempre disponível para que todos tivessem as mesmas oportunidades, mas defendem que se deviam mudar alguns professores que não ensinam os conteúdos corretamente e que deveria haver menos repetição.

No que concerne as questões do Bloco II, apenas metade dos inquiridos indicaram que antes de terem iniciado a aprendizagem do idioma no primeiro ciclo, o primeiro contacto com a língua ocorreu quando os familiares próximos os ensinaram algumas palavras. Relativamente à sua opinião sobre a língua inglesa, cinco inquiridos não se lembram, dois não responderam à questão e o único que indicou lembrar-se referiu lembrar-se do que pensava sobre o idioma, indicando que considerava o idioma esquisito quando o ouvia. Quanto ao gosto pela aprendizagem do idioma, apenas dois alunos indicaram que gostam de o fazer, considerando o idioma como “fixe”; os restantes indicam o oposto caracterizando-o, mais uma vez, como difícil devido não só às regras gramaticais, mas também à pronúncia.

Apesar de considerarem o inglês como um idioma difícil de aprender, os entrevistados estão cientes da importância e utilidade do idioma para o futuro, sobretudo, porque lhes permite ir ao estrangeiro e comunicar com os outros sem problemas, facilita a emigração e é sinónimo de um melhor emprego, assim como um facilitador da aprendizagem realizada no ensino superior.

Em traços gerais e tendo em conta os objetivos traçados para as entrevistas destinadas aos alunos dos dois ciclos, podemos mencionar o seguinte:

- Relativamente ao ano de iniciação da aprendizagem da língua inglesa, os alunos de 1º CEB referem ter começado a aprender o idioma no 1º ano do 1º CEB, enquanto apenas 50% dos entrevistados de 2º CEB respondem desta maneira. Os restantes 50% referem ter iniciado a aprendizagem no 3º ou 4º ano, evocando a falta de professor e a indisponibilidade de oferta como motivos;
- Os alunos dos dois ciclos de ensino entrevistados indicam ter mudado de professor de inglês durante o 1º CEB e associam essa prática à repetição exaustiva de conteúdos e à sua aprendizagem de forma errada;
- Os alunos de 1º CEB têm uma ideia clara sobre as características do professor de inglês ideal;
- Os entrevistados de 1º CEB consideram que é benéfico aprender o idioma no 1º CEB, considerando que assim podem aprender a língua durante mais tempo, enquanto os de 2º CEB se encontram divididos em relação a este facto: uns mencionam que a aprendizagem se tornou mais fácil, enquanto outros indicam o oposto referindo que, apesar de terem inglês no 1º CEB, não conseguem ter notas positivas;
- Os alunos de 1º CEB entendem que aprender inglês no 1º CEB ajudá-los-á a ter melhores notas no 2º CEB;

- Os alunos de 2º CEB consideram que ter tido inglês no 1º CEB não os ajudou a ter melhores notas;
- Os alunos de 1º CEB gostariam de ter mais aulas por semana e durante mais tempo, enquanto os de 2º consideram que a oferta deveria estar sempre disponível e reduziram a repetição temática;
- Alguns alunos tiveram o primeiro contacto com o idioma antes do início da escolaridade obrigatória, tendo aprendido algum vocabulário com familiares próximos;
- Apesar de os alunos não saberem ou não se lembrarem da opinião que tinham da língua inglesa, a maioria dos alunos de 1º CEB entrevistados encaram o idioma e a sua aprendizagem positivamente, enquanto os de 2º CEB apresentam uma visão negativa do mesmo, caracterizando-o como difícil;
- Para os entrevistados, aprender inglês é muito importante e será útil para o futuro, em especial, em termos profissionais e académicos;
- Os alunos de 1º CEB revelam gostar de aprender o idioma justificando o facto com os motivos apresentados anteriormente, enquanto os de 2º CEB revelam não gostar de aprender o idioma porque consideram a sua aprendizagem difícil;

2. Discussão dos resultados do estudo

Concluída a apresentação dos dados recolhidos e a análise do conteúdo das entrevistas realizadas, torna-se necessário discutir os resultados de forma a extrair as conclusões deste estudo. A nossa discussão incidirá em cinco áreas principais: iniciação da aprendizagem, articulação curricular, supervisão pedagógica, metodologia e transição para o 2º CEB.

A aprendizagem das línguas estrangeiras nas escolas da Europa tem vindo, de acordo com os dados disponibilizados pela Eurydice (2001, 2005b, 2008, 2012), a iniciar-se cada vez mais cedo. De facto, nas últimas três décadas assistiu-se a uma diminuição da idade de iniciação da aprendizagem situando-se atualmente entre os 6 e os 9 anos⁹, sendo um reflexo das atuais recomendações europeias para a aprendizagem das línguas. A CE tem como um dos principais objetivos a criação de uma Europa multilingue onde os seus cidadãos são capazes de comunicar não só na sua língua materna, mas também em pelo menos dois outros idiomas de forma a promover o diálogo intercultural, a criação de uma sociedade inclusiva, marcada pela existência de oportunidades académicas e profissionais.

⁹ Em alguns países a iniciação ocorre durante o ensino pré-escolar (Comunidade germanófona na Bélgica, por exemplo)

Apesar de todas as línguas serem consideradas como fundamentais, a política europeia é flexível relativamente aos idiomas que as escolas europeias devem oferecer, cabendo aos estados-membros decidir quais os idiomas que devem ser parte integrante dos currículos escolares. No entanto, o inglês, pelos motivos apontados nos dois primeiros capítulos deste estudo, é de longe a língua estrangeira mais ensinada em praticamente todos os países da UE. Esta é uma tendência que tem vindo a aumentar desde 2004/2005 devido à disseminação de programas que permitiram a introdução da aprendizagem do idioma no 1º CEB, tornando-a assim na primeira língua estrangeira que as crianças aprendem formalmente em contexto escolar.

No caso Português, os relatórios existentes disponibilizados pelo GEPE/ME e DGEEC/MEC, assim como o nosso estudo, indicam-nos que mais de 90% dos alunos do 1º CEB frequentam a aula de língua inglesa no 1º CEB e, por norma, a iniciação ocorre no 1º ano deste ciclo de ensino ou ainda durante o Jardim de Infância. Contudo, há situações em que esta iniciação ocorreu apenas no 3º ou 4º ano do 1º CEB porque, tal como afirmaram alguns dos alunos entrevistados, não havia professor ou a oferta não estava disponível. De facto, a falta de professor, assim como a limitação da oferta são situações conhecidas e frequentemente reportadas nos relatórios oficiais (GEPE, DGEEC, APPI, CAP), tais como questões de índole logística ou insuficiência de recursos humanos.

A falta de professores e de assistentes operacionais necessários para o normal funcionamento e oferta das AEC tem sido uma condicionante em muitas escolas do país. Como mencionado no capítulo I, a precariedade e a falta de apoios tem levado muitos docentes a abandonarem a prática letiva neste ciclo de ensino e se, em alguns casos, estes abandonos são colmatados rapidamente, devido ao número de professores disponíveis, noutros tem sido completamente impossível e a oferta acaba por ser inviabilizada. Além da falta de professores, a falta de assistentes operacionais, necessários para o normal funcionamento das AEC, tem sido um problema em diversas regiões do país sendo uma questão difícil de compreender, visto que as direções escolares sabem de antemão o número de assistentes operacionais que necessitarão, mas não tomam as diligências necessárias para que a contratação seja feita atempadamente, idealmente antes do início do ano escolar.

Além disso, a contratação dos assistentes operacionais tem vindo a ser feita através dos Programas Ocupacionais promovidos pelo Instituto Emprego e Formação Profissional tendo em vista ocupar quem se encontra em situação de desemprego. Contudo, este tipo de prática levanta questões mais complexas do que à partida se possa pensar, uma vez que a seleção dos candidatos não tem o rigor adequado em todos os casos, havendo muitos profissionais a desempenhar estas funções sem formação ou competências comprovadas para lidar com crianças desta faixa etária. Quando confrontados com situações quotidianas características deste ciclo de ensino, tais como brigas ou queixas, a gestão que fazem da situação, assim como a resolução pode não ser a mais adequada, o que pode desencadear

problemas adicionais. Consideramos que estes assistentes deveriam ser alertados para as vicissitudes do trabalho com crianças tão pequenas e deveriam receber formação obrigatória e adequada à função que desempenham. Além disso, caberia à direção dos agrupamentos de escolas clarificar as tarefas que estes profissionais deverão desempenhar, uma vez que nem todos estão cientes dos seus deveres, assim como devem alertá-los para a postura e tipo de atitudes que deverão manter durante o exercício da sua função.

Além das questões relacionadas com os recursos humanos, os problemas logísticos, apesar da renovação do parque escolar nacional, continuam a ser um dos grandes problemas verificados e que condicionam a oferta da aprendizagem. De facto, muitas escolas continuam a funcionar em regime de horário duplo, enquanto outras, devido ao processo de remodelação do parque escolar, funcionam em espaços alternativos, que nem sempre são os mais adequados e onde faltam materiais de apoio, tais como aparelhos áudio e computadores, essenciais para o ensino do idioma. Consideramos que este aspeto deve também ser tido em consideração por parte de quem gere os espaços onde as atividades se desenvolvem uma vez que não se pode esperar que o processo de aprendizagem ocorra da melhor maneira quando as condições físicas do espaço inviabilizam ou são limitadoras da prática letiva mais adequada. Além disso, como mencionado anteriormente, o contexto em que a aula decorre tem um papel considerável no processo de aprendizagem, uma vez que é nele que todas as atividades se desenrolam sendo necessário ter em consideração as características físicas da escola e do meio em que se insere. Uma escola com boas condições físicas, onde a criança se sente confortável e segura e onde é respeitada por todos, é um primeiro passo para aumentar os níveis motivacionais da criança, primeiramente para a frequência do espaço e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Porém, a deslocação de alunos para outras escolas para participarem nas AEC, como ainda acontece em alguns meios rurais, faz com que as salas de aula não consigam albergar esses alunos, pelo que se torna necessário desenvolver as atividades em espaços alternativos onde não estão reunidas as condições necessárias à prática pedagógica.

Apesar destes aspetos, a percentagem de escolas que disponibilizam a oferta tem vindo a aumentar desde a generalização do programa e os encarregados de educação aproveitam este facto. Apesar do carácter facultativo da aprendizagem, inscrevem os seus educandos na aprendizagem do idioma indicando como justificação a necessidade de os manter na escola. Infelizmente, os encarregados de educação que assim justificam a frequência dos seus educandos na aula de inglês não priorizam esta aprendizagem como uma vantagem, como algo benéfico do ponto de vista educativo, mas como o colmatar de uma necessidade em termos de ocupação das crianças. Além disso, este entendimento denota a falta de sensibilização para os benefícios da aprendizagem e a desvalorização que fazem da aprendizagem acaba por ser transmitida aos educandos que encaram a aula de inglês como um espaço que serve sobretudo para brincar e não para aprender o que, propicia problemas

comportamentais prejudiciais ao normal funcionamento da aula. De acordo com a legislação em vigor, cabe aos professores generalistas de 1º CEB alertar os encarregados de educação para os benefícios da aprendizagem precoce do idioma e informá-los relativamente à necessidade de os seus educandos manterem uma postura comportamental correta de forma a não perturbar funcionamento letivo. Contudo, um dos problemas reside na forma como os professores generalistas encaram a aprendizagem da língua inglesa considerando-a, por vezes, como pouco ou nada benéfica, afirmando que desde a introdução destas aprendizagens as crianças estão visivelmente mais cansadas e desmotivadas para o estudo.

Todavia, apesar do elevado número de encarregados de educação que mencionam ter inscrito os educando na aprendizagem da língua inglesa por necessidade, vários inquiridos se mostram cientes da importância da aprendizagem precoce do idioma e indicam que este tipo de aprendizagem permite o contacto dos educandos com uma língua de importância mundial, sendo, por isso, uma forma de enriquecimento dos conhecimentos dos alunos. É incontornável que, devido à posição da língua inglesa no mundo, o seu domínio permite a aproximação com os outros e a descoberta de novas culturas e mentalidades, que analisadas a partir da própria cultura favorecem e estimulam a agilidade mental, a imaginação e a criatividade. Além disso, os encarregados de educação reconhecem que a idade em que os seus educandos iniciam a aprendizagem da língua inglesa como um fator determinante para o sucesso comunicativo futuro dos seus educandos. Esta premissa está diretamente relacionada com a ideia de que quanto mais cedo os alunos iniciarem a aprendizagem mais facilidade e mais gosto revelarão. Contudo, o nosso estudo indica, através do cruzamento das respostas dadas pelos alunos, que a facilidade e o gosto não são uma consequência do ano de iniciação da aprendizagem. Como referimos anteriormente, diversos autores concluíram que o facto de a aprendizagem de um idioma se iniciar mais cedo não leva necessariamente as crianças a desenvolverem mais rapidamente a sua competência comunicativa. Na verdade, a idade de iniciação deverá sempre ser analisada tendo em conta o contexto e duração da aprendizagem, a exposição à língua e a própria motivação para a aprendizagem do idioma (Ioup, 2005; Singleton, 2001).

O crescente interesse no ensino precoce das línguas neste contexto está parcialmente associado com a crescente mobilidade europeia e ao aumento dos fluxos emigratórios que marcam a atualidade europeia e global, fruto da profunda crise que se vive em grande parte do continente. Os sistemas educativos recebem cada vez mais crianças oriundas de outros países, obrigando ao alargamento da oferta do ensino das línguas e a sua aprendizagem desde o ensino pré-escolar. Além disso, não se pode descurar a opinião de pais e encarregados de educação que encaram a aprendizagem das línguas desde cedo como um fator vital para o sucesso futuro dos seus educandos. Importa mencionar que a crise económica que afetou a Europa nos anos oitenta, levou a que muitos pais crescessem num ambiente onde a aprendizagem e aquisição de novas competências eram fatores

determinantes para a estabilidade económica e profissional (Enever e Moon, 2010; Muijs e Reynolds *apud* Moyles, 2008; Maynard, 2012). Ao crescerem neste ambiente, e desejando o melhor para os seus filhos, tornou-se uma característica recorrente das sociedades modernas os pais e encarregados de educação exercerem pressão sobre os Governos para a implementação de programas, que possibilitem aos seus educandos o desenvolvimento de competências em diversas áreas, desde o início da escolaridade obrigatória.

Contudo, há casos em que os níveis de motivação vão diminuindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, no presente estudo, verificámos que os alunos inquiridos de 1º CEB gostam de aprender a língua inglesa, mas o mesmo não se verifica em igual medida entre os alunos de 2º CEB. A desmotivação e o desinteresse dos alunos perante a aprendizagem da língua inglesa no 2º CEB são bem visíveis, consequência da repetição excessiva dos mesmos conteúdos, da mudança constante de professores, da dificuldade sentida na compreensão do que é pedido e até mesmo das atitudes dos professores. Além disso, o tipo de avaliação feita pelo professor pode condicionar a intensidade motivacional dos alunos. O recurso a uma avaliação mais formal com a realização de testes não se coaduna, no nosso entender, com os objetivos definidos para a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, pois o facto de um aluno ter um mau resultado durante a aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino pode ter consequências bastante negativas na perceção que tem do idioma e, consequentemente, traduzir-se em desmotivação perante a sua aprendizagem. Neste sentido, entendemos que a avaliação no 1º CEB deve ser exclusivamente formativa, de forma a criar um ambiente livre de tensões e a valorizar o progresso do aluno em relação aos objetivos definidos para o desenvolvimento das tarefas que lhe são propostas (Bento *et al.*, 2005; Conner, 1991; Dias e Toste, 2006; McKay, 2006; Proctor *et al.*, 2005; Shermis e DiVesta, 2011; Tuttle, 2008).

No entanto, devemos estar cientes que o inverso pode acontecer e com o tempo os alunos podem sentir-se mais motivados. Durante a realização das entrevistas conseguimos aperceber-nos que a simples mudança de professor e o desenvolvimento de um tipo de prática letiva distinta levou os alunos a mencionar que gostavam mais de aprender inglês do que no passado.

A escolha livre da aprendizagem de um idioma também contribui para a motivar os alunos. De facto, alguns encarregados de educação indicaram, quando questionados sobre os motivos de inscrição dos educandos na aprendizagem do idioma no 1º CEB, que estes haviam mostrado interesse para tal e cerca de 20% dos alunos de 2º CEB justificaram a aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino evocando o mesmo motivo. No entanto, só este aspeto por si não se traduz em melhores resultados escolares. Para que isso aconteça é importante proporcionar momentos de interesse para os alunos, para que a motivação para a aprendizagem do inglês seja uma constante. Kleppin (2004) refere que a motivação é geralmente bastante elevada no início do processo de aprendizagem do idioma, mas para que

o desenvolvimento da competência comunicativa seja encarado de forma positiva pelos aprendentes é necessário que se definam objetivos claros para a realização de uma atividade.

É comumente aceite que a realização de atividades lúdicas, sendo parte integrante do mundo da criança, as leva a gostar mais de aprender inglês e a sentir mais facilidade na aprendizagem. O presente estudo mostrou-nos também que os alunos que preferem a realização de atividades mais lúdicas nas aulas são os que indicam sentir mais facilidade na aprendizagem do idioma, mas para que a criança tenha sucesso na aprendizagem é necessário que as atividades a realizar na aula sejam corretamente selecionadas, se adequem à faixa etária e que sejam do seu agrado das crianças, tal como mencionado no enquadramento teórico deste estudo. Além disso deverão ser realizadas com um objetivo específico essencial não só para o sucesso da aprendizagem, mas também para a consciencialização da criança para aquilo que consegue produzir com os conhecimentos adquiridos. A realização de uma atividade lúdica sem qualquer objetivo pode tornar-se num fator de desmotivação e desinteresse do aluno motivo pelo qual consideramos ser necessário o estabelecimento de metas de aprendizagem baseadas na realidade dos alunos. De facto, os participantes no nosso estudo reconhecem a utilidade associada à aprendizagem do idioma referindo que aprender inglês lhes possibilita uma melhor utilização do computador, a compreensão do que é dito na televisão, assim como possibilita a comunicação com pessoas de outros países. No entanto, devemos ter presente que a motivação dos alunos para a aprendizagem do inglês não se esgota nestas possibilidades.

De facto, a motivação intrínseca vai mais longe e está em muitos casos associada à curiosidade natural e ao interesse revelado pelo aluno. Quanto mais interesse o aluno mostrar pela aprendizagem do idioma mais oportunidades procurará para por em prática o que aprendeu. De facto, segundo alguns docentes inquiridos, muitos alunos procuram aplicar os conhecimentos adquiridos na aula de língua inglesa noutras áreas curriculares. Se por um lado a possibilidade de comunicação com o outro e o gosto pela aprendizagem são dois dos elementos centrais da motivação intrínseca dos alunos, o acesso a um mundo de oportunidades académicas e profissionais são marcadamente elementos extrínsecos ao aluno, ou seja, são resultado da influência do meio sociocultural na representação social da criança. O conhecimento da língua inglesa está associado ao acesso a empregos de topo com melhores remunerações, *i.e.* a possibilidade de acesso a uma esfera socioeconómica mais favorável.

No âmbito do nosso estudo verificamos que as respostas obtidas junto dos alunos apresentam os dois tipos de motivação, apesar de a motivação extrínseca de ordem instrumental ser predominante, uma vez que os alunos têm um objetivo específico para a aprendizagem do idioma, seja ele um melhor emprego ou a possibilidade de comunicação além-fronteiras. Quando este tipo de motivação se sobrepõe à intrínseca, o aluno encontra motivos para aprender o idioma que se regem pelo carácter utilitário da língua e não pelo

seu gosto e curiosidade natural. Neste contexto, cabe aos professores fomentar o gosto pela aprendizagem do idioma de forma a motivá-los intrinsecamente. Por este motivo, questionamos os docentes de inglês de 1º CEB se faziam o levantamento das atividades e temas do agrado dos seus alunos e verificámos que esta é uma prática pouco comum, mas que quando tida em consideração se traduz em níveis mais elevados de motivação, uma vez que os alunos estão a realizar uma atividade de que gostam e a aprender um tema do seu interesse.

Além da motivação, como mencionámos no capítulo I, o contexto em que a aula de inglês decorre é também muito importante para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Em países como Portugal, em que exposição à língua ocorre maioritariamente na escola, é imperativo que o *input* linguístico que a criança recebe seja adequado ao desenvolvimento da sua capacidade comunicativa e que, simultaneamente, lhes permita por em prática os conhecimentos adquiridos. Por este motivo, como referem Strecht-Ribeiro e Baptista (2005), quanto mais novos são os alunos mais cuidadosa deve ser a seleção dos professores, sobretudo, a nível da competência oral e afetiva. Apesar de a maioria dos docentes de inglês de 1º CEB inquiridos afirmar deter uma habilitação académica que lhes permite lecionar inglês, é preocupante que 23% dos inquiridos indique lecionar a disciplina no 1º CEB porque possuem uma certificação reconhecida pelo MEC, atribuída pela Universidade de Cambridge, pela International House ou Trinity College. Além disso, verifica-se que muitos destes docentes são licenciados em áreas muito diferentes do ensino, o que nos leva a questionar o tipo de práticas letivas que introduzem nas aulas, assim como a sua própria competência linguística. Tal como já referido anteriormente, este incumprimento do estipulado nos documentos enquadramentos revela que as entidades promotoras não se preocupam com a formação de quem contratam e não promovem ou procuram mecanismos de formação para os mesmos. Neste sentido, é importante que as entidades responsáveis procedam uma verificação e validação rigorosa das habilitações dos professores contratados. Sugerimos, tal como anteriormente, que a legislação nesta área deve ser repensada e reavaliada para que os nossos alunos evoluam e desenvolvam verdadeiramente a sua competência comunicativa em circunstâncias de aprendizagem adequadas. É igualmente essencial que estes profissionais se atualizem, informem e procurem atividades formativas e que, acima de tudo, equacionem a perspetiva subjacente à implementação do PGEI. Quando um programa nesta área é implementado, é importante que se compreendam quais as suas grandes finalidades, pois serão elas que orientarão o seu trabalho. Contudo, não podemos esquecer que a implementação deste tipo de projetos tem sido alvo de debate em torno das conceções que estão na sua base, ou seja, há uma tendência para os enquadrar numa perspetiva de sensibilização ou de aprendizagem formal da língua inglesa. No caso nacional, de acordo com os dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos, verificamos que muitos docentes encaram o PGEI como uma forma de sensibilização.

No entanto, a distinção entre estas duas perspetivas necessita de clarificação, pois face aos resultados obtidos pelos alunos portugueses no IECL, assim como as metas estabelecidas pela CE, acreditamos que sensibilizar para a aprendizagem e importância da língua no mundo não é suficiente para reverter a situação. Driscoll e Frost (1999) procuraram distinguir estas duas perspetivas:

[i]n secondary schools, developing language competence tends to take the foreground and is prioritised to some extent because of the central role it plays in the external public examinations. In primary schools, the aim of language competence may be more low key and the broader aims of language awareness, developing language learning skills and the cultivation of positive attitudes towards language learning may take the foreground. So we could say that there is a continuum defined by the levels of intensity and complexity of the linguistic content; at one end of the continuum are Language Acquisition programmes which aim to develop a measure of language proficiency in pupils; at the other end, there are Sensitisation programmes which promote a broader 'base line' competence in language learning skills and a more elementary competence in a foreign language (14).

Segundo propõem estes autores, enquanto a sensibilização é mais frequente nos anos iniciais de aprendizagem, tendo objetivos mais gerais, estratégicos e socio afetivos, a aprendizagem propriamente dita tem como metas fundamentais o desempenho e desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Assim, é necessário que todos os docentes estejam cientes das implicações de cada uma destas perspetivas para que melhor possamos perspetivar a nossa prática pedagógica neste ciclo de ensino.

Um tipo de programa centrado na sensibilização enfatiza questões estratégicas, motivacionais, atitudinais perante o idioma e a sua cultura, promove a confiança face à língua estrangeira preocupando-se mais com as competências gerais e o enriquecimento global do aluno, pelo que a continuidade não é necessariamente tida em consideração. Os objetivos definidos para a aprendizagem da língua nesta perspetiva são menos mensuráveis e não possuem um carácter linguístico, predominando o desenvolvimento do ouvir e do falar. Por outro lado, ao enfatizarem a aprendizagem do idioma, os programas centrados na implementação têm como principais objetivos a promoção e desenvolvimento de competências na língua estrangeira, preocupando-se com o desempenho e aperfeiçoamento das quatro competências e implicando a continuidade da aprendizagem. Nesta perspetiva, os alunos têm mais tempo de aprendizagem do idioma e as aulas são geralmente mais longas.

Quando pensamos no que se verifica a nível nacional, facilmente percebemos que a linearidade das características apresentadas não se aplica na íntegra, sendo por isso um fator a ter em conta. Traçar uma linha divisória entre os programas de sensibilização e os de aquisição da língua é uma tarefa vaga em termos práticos, uma vez que os seus objetivos não são mutuamente exclusivos. Sharpe (2001), por exemplo, desvaloriza esta distinção: “[o]nce there is clearly organized planned teaching there is a commitment to *apprentissage* or language acquisition, which will also bring in its wake a heightened sensitization to languages in general and to cultural differences” (40). Se tivermos em consideração todos os

documentos que constituem o enquadramento legal do atual PGEI, facilmente nos apercebemos que apesar de a tónica recair sobre a sensibilização como modelo de operacionalização do programa, a preocupação com a aprendizagem efetiva do idioma a longo prazo é inequívoca.

De qualquer modo, convém não esquecer que passados estes anos desde a implementação do programa, as circunstâncias em que tem vindo a ser feito estão longe da equidade necessária para o sucesso do mesmo, sobretudo, em termos de aprendizagem efetiva. Por um lado, a aprendizagem continua a ocorrer como AEC, originado diversos contextos de aprendizagem que diferem em termos de horas destinadas à aprendizagem e tipo de horário. Além disso, a aprendizagem do idioma no 1º CEB continua a ser de frequência facultativa o que tem originado diversos problemas de gestão curricular, sobretudo no 2º CEB, onde na mesma turma facilmente se encontram alunos que tiveram e não tiveram aulas de inglês no ciclo precedente. Dado o grande número de alunos que frequentam as aulas de inglês no 1º CEB não se afigura correto continuar a encarar a aprendizagem do idioma como uma mera sensibilização. Embora este tipo de programa se centre mais nas atitudes e na motivação do aluno, a verdade é que os programas de aquisição da língua também destaca estes aspetos. Neste sentido, concordamos com Mourão (2005) que propõe que ao longo do 1º CEB os alunos passem por um percurso gradativo entre sensibilização e aprendizagem, tal como representado na Figura 5.

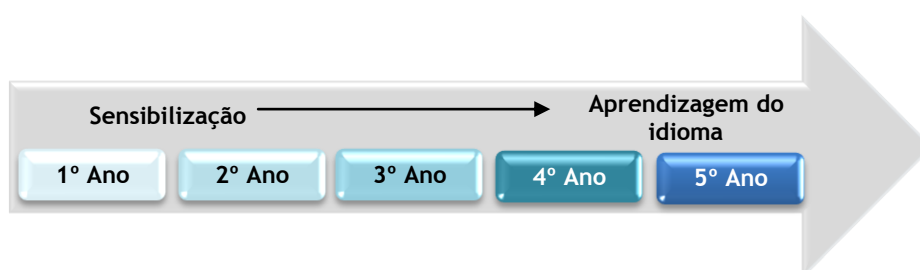


Figura 5 - Processo de sensibilização e aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB (adaptado de Mourão, 2005, 7).

Por outras palavras, o contacto com o idioma nos dois primeiros anos do 1º CEB deve centrar-se na sensibilização, enquanto no 3º e 4º anos se deve promover um contexto de aprendizagem mais formal sem que, no entanto, se esqueçam os princípios desenvolvidos nos dois primeiros anos e os princípios inerentes à aprendizagem nesta faixa etária.

Voltando à questão da idade de iniciação mencionada pelos encarregados de educação como mencionam Ioup (2005), Moon (2005, 2006) e Munõz (2006), as crianças adquirem vocabulário e pronúncia mais facilmente que os adultos devido ao ambiente lúdico que domina o ensino precoce dos idiomas e que potencia o aumento dos níveis de concentração e atenção disponível para a aprendizagem. Contudo, a aprendizagem das crianças processa-se de forma mais lenta quando comparada com alunos mais velhos, já que

algumas das estruturas cognitivas necessárias para a realização de aprendizagens mais complexas estão ainda em desenvolvimento.

Em termos cognitivos, a aprendizagem de um idioma contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística dos seus educandos através do alargamento da sua experiência linguística global. Este é um aspeto muito importante já que alguns encarregados de educação referem que não inscreveram os seus educandos na aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB porque revelavam dificuldades na aprendizagem da língua materna (Bialystok, 2009) havendo, como refere Baker (2006), uma crença enraizada que leva muitos pais e encarregados de educação, e até mesmo professores, a acreditar que uma pessoa bilingue *armazena* dois idiomas separadamente e o aumento do uso de um segundo idioma se traduz na diminuição da competência comunicativa na primeira língua. Esta é uma teoria bastante *naïve* e falaciosa, pois presume que os dois sistemas linguísticos atuam separadamente sem que ocorra transferência de conhecimentos. Contudo, a aprendizagem de um novo idioma ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa e linguística na língua materna. Além disso, de acordo com os estudos conduzidos por Bialystok (2000a, 2000b, 2009) e Liddicoat (2001), as crianças monolingues apresentam um conjunto limitado de recursos necessários para o desenvolvimento da mencionada competência metalinguística quando comparadas com as crianças que iniciaram a aprendizagem de uma língua estrangeira precocemente. As crianças que aprendem mais do que um idioma tendem a encarar a sua língua nativa de forma diferente e a compará-la com outros sistemas linguísticos e esta experiência ajuda-as a desenvolver a compreensão e conhecimento da natureza da língua necessária para o desenvolvimento da literacia. De facto, o desenvolvimento da literacia deve ser, no nosso entender, um dos aspetos centrais de todos os programas curriculares, pois só assim estaremos a formar cidadãos conscientes do mundo que os rodeia.

Para Liddicoat, a literacia baseia-se na conceção da língua como um sistema abstrato e a aprendizagem de um segundo idioma dá oportunidade aos alunos para compreenderem que a relação existente entre forma e significado é arbitrária. Ao aprenderem outro idioma aprendem que os diferentes objetos são designados de forma diferente e apercebem-se que a variação da forma é uma possibilidade em termos linguísticos. Além disso, um dos componentes essenciais da literacia comum a todas as línguas é a capacidade para extrair sentido de um texto e, para isso, os leitores devem aprender a combinar diversas estratégias que, segundo Baker (2006), são transferíveis de um idioma para outro. Por este motivo, a aprendizagem de um novo idioma fornece um complemento vital para o trabalho do professor generalista em termos de literacia:

“[L]anguage teachers do not only teach a language, they also teach about language as a concept, and about communication, context and culture [...] Second language learning is therefore a resource for enhancing literacy, not a problem for acquiring literacy. It forms part of the whole package for learning about language as a part of schooling and provides

additional insights into the nature of language that are not available to the monolingual learner” (Liddicoat, 2001, 15).

Em termos cognitivos, os benefícios da aprendizagem de um novo idioma não se esgotam no desenvolvimento da literacia. Recorrendo a tecnologia¹⁰ recente, Bialystok *et al.* (2005) conduziram um estudo tendo como objetivo explorar as vantagens do aspeto neural do bilinguismo e as áreas do cérebro ativadas por crianças monolíngues e bilingues para a realização de determinadas tarefas, tendo observado a existência de comportamentos cerebrais distintos consistentes com a ativação de áreas cerebrais relacionadas com a gestão dos sistemas linguísticos. Por este motivo, sugeriram que a aquisição precoce e regular de dois idiomas melhora a capacidade das crianças para resolver problemas que exigem a seleção de informação específica necessária para completar uma tarefa:

“[a] possible reason for the enhanced cognitive control which has been reported for bilingual children is that the same control processes are used both to solve these misleading problems and to manage two active language systems. Bilingual children, therefore, have had more opportunity than monolinguals to exercise a crucial cognitive skill, and this practice may then accelerate the development of that skill” (*ibid.*, 40).

Além disso, a autora e outros investigadores têm sugerido que as crianças bilingues tendem a ser melhores que as monolíngues na realização de tarefas que necessitam atenção, pois os dois idiomas são ativados quando um falante bilingue usa uma das línguas que conhece e esta ativação simultânea faz com que haja a necessidade de canalizar a atenção para o idioma selecionado para que a comunicação se processe de forma fluente e sem a intrusão da outra língua.

Aprender um novo idioma oferece a oportunidade de contacto com outras culturas uma vez que aprender uma língua também possibilita aprender como os outros pensam, vivem e se relacionam com o ambiente social que os rodeia. Numa abordagem intercultural, os alunos identificam e exploram a sua perspetiva cultural, assim como a dos falantes do novo idioma. Este tipo de prática possibilita o alargamento dos horizontes de entendimento cultural e apercebem-se que a sua visão do mundo é uma entre muitas. As pessoas que nunca aprenderam outra língua tendem a acreditar que a aprendizagem de outro idioma envolve apenas aprender uma lista de palavras e conceitos equivalentes aos que já conhece na língua materna sendo, por isso, uma visão mal informada que ofusca não só a ligação fundamental entre língua e cultura, mas também os restantes benefícios mencionados.

Por estes motivos, é fulcral que os encarregados de educação sejam sensibilizados para os benefícios advindos da aprendizagem séria e responsável de um idioma. Contudo, este tipo de prática é pouco frequente e, por esse motivo, deveriam ser encaradas de uma outra forma já que os encarregados de educação são os principais responsáveis pela inscrição e

¹⁰ Magneto encefalografia, por exemplo.

frequência assídua dos seus educandos na aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino e deveriam fazê-lo de forma informada. Acreditamos, por isso, que este tipo de práticas deveria ser realizado periodicamente e envolver todos os interessados no sucesso educativo atual e futuro das crianças. Iniciativas como a campanha *Piccolingo* são determinantes para sensibilizar os pais e encarregados de educação neste sentido. Em 2009, o Comissário Europeu para o Multilinguismo, Leonard Orban, abriu as celebrações do Dia Europeu das Línguas com o anúncio do lançamento da *Piccolingo Campaign for Early Language Learning*, justificando a iniciativa afirmando:

“[y]oung children are extremely good at learning languages and are keen to learn if the conditions are right. From the scientific point of view, everything points to the fact that learning should begin as early as possible. The aim of Piccolingo is to now convince as many parents as possible about the benefits of early language learning and give them practical advice. [...] Learning foreign languages at an early age does not just provide children with advantages for their future careers; it also makes them more open to and interested in other cultures” [Online¹¹]

Diversos estudos centrados na aprendizagem da língua confirmam que a aprendizagem das línguas é algo inato, o que lhes permite aprenderem sem grande esforço a sua língua materna nos primeiros anos de vida. Sempre que as condições sejam favoráveis as crianças têm capacidade para aprender uma segunda língua da mesma forma. Tendo em conta este aspeto, também ele mencionado por Leonard Orban, os objetivos centrais passaram pela consciencialização de todos os envolvidos no processo educativo - em especial os pais - para os benefícios da aprendizagem precoce das línguas, respondendo às suas dúvidas e preocupações através de ações informativas neste domínio. Implementada com o apoio da P.A.U. Education, favoreceu a criação de uma rede de organizações europeias interessadas na promoção e implementação de programas de aprendizagem das línguas estrangeiras destinados a crianças em idade escolar visto que, na altura do seu lançamento, a maioria dos países europeus tinha já introduzido o ensino das línguas nos primeiros anos da educação primária.

Entre as muitas iniciativas promovidas no âmbito desta campanha, podemos destacar a *Piccolingo in Action*, que se assumiu como uma representação da campanha nos diversos países envolvidos. As atividades decorreram em 29 cidades europeias, duas das quais portuguesas (Coimbra e Faro), organizadas por instituições e indivíduos que de forma voluntária acederam a participar ativamente na organização dos eventos destinados quer a pais quer a crianças. Em cada evento os encarregados de educação tiveram oportunidade de assistir a uma conferência centrada nos benefícios inerentes à aprendizagem precoce dos idiomas, enquanto as crianças puderam participar num evento multicultural, onde puderam

¹¹ Disponível em: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-09-399_en.pdf, consultado a 12 de Junho de 2012 às 21:28.

não só contactar com as línguas estrangeiras, num ambiente informal, assim como participar num concurso de artes plásticas centrado na temática do evento.

No entanto, notamos que em Portugal a iniciativa foi pouco divulgada e passou largamente à margem de encarregados de educação, educadores e crianças. A campanha contou a nível nacional com apenas 11 apoiantes, 6 instituições (International House Braga, Helen Doron Early English Portugal, Pingu's English School Arrábida, Município de Faro, Associação Juvenil Soltar os Sentidos e CIEJD Portugal) e 5 individuais. Com exceção das palestras e atividades desenvolvidas, a 1 de Junho de 2011, em Coimbra e Faro, cuja divulgação foi do conhecimento de uma percentagem reduzida da população, nenhuma outra iniciativa foi empreendida. Consideramos que esta campanha deveria ser do conhecimento de todos aqueles que, diariamente, lidam com o ensino precoce das línguas, assim como de todos os institutos de línguas, e entidades, que em parceria com as autarquias locais, promovem o ensino da língua inglesa. Acreditamos ainda que a descentralização destas atividades e a sua promoção em comunidades com menores recursos económicos ter-se-ia revestido de uma outra dimensão e impacto, não só ao nível da mentalidade dos pais, mas também do alargamento dos horizontes linguísticos e culturais dos diversos intervenientes nos processos educativos.

Todavia, não são só os pais/encarregados de educação que necessitam de ser sensibilizados para os benefícios da língua. Professores e as próprias entidades promotoras deviam também ser conhecedores desta realidade. Os representantes das entidades promotoras deveriam encarar a aprendizagem da língua inglesa e das restantes AEC como uma mais-valia para conhecimento dos alunos e uma forma de preparação para o futuro. Contudo, verifica-se que alguns destes promotores desvalorizam estas atividades e rotulam-nas negativamente, considerando-as como uma forma de desperdício de dinheiros públicos que poderiam ser utilizados de outra forma. Relativamente à promoção das AEC consideramos que as autarquias, assim como outras entidades não serão as mais adequadas para prestar este serviço, pois além do desconhecimento que alguns dos seus responsáveis têm sobre o ensino e as vantagens deste tipo de aprendizagem, também não possuem os recursos humanos necessários para concretizar este programa de forma plena, uma vez que muitos profissionais contratados para a docência não preenchem os requisitos necessários para desempenhar estas funções, tal como já mencionado.

Adicionalmente, os professores generalistas de 1º CEB, responsáveis pela sensibilização junto dos encarregados de educação, deveriam também encarar a aula de língua inglesa como um espaço onde os alunos podem consolidar aprendizagens e enriquecer os seus conhecimentos ao mesmo tempo que desenvolvem a sua competência plurilingue e multicultural e se preparam para a progressão para o nível de ensino seguinte. Neste domínio, verificamos que a articulação curricular deveria ser uma prática mais frequente, já

que aproximadamente 50% dos docentes generalistas e mais de 65% dos professores de inglês referem que estas práticas não são práticas frequentes nas suas escolas.

A articulação curricular, definida por Morgado e Tomaz (2010) como: “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (3), desempenha, como referido no capítulo I, um papel fundamental no processo de aprendizagem. No domínio das línguas estrangeiras esta prática não deve ser descurada e deverá seguir a mesma filosofia orientadora, ou seja, deve, como refere Strecht-Ribeiro (1998) pautar-se pela promoção de princípios que favoreçam:

“a transdisciplinaridade, numa perspetiva de integração curricular que consagre uma visão simultaneamente humanista e holística da educação da criança, podendo consequentemente servir para contextualizar as atividades das outras áreas curriculares ou, opostamente, usar estas mesmas para a criação de contexto para atividades de LE” (43)

Assim, o ensino e aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB, ainda que se processe na modalidade de enriquecimento curricular, deve surgir inserido no contexto das restantes aprendizagens ou, sempre que possível integrando-as, tal como representado na Figura 2. Consideramos que esta integração dos saberes é essencial, pois permite que o aluno perceba que a aprendizagem do idioma é uma parte integrante do currículo e que, por esse motivo, deve ser adequadamente considerada. Além dos alunos, os encarregados de educação também se aperceberão que aprender o idioma é mais do que uma forma de manter os alunos ocupados até serem horas de ir para casa, um espaço onde os seus educandos podem iniciar a aprendizagem do idioma ao mesmo tempo que, de forma mais lúdica e descontraída, têm possibilidade de desenvolver e reforçar as competências e aprendizagens alvo de estudo nas restantes áreas curriculares.

Todavia, o facto de os professores responsáveis pelo ensino do inglês neste ciclo de ensino serem, na maioria dos casos, contratados por outras entidades que não as escolas, dificulta a articulação do seu trabalho com o professor titular inviabilizando a correta integração dos saberes. Neste contexto, Roldão (2002) menciona que o conhecimento deve ser transmitido de forma holística e nunca fragmentada, já que em vez de uma escola disciplinar e compartimentada, as crianças deveriam ter acesso a uma escola marcada pela existência de um currículo interdisciplinar e integrador de aprendizagens. Como refere Roldão, o conhecimento holístico deve ser: “iluminado pelo percurso da análise e pela inteligibilidade construída, e não confundível com o holístico inicial que era apenas sincrético” (*ibid.*, 7). O conhecimento deve ser trabalhado de forma circular: partindo de uma visão global do mundo, os fenómenos a ser estudados devem ser isolados e numa fase posterior devem possibilitar o seu cruzamento com outros conteúdos de forma a se atingir o todo compreensível. Assim, tal como referem Barbosa (2010), Gonçalves (2003) e Roldão (2002), a articulação deve processar-se de forma sensata e encarar as disciplinas como um

elemento intermédio do processo de aprendizagem tendo em vista, como mencionado, o global.

Por este motivo, tal como refere Leite (2000): “o currículo tem de ser percecionado numa conceção de projeto, portanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido” (5) sendo, por isso, necessário integrar toda a experiência de aprendizagem do aluno. Para que isso aconteça, a cooperação entre professor generalista e especialista são essenciais e implicam o conhecimento não só da legislação em vigor, mas também dos programas, competências essenciais do ensino básico e OP para o ensino do inglês no 1º CEB. De facto, as OP preveem a integração da aprendizagem da língua inglesa nas outras áreas curriculares, indicando propostas de atividades passíveis de serem feitas em articulação, contribuindo, assim, para o desenvolvimento global do aluno pelo que compete ao professor de inglês, em conjunto com o professor titular de turma, perceber de que modo esta integração pode ser realizada.

O estudo permitiu-nos constatar, tal como identificado por Lima (2002, 2008), a existência de diversos constrangimentos que condicionam a existência de uma verdadeira filosofia de articulação curricular. Em primeiro lugar, identificamos fatores de índole burocrática que impedem, por exemplo, a colaboração dos professores generalistas e de inglês de 2º CEB na elaboração da planificação anual para a disciplina de língua inglesa. Os resultados indicam que mais de 70% dos docentes generalistas e de inglês de 2º CEB afirmam não ter um papel ativo nesta prática porque implica trabalho extra não remunerado e a ocupação do pouco tempo que têm para o desenvolvimento de outras tarefas. Em segundo lugar, a incompatibilidade de horários também tem vindo a limitar esta prática porque à hora que muitos professores de inglês chegam à escola, os professores generalistas já deixaram as instalações ou estão de saída, limitando o tempo disponível para o contacto mais formal e planificação conjunta de atividades. Além disso, o contacto entre professores de inglês é pouco frequente e, em alguns dos casos, ocorrem de forma anual durante as reuniões de articulação. Podemos ainda identificar fatores de índole pessoal, tais como a desmotivação e a cultura colaborativa de cada um dos intervenientes no processo, pois nem todos os docentes consideram que este tipo de práticas como exequível indicando a existência de diferenças entre o currículo do 1º CEB e as OP disponibilizadas pelo MEC para o ensino do inglês no 1º CEB ou porque consideram que é difícil trabalhar com os restantes professores envolvidos, tal como exposto por Lima (2002, 2008).

O conceito de articulação curricular implica a cooperação entre os vários professores envolvidos no processo de aprendizagem para que se possa estabelecer uma verdadeira ligação a nível dos conteúdos abordados, definição de objetivos, planeamento de atividades. Para que isso aconteça, os professores de cada ciclo de ensino devem trabalhar conjuntamente e ser conhecedores da realidade escolar existente e estar conscientes do que

acontece em todas as disciplinas da escola e não apenas na sua, pois só assim se poderão aprofundar, relacionar e interligar aprendizagens.

De forma a contornar os constrangimentos enumerados por Lima (2002, 2008) é fundamental que os docentes se consciencializem que a promoção de uma cultura profissional facilitadora da articulação e, conseqüentemente, da sequencialidade entre ciclos e consolidação progressiva e sustentável dos conhecimentos dos alunos depende da sua atitude perante situações menos propícias a um trabalho colaborativo. A nível do 1º CEB, sendo caracterizado pela monodocência, dentro dos limites estabelecidos pela tutela e pelos próprios AEs, os docentes têm um certo grau de liberdade que lhes permite gerir horários e planificar momentos de trabalho conjunto com outros docentes pelo que consideramos que não devem justificar a inexistência de articulação com fatores externos ao processo de aprendizagem, tais como as distâncias, a incompatibilidade de horários ou o excesso de trabalho administrativo e burocrático com que têm de lidar diariamente. É imperativo que os docentes ultrapassem estas barreiras em prol do desenvolvimento das competências globais dos alunos. Para que isso aconteça, as direções escolares, enquanto elemento reguladores entre o estipulado pela tutela e as necessidades concretas dos AEs, devem promover o processo de articulação, através de encontros regulares entre agentes educativos e do planeamento de atividades que possibilitem o trabalho conjunto e articulado entre docentes, uma verdadeira cultura colaborativa. De facto, a cultura colaborativa desempenha um papel crucial na escola contemporânea e as práticas articulatórias devem ir além das reuniões entre docentes, realizando-se atividades concretas que não ficam apenas registadas em papel como muitas das vezes acontece. De facto, a estreita colaboração entre docentes no que concerne a elaboração da planificação anual para aprendizagem do inglês no 1º CEB, assim como a transmissão de conhecimentos relativos aos conteúdos lecionados deviam ser uma prática recorrente. Na verdade, pudemos constatar que os docentes consideram, como Morgado e Tomaz (2010) referem, que o trabalho colaborativo é especialmente importante tendo em vista a promoção da diversidade de perspetivas e opiniões necessárias para a resolução de problemas complexos, o aumento da confiança, interação e relação entre agentes educativos, assim como favorece a fusão de diversas visões do mundo para que os alunos possam desenvolver o conhecimento global dos fenómenos que os rodeiam.

As reuniões de articulação são a prática mais frequente um pouco por todo o país sendo que o que as distingue, no entanto, é a frequência com que ocorrem: se, por um lado, em algumas escolas estas reuniões¹² ocorrem mensalmente, por outro, há escolas onde este encontro entre docentes ocorre apenas anualmente, no início ou final do ano letivo. Dadas tais diferenças, nem sempre serão eficazmente debatidas questões relacionadas com a

¹² Além das reuniões, Serra (2004) identifica quatro tipos de articulação: espontânea (ocorre sempre que necessário), regulamentada (atividades incluídas nos Planos Anuais de Atividades e Projetos Curriculares de Turma), efetiva (a que é realmente realizada) e a não articulação (quando as práticas são inexistentes).

articulação nem devidamente preparadas atividades conjuntas entre os docentes, havendo lugar a pequenas recomendações sobre os temas ou aspetos em que a aprendizagem deve incidir.

Como mencionado, alguns docentes consideram que é difícil articular o currículo do 1º CEB com as OP mas, na nossa opinião, os argumentos que consideram as diferenças existentes entre o currículo do 1º CEB e as OP não se afiguram como justificação válida para a falta de articulação entre os diversos saberes. As OP, como o próprio nome indica, são meras indicações para o ensino do inglês no 1º CEB, não sendo necessário segui-las de forma rígida, podendo ser facilmente adaptadas ao contexto e necessidades dos alunos do 1º CEB. Além disso, a articulação não tem necessariamente que ser realizada exclusivamente a nível de conteúdos podendo ser feita através da utilização de materiais nas outras áreas curriculares que foram preparados durante as aulas de língua inglesa, a utilização de técnicas e estratégias de forma a estimular o trabalho na aula de língua estrangeira ou até a utilização dos conhecimentos adquiridos na aula de língua inglesa noutra área curricular, algo que alguns docentes referem que os seus alunos procuram fazer. Esta última proposta de articulação é talvez a mais complexa de ser executada no contexto do 1º CEB, mas não deve ser abandonadas. No entanto, é necessário aplicá-la de forma coerente e cuidada e sempre com recurso a suportes visuais e/ou auditivos que facilitem a compreensão dos conteúdos abordados¹³.

No nosso entender, para que a articulação seja uma realidade é necessário observar uma certa continuidade e colaboração não só em termos horizontais, mas também a nível de ligação com o 2º CEB, pois espera-se que em cada ciclo de ensino os alunos adquiram os conhecimentos essenciais e que se preparem para o ciclo de ensino seguinte. Concordamos com Read (2003):

“[f]or early foreign language teaching to be ultimately successful, there is a crying need for coherent primary and secondary policies to provide for progression and continuity throughout the school years. Such policies need to be reflected in language planning and curricula, which should build on what children know by the end of primary school rather than require them to start again” (7).

Porém, o carácter facultativo da aprendizagem no 1º CEB tem limitado este tipo de práticas levando os docentes de inglês do 2º CEB a considerar que, enquanto a frequência dos alunos na aprendizagem do idioma no 1º CEB não seja obrigatória, articular com o ciclo de ensino anterior não faz sentido. Além disso, a heterogeneidade das turmas de 2º CEB, compostas por alunos que tiveram e não tiveram inglês no 1º CEB, causa problemas de gestão curricular pelo que os docentes continuam a seguir os mesmos planos curriculares não tendo

¹³ O visionamento de um episódio da série britânica *Art Attack* certamente levará os alunos a adquirir vocabulário relacionado com as expressões plásticas e, posteriormente, a aplicar o que aprendeu durante os momentos de Expressão Plástica.

em consideração as aprendizagens realizadas pelos alunos aquando da preparação do ano letivo. Acreditamos, por isso, que a aprendizagem no 2º CEB só tem a beneficiar quando há uma estreita colaboração entre os professores pois, se assim for, poderão construir os seus currículos com base no que as crianças já sabem ao mesmo tempo que fomentam a aprendizagem, introduzindo novos conhecimentos, alargando os campos vocabulares e criando um ambiente motivador.

Além da articulação, outro aspeto que levanta muitas questões no âmbito do ensino do inglês no 1º CEB prende-se com as práticas de supervisão pedagógica que Vieira (2006) define como: “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (*in* Vieira et al., 2006, 39). De facto, esta prática surge no contexto escolar como uma força dinamizadora das práticas colaborativas ao potenciar a mediação entre profissionais, devendo assumir-se como momentos de partilha, reflexão, aprendizagem e integração dos saberes tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas e, consequentemente, dos resultados escolares. Um dos aspetos relacionados com a articulação curricular prende-se com o cumprimento do disposto nas OP e na planificação elaborada para o ensino do inglês no 1º CEB.

A maioria dos docentes de inglês do 1º CEB indicou que, no que concerne a elaboração da planificação anual, estas são feitas individualmente ou em cooperação com os restantes professores de inglês afetos à mesma entidade promotora. Contudo, a elaboração das planificações com a colaboração de professores de forma a promover a articulação vertical e horizontal, cujos benefícios são reconhecidos por todos, é uma prática pouco frequente. Além disso, verifica-se que em alguns casos há entidades promotoras que fornecem as planificações a seguir ou, nomeiam pessoas sem formação adequada para assegurar o cargo de coordenação pedagógica, a quem cabe, entre outras tarefas, elaborar as planificações anuais. Este tipo de práticas levanta questões sérias no domínio das práticas letivas e a adequação das aprendizagens à faixa etária e nível de conhecimento dos alunos. Não se pode esperar que alguém sem formação pedagógica, sem conhecimento da realidade escolar, do currículo nacional do ensino básico e das OP, e das especificidades do ensino no 1º CEB, seja capaz de elaborar uma planificação adequada. Consideramos, que também neste aspeto, as escolas devem manter-se mais atentas e rigorosas. É certo que em alguns AE, as planificações terão de ser aprovadas em conselho pedagógico e só após a sua análise, verificação e aprovação poderão ser usadas. Este tipo de práticas é fundamental para que os alunos tenham acesso a um ensino adequado às suas necessidades e tendo em conta as aprendizagens a realizar.

Com o alargamento da oferta formativa no 1º CEB, as mudanças operadas não foram apenas de natureza organizacional. Os professores generalistas passam a ser os principais responsáveis pelas práticas de supervisão pedagógica das atividades desenvolvidas no âmbito da oferta de enriquecimento curricular. Neste contexto, os docentes de 1º CEB passam a ter

de dinamizar e programar atividades, assim como a acompanhar de perto as AEC através da observação de aulas e participação em reuniões subordinadas ao tema. Contudo, as funções de supervisão desempenhadas pelo professor titular de turma devem primar pelo espírito de colaboração e a partilha de responsabilidades como ferramentas essenciais ao normal funcionamento das AEC. No nosso entender, o sucesso destas práticas está diretamente relacionado com a relação com os restantes professores da escola. Para Alarcão e Tavares (2010), este tipo de rotinas são parte integrante de um processo continuado que tem como principal objetivo não só o desenvolvimento do professor nas suas dimensões humana e profissional, mas também a sua aprendizagem numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Contudo, além da aprendizagem, o processo de supervisão pedagógica deve também desenvolver a capacidade reflexiva dos intervenientes de forma a contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz e adequada às necessidades. Por este motivo, consideramos que é fundamental que se encare o processo de supervisão não como algo castrador e negativamente crítico, mas como um elemento gerador de mudança escolar com consequências na aprendizagem dos alunos. Mas, para que isso aconteça, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre docentes para que de forma reflexiva se possam aceitar críticas, opiniões e alternativas.

No caso do ensino do inglês no 1º CEB, no que concerne a prática pedagógica estamos perante uma questão delicada pois, como já referimos, muitos docentes que desempenham estas funções não estão habilitados para a docência nem, em muitos casos, não possuem competência comunicativa suficiente para desempenhar tais funções. Apesar deste constrangimento, a supervisão da aprendizagem do inglês no 1º CEB deveria ser organizada em torno da partilha de experiências, planificação e reflexão sobre a forma como esta aprendizagem poderia verdadeiramente enriquecer e reforçar os conhecimentos dos alunos. Todavia, para que isso aconteça é necessário que a comunicação entre docentes generalistas e professores de inglês seja uma prática recorrente, aspeto que ainda está longe de ser uma realidade, pois muitos docentes raramente se cruzam na escola ou consideram o professor supervisor como um crítico das suas práticas. A mudança pode propiciar alguma resistência, e é por estes motivos que, apesar de ser uma prática presente nos documentos legais, os dados que recolhemos indicam que apenas 50% dos docentes afirmam proceder à supervisão pedagógica das aulas de língua inglesa, justificando a não prática com o facto de não estar contemplado no seu horário de trabalho ou ser da incumbência de outro docente ou o facto de a sua escola ser longe da escola onde decorrem as AEC. Neste contexto, consideramos que os órgãos gestores das escolas devem ter um papel mais ativo na organização, definição e programação das atividades de supervisão. Para isso, os órgãos gestores devem incluir nos horários dos docentes momentos destinados à reflexão conjunta e contextualizada que favoreça a relação entre os diferentes agentes envolvidos, pois só assim se poderão criar condições para que o sucesso educativo se torne numa realidade e se

desenvolva uma cultura colaborativa entre docentes. Contudo, verifica-se que a principal forma de supervisão é a realização de reuniões de frequência variável (mensal, trimestral ou anual) e que, em muitas circunstâncias, visam o trabalho de articulação. Além disso, outros docentes indicam que acompanham e assistem a aulas de língua inglesa e cada observação que realizam é objeto da elaboração de um relatório de supervisão. Estes relatórios são, no nosso entender, verdadeiramente importantes para a prática letiva no 1º CEB, pois possibilitam a reflexão conjunta do trabalho empreendido, assim como favorecem a partilha de práticas e estratégias de ensino essenciais no âmbito das práticas de supervisão. Desta forma, só uma colaboração alicerçada nestes fatores será favorável à criação de um ambiente de supervisão essencial para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, assim como a mudança e inovação pedagógica.

No caso da língua inglesa no 1º CEB, o professor supervisor nem sempre possui conhecimentos suficientes para avaliar o professor do ponto de vista linguístico, mas deverá e terá capacidade para acompanhar o seu percurso e prática pedagógica. Apesar de a introdução efetiva da aprendizagem do idioma no 1º CEB ser relativamente recente, as práticas de supervisão pedagógica devem ter carácter prático e efetivo de forma a promover o desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida dos docentes envolvidos nesta prática. Contudo, as práticas de supervisão usadas no acompanhamento das aulas de língua inglesa neste ciclo de ensino incidem, em muitos casos, na busca pelo erro, com carácter meramente avaliativo, e não no acompanhamento mencionado nos decretos-lei que enquadram legalmente o ensino deste idioma que se afigura como essencial para melhorar práticas. Em suma, acreditamos que um trabalho colaborativo e reflexivo entre todos os intervenientes é essencial na promoção do desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida, mas acima de tudo um elemento-chave no sucesso das crianças.

Relativamente às estratégias usadas na aula de língua inglesa, os alunos preferem a realização de atividades mais lúdicas e de facto a sua prática leva os alunos a revelarem mais facilidade na aquisição do idioma. Mas também aqui é necessário, como referido no Capítulo I, que estas atividades sejam planeadas de forma equilibrada em consonância com os objetivos definidos para a sua realização. Contudo, muitos docentes tendem a cair no exagero e planeiam demasiadas atividades lúdicas para a mesma aula, tornando-a não num momento de aprendizagem, mas no prolongamento do intervalo. Além disso, uma queixa frequente entre os encarregados de educação relativamente às atividades realizadas na aula de inglês prende-se com o facto de os seus educandos passarem muitas aulas a pintar e não a realizar outras atividades de cariz comunicativo ou linguístico. Por esse motivo, torna-se pertinente que as estratégias e atividades usadas na aprendizagem da língua inglesa não se esgotem no lúdico e contemplem práticas mais formais para que, tanto encarregados de educação e alunos passem a encarar a aprendizagem do idioma com mais seriedade e não como um local onde podem deixar os educandos, enquanto não são horas de ir para casa.

Para terminar, esperava-se que com a introdução da aprendizagem do idioma no 1º CEB, os resultados dos alunos aquando da transição para o 2º CEB fossem melhores e estes revelassem mais facilidade, mas a realidade e o nosso estudo indicam-nos o contrário. De facto, os alunos chegam ao 2º CEB e revelam dificuldades na compreensão do professor quando fala em inglês e nem sempre percebem o que lhes é solicitado ou esperado que façam. Acreditamos que a confluência de todos os fatores apresentados incidindo sobretudo na repetição exaustiva e consequente desmotivação e desinteresse dos alunos, contribuem para um impacto do PGEI na aprendizagem do inglês no 2º CEB pouco positivo e dualidade de opiniões existente entre os dois grupos em análise: se por um lado, alunos, pais, e docentes do 1º CEB encaram este programa de generalização como algo benéfico, os seus pares de 2º CEB olham para a realidade vivenciada e defendem que a aprendizagem do idioma no 1º CEB nos moldes em que se encontra é uma perda de tempo e de recursos.

Por este motivo, urge repensar o atual PGEI de forma a reverter a situação, procurando ter alunos mais motivados, interessados e, acima de tudo capazes de, a médio/longo prazo e, tal como descrito no QECRL (2001), perceber os elementos essenciais de um discurso falado ou escrito sobre temas do quotidiano, ligados à profissão ou interesses pessoais, assim como comunicar com o outro de forma independente, fluente e adequada à situação.

3. Síntese conclusiva

Tendo procedido à realização de um estudo transversal, apresentamos em seguida uma breve síntese conclusiva dos resultados obtidos, tendo em consideração que os dados recolhidos se referem a percepções dos inquiridos e não a práticas diretamente observadas durante a investigação. Desta forma:

- O estudo permitiu-nos verificar que, tal como descrito nos documentos oficiais, mais de 90% da população escolar que frequenta o 1º e 2º ciclo frequentou a aula de língua inglesa no âmbito do PGEI e fê-lo desde o 1º ano desse ciclo de ensino;
- Os alunos de 1º CEB inquiridos revelam, na generalidade, gostar de aprender inglês e consideram que a aprendizagem do idioma é fácil;
- Os alunos de 1º CEB preferem, na generalidade, realizar atividades lúdicas em detrimento das formais e a sua realização leva-os a adquirir conhecimentos mais facilmente. No entanto, a verificação das hipóteses formuladas mostrou-nos que o

gosto sentido pela disciplina não é uma consequência do tipo de atividade realizada na aula de inglês, mas da facilidade sentida na sua aprendizagem;

- Os alunos de 1º CEB que aprendem inglês fora da escola não sentem, na generalidade, maior facilidade na aprendizagem;
- Os alunos de 2º CEB apresentam, na generalidade, uma perceção distinta considerando que aprender inglês é difícil, havendo uma importante percentagem que revela ainda não gostar de aprender o idioma;
- 71% dos alunos de 2º CEB revelam não gostar de aprender inglês considerando que este facto se deve à dificuldade de compreensão do que o professor diz quando fala em inglês e à complexidade das estruturas gramaticais;
- Alguns alunos revelam aprender o idioma fora do contexto escolar e fazem-no com os pais, familiares próximos, em institutos de línguas ou de forma autónoma, enquanto ouvem música, veem televisão ou navegam na Internet®;
- Observou-se que os encarregados de educação indicaram ter inscrito os educandos na aprendizagem do idioma por necessidade e, tendo em conta os benefícios inerentes à aprendizagem precoce da língua inglesa, deveria haver uma maior aposta em campanhas de sensibilização;
- Os encarregados de educação dos alunos de 1º CEB estão, na generalidade, satisfeitos com a introdução da língua neste ciclo de ensino, considerando este programa como benéfico e enriquecedor do conhecimento dos alunos;
- Os encarregados de educação de 2º CEB consideram, na generalidade, que é pouco vantajoso aprender inglês ao abrigo do PGEI;
- Verifica-se que, na generalidade, os encarregados de educação desconhecem os documentos legais que enquadram o PGEI, assim como a existência de OP. Além disso, não são informados, no início do ano letivo, relativamente aos conteúdos a serem abordados e não possuem conhecimentos que lhes permitam mencionar se os programas devem ou não ser revistos e se as aprendizagens são repetitivas;
- Os docentes que asseguram o ensino de inglês no 1º CEB são detentores de uma habilitação que lhes permite lecionar a língua neste ciclo de ensino. No entanto, muitos professores indicam ter habilitações que não estão contempladas nos diplomas legais em vigor, denotando a ineficácia das entidades promotoras e dos próprios AEs na

validação das habilitações destes docentes, sendo uma prática que leva ao descrédito da aprendizagem do idioma junto dos pais e um dos entraves à inscrição dos educandos na aprendizagem do idioma;

- Apesar de ser uma prática essencial para garantir o envolvimento e participação plena do aluno na aprendizagem do idioma, na generalidade, os professores não costumam inquirir os seus discentes relativamente aos temas e atividades da sua preferência;
- Em termos metodológicos, os professores parecem seguir os temas determinados nas OP, assim como privilegiam o desenvolvimento de atividades de cariz lúdico. Contudo, muitos caem no exagero e não definem objetivos claros para a sua realização transformando a aula de inglês num prolongamento do intervalo, levando alguns encarregados de educação a indicar que os seus educandos passam muito tempo a pintar;
- De acordo com as respostas recolhidas junto dos docentes de inglês de 2º CEB, a falta de interesse dos alunos para a aprendizagem da língua é uma consequência da repetição exaustiva dos conteúdos abordados ao longo dos dois níveis de ensino;
- Segundo as respostas recolhidas e a análise estatística realizada, as práticas de articulação e supervisão estão longe de ser as ideais. Os dados recolhidos indicam-nos que a colaboração entre docentes é reduzida e consideram-na como práticas desnecessárias, visto a aprendizagem do inglês no 1º CEB não ser de frequência obrigatória (a nível da articulação vertical) e porque é difícil articular as OP com o currículo do 1º CEB (a nível da articulação horizontal). Contudo, o ensino e desenvolvimentos dos alunos beneficiariam com estas práticas, pois permitiria um melhor conhecimento dos alunos e das próprias aprendizagens a reforçar, assim como possibilitariam o desenvolvimento profissional, cooperativo e reflexivo entre docentes essenciais para a melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- Os professores de inglês de 2º CEB consideram que existe repetição dos conteúdos lecionados e que é necessário proceder-se à revisão dos programas que se encontram em vigor para que se possam adequar à realidade e exigências da sociedade contemporânea. Os docentes consideram ainda que os resultados escolares dos alunos na disciplina não melhoraram depois da frequência no PGEI, opinião partilhada pelos alunos de 2º CEB inquiridos e pelos encarregados de educação;
- A possibilidade de contacto com a língua inglesa desde os primeiros anos de escolaridade é talvez o ponto mais forte do programa e consideramos todos os aspetos supramencionados como os menos positivos e que devem ser alvo de uma análise e

reflexão profunda para que possa ser estabelecido um plano de ação adequado à sua melhoria;

- Apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos e das recomendações feitas pela APPI, COAP, CAP e pelos próprios professores, há aspetos que continuam a condicionar a implementação mais adequada do programa. Por estes motivos, passados tantos anos desde a generalização do ensino, ainda não podemos dizer que o impacto desta aprendizagem no 2º CEB seja tão positivo como desejado, e de acordo com as opiniões recolhidas, não se traduziu numa melhoria dos resultados escolares e competência linguística dos alunos;

Com este estudo, procurámos refletir sobre o modo como poderemos contribuir para a consciencialização de todos os envolvidos no processo educativo sobre a importância da aprendizagem precoce do inglês, assim como das restantes línguas, enquanto competências essenciais que caracterizam o cidadão europeu plurilingue e pluricultural. Além disso, pretendemos alertar todos os envolvidos no processo legislativo e educacional, para o real impacto do PGEI na aprendizagem da língua inglesa no 2º CEB, para os aspetos menos positivos que têm marcado o programa desde a sua implementação e que, a médio e longo prazo se podem traduzir em competências linguísticas abaixo do esperado. Por estes motivos, torna-se necessário traçar um plano de ação que possibilite não só a melhoria dos resultados escolares dos alunos, mas também contribua para o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem dos idiomas, da consciência linguística e intercultural, acima de tudo que permita um impacto mais positivo na aprendizagem do idioma no 2º CEB. Contudo, apesar dos resultados obtidos, estamos cientes da existência de Agrupamentos de Escolas onde o empenho e colaboração de todos os envolvidos na implementação do PGEI têm contribuído para minimizar os aspetos menos positivos detetados, alguns dos quais podendo ser considerados como exemplos de boas práticas.

Conclusão

“Language is the blood of the soul into which thoughts run and out of which they grow”.

Holmes (*apud* Mullany and Stockwell, 2010, 53)

A aprendizagem das línguas estrangeiras desde o início da escolaridade obrigatória tornou-se, no final do século XX, numa questão prioritária da agenda política europeia. Os Europeus concordam que a capacidade comunicativa em mais do que uma língua é benéfica (Directorate-General for Education and Culture, 2012) em termos de inclusão na sociedade atual e que o multilinguismo contribui para o crescimento cognitivo, assim como para a manutenção da diversidade linguística existente no espaço europeu. Ao nível social, os benefícios são principalmente de ordem económica, política e profissional, uma vez que uma força de trabalho qualificada e multilingue possibilita a melhoria do desempenho de cada país a nível interno e externo, tal como desenvolve os mercados económicos locais e globais.

Por estes motivos, na última década, em parceria com outras entidades europeias, a União Europeia redigiu e publicou diversas recomendações que visam, entre outros, o desenvolvimento da competência linguística dos cidadãos europeus em pelo menos duas línguas estrangeiras além da materna e a redução da idade de iniciação da aprendizagem dos diversos idiomas. Apesar de a legislação não indicar qual ou quais as línguas que devem ser ensinadas nas escolas, a língua inglesa tornou-se no idioma mais aprendido, no contexto europeu, sendo na maioria dos casos a primeira língua estrangeira com que as crianças contactam quando iniciam a escolaridade obrigatória (Directorate-General for Education and Culture, 2012).

Todavia, os programas de aprendizagem precoce de uma língua estrangeira não existem num vácuo, sendo fortemente influenciados pelos fatores políticos, económicos e sociais. Além disso, encarregados de educação e educadores têm-se manifestado e exigido que a aprendizagem precoce dos idiomas se torne uma realidade à qual os seus educandos possam aceder desde o início da escolaridade obrigatória. De facto, nas últimas décadas a idade de iniciação da aprendizagem diminuiu consideravelmente, porque a pressão por eles exercida levou diversos governos a implementar programas de aprendizagem precoce das línguas.

A aprendizagem precoce das línguas estrangeiras constitui-se não só como uma experiência preciosa, mas também como um elemento fundamental na educação, desenvolvimento e preparação das crianças para o futuro. Além disso, é comumente aceite que as crianças adquirem um idioma mais facilmente do que os adultos, premissa esta

diretamente associada com a Hipótese do Período Crítico, que sugere a existência de um período ideal para a aprendizagem das línguas, uma janela temporal que se fecha com a conclusão do período de lateralização cerebral. Contudo, diversos estudos concluíram que as crianças adquirem vocabulário e pronúncia mais facilmente do que os adultos, mas que estes conseguem superá-las a nível morfosintático devido aos conhecimentos que possuem da sua língua materna. A forma como as crianças se desenvolvem, aprendem e formulam o seu conhecimento tem sido alvo de estudo permanente, tal como tem despertado o interesse de vários estudiosos e pensadores ao longo dos séculos. É de vital importância saber e compreender a forma como as crianças adquirem conhecimentos para que, enquanto professores, as ajudemos a formar o seu conhecimento da melhor forma possível, satisfazendo as suas necessidades e fomentando o seu desenvolvimento global de forma harmoniosa. Tendo em conta estas teorias, o ideal será proporcionar aos alunos uma atmosfera escolar positiva em que todos os aspetos socioculturais, biológicos, fisiológicos e naturais sejam tidos em consideração. Deverá, para isso, programar-se uma aprendizagem variada que possibilite aos alunos o contato com a natureza, sem descuidar a interação com os outros, possibilitando novas experiências e levando-os a alterar as suas estruturas cognitivas, através do relacionamento com conhecimentos previamente adquiridos ou pela descoberta de novos factos.

A implementação de um programa de ensino de línguas no 1º CEB deve ter como um dos objetivos primordiais o sucesso linguístico dos alunos, pois os encarregados de educação esperam que os seus educandos sejam capazes de interagir com os que os rodeiam, possuindo um conhecimento que vai além da reprodução de rimas e canções e da identificação de objetos. De facto, a Europa encontra-se num ponto de viragem em termos linguísticos com a definição de objetivos que se espera que os alunos consigam alcançar. O COE e a UE esperam que, em 2020, pelo menos 50% dos jovens entre os 14 e os 16 anos tenham um domínio e conhecimento linguístico correspondente ao nível B do QECRL.

Em Portugal, a implementação de um Programa de Generalização do Ensino da Língua Inglesa no 1º ciclo começou mais tarde do que noutros países europeus. A aprendizagem de um idioma no 1º CEB era uma possibilidade já desde finais dos anos 80, embora não tenha encontrado apoio imediato e adesão, devido às lacunas existentes nos documentos que enquadravam essa possibilidade. Atualmente, a nível europeu, Portugal é um dos países onde o ensino do inglês se inicia mais cedo, por norma no 1º ano do 1º CEB, mas passada quase uma década desde a generalização da aprendizagem do idioma neste ciclo de ensino, os resultados escolares dos alunos continuam sem melhorias significativas e, a nível internacional, estamos aquém das médias europeias. Por estes motivos, é chegado o momento de encarar a aprendizagem dos idiomas com a seriedade que merece, e de reconhecer a importância do inglês no contexto linguístico internacional. A proficiência em línguas estrangeiras é indispensável na promoção de uma sociedade multilingue e inclusiva,

onde todos têm acesso a oportunidades académicas e profissionais, e se criam oportunidades para projetar as diferentes economias e culturas para uma outra dimensão.

Já não é suficiente encarar a aprendizagem do inglês no 1º CEB como uma mera sensibilização, em que os alunos aprendem sucessivamente os mesmos conteúdos em contextos de ensino onde predominam atividades que não se traduzem no desenvolvimento das suas competências comunicativas. Deve a partir daqui traçar-se estratégia para obter os resultados anteriormente estabelecidos. Todavia, julgamos que esta mudança não deve ocorrer somente no contexto escolar, onde todos devem encarar a língua inglesa como uma forma de enriquecimento e não como uma aprendizagem intrusa, sinónimo de mais trabalho, ou como algo para *entreter até serem horas de ir para casa*. Esta conceção não se adequa ao pensamento linguístico e culturalmente informado do século XXI.

Com este estudo, procurámos refletir sobre o modo como poderemos contribuir para a consciencialização de todos os envolvidos no processo educativo sobre a importância da aprendizagem precoce do inglês, assim como das restantes línguas, enquanto competências essenciais que caracterizam o cidadão europeu plurilingue e pluricultural.

Os dados resultantes do presente estudo revelam que a generalização do inglês não se traduziu, como seria desejável, numa melhoria significativa dos resultados obtidos no 2º CEB nem numa maior sensibilização dos alunos para a aprendizagem da língua. De facto, os alunos inquiridos de 2º CEB revelam, na generalidade, falta de interesse e de motivação para a aprendizagem do idioma, facto que aparece associado à repetição extensiva e exaustiva dos temas e estruturas ao longo do 1º e 2º CEB, estando as práticas articulatórias horizontais e verticais longe de ideais e, sem dúvida, um dos primeiros aspetos a necessitar de atenção.

Além da articulação curricular, outra área a visitar é a supervisão pedagógica. O 1º CEB é um ciclo de ensino que possui características específicas, não só devido à idade das crianças, mas também devido ao tipo de aprendizagens que nele se realizam. Por esse motivo, consideramos que esta prática não deve ser descurada e o professor supervisionado não deve encarar o processo como uma forma de controlo hierárquico, em que um outro docente, geralmente mais experiente, observa as atividades e se pronuncia sobre o que viu. Este tipo de prática deverá dar lugar a momentos de reflexão conjunta de forma a melhorar as práticas pedagógicas, assim como a promover o desenvolvimento humano, pessoal e profissional dos intervenientes no processo. Os docentes de inglês do 1º CEB devem estar cientes de que os professores generalistas do 1º CEB, devido à sua formação inicial, têm um conhecimento aprofundado da realidade educativa deste ciclo de ensino e que uma estreita colaboração poderá ajudar a minimizar as consequências da transição de ciclo, constituindo-se como o alargamento dos horizontes e desenvolvimento das competências do aluno. Por este motivo, a clara integração e articulação de todas as partes do currículo é uma prática essencial para o desenvolvimento da criança, que deverá ser visto como um processo global e contínuo de aprendizagem ao longo da vida, em que cada aprendizagem e cada transição

deve ser encarada como uma forma de crescimento, enquanto cidadãos informados e linguisticamente capazes.

Além disso, reforçamos que se torna fundamental traçar um perfil adequado de professor de inglês que, além de linguisticamente competente, deve estar preparado para as exigências deste ciclo de ensino, onde todos os dias se enfrentam e se torna necessário resolver situações novas e exigentes. Há indícios de que a competência linguística tem vindo a ser descurada com a contratação de professores não qualificados para a docência do idioma ou com níveis linguísticos que ficam aquém do desejável. Este aspeto verifica-se pela falta de preparação comunicativa que os alunos revelam no 2º CEB, não sendo capazes de comunicarem, no nível adequado à idade e escolaridade, com o professor ou com os colegas.

Como consideração final, é pertinente mencionar que com a publicação do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de Julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos e avaliação dos conhecimentos a adquirir e competências a desenvolver no Ensino Básico e Secundário, a iniciação à língua inglesa deixa de constituir oferta escolar obrigatória no âmbito das AEC. No entanto, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, a aprendizagem do idioma passa também a ser uma possibilidade no âmbito da designada *Oferta Complementar* e a sua disponibilidade estará dependente dos recursos disponíveis nas escolas.

Neste momento, e tendo em conta o disposto nestes dois documentos, o estatuto da língua inglesa no âmbito do 1º CEB afigura-se como equívoco e não cumpre o princípio básico da igualdade de acesso e da equidade, que deve ser um atributo da educação básica obrigatória. Além disso, o Despacho normativo n.º 7-A/2013, também de 10 de Julho, aumenta ainda mais a situação de desigualdade entre as escolas e as assimetrias existentes ao nível do ensino do inglês no 1º CEB. Estando a oferta dependente dos recursos humanos disponíveis nas escolas, haverá situações em que os alunos terão/têm a oferta de inglês ao longo dos quatro anos deste ciclo de ensino, só nos 3º e 4º anos ou simplesmente não terão oportunidade para aprender o idioma. Esta situação certamente agravará as situações de desigualdade na formação das crianças e criará situações mais complexas na transição para o 2º CEB do que as verificadas até ao momento. No nosso entender, este tipo de situação constitui-se como um retrocesso no processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das diversas competências comunicativas em língua inglesa dos alunos de 1º CEB. Além disso, o Despacho n.º 11838-A/2013 de 10 de Setembro determina a realização anual obrigatória de um exame diagnóstico, concebido pelo *Cambridge English Language Assessment*, às competências linguísticas em inglês dos alunos de 9º ano.

Numa perspetiva do alargamento do ensino do idioma em Portugal, verificam-se ainda lacunas importantes, tendo em conta o papel que desempenha no quotidiano das sociedades contemporâneas. O domínio de línguas estrangeiras tem sido recomendado ao nível da União Europeia como um objetivo estratégico: tornar a sociedade europeia numa sociedade dinâmica e competitiva, baseada no conhecimento, capaz de garantir um

crescimento económico sustentável, assim como fomentar a mobilidade académica e profissional dos cidadãos. Neste sentido, tendo em mente os resultados obtidos pelos alunos nacionais no IECL, consideramos que a atual situação da língua inglesa no 1º CEB não contribuiu eficazmente para uma melhoria dos resultados escolares dos alunos. Desta forma, tendo em conta as características do currículo de 2º e 3º CEB aliadas à reduzida carga horária semanal e ao número de alunos por turma, estão em causa os resultados do exame diagnóstico do nível B1 do QECRL e a sua posterior análise.

Neste sentido, consideramos que é urgente implementar uma política linguística que promova a qualidade da aprendizagem da língua inglesa e dos restantes idiomas que fazem parte do currículo nacional.

No seio da polémica gerada por esta situação, o Ministério da Educação e Ciência referiu que o ensino do inglês no 1º CEB deveria ser uma disciplina curricular obrigatória solicitando, por esse motivo um parecer ao Conselho Nacional da Educação. Segundo o Parecer n.º 2/2014, o Conselho Nacional da Educação mostra-se favorável à inclusão do ensino do inglês no currículo do 1º CEB, de frequência obrigatória, a partir do 3º ano desse ciclo de ensino, justificando esta medida tendo por base a comparação estabelecida com outros países europeus e considerando que os alunos nacionais se encontram em desvantagem. Note-se, por exemplo, que em algumas regiões da Bélgica e no Chipre, a aprendizagem de uma nova língua inicia-se aos 3 anos (Eurydice, 2012). Tal como referimos ao longo deste estudo, apesar de o ensino do inglês estar contemplado no âmbito das AEC, a verdade é que devido ao regime de frequência facultativa por parte dos alunos, a aprendizagem formal do idioma continua, tal como ocorria à 15 anos atrás, a ocorrer apenas no 5º ano.

No entanto, a grande dúvida persiste quanto à implementação generalizada do inglês no 1º CEB de forma a criar aprendizagens reais, significativas e equiparadas. Neste sentido, é pertinente avaliar não só a situação assimétrica atual existente, como ainda a implementação do inglês neste ciclo de ensino para que a transição proposta pelo Conselho Nacional de Educação se processe de forma informada.

A introdução da língua inglesa no currículo do 1º CEB implicará a reorganização deste ciclo de ensino e dos programas para o ensino do idioma para os ciclos de ensino subsequentes atualmente em vigor. Por esse motivo, a mudança não deve ser apressada, mas sim devidamente pensada e legislada, de forma a acautelar todas as possíveis situações que possam causar constrangimentos, assim como definir os conteúdos lexicais e morfossintáticos a trabalhar para que no final do 2º CEB, os alunos atinjam pelo menos o nível A1.2 do QECRL. Neste sentido, é bem-vinda a indicação no parecer no que concerne a necessidade de elaboração de um Programa e a definição de objetivos claros para este ciclo de ensino, contrariamente ao que hoje se verifica, e em que a existência de OP serve apenas de mero indicador das aprendizagens a realizar. Além disso, consideramos ainda que, passando a ser

uma disciplina curricular, o programa de inglês para o 1º CEB deve ser elaborado numa perspectiva de integração de todas as áreas do saber, para que os alunos tenham acesso a um tipo de ensino adequado e globalizante, assim como deverá ter em consideração as aprendizagens do idioma que terão de ser feitas, pelo menos, até ao 9º ano.

Por outro lado, é também necessário definir com clareza o perfil e as qualificações imprescindíveis dos docentes que lecionarão a disciplina neste ciclo de ensino. Numa época marcada por reduções de recursos na Educação, a prioridade de leção será certamente dada aos docentes que se encontram nas escolas com horário zero, apesar de o parecer mencionar que a docência do inglês no ciclo em apreço deva ser assegurada por professores especialistas no ensino precoce do idioma, cuja formação científica e pedagógica seja devidamente certificada e reconhecida pelo Ministério. Muitos destes docentes possuem também formação, realizada no âmbito de Mestrados e Doutoramentos, que lhes permite lecionar nesse ciclo de ensino. É fundamental que os professores sejam adequadamente preparados para lecionar neste ciclo de ensino pelo que a aposta em formação avançada, ações de formação e atualização pedagógica são uma mais-valia a todos os níveis. São estes alguns dos aspetos fundamentais para operacionalizar a mudança necessária de modo adequado e tendo em vista os objetivos propostos para a educação nacional e europeia no domínio das línguas estrangeiras.

Referências Bibliográficas

- Aarts, R. & Broeder, P. (2005). Establishing language portfolios in primary education: The importance of practical experiences of pupils and teachers. In N. Alexander. (Ed.). *Mother tongue-based bilingual education in Southern Africa. The dynamics of implementation*. Cape Town: University of Cape Town, PREASA. Disponível em: <http://lyrawww.uvt.nl/~broeder/portfoliocape.pdf>, consultado em 18 de Maio de 2011.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1, 25-53. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/281/237>, consultado em 3 de Janeiro de 2011.
- Abrantes, P. (Coord.), Campos, R. & Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de enriquecimento curricular: Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- ACTFL (2010). *Maximum class size (Online)*. American Council on The Teaching of Foreign Languages. Disponível em: <http://www.actfl.org/news/position-statements/maximum-class-size>, consultado em 14 de Novembro de 2012 às 00:23.
- Adelman, C. (1997). Action Research: The problem of participation. In R. McTaggart. *Participatory action research: international contexts and consequences* (79-106). Albany: State University of New York.
- Alarcão, I. (Org.). (2009). *Relatório de estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. C. F. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 175-176.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia do ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Universidade do Minho
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, M. Fernandes, L. Santos (Org.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. (17-24). Lisboa: ME
- Alvarez-Sandoval, E. (2005). *The importance of learning a foreign language in a changing society*. Bloomington: IUniverse.
- Alves, S. A. G. (2011). *Supervisão do ensino de inglês no 1 ciclo do ensino básico: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18601/1/Susana%20Augusta%20Guedes%20Alves.pdf>, consultado em 09 de Junho de 2013 às 22:43.

- Ammon, U. (2006). Language conflicts in the European Union: on finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 319-338.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (Coord.). (2007). Abordar as línguas integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. *Cadernos do LALE*, Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andres, L. (2012). *Designing and conducting survey research*. Londres: Sage Publications.
- Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- APPI (2006). A implementação do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB em 2005/6 - balanço do contributo da APPI. *The APPI Newsletter*, 1(3).
- APPI. (2007). *O ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em 2006/7 - Balanço do contributo da APPI*. Disponível em <http://www.appi.pt/noticias/doc/AEC.pdf>, consultado em 18 de Março de 2011 às 17:34.
- APPI. (2008). *Relatório final de acompanhamento*. Disponível em http://www.confap.pt/docs/appi_AEC07-08.pdf, consultado em 18 de Junho de 2011 às 21:06.
- APPI. (2009). *Relatório final de acompanhamento 2008/2009 - Actividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/acompanhamento_avaliacao/relatorios_acompanhamento_2008_2009/relatorio_aec_appi_2008_2009.pdf, consultado em 13 de Setembro de 2011 às 12:47.
- Ary, D., Jacob, L. C., Sorensen, C. & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in Education* (8ª Edição). Belmont: Wadsworth.
- Arthur, J., & Cremin, T. (2010). *Learning to Teach in the Primary School*. Oxon: Routledge.
- Arzoz, X. (2008). *Respecting linguistic diversity in the European Union*. Amesterdão: John Benjamins Publishing.
- Aslam, M. (2003). *Teaching of English*. Nova Deli: Foundation Books.
- Aydın, S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137.
- Aydın, S. (2012). The effects of young EFL learners' perceptions of tests on test anxiety. Education 3—13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 40(2), 189-204.
- Aydın, S., Karakuzu, M. & Elkiliç, G. (2009). Teacher effect on the level of test Anxiety among young EFL learners. Comunicação apresentada na 1st *International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo, 5-7 Maio de 2011. Disponível online em http://w3.balikesir.edu.tr/~saydin/index_dos_yalar/200901.pdf, consultado em 15 de Abril de 2012 às 14:27.
- Babbie, E. (2012). *The practice of social research* (13ª Edição). Belmont: Wadsworth.

- Bahman, S. & Maffini, H. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. Londres: Continuum International Publishing.
- Bailey, K. M. (2001). Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (489-498). (3ª Edição). Boston: Heinle & Heinle.
- Baker, C. (2006) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4ª Edição) Clevedon: Multilingual Matters.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14582/1/tese.pdf>, consultado em 10 de Junho de 2013 às 14:13.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos e Brites/APPI (2010). *Relatório final de acompanhamento 2009/2010 - Actividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Disponível em <http://www.appi.pt/noticias/doc/AEC2.pdf>, consultado em 18 de Junho de 2011 às 18:05.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2011). *Qualitative data analysis with Nvivo*. (2ª Edição). Londres: Sage Publications.
- Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico - Orientações programáticas, materiais para o ensino e aprendizagem*, Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. (9ª Edição). Boston: Pearson.
- Berman, R. A. (2008). Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. In E. Hoff & M. Shatz. (Eds.). *Blackwell handbook of language development* (347-367). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bernat, E. (2009). *The psychology of the language learner: A focus on beliefs and personality*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Berns, M., Bot, K. & Hasebrink, U. (Eds.). (2007). *In the presence of English: Media and european youth*. New York: Springer.
- Bialystok, E. (2000a). Symbolic representation across domains in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 173-189.
- Bialystok, E. (2000b). Letters, numbers, words, and signs: How bilinguals learn them.

International Journal of Psychology, 35, 275-285

- Bialystok, E. (2009). *Bilingualism in development language, literacy, and cognition*. (7ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A. & Pantev, C. (2005) Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *Neuroimage* 24, 40-49.
- Biemer, P. P. (2011). *Latent class analysis of survey error*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Blatchford, P. (2003). *The class size debate: Is small better?*. Maidenhead: Open University Press.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behaviour in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10/11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454-467.
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. (2008) *Do low attaining and younger students benefit most from small classes? Results from a systematic observation study of class size effects on pupil classroom engagement and teacher pupil interaction*. Comunicação na American Educational Research Association Annual Meeting, Nova Iorque. Disponível em: <http://www.classsizeresearch.org.uk/aera%2008%20paper.pdf>, consultado em 19 de Outubro de 2011 às 13:37.
- Blatchford, P., Russell, A. & Brown, P. (2009). Teaching in large and small classes. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (779-790). Norwell: Springer.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boldizsár, G. (Coord.), Bedynska, M. DeGabriele, A., Girard, G., Kazlauskaitė, D., Kowalczyk, K., Artesero, J. J. M., Poór, Z & Szálka, M. (2003). *An introduction to the current European context in language teaching*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bot, K.; Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition*. Oxon: Routledge.
- Bowles, M. A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. Oxon: Routledge.
- Braine, G. (2005). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. Oxon: Routledge.
- Brandt, C. (2006). *Success on your certificate course in English language teaching a guide to becoming a teacher in ELT/ TESOL*. Londres: SAGE Publications.
- Breidbach, S. (2003a). European communicative integration: The function of foreign language teaching for the development of a European public sphere. In Byram, M. & Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning* (81-90). Clevedon:

Multilingual Matters.

- Breidbach, S. (2003b). Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Broeder, P. & Martyniuk, W. (2008). Language education in Europe: The Common European Framework of Reference. In N. van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (209-226). Nova Iorque: Springer. Disponível em: <http://lyra.uvt.nl/~broeder/language%20education%20in%20europe.pdf>, consultado em 14 de Maio de 2011.
- Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15 (3-4), 407-442.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Londres: Pearson Longman.
- Brown, R. M. (2011). *Starting from Scratch*. Nova Iorque: Bantam.
- Bruce, T. (2004). *Developing Learning in Early Childhood (Zero to Eight Series)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education*. (3ª Edição). Abingdon: Hodder Education.
- Brumfit, C. (2001). *Individual freedom in language teaching: helping learners to develop a dialect of their own*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4ª Edição). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2009). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 & 19: A guide for social scientists*. Hove: Routledge.
- Byram, M. & Hu, A. (Eds.). (2012). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge.
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners*. (10ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Camilleri, A. (2003). *Challenges and opportunities in language education: the contributions of the European Centre for Modern Languages 2000-2003*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Camilleri, M. (2007). *Blogs: web journals in language education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Candelier, M. (2007). *Across languages and cultures: CARAP: framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. (2ª Edição). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

- Candlin, C. & Mercer, N. (2000). *English Language Teaching in Its Social Context: A Reader*. Oxon: Routledge.
- CAP. (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Intercalar_CAP_\(Dez-06\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Intercalar_CAP_(Dez-06).pdf), consultado em 14 de Junho de 2011 às 11:32.
- CAP. (2007a). *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP_\(Jul-07\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP_(Jul-07).pdf), consultado em 14 de Junho de 2011 às 11:19.
- CAP. (2007b). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular do PGEI nos 3º e 4º anos e Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf, consultado em 18 de Junho de 2011 às 17:08.
- CAP. (2008a). *Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular do PGEI nos 3º e 4º anos e Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico 2007/08*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/RelatorioAECCAP.pdf>, consultado em 18 de Junho de 2011 às 15:34.
- CAP. (2008b). *Relatório Pedagógico 2007-08 das Actividades de Enriquecimento Curricular do PGEI nos 3º e 4º anos e Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/relatorio_acompanhamento/Relatório%20Pedagógico%20AEC%20_27%2004%202009.pdf, consultado em 18 de Junho de 2011 às 19:15.
- CAP. (2009a). *Relatório de Execução Física 2008/2009*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/acompanhamento_avaliacao/relatorios_acompanhamento_2008_2009/relatorio_aec_execucao_fisica_2008_2009.pdf, consultado em 13 de Setembro de 2011 às 17:54.
- CAP. (2009b). *Relatório Pedagógico 2008/2009*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/acompanhamento_avaliacao/relatorios_acompanhamento_2008_2009/relatorio_pedagogico_aec_2008_2009.pdf, consultado em 13 de Setembro de 2011 às 17:21.
- CAP. (2010a). *Relatório de Execução Física 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/acompanhamento_avaliacao/relatorios_acompanhamento_2009_2010/relatorio_execucao_fisica_aec_2009_2010.pdf, consultado em 13 de Setembro de 2011 às 18:39.
- CAP. (2010b). *Relatório Pedagógico 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/acompanhamento_avaliacao/relatorios_ac

- acompanhamento_2009_2010/relatorio_pedagogico_aec_2009_2010.pdf, consultado em 13 de Setembro de 2011 às 18:12.
- CAP. (2011). *Relatório de Acompanhamento 2010/2011*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/acompanhamento_avaliacao/relatorio_aec_2010_2011.pdf, consultado em 13 de Setembro de 2011 às 18:34.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: FML
- Carvalho, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: um estudo exploratório* [Dissertação de mestrado]. Braga: Universidade do Minho
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chagas, I. (2005). Caracterização da Investigação-acção. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>, consultado em 23 de Outubro de 2012.
- Chan, D. Y. & Wu, G. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Cherta, M. R. T., Mestres, E. T. & Bermejo, M. L. G. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 127-158.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its Nature, Origin, and Use*. Westport: Convergence.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Circular 17/DSDC/DEPED/2007 - Gestão do currículo na educação pré-escolar. Lisboa: DGIDC.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7ª Edição). Oxon: Routledge.
- Coleman, H. (2006). 'Darwin and the large class'. In S. Gieve & I.K. Miller (Eds.) *Understanding the Language Classroom* (115-135). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Coleman, W. (2007). *Developing Literacy through Storytelling*. Londres: Network continuum education.
- Comissão Europeia. (1995). Livro Branco sobre a Formação e Educação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva (COM(95) 590 final). Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CI E01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA, consultado em 14 de Maio de 2011 às 11:20.
- Comissão Europeia. (2002). *Conselho Europeu de Barcelona: Conclusões da Presidência*. Disponível em http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/71066.pdf, consultado em 14 de Maio de 2011 às 11:59.

- Comissão Europeia. (2003a). *Conselho Europeu da Primavera: Conclusões do Conselho* de 13 de Maio de 2003 sobre reforçar a Política Europeia de Inovação. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:149:0004:0006:PT:PDF>, consultado em 14 de Maio de 2011 às 11:59.
- Comissão Europeia. (2003b). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006* (COM (2003) 449 final). Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:pt:PDF>, consultado em 14 de Maio de 2011 às 11:11.
- Conner, C. (1991). *Assessment and Testing in the Primary School*. Oxon: Routledge.
- Conselho da Europa. (1998). Recomendação n.º R (98) 6 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados Membros sobre as línguas modernas. Disponível em: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>, consultado em 14 de Novembro de 2010 às 01:03.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa Editores.
- Cook, V. (1997). *Inside language*. Londres: Arnold.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2003). *The Effects of the Second Language on the First*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. (4ª Edição). Londres: Hodder Education.
- Coutinho, C. (2007). O que é a análise de conteúdo?. *Utilização do WIKI no Mestrado em Tecnologia Educativa* (Website). Disponível em: <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>, consultado em 15 de Maio de 2012.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII (2), pp. 355-380
- Cravo, A, Bravo, C.& Duarte, E./Ministério da Educação e Ciência (2013). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos*. Disponível em: http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/docs/Metas_Curriculares_de_Ingles_homologadas_13_de_maio_2013.pdf, consultado em 17 de Julho de 2013 às 17:17.

- Crosse, K. (2007). *Introducing English as an additional language to Young Children: A Practical Handbook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruz, M. I. N. (2009). Percepções da Supervisão no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (1179-1190). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c83.pdf>, consultado em 14 de Fevereiro de 2011 às 18:45.
- Crystal, D. (1999). The future of Englishes. *English Today*, 15(2), 10-20.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dattalo, P. (2008). *Determining Sample Size : Balancing Power, Precision, and Practicality*. Oxford: Oxford University Press
- Day, E. M. (2002). *Identity and the Young English Language Learner*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Leeuw, H. (1997). *English as a foreign language in the German elementary school: What do the children have to say?* Tübingen: Narr Verlag.
- Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. *Diário da República* 198/89, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República* 15/2001, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República* 129/2012, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei 91/2013 de 10 de Julho. *Diário da República* 131/2013, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto Normativo 7-A/2013 de 10 de Julho. *Diário da República* 131/2013, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 499-533. Disponível em: <http://rucss.rutgers.edu/~karin/550.READINGS/SYNTAX/CRITICAL.PERIOD/DeKeyser.pdf>, consultado em 14 de Março às 18:56.
- DeKeyser, R. (2003a). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (313-348). Malden: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2003b). *Confusion about confounding: The critical period and other age related aspects of second language learning*. Comunicação apresentada nos VIII Encuentros de Linguística Inglesa Aplicada: El factor edad en la adquisición y enseñanza de L2, Sevilha.

- DeKeyser, R. (2006). A critique of recent arguments against the critical period hypothesis. In Abello-Contesse, R. Chacón-Beltrán, M. D. López-Jiménez, M. M. Torreblanca-López. (Eds.). *Age in L2 Acquisition and Teaching* (49-58). Berna: Peter Lang.
- Despacho n.º 60/SEEI/96 de 19 de Novembro. *Diário da República* 268/96, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 14 753/2005 de 5 de Julho. *Diário da República* 127/2005, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 16795/2005 de 3 de Agosto. *Diário da República* 148/2005, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 21 440/2005 de 12 de Outubro. *Diário da República* 196/2005, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho. *Diário da República* 115/2006, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 14460/2008 de 15 de Maio. *Diário da República* 100/2008, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho. *Diário da República* 122/2011, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 11838-A/2013 de 10 de Setembro. *Diário da República* 175/2013, *Série II*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa. Relógio d'Água.
- DGEEC. (2012). Atividades de Enriquecimento Curricular: 2011/2012. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=676&fileName=Relatorio_AEC2012.pdf, consultado em 18 de Agosto de 2012 às 15:54.
- DGEEC. (2013). Atividades de Enriquecimento Curricular: 2012/2013. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/outros_documentos/entidades_promotoras_aec_2012_13.pdf, consultado em 09 de Setembro de 2013 às 03:54.
- Dias, A. & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês - 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos) - Orientações Programáticas* Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Directorate-General for Education and Culture (2001). *Special Eurobarometer 54 - European and their languages: Report*. Disponível em: http://ec.europa.eu/languages/documents/2001-special-eurobarometer-survey-54-europeans-and-languages-report_en.pdf, consultado em 16 de Julho de 2012, às 14:34.
- Directorate-General for Education and Culture (2006). *Special Eurobarometer 243 - European and their languages: Report*. Disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf, consultado em 16 de Julho de 2012, às 18:25.

- Directorate-General for Education and Culture (2012). *Special Eurobarometer 386 - European and their languages: Report*. Disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf, consultado em 16 de Julho de 2012 às 16:43.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. (589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self (Second Language Acquisition)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doyé, P. & Hurrell, A. (1997). *Foreign language learning in primary schools (age 5/6 to 10/11)*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Driscoll, P. & Frost, D. (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. Oxon: Routledge.
- Driscoll, P., Jones, J. & Macrory, G. (2004) *The provision of foreign language learning for pupils at KS2: Research report 572*. Canterbury: Canterbury Christ Church University College. Disponível em: <https://education.staffordshire.gov.uk/NR/rdonlyres/F558CD03-F7DF-42AE-9F3A-D7F588AC32D8/59734/DfESKS2ProvisionReportSept2004.pdf>, consultado em 14 de Abril de 2011 às 15:38.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Bruxelas: European Commission. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/young_en.pdf, consultado em 18 de Março de 2011 às 10:29.
- Einstein, A. (1929). What Life Means to Einstein: An Interview by George Sylvester Viereck. *The Saturday Evening Post*, p. 117. Disponível em: http://www.saturdayeveningpost.com/wp-content/uploads/satevepost/what_life_means_to_einstein.pdf, consultado a 27 de abril de 2014 às 19:56
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (2006) Implementing an early start: learning from others across Europe. Comunicação apresentada na *ELT Conference on Current Trends and Future Directions in English Language Teaching* (34-39), Berlim. Disponível em: http://www.britishcouncil.de/pdf/2006_conference.pdf, acedido 29 de Janeiro de 2011 às 20:58.
- Enever, J. (2009a). *Why applied linguistics is not enough. Contemporary early foreign language learning policy in Europe: a critical analysis*. Londres: BAAL.
- Enever, J. (2009b). *Young learner English language policy and implementation: international perspectives*. Reading: Garnet Publishing.

- Enever, J. (2011). *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. Londres: British Council.
- Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.
- Enever, J. & Moon, J. (2010). *A global revolution? Teaching English at primary school*. Londres: British Council.
- Estríbio, M. S. B. (2010). *As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários*. (Dissertação de Mestrado). Monte da Caparina: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/3350/1/Estribio_2010.pdf, consultado em 14 de Dezembro de 2011 às 11:22.
- European Commission (2002). Educação e Formação 2010: Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 142 de 14 de Junho de 2002, 1-22. Disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=255&fileName=PROG_TRAB_2010_JOCE.pdf, consultado em 10 de Março de 2011 às 11:22.
- European Commission. (2006). *The History of European cooperation in education and training: Europe in the making - an example*. Luxemburgo: Office for official publications of the European Communities.
- European Commission. (2012a). *First European survey on language competence: Final Report*. Luxemburgo: Office for official publications of the European Communities.
- European Commission. (2012b). *Commission staff working paper: Language competences for employability, mobility and growth*. (COM (2012) 372 final). Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf, consultado em 12 de Dezembro de 2012 às 16:54.
- Eurydice. (2000). *Key data on education in Europe 2000*. Bruxelas: Eurydice/EACEA.
- Eurydice. (2001). *Foreign language teaching in schools in Europe*. Bruxelas: Eurydice/EACEA.
- Eurydice. (2002). *Key data on education in Europe 2002*. Bruxelas: Eurydice/EACEA.
- Eurydice. (2005a). *Key data on education in Europe 2005*. Bruxelas: Eurydice/EACEA.
- Eurydice. (2005b). *Key data on teaching languages at School in Europe 2005*. Luxemburgo: Office for official publications of the European Communities
- Eurydice. (2008). *Key data on teaching languages at School in Europe 2008*. Bruxelas: Eurydice/EACEA.
- Eurydice. (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Bruxelas: Eurydice/EACEA.
- Eurydice. (2012). *Key data on teaching languages at School in Europe 2012*. Bruxelas: Eurydice/EACEA.

- Fenner, A., & Newby, D. (2006). *Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Fenyő, S. S. (2003). The function of the English Language in the European Union. *European Integration Studies*, 2(2), 53-64 .
- Field, A. (2012). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. (3ª Edição). Londres: Sage.
- Field, K. (2009). *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. Oxon: Routledge.
- Finegan, E. (2008). *Language: Its structure and use*. (5ª Edição). Boston: Wadsworth Publishing.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4ª Edição). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2ª Edição.). Oxford: Oxford University Press.
- Freitas, C. M. V. de (1998). Inovação curricular: O desafio que espera uma resposta. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva & A. M. Silva (orgs.). *Reflexão e inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares (13-31). Braga: Universidade do Minho.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2010). *An Introduction to Language*. (9ª Edição). Boston: Wadsworth
- Fullana, N. (2006). The development of English (FL) - Perceptions and Production Skills: Starting age and exposure effects. In C. Muñoz. *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (41-64). Bristol: Multilingual Matters.
- Gageiro, J. N. e Pestana, M. H. (2008). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. (5ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Garcia, E. E. & Frede, E. C. (2010). *Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy*. Nova Iorque: Teachers' College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future*. Cambridge, MA: Harvard Business Review Press. Disponível em: <http://www.howardgardner.com/Papers/documents/ibo%204%2013%2008%202.doc>, consultado em 14 de Fevereiro de 2011 às 18:33.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- GEPE. (2010a). *Estatísticas da Educação 2009/2010: Jovens*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=>

611&fileName=EE2009_2010_JOVENS.pdf, consultado em 18 de Agosto de 2012 às 15:54.

GEPE. (2010b). *Actividades de Enriquecimento Curricular: 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=446&fileName=RelatorioAEC.pdf>, consultado em 8 de Agosto de 2011 às 18:00.

GEPE. (2011). *Actividades de Enriquecimento Curricular: 2010/2011*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=593&fileName=AEC20111.pdf>, consultado em 8 de Agosto de 2011 às 18:41.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4ª Edição). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.

Goethe, J. W. (2005). *Conversations Of Goethe*. Whitefish: Kessinger Publishing.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2011). *Os novos líderes, a inteligência emocional das organizações*. Lisboa: Gradiva

Gonçalves, I. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Gonçalves, M. L. & Andrade, A. I. (2006). Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coord.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística* (73-85). Cadernos do Lale, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Goodman, S. & Graddol, D. (1996). *Redesigning English: new texts, new identities*. Londres: Routledge.

Gopnik, A., Melzoff, A. & Kuhl, P. (1999). *How babies think: The science of childhood*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. Westport: Praeger Publishers.

Gorlach, M. (2002). *English in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and educational cultures: influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34(4), 675-710.

Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. Londres: British Council.

Graddol, D. (2001). The Future of English as a European language. *The European Messenger*, 10 (2), 47-55.

Graddol, D. (2006). *English Next*. Londres: British Council.

- Grima, A. C. (2007). *Promoting linguistic diversity and whole-school development*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Paris: Haut Conseil de L'Evaluation de L'Ecole.
- Groves, R., Fowler, E. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2ª edição). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Oxon: Routledge.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Londres: Longman.
- Hanf, D., Malacek, K. & Muir, E. (Org.). (2010). *Langues et construction européenne*. Cahiers du Collège d'Europe, Vol. 10. Bruxelas : P.I.E. Peter Lang.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. (2ª Edição). London: Longman.
- Hartmann, R. (Ed.). (1996). *The English language in Europe*. Oxford: Intellect.
- Hasselgreen, A. (2003). *Bergen "Can do" project*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Hasselgreen, A. (2011). *Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing
- Hayden, S. (2007). *Language for Learning: A Practical Guide for Supporting Pupils with Language and Communication Difficulties Across the Curriculum*. Oxon: David Fulton Publishers
- Hayes, D. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, 51, 106-116.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as Crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hood, P. & Tobutt, K. (2009). *Modern Languages in the Primary School*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986), Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- House, J. (2001). A stateless language that Europe must embrace. *Guardian Weekly (Versão Online)*, 19 de Abril. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/education/2001/apr/19/languages.highereducation>, consultado em 7 de Julho de 2010 às 17:55.
- Houwer, A. & Wilton, A. (2011) *English in Europe Today: Sociocultural and educational perspectives*. Amesterdão: John Benjamins Publishing
- Howatt, A. P. & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Hurston, N. Z. (2005). *Dust Tracks on a Road*. Nova Iorque: Harper Collins Publishers.
- Ioup, G. (2005). Age in second language development. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (419-435). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 419-435.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: a resource book for students*. (2ª Edição). Londres: Routledge.
- Jenkins, J., Modiano, M., & Seidlhofer, B. (2001). Euro-English. *English Today*, 17(4), 13-19.
- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching (Learning About Language)*. Londres: Longman.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (31-41). Reading: Garnet Education.
- Jones, J. & Coffey, S. (2006). *Modern Foreign Languages 5-11: A Guide for Teachers*. Londres: David Fulton.
- Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. (2008). *Language Planning and Policy in Europe the Baltic States, Ireland and Italy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996) Teacher Attitudes and Change Implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kirsch, C. (2008). *Teaching foreign languages in the primary school*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Kjær, A. L. & Adamo, S. (2011). *Linguistic Diversity and European Democracy*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Klapper, J. (2006). *Understanding and developing good practice: language teaching in higher education*. Londres: The National Centre for Languages.
- Kleppin, K. (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In *Zeitschrift für Interkulturellen*

- Fremdsprachenunterricht*, 9 (2), 16. Disponível em: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>, consultado em 24 de Dezembro de 2012 às 8:33.
- Komarova, N. L. & Nowak, M. A. (2001). Natural selection of the critical period for language acquisition. *Proceedings: Biological Sciences*, 268(1472), 1189-1196.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Disponível em http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html, consultado em 14 de Novembro de 2011.
- Krashen, S. D. (2006). *English Fever*. Taipei: Crane Publishing.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. (3ª Edição). Chettleham: Nelson Thornes.
- Laycock, D. H. (2004). *Language, Representation and Suprastate Democracy: Questions Facing the European Union. Representation and democratic theory*. Vancouver: UBC Press.
- Lee, W. L. (2009). Primary English Language Teaching (ELT) in Korea: Bold risks on the national foundation. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (95-102). Reading: Garnet Education.
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann, A. & Schocker-von-Dithfurt, M.(2009). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett Ernst Verlag.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República* 237/86, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, projecto curricular de turma o que têm de comum? O que os distingue?*. Disponível em: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>, consultado em 12 de Março de 2012.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J., Esteves, M., Rodrigues, M., Costa, N. & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In C. Reis & F. Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (147-152), Vol. II. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Lemos, F., Rocha, F & Almeida, M. J. (2009). Construção de um Modelo de Supervisão das AEC. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo. (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (878-892). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c60.pdf>, consultado em 14 de Janeiro de 2012 às 15:26.

- Lennenberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Nova Iorque: John Wiley.
- Leon, J. J., Brown, W. C., Ruch, L. O. & Johnson, T. E. (2003). *Survey research in-person, mail, telephone, and web methods*. Honolulu: Streamline Surveys.
- Leung, C. & Creese, A. (2010). *English as an Additional Language: Approaches to Teaching Linguistic Minority Students*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leung, C. & Jenkins, J. (2006). *Reconfiguring Europe: the contribution of applied linguistics; selected papers from the annual meeting of the British Association for Applied Linguistics*. Londres: British Association for Applied Linguistics/Equinox Publishing.
- Liddicoat, A. (2001) Learning a language, learning about language, learning to be literate. *Babel*, 35 (3), 12-15.
- Lightbrown, P. M. & Spada, N. (2008). *How Languages are Learned*. (3ª Edição). Oxford: Oxford University Press.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Little, D., Hodel, H., Kohonen, V., Meijer, D. & Peclovà, R. (2007). *Preparing teachers to use the European language portfolio: arguments, materials and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Littlewood, W. T. (2006). *Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom* (20ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Llurda, E. (2006). *Non-native language teachers perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Nova Iorque: Springer.
- Lucatoni, P. (2002). *Teaching and Assessing Skills in English as a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Machado, J. (2007). Do Jardim à Escola, *Pátio "EDUCAÇÃO INFANTIL"*, Ano V, n.º 14, Julho/Outubro 2007, 14-16
- Manning-Morton, J. & Thorp, M. (2003). *Key Times for Play*. Berkshire: Open University Press.
- Marconi, M. D., Lakatos, E. M. (2003). *Metodologia do trabalho científico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. (5ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Marinova-Todd, Bradford S, Marshall, D, & Snow, C. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.

- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. (5ª Edição). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martin, C. (2000). *An analysis of national and international research on the provision of modern foreign languages in primary schools: report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
- Martins, A. (2010). *Articulação curricular na educação básica: discursos e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- Matsuda, A. (Ed.).(2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluian, G, & Ventura, A. (2009). *Políticas de Valorização do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação. Disponível em: http://www.gepe.min-du.pt/np4/?newsId=364&fileName=politica_educativa_basico.pdf, consultado em 15 de Maio de 2011 às 18:56.
- Mayberry, R. I. & Lock, E. 2003. *Age Constrains on First Versus Second Language Acquisition: Evidence for Linguistic Plasticity and Epigenesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayberry, R. I., Lock, E. & Kazmi, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature*, 417, 38. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=36056083url=2c6c611127066fe0d685abb59ba1026>, consultado em 14 de Agosto de 2012 às 15:03.
- Maynard, S. (2012). *Teaching foreign languages in the primary school*. Oxon: Routledge.
- Mayo, M. P. G. (2006). *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- McGilvray, J. (2013). *Chomsky: Language, Mind and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. L. (2000). *Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom*. *TESOL Journal* 9 (4), 7-11.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. L. (2003a). Teaching English as an International Language: The Chilean Context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- McKay, S.L. (2003b). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL Journal*, 13 (4), 1-6.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood*. Volume 1. Hillsdale: Erlbaum.

- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Londres: Routledge.
- Mesthrie, R. & Bhatt, M. (2008). *World Englishes: The Study of New Linguistic Varieties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministério da Educação. (1996). *Programa de Inglês: Programa e organização curricular 2º Ciclo do Ensino Básico*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: 1º Ciclo do Ensino Básico*. (4ª Edição). Editorial do Ministério da Educação.
- Mitchell, M. L. & Jolley, J. M. (2012). *Research Design Explained* (8ª Edição). Boston: Wadsworth
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2ª Edição). Londres: Hodder Arnold.
- Modiano, M. (1999a). International English in the global village. *English Today*, 15, 22-28.
- Mollin, S. (2006). *Euro-English: Assessing variety status*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Moniz, F. (Coord.), Coelho, D., Galrito, I., Teixeira, C. & Lopes, C. (2009). *4ward: Projecto de investigação-acção para o acompanhamento dos alunos na disciplina de Inglês na transição do 1º para o 2º CEB*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan.
- Moon, J. (2006). Teaching English to young learners: The challenge and the benefit. *British Council In English*, Winter (7), 30-34. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/ie2005w30-jayne-moon.pdf>, consultado em 14 de Outubro de 2010 às 19:38.
- Moon, J. & Nikolov, M. (2000). *Research into teaching English to young learners: international perspectives*. Pécs: Pécs University Press.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira et al. (Org.). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (133-147), Vol. 2. Braga: CIEd.
- Morgado, J. (2011). Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas. *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (3), 391-408.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela (Org.). *A escola e o mundo do trabalho. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Moroney, M. J. (1990). *Facts from figures*. Essex: Penguin Books.

- Morosini, P. (2010). *Seven keys to imagination: Creating the future by imagining the unthinkable and delivering it*. Londres: Marshall Cavendish International.
- Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Moscovici, S. & Duveen, G. (2008). *Psychoanalysis: its image and its public*. Cambridge: Polity Press.
- Mourão, S. (2005). ...more primary than English. *The APPI Newsletter*, 2, 4-10.
- Mourão, S. & Dias, A. (2006). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas Partilhadas*. Lisboa: Edições Asa.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: the critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1), 81-108.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moyle, J. (2005). *The Excellence of Play*. (2ª Edição). Berkshire: Open University Press.
- Moyle, J. (2008). *Just playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education*. (18ª Edição). Berkshire, UK: Open University Press.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Londres: David Fulton
- Mullany L. & Stockwell, P. (2010). *Introducing English Language: A Resource Book for Students*. Oxon: Routledge.
- Muñoz, C. (ed.). (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, T. G. (2003). *El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluación*. Disponível em: http://www.univsantana.com/sociologia/EL_Cuestionario.pdf, consultado em 14 de Maio de 2012 às 11:22.
- Neuner, G. (2002). *Policy Approaches to English*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>, consultado em 22 de Junho de 2010 às 14:03.
- Nikolov, M. (2000). The CPH reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *International Review of Applied Linguistics*, 38, 109-124. Disponível em: <http://eres.s.indproxy.org/edoc/EDU548Nicholov-11.pdf>, consultado em 10 de Dezembro de 2011 às 15:44.
- Nikolov, M. (2009a) *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters, Ltd
- Nikolov, M. (2009b). *The age factor and early language learning*. Berlim: Mouton de Gruyter.

- Nikolov, M. & Curtain, H. A. (2000). *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Nikolov, M., Djigunovic, J., Mattheoudakis, M., Lundberg, G. & Flanagan, T. (Eds.). (2007). *The TeMoLaYoLe book: Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Nolan, R. (1999) *Communicating and Adapting Across Cultures: Living and Working in the Global Village*. Westport: Bergin and Garvey.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A supervisão na formação de professores I: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Ornstein, M. (2013). *A companion to survey research*. Londres: Sage Publications.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 Practice in Foreign Language Classrooms: A cognitive Interactionist SLA Perspective. In R. DeKeyser. (ed.) *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2008). *Understanding Second Language Acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Orwell, G. (2013[1945]). *Animal Farm*. Harlow: Heinemann Publishing.
- Pakir, A. (1999). Connecting English in the context of internationalization. *TESOL Quarterly*, 33(1), 103-114.
- Paradis, J. (2008) Second Language Acquisition in Childhood. In E. Hoff and M. Shatz (Eds.) *Blackwell Handbook of Language Development* (387-405). Oxford: Blackwell Publishing.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parecer Conselho Nacional de Educação n.º 2/2014 sobre integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Diário da República 19/2014, Série II*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pavlov, I. P (2003[1927]). *Conditioned reflexes*. Mineola: Dover Publication
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962) The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs: general and applied*. 76 (27), 1-23.

- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pereira, A. (2011). *SPSS: guia prático de utilização - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. (7ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, I. (2010). *O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - Contextos e Processos de Integração Curricular*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11044/1/Tese.pdf>, consultado a 15 de Novembro de 2012.
- Phan, L. H. (2008). *Teaching English as an international language identity, resistance and negotiation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Phillips, S. (2003). *Young Learners*. 10ª edição. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Londres: Routledge.
- Phillipson, R. (2008). The new linguistic imperial order: English as a European Union lingua franca or lingua frankensteinia?. *Unions: past-present-future - Journal of Irish and Scottish Studies*, 1(2), 189-203.
- Phillis, D. (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Mediations.
- Pincas, A. (2007). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Taylor & Francis.
- Pinker, S. (2004). Clarifying the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31, 949-953. Disponível em: http://stevenpinker.com/files/jcl_macwhinney_commentary_0.pdf, consultado em 14 de Agosto de 2012 às 13:32.
- Pinter, A. (2007). *Teaching Young Language Learners* (2ª Edição). Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Plotnik, R. & Kouyoumdjian, H. (2010). *Introduction to Psychology*. Boston: Wadsworth.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In Alarcão, I. *Relatório de estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 33-65). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pound, L. (2005a). *How Children Learn*. Vol. 1. Londres: Step Forward Publishing.
- Pound, L. (2005b). *How Children Learn*. Vol. 2. Londres: Step Forward Publishing.
- Proctor, A., Entwistle, M., Judge, B. & McKenzie-Murdoch, S. (2005). *Learning to Teach in the Primary Classroom*. Londres: Taylor & Francis.
- Punch, K. (2003). *Survey research: The basics*. Londres: Sage Publications.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. C. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raymond, E. B. (2011). *Learners with Mild Disabilities: A Characteristics Approach*. (4ª Edição). Boston: Pearson.
- Rea, L. M. & Parker, R. A. (2005). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide* (3ª Edição). São Francisco: John Wiley & Sons.
- Read, C. (2003). Is Younger Better?. *English Teaching Professional*, 28, 5-7.
- Read C. (2006a). Scaffolding children's talk and learning. *Current Trends and Future Directions in ELT*. Berlim: British Council. Disponível em: <http://www.carolread.com/articles/s%20talk%20and%20learning.pdf>, consultado em 14 de Novembro de 2012 às 18:35.
- Read C. (2006b). Supporting teachers in supporting learners. In J. Enever & G. Schmid-Schönbein (Eds.). *Picture Books and Young Learners of English* (11-23). Munique: Langenscheidt.
- Read, C. (2007). *500 activities for the primary classroom: Immediate ideas and solutions*. Oxford: Macmillan Education.
- Read C. (2008). Scaffolding children's learning through story and drama. IATEFL Young Learner Publication, 2, 6-9. Disponível em: <http://www.carolread.com/articles/s%20learning%20through%20story%20and%20drama%20CATS%20Autumn%2008.pdf>, consultado em 14 de Novembro de 2012 às 18:41.
- Rea-Dickins, P. & Rixon, S. (1999) Assessment of young learners of English: Reasons and means. In S. Rixon (Ed.). *Young learners of English: Some research perspectives* (89-101). Harlow: Pearson Education Limited.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2010). *Approaches and methods in language teaching* (2ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (2007). Cambridge ESOL YLE tests and children's first steps in reading and writing in English. *Cambridge ESOL Research Notes*, 28, 7-14.
- Robertson, P., Adamson, J. & Nunn, R. (2007). Standards and Competence in English as an International Language Pedagogy. *The Asian EFL Journal Quarterly: English as an International Language: Setting the Standards*, 9(4), 39-53.
- Robinson, P. (2011). *Task-Based Language Learning*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Roldão, M. C. (2002). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo. *Infância e educação - Investigação e práticas*, 4, 36-41.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 61-72.

- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação querem para a infância? In Alarcão, I. (Org.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (176-197). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rose, J. (2008). *The Independent Review of the Primary Curriculum: Interim Report*. Londres: Crown publication. Disponível em: https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/IPRC_Report.pdf, consultado em 25 de Agosto de 2011 às 14:23.
- Ross, S. (2010). *Introductory Statistics*. (3ª Edição). Oxford: Elsevier.
- Ruspini, E. (2008). Longitudinal research: An emergent method in the social sciences. In Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (Eds.). *Handbook of emergent methods*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Salili, F., & Hoosain, R. (2007). Culture, motivation, and learning: a multicultural perspective. Charlotte: Information Age Publishing.
- Sapir, E. (2006). *Language: An introduction to the study of speech*. Teddington: The Echo Library.
- Saussure, F. (1999). Curso de linguística geral. (8ª Edição) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Saville-Troike, M. (2010). *Introducing second language acquisition* (8ª Edição) Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheerens, J., Luyten, H. & van Ravens, J. (Eds.). (2011). *Perspectives on Educational Quality: Illustrative Outcomes on Primary and secondary schooling in the Netherlands*. Dordrecht: Springer
- Schmoker, M. (1999). *Results: The key to continuous school improvement*. (2ª Edição). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Schneider, E. W. (2011). *English around the world: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, W. (2011). Memory Development in Childhood. In U. Goswami. (Ed.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (347-376). (2ª Edição). Malden: Blackwell Publishers.
- Schutt, R. K. (2006). *Investigating the social world: The process and the practice of research* (5ª Edição). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Seidlhofer, B., Breiteneder, A. & Pitzl, M. (2006). English as a lingua franca in Europe. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 1-34.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Sharifian, F. (Ed.). (2009). *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sharpe, K. (2001). *Modern Foreign Languages in the Primary School: the What, Why and How of Early MFL Teaching*. Londres: Kogan Paul Limited.
- Sharpe, K. & Driscoll, P. (2000). At what age should foreign language learning begin? In K. Field (Ed.). *Issues in Modern Language Teaching* (72 - 86). London: Routledge Falmer.
- Shermis, M. D. & DiVesta, F. J. (2011). *Classroom Assessment in Action*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Shore, R. (1997) *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. Nova Iorque: Families and Work Institute.
- Silva, A. P. F. (2013). *Impacto do ensino precoce do inglês : estudo de caso nas escolas básicas do 2º ciclo do concelho de Barcelos*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Simões, S. E. F. (2012). *"Um por todos e todos por um": fomentar a aprendizagem cooperativa do inglês no 1º CEB*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23675/1/Tese%20Sandra%20Sim%c3%b5es.pdf>, consultado em 09 de Junho de 2013 às 22:10.
- Singleton, D. (2001) Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 77-89.
- Singleton, D. (2005) The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 43(4), 269-285. Disponível em : <http://pt.scribd.com/doc/2243438/Singleton-D-The-Critical-Period-Hypothesis-A-coat-of-many-colours>, consultado em 14 de Fevereiro de 2012 às 15:43.
- Singleton, D. & Lengyel, Z. (Eds.). (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon:: Multilingual Matters.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Princeton: Merrill Publisher Company.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>, consultado em 22 de Junho de 2010 às 12:21.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Smidt, S. (2007). *Supporting Multilingual Learners in the Early Years: Many Languages - Many Children*. Oxon: Routledge.

- Soler, E. & Jordà, P. (Eds.) (2007). *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer.
- Soler, J., Wearmouth, J. & Reid, G. (2008). *Contextualising difficulties in literacy development: exploring politics, culture, ethnicity and ethics*. Londres: Routledge.
- Sollars, V. (2004). *Aspects de l'alphabétisation multilingue*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Sternberg, R. J., Sternberg, K. & Mio, J. S. (2012). *Cognitive Psychology*. (6ª Edição). Belmont: Wadsworth/Cengage Learning.
- Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende um língua estrangeira: Crianças e adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (2002). Línguas estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas. *Educação & Comunicação*, 7, 210-219
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do ensino básico. Contributos para a concretização de objectivos, metodologias, materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. & Baptista, M. I. O. (2005). Língua Inglesa no 1º Ciclo: Que objectivos para a sua aprendizagem? In O. Strecht-Ribeiro. *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do ensino básico. Contributos para a concretização de objectivos, metodologias, materiais* (25-30). Lisboa: Livros Horizonte.
- Street, B. V. & Lefstein, A. (2010). *Literacy: an advanced resource book*. Londres: Routledge.
- Swerdlow, J.L. (1999). Global Village. *National Geographic*, 196(2), 2-6.
- Szpotowicz, M., Djigunovic, J.M., Enever, J. (2008). Early Language Learning in Europe (ELLiE): a Multinational, Longitudinal Study. In J. Enever, J. Moon, & U. Raman. (Eds.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (147-154). Reading: Garnet Publishing.
- Tabors, P. O. (2008). *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thomas S. C. F. (2007) *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. Londres: Continuum.
- Thompson-Schill, S.L, Ramscar, M. & Chrysikou, E. G. (2009). Cognition Without Control: When a Little Frontal Lobe Goes a Long Way. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 259-63. Disponível em : http://www.psych.upenn.edu/stslab/assets/pdf/STS_CDPS09.pdf, consultado em 18 de Maio de 2011 às 13:22.

- Thorndike, E. (2012[1911]). *Animal intelligence: Experimental Studies*. Hong Kong: Forgotten Books.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2007). *Living Languages: Multilingualism Across the Lifespan*. Santa Barbara: Praeger Publishers.
- Treaty of Maastricht: Treaty on European Union. *Official Journal C 191 de 29 Julho*. Bruxelas: European Union.
- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/truchoten.pdf>, consultado em 22 de Junho de 2010 às 12:56.
- Tuckman, B. W.(2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuttle, H. G. (2008). *Formative assessment: Responding to your students*. Larchmont: Eye on Education.
- Ulrike, J. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English As a Third Language*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- União Europeia (2006). *Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento* (Webstite). Sítio Oficial da União Europeia: Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm, consultado em 10 de Janeiro de 2012 às 10:01.
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vale, A. (2010). O “calcanhar de Aquiles” do programa AEC: a articulação curricular. In C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. A. Pacheco, & J. Morgado. *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231). Braga: Universidade do Minho.
- Van Els, T. (2005). Multilingualism in the European Union. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 263-281.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. Londres: Longman.
- VanPatten, B. & Williams, J. (2006). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Oxon: Routledge.
- Vasconcelos, A. S. L. (2009). *A supervisão colaborativa no ensino do inglês no 1.º CEB*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Disponível em:

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11124/1/tese.pdf>, consultado em 05 de Outubro de 2011 às 17:01.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, XV(2), 5-26.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vickov, G. (2007). Learners own cultural identity in early language learning. In Nikolov, M., Djigunovic, J., Mattheoudakis, M., Lundberg, G. & Flanagan, T. (Eds.). *The TeMoLaYoLe book: Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials* (105-120). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Vieira, F. (2006). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (131-134). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da visão pedagógica. In *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(105), 197-217. Disponível em: <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Bibliogr%C3%A1fica%202009%20parte%202.pdf> acedido em 15/02/10.
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* (39-47). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vollmer, H. J. (2007). Language across the curriculum: A way towards plurilingualism. In W. Martyniuk (ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education* (177-192). Cracovia: Universitas. Disponível em http://www.universitas.com.pl/media/File/Fragmenty/TOWARDS/mart_2-3.pdf, consultado em 15 de Maio de 2011 às 15:23.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. J. (2012). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weisberg, H. F., Krosnick, J. A., Brown, B. D. (1996). *An introduction to survey research, polling and data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wildok, B., Petravić, A. Org, H. & Romcea, R. (2011). Nuremberg Recommendations on Early Foreign Language Learning. Londres: Goethe Institut. Disponível em: http://www.goethe.de/ins/gb/lon/pro/downloads/ne_170511_engl.pdf, consultado em 18 de Agosto de 2012 às 10:00.

- Williams, M. & Burden, R. (2007). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach* (12ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1998). Task-based Learning. *English Teaching Professional*, 9, 3-6.
- Wilson, C. (2006). *No one is too old to learn - Neuroandragogy: A theoretical perspective on adult brain functions and adult learning*. Bloomington: IUniverse.
- Winnicott, D.W. (2008). *Playing and Reality*. (15ª Edição). Oxon: Routledge Classics.
- Yano, Y. (2001). World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes*, 20(2), 119-131.
- Yang, S. & Hinkle, J. C. (2012). Issues in survey design: using surveys of victimization and fear of crime as examples. In Gideon, L. (Ed.). *Handbook of survey methodology for the social sciences*. (443-462). Nova Iorque: Springer.
- Yule, G. (2006). *The Study of Language*. (3ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarobe, Y. R. & Catalan, R. M. J. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

Anexos

Anexo A

Relato de professora de inglês do 1º CEB¹

Desde o final da minha licenciatura em 2005, que trabalho nas Actividades de Enriquecimento Curricular. Esta escolha foi fruto de uma experiência de ensino precoce de inglês, que decorreu durante o meu penúltimo ano de universidade. Apercebi-me dos desafios que se colocavam ao tentar motivar e ensinar crianças que exigem muita aplicação e diversidade. Desta forma, quando terminei a minha licenciatura candidatei-me a vários anúncios de Câmaras Municipais para leccionar Inglês ao primeiro ciclo. Era uma actividade ainda muito experimental, pelo que as condições não eram as mais adequadas. Éramos pagos a recibos verdes, sem qualquer tipo de direitos e sem qualquer directiva de orientação para além das directivas do Ministério da Educação.

Após várias entrevistas, fui contratada pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia onde me foi atribuído um horário de 9 horas, no primeiro ano, seguido de um de 18 horas no segundo ano. Contudo, a este aumento considerável de horas lectivas, foi-me atribuída uma escola praticamente sem condições para leccionar as AEC.

Tratava-se de uma escola do plano centenário, com quatro salas e oito turmas a funcionar em horário duplo, mais um pavilhão pré-fabricado, onde funcionava a pré-primária. Como é possível de perceber, não havia espaço próprio para leccionarmos as Actividades e foram-nos atribuídos os espaços restantes possíveis. A actividade de AFD ficou reservada ao recreio e ao espaço coberto de acesso ao recreio. Todas as outras actividades ficaram com a tarefa de dividir um espaço na cantina da escola (um terço do espaço da cantina, no final da mesma, após as mesas de refeições). Este espaço deveria ser partilhado por duas turmas com actividades diferentes. Desta forma, poderia haver duas turmas a ter inglês, ou inglês e música, ou artes e música, etc. Neste espaço havia sete mesas redondas disposta perto umas das outras e as cadeiras deveriam ser retiradas das mesas de refeição. Havia também dois armários velhos, onde podíamos arrumar o material. Não havia quadro onde escrever, nem qualquer tipo de divisão entre aulas.

Após muita denúncia à entidade gestora das AEC, foi-nos fornecido um quadro preto de giz ambulante com rodinhas. De um lado, havia o quadro preto e do lado oposto, um quadro de cortiça. Os professores tinham de criar técnicas e horários para poderem usufruir do quadro ou da falta deste.

A organização tinha de ser exímia, desde a entrada na cantina, que tinha de ser feita ordeiramente, uma vez que as mesas da cantina eram postas muito cedo, e era nossa responsabilidade que ninguém partisse nada ou se aleijasse. De igual forma, tínhamos de organizar turmas de vinte e muitos alunos nas mesas que nos eram disponibilizadas e só poderíamos usar actividades de som ou música, quando

¹ O testemunho foi recebido por *e-mail* no dia 29 de março 2012 às 15:30. Reproduzido com autorização da docente.

não houvesse outra aula ao mesmo tempo, ou com permissão do colega do lado. Muitas vezes, quando possível, articulávamos actividades, de forma a poder usar técnicas de som ou movimento.

Esta situação continuou, até colocarem na escola, um contentor típico de construção civil que dava muitas mais condições e privacidade. Ainda assim, foi necessário criar um horário, para saber quem poderia ir para o contentor ou quem ficava na cantina (mais convidativa, uma vez que se tratava agora, de uma só turma). O problema era que, por esta altura, as professoras titulares acharam-se mais necessitadas de espaço para o Apoio ao Estudo e fizeram questão que todas as aulas deste apoio, tivessem prioridade no contentor. Assim, o novo espaço providenciado pela entidade gestora das AEC, para melhorar a nossa situação, foi apenas um pequeno remedeio para quando não houvessem professoras titulares a leccionar.

Esta experiência caricata, em início de carreira, acabou por ser enriquecedora, uma vez que desenvolveu, de uma forma extraordinária, a minha capacidade de improvisação que me acompanha até hoje.

Sílvia Liliana Mendes Ribeiro da Silva

Anexo B

Questionário destinado aos alunos do 1º ciclo



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

O presente questionário surge no âmbito da tese de Doutoramento em Letras intitulada “O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo” a decorrer na Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Instruções:

Neste questionário gostaria de saber a tua opinião sobre das aulas de inglês.

O questionário é anónimo por isso não escrevas o teu nome.

Não há respostas certas ou erradas.

Marca as tuas respostas com uma cruz (×) ou um certo (✓).

Lê as perguntas com muito cuidado e responde sinceramente ao que te é pedido.

1. Em que distrito fica a tua escola? _____

2. Qual a tua idade?

☐

6 Anos

☐

7 Anos

☐

8 Anos

☐

9 Anos

☐

10 Anos

☐

11 Anos

3. És...

☐

Rapaz

☐

Rapariga

4. Estás no...

☐

3º Ano

☐

4º Ano

5. Tens aulas de inglês?

☐

Sim

☐

Não

-----Se não tens aulas de inglês não respondas a mais nenhuma pergunta.-----

6. Em que ano começaste a ter aulas de inglês?

☐

Jardim de Infância

☐

1º Ano

☐

2º Ano

☐

3º Ano

☐

4º Ano

7. Gostas de aprender inglês?

☐

Sim

☐

Não

7a. Porquê? Justifica a tua resposta. (Indica, no máximo, duas opções.)

☐

Porque posso aprender outra língua.

☐

Porque gosto da língua.

☐

Porque posso falar com pessoas de outros países.

☐

Porque é divertido.

☐

Porque posso aprender coisas novas.

☐

Porque posso fazer atividades que não faço nas outras aulas.

☐

Porque é difícil.

☐

Porque não percebo o que o professor diz quando fala em Inglês.

☐

Porque não gosto da língua.

☐

Porque não quero ir para outro país.

☐

Porque gosto mais de aprender outras matérias.

☐

Outro motivo: _____

8. Para ti, aprender inglês é...

☐

Muito importante

☐

Importante

☐

Pouco importante

☐

Nada importante

8a. Porquê? Justifica a tua resposta anterior. (Indica, no máximo, duas opções.)

☐

Porque posso ir a outros países e falar com outras pessoas sem dificuldade.

☐

Porque posso perceber o que dizem na televisão, nos filmes e nos desenhos animados.

☐

Porque posso usar melhor o computador.

☐

Porque posso perceber as minhas músicas preferidas.

☐

Porque posso jogar outro tipo de jogos.

☐

Outro motivo: _____

9. Aprender inglês é ...

☐ Fácil ☐ Difícil

10. O que é mais fácil de aprender? (Indica, no máximo, duas opções.)

☐ Tudo.	☐ Ler.	☐ Cantar.
☐ Palavras (Vocabulário).	☐ Escrever.	☐ Dizer poemas e rimas.
☐ Frases.	☐ Falar.	☐ Outro: _____

11. Usas livro na aula de Inglês?

☐ Sim ☐ Não

11A. Se respondeste “Sim” na pergunta 11, indica que livro usas. Lê a lista e marca a opção correspondente ao título do manual. Indica apenas 1.

☐ Zappy	☐ Hoola-Hoop	☐ Fairyland	☐ Zabadoo
☐ New Zappy	☐ English Adventure	☐ Upside down	☐ Petiz
☐ Friends	☐ Ladybird	☐ Hello Kids	☐ Primary Colours
☐ English and Me	☐ Smarties	☐ Playing in English	☐ Story Magic
☐ Welcome Abroad	☐ Playground	☐ Play School	☐ Big Bugs
☐ Peek-a-boo	☐ Fun with English	☐ Backpack	☐ Superworld
☐ Tic Tac	☐ Set Sail Away with us	☐ Cool English	☐ Frisbee
☐ Lollipop	☐ Sail Away	☐ Zoom	☐ Twister
☐ Mega zoom	☐ Happy Street	☐ Jelly Beans	☐ Outro: _____

11B. Se respondeste “Não” na pergunta 11, gostavas de usar livro nas aulas de inglês?

☐ Sim ☐ Não

12. Aprendes inglês fora da escola?

☐ Sim ☐ Não

12A. Como, onde ou com quem aprendes inglês fora da escola? (Indica, no máximo, duas opções. Não respondas a esta pergunta se respondeste “Não” na pergunta 12)

☐ Com os pais	☐ Com os avós	☐ Com outros familiares
☐ Com os irmãos	☐ Com os amigos	☐ Com professores
☐ Na televisão	☐ Na Internet	☐ Numa Escola de Línguas
☐ Com livros	☐ Com jogos	☐ Outro: _____

13. Que atividades gostas mais de fazer na aula de inglês? (Indica, no máximo, duas opções.)

☐ Fichas de trabalho	☐ Ouvir histórias	☐ Elaborar cartazes
☐ Cantar	☐ Pintar	☐ Sopa de Letras
☐ Dizer rimas	☐ Desenhar	☐ Palavras cruzadas
☐ Fazer jogos	☐ Dizer poesia	☐ Outro: _____

14. Da lista, Indica os três temas de que gostas mais.

☐ Saudações (Greetings: Hello!)	☐ Alimentação (Food)
☐ Sala de Aula (The classroom)	☐ Desportos (Sports)
☐ Cores (Colours)	☐ Transportes (Transports)
☐ Números (Numbers)	☐ Os 5 sentidos (Five senses)
☐ Dias da Semana (Days of the week)	☐ A Cidade (The City)
☐ Meses do ano (Months of the year)	☐ Lojas (Shops)
☐ Estações do ano (Seasons)	☐ Dinheiro (Money)
☐ O Tempo (The weather)	☐ Países (Countries)
☐ O corpo Humano (Human body)	☐ Nacionalidades (Nationalities)
☐ Vestuário (Clothes)	☐ Profissões (Jobs)
☐ A Casa (The house)	☐ Nome e Idade (Name and Age)
☐ Sentimentos (Feelings)	☐ O Reino Unido (The UK)
☐ Animais de estimação (Pets)	☐ Halloween
☐ Animais da quinta (Farm animals)	☐ Festividades (Festivities: Natal)
☐ Animais Selvagens (Wild animals)	☐ Outro: _____

**Muito obrigada pela tua
colaboração.
A Investigadora.**

Anexo C

Questionário destinado aos encarregados de educação dos alunos de 1º ciclo



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

O presente inquérito surge no âmbito da tese de Doutoramento em Letras intitulada “O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo” a decorrer na Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Este questionário tem como principal objetivo a recolha da opinião dos Encarregados de Educação dos alunos do 1º ciclo relativamente ao Programa de Generalização da Língua Inglesa em vigor desde o ano letivo 2005/2006 e à aprendizagem precoce da língua Inglesa. Esta investigação tem um carácter meramente quantitativo motivo pelo qual todos os dados, a recolher e a tratar estatisticamente, serão registados anonimamente garantindo privacidade de todos os participantes.

Em caso de dúvida no preenchimento do questionário ou caso pretenda fazer alguma sugestão, por favor, envie-nos um E-mail para surveyphdpgei@gmail.com.

1. Indique em que distrito o seu filho frequenta a escola (Escreva) _____

2. Qual a sua idade? (Escreva) _____

3. Género

☐

Masculino

☐

Feminino

4. Indique, por favor, as suas habilitações literárias.

☐

4º Ano

☐

6º Ano

☐

9º Ano

☐

12º Ano

☐

Licenciatura

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

5. Possui conhecimentos em alguma língua estrangeira que lhe comunicar nesse idioma?

☐

Sim

☐

Não

5A. Se sim, indique o idioma?

☐

Inglês

☐

Francês

☐

Alemão

☐

Espanhol

☐

Outro: _____

6. Já esteve em algum país de língua inglesa (Reino Unido, EUA, Canadá, Austrália)?

☐ Sim

☐ Não

6A. Se sim, que motivos o levaram a esse país?

☐ Férias/Lazer

☐ Trabalho

☐ Estudo

Outro: _____

7. O seu educando frequenta o ...

☐

☐ 3º Ano

☐ 4º Ano

8. O seu educando frequenta as aulas de inglês no 1º ciclo...

☐ Sim

☐ Não

8A. Sendo a aprendizagem do inglês no 1º Ciclo de carácter facultativo, indique os motivos que o/a levaram a inscrever ou não inscrever o seu educando(a) nas aulas de inglês no 1º Ciclo. *Indique, no máximo, duas opções.*

☐ O meu educando mostrou interesse em aprender inglês

☐ Pela importância da língua no mundo;

☐ Para enriquecer os conhecimentos do meu educando (a);

☐ Por ser um complemento às disciplinas curriculares;

☐ Necessidade de o manter na escola;

☐ O horário

☐ O meu educando não revelou vontade em aprender Inglês;

☐ A forma como o programa foi implementado na escola do meu educando;

☐ O meu educando frequenta as aulas de Inglês numa Escola de Línguas;

☐ Composição das turmas (Diferentes níveis de ensino na mesma turma);

☐ A formação do (a) professor (a);

☐ Ocupação de tempo útil de estudo para as disciplinas curriculares;

☐ Outro motivo: _____

9. Na sua opinião, é benéfico iniciar a aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente, a língua inglesa no 1º ciclo?

☐

Sim

☐

Não

9A. Justifique a sua resposta anterior. Indique, no máximo, duas opções.

☐

Mais tempo de aprendizagem da língua;

☐

O desenvolvimento do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras;

☐

A sensibilização para a aprendizagem da língua Inglesa;

☐

Uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos;

☐

Um complemento/reforço das aprendizagens curriculares;

☐

Uma forma de manter os alunos ocupados no horário extracurricular;

☐

Um fator de desmotivação para a aprendizagem da língua;

☐

Uma menos-valia na aprendizagem;

☐

Retira tempo de estudo às outras áreas curriculares;

☐

As crianças passam demasiado tempo na escola

☐

Há muito tempo para se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira

☐

Outro motivo: _____

10. Tem conhecimento da existência de Orientações Programáticas para a disciplina disponibilizadas pelo Ministério da Educação?

☐

Sim

☐

Não

11. No início do ano foram-lhe apresentados os conteúdos a aprender na disciplina de inglês?

☐

Sim

☐

Não

12. O seu educando mostra interesse pela aprendizagem da língua inglesa?

☐

Sim

☐

Não

13. Costuma ajudar o seu educando na aprendizagem da língua Inglesa?

☐

Sim

☐

Não

14. Na sua opinião, a língua inglesa no 1º ciclo deveria ser...

☐

Curricular (Como a Língua Portuguesa)

☐

Atividade de Enriquecimento Curricular

15. Na sua opinião que medidas poderiam ser adotadas a fim de melhorar o atual Programa de Generalização da Língua Inglesa no 1º Ciclo?

***Muito obrigada pela sua colaboração.
A Investigadora.***

Anexo D

Questionário destinado aos professores de 1º ciclo



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

O presente inquérito surge no âmbito da tese de Doutoramento em Letras intitulada "O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo" a decorrer na Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Este questionário tem como principal objetivo a recolha da opinião dos professores de 1º ciclo relativamente ao Programa de Generalização da Língua em vigor desde o ano letivo 2005/2006 e à aprendizagem precoce da língua Inglesa. Pretende-se ainda determinar se a articulação horizontal é uma realidade e se existe colaboração entre docentes do 1º ciclo e os professores especialistas de forma a enriquecer o processo de ensino. Esta investigação tem um carácter meramente quantitativo motivo pelo qual todos os dados, a recolher e a tratar estatisticamente, serão registados anonimamente garantindo privacidade de todos os participantes.

Em caso de dúvida no preenchimento do questionário ou caso pretenda fazer alguma sugestão por favor contacte surveyphdpgei@gmail.com.

1. Indique em que distrito leciona. (Escreva) _____

2. Qual a sua idade? (Escreva) _____

3. Género

☐ Masculino

☐ Feminino

4. Indique, por favor, as suas habilitações literárias.

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Outra: _____

5. Na sua opinião, a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, nomeadamente, a língua inglesa é...

☐ Muito importante

☐ Importante

☐ Pouco importante

☐ Nada importante

6. Os seus alunos mostram interesse pela aprendizagem da língua inglesa?

☐

Sim

☐

Não

7. Considera o Programa de Generalização do inglês como...

Indique, no máximo, duas respostas.

☐

Uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos.

☐

A possibilidade de contacto com uma língua de importância mundial.

☐

Um complemento/reforço das aprendizagens curriculares.

☐

A possibilidade de alargamento dos conhecimentos culturais e linguísticos dos alunos.

☐

Uma forma de manter os alunos ocupados em horário extra letivo.

☐

Outro motivo: _____

8. Na sua opinião, considera que a introdução desta língua veio enriquecer os conhecimentos globais dos alunos?

☐

Sim

☐

Não

8A. Indique as razões para a sua resposta anterior. Indique, no máximo, duas opções.

☐

Os alunos revelam mais interesse por outras línguas e culturas.

☐

Os alunos sentem-se integrados numa sociedade e comunidade multilinguística.

☐

Os alunos tentam aplicar os conhecimentos adquiridos na Língua Inglesa noutras áreas de conhecimento.

☐

Os alunos revelam mais facilidade na aquisição de conhecimentos (ex. Estudo do Meio).

☐

Os alunos não revelam mais interesse por outras línguas e culturas.

☐

Os alunos não se sentem integrados numa sociedade e comunidade multilinguística.

☐

Os alunos têm mais dificuldade nas áreas curriculares por falta de tempo de estudo;

☐

Outro motivo: _____

9. Na sua opinião, na escola/agrupamento de escolas onde leciona existe articulação entre as aprendizagens curriculares e as aprendizagens feitas na aula de inglês?

☐

Sim

☐

Não

10. Colabora na elaboração da Planificação Anual de inglês para o 1º ciclo?

☐ Sim ☐ Não

10A. Considera que essa colaboração é/seria benéfica?

☐ Sim ☐ Não

10AB. Indique as razões que justifiquem a sua resposta anterior.

- ☐ Existência de articulação entre os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas.
- ☐ Conhecimento dos alunos e das suas necessidades educativas.
- ☐ Conhecimento das áreas onde é/seria necessário reforçar aprendizagens.
- ☐ Dificuldade de articulação entre o Currículo do 1º Ciclo e as Orientações Programáticas.
- ☐ Outro motivo: _____

11. Faz supervisão pedagógica das aulas de inglês?

☐ Sim ☐ Não

11A. Indique como procede a essa mesma supervisão. Indique, no máximo, duas respostas.

- ☐ Observação direta na aula de inglês
- ☐ Observação direta na aula de inglês e redação/preenchimento de relatório de supervisão
- ☐ Reunião Mensal com os docentes das AEC
- ☐ Reunião Trimestral com os docentes das AEC
- ☐ Diálogo o docente de inglês de forma a aferir o comportamento e desempenho dos alunos
- ☐ Conheço o professor e o seu método de trabalho
- ☐ Não está contemplado no meu horário de trabalho
- ☐ Não é exigido pelo Agrupamento de Escolas/Escola onde leciono
- ☐ A escola onde decorrem as AEC é longe da escola onde leciono
- ☐ É uma perda de tempo
- ☐ Outro motivo: _____

12. Na sua opinião, a língua inglesa no 1º ciclo deve ser...

☐ Curricular ☐ Atividade de Enriquecimento Curricular

13. Na sua opinião que medidas poderiam ser adotadas a fim de melhorar o atual Programa de Generalização da língua Inglesa no 1º Ciclo?

Muito obrigada pela sua colaboração. A Investigadora.

Anexo E

Questionário destinado aos professores de inglês do 1º ciclo



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

O presente inquérito surge no âmbito da tese de Doutoramento em Letras intitulada “O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo” a decorrer na Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Este questionário tem como principal objetivo a recolha a opinião dos professores de Inglês que lecionam no 1º ciclo relativamente ao Programa de Generalização da Língua em vigor desde o ano letivo 2005/2006 e à aprendizagem precoce da língua Inglesa. Pretende-se ainda determinar se a articulação horizontal e vertical são uma realidade e se existe colaboração entre docentes do 1º ciclo e os professores especialistas de forma a enriquecer o processo de ensino. Esta investigação tem um carácter meramente quantitativo motivo pelo qual todos os dados, a recolher e a tratar estatisticamente, serão registados anonimamente garantindo privacidade de todos os participantes.

Em caso de dúvida no preenchimento do questionário ou caso pretenda fazer alguma sugestão, por favor, contacte surveyphdpgei@gmail.com.

1. Indique em que distrito leciona. (Escreva) _____

2. Qual a sua idade? (Escreva) _____

3. Género

☐

Masculino

☐

Feminino

4. Que habilitação possui que lhe permitem lecionar inglês no 1º Ciclo?

☐

Licenciatura em Português-Inglês (2º Ciclo)

☐

Licenciatura em Português-Inglês (Ensino de)

☐

Licenciatura em Inglês e Alemão (Ensino de)

☐

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante de Inglês e Francês

☐

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante de Inglês e Alemão

☐

Teaching Knowledge Test (TKT) da Universidade de Cambridge

☐

Certificate in English Language Teaching to Young Learners (CELTYL)

☐

Certificate of Proficiency in English (CPE) da Universidade de Cambridge

☐

Certificate in Advanced English (CAE) da Universidade de Cambridge

☐

Outro: _____

5. Que níveis de ensino leciona no presente ano letivo?

- ☐ Apenas 1º Ano
 ☐ Apenas 2º Ano
 ☐ Apenas 3º Ano
 ☐ Apenas 4º Ano
☐ Apenas 1º e 2º Ano
 ☐ Apenas 1º e 3º Ano
 ☐ Apenas 1º e 4º Ano
 ☐ Apenas 2º e 3º Ano
☐ Apenas 3º e 4º
 ☐ Todos os níveis

6. As turmas que leciona atualmente são constituídas por...

- ☐ Alunos de todos os anos de escolaridade.
☐ Alunos de um só ano de escolaridade.
☐ Alunos de dois anos de escolaridade.

7. Os seus alunos revelam interesse pela aprendizagem da língua inglesa?

- ☐ Sim
 ☐ Não

8. Na sua opinião, a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, nomeadamente, a língua inglesa é...

- ☐ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante

9. Considera o Programa de Generalização da como... (Indique, no máximo, duas opções.)

- ☐ Uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos.
☐ A possibilidade de contacto com uma língua de importância mundial.
☐ Um complemento/reforço das aprendizagens curriculares.
☐ A possibilidade de alargamento dos conhecimentos culturais e linguísticos dos alunos.
☐ Mais tempo de aprendizagem da língua.
☐ O despertar do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras.
☐ A sensibilização para a aprendizagem da língua Inglesa.
☐ Outro motivo: _____

10. No início do ano letivo, como procede à elaboração da planificação anual?

- ☐ A planificação anual é feita por mim
- ☐ A planificação anual é feita por mim e pelos outros professores de Inglês contratados pela Entidade Promotora.
- ☐ A planificação anual é feita por mim em colaboração com professores de 1º ciclo e de Inglês de 2º ciclo.
- ☐ Outro motivo: _____

11. Na sua opinião é/seria benéfico ter a colaboração dos Professores generalistas de 1º Ciclo e dos Professores de inglês de 2º Ciclo durante a elaboração da planificação anual?

- ☐ Sim ☐ Não

11A. Indique as razões que justifiquem a sua resposta anterior. Indique, no máximo, duas opções.

- ☐ Existência de articulação entre os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas.
- ☐ Conhecimento dos alunos e das suas necessidades educativas.
- ☐ Conhecimento das áreas onde é/seria necessário reforçar aprendizagens.
- ☐ Dificuldade de articulação entre o Currículo do 1º Ciclo e as Orientações Programáticas.
- ☐ Outro motivo: _____

12. No Agrupamento de Escolas/Escola em que leciona existem práticas de articulação curricular (horizontal e vertical)?

- ☐ Sim ☐ Não

13. Tem contacto frequente com os professores de inglês do 2º Ciclo?

- ☐ Sim ☐ Não

14. No final do ano letivo transmite aos professores do 2º ciclo as informações relativas aos conteúdos que lecionou no 1º ciclo?

- ☐ Sim ☐ Não

15. Os professores de 1º ciclo fazem supervisão pedagógica das suas aulas?

☐

Sim

☐

Não

15A. Se respondeu afirmativamente à questão 15, indique como a supervisão é realizada. Indique, no máximo, duas opções.

☐

Observação direta na aula de Inglês

☐

Observação direta na aula de Inglês e escrita/preenchimento de relatório de supervisão

☐

Reunião Mensal com os docentes de 1º ciclo

☐

Reunião Trimestral com os docentes de 1º ciclo

☐

Outra forma: _____

16. Na sua opinião as Orientações Programáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação são ...

☐

Adequadas aos conhecimentos e idade dos alunos

☐

Pouco adequadas aos conhecimentos e idade dos alunos

☐

Nada adequadas aos conhecimentos e idade dos alunos

17. Nas escolas onde leciona há manual de inglês adotado para o 1º Ciclo?

☐

Sim

☐

Não

17A. Se sim, indique qual: _____

17B. Se não utiliza um manual adotado pela escola, gostaria que isso acontecesse?

☐

Sim

☐

Não

17C. Quais as vantagens de utilização de manual?

☐

Materiais mais apelativos

☐

Atividades Variadas

☐

Sequenciação das aprendizagens

☐

Outro: _____

☐

Possibilidade de praticar os 4 skills

18. Costuma fazer o levantamento dos temas e atividades da preferência dos seus alunos?

☐

Sim

☐

Não

19. Indique os três temas que, na sua opinião, os seus alunos gostam mais.

☐ Saudações (Greetings: Hello!)	☐ Alimentação (Food)	☐ Vestuário (Clothes)
☐ Sala de Aula (The classroom)	☐ Desportos (Sports)	☐ A Casa (The house)
☐ Cores (Colours)	☐ Transportes (Transports)	☐ Sentimentos (Feelings)
☐ Números (Numbers)	☐ Os 5 sentidos (Five senses)	☐ Animais de estimação (Pets)
☐ Dias da Semana (Days of the week)	☐ A Cidade (The City)	☐ Animais da quinta (Farm animals)
☐ Meses do ano (Months of the year)	☐ Lojas (Shops)	☐ Animais Selvagens (Wild animals)
☐ Estações do ano (Seasons)	☐ Dinheiro (Money)	☐ O Reino Unido (The UK)
☐ O Tempo (The weather)	☐ Países (Countries)	☐ Halloween
☐ O corpo Humano (Human body)	☐ Nacionalidades (Nationalities)	☐ Festividades (Festivities)
☐ Profissões (Jobs)	☐ Nome e Idade (Name and Age)	☐ Outro: _____

20. Indique as três atividades que, na sua opinião, os seus alunos gostam mais de realizar nas aulas.

☐ Fichas de trabalho	☐ Ouvir histórias	☐ Fazer jogos	☐ Elaborar cartazes	
☐ Cantar	☐ Pintar	☐ Ler	☐ Sopa de Letras	☐ Outro: _____
☐ Dizer rimas/poemas	☐ Desenhar	☐ Escrever	☐ Palavras cruzadas	

21. Na sua opinião, existe repetição dos temas abordados no 1º e 2º ciclo na aula de inglês?

☐ Sim ☐ Não

22. Considera que se deveria proceder à revisão do Programa de Inglês para o 2º Ciclo?

☐ Sim ☐ Não

23. Em que *skill* os seus alunos revelam ter mais facilidade.

☐ Speaking ☐ Reading ☐ Listening ☐ Writing

24. Na sua opinião, a língua inglesa no 1º ciclo deveria ser...

☐ Curricular ☐ Atividade de Enriquecimento Curricular

25. Na sua opinião que medidas poderiam ser adotadas a fim de melhorar o atual Programa de Generalização da Língua Inglesa no 1º Ciclo?

Muito obrigada pela sua colaboração. A Investigadora.

Anexo F

Questionário destinado aos alunos do 2º ciclo



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

O presente questionário surge no âmbito da tese de Doutoramento em Letras intitulada “O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo” a decorrer na Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Instruções:

Neste questionário gostaria de saber a tua opinião sobre as aulas de inglês.

O questionário é anónimo por isso **não** escrevas o teu nome.

Não há respostas certas ou erradas.

Marca as tuas respostas com uma cruz (✕) ou um certo (✓).

Lê as perguntas com muito cuidado e responde sinceramente ao que te é pedido.

1. Em que distrito fica a tua escola? (Escreve) _____

2. Qual a tua idade?

☐ 10 anos

☐ 12 anos

☐ 11 anos

☐ 13 anos

3. És...

☐ Rapaz

☐ Rapariga

4. Estás no...

☐ 5º Ano

☐ 6º Ano

5. Tiveste aulas de inglês no 1º ciclo?

☐ Sim

☐ Não

6. Em que ano começaste a ter aulas de inglês no 1º Ciclo? Não respondas a esta pergunta se respondeste “Não” na pergunta 5.

☐ Jardim de Infância

☐ 1º Ano

☐ 2º Ano

☐ 3º Ano

☐ 4º Ano

7. Gostas de aprender inglês?

☐ Sim ☐ Não

7A. Porquê? Justifica a tua resposta anterior. Indica, no máximo, duas opções.

- ☐ Porque posso aprender outra língua.
- ☐ Porque gosto da língua.
- ☐ Porque posso falar com pessoas de outros países.
- ☐ Porque é divertido.
- ☐ Porque posso aprender coisas novas.
- ☐ Porque posso fazer atividades que não faço nas outras aulas.
- ☐ Porque é difícil.
- ☐ Porque não percebo o que o professor diz quando fala em Inglês.
- ☐ Porque não gosto da língua.
- ☐ Porque não quero ir para outro país.
- ☐ Porque gosto mais de aprender outras matérias.
- ☐ Outro motivo: _____

8. Para ti, aprender inglês é...

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante

8A. Porquê? Justifica a tua resposta. Indica, no máximo, duas opções

- ☐ Porque posso ir a outros países e falar com outras pessoas sem dificuldade.
- ☐ Porque posso perceber o que dizem na televisão, nos filmes e nos desenhos animados.
- ☐ Porque posso usar melhor o computador.
- ☐ Porque posso perceber as minhas músicas preferidas.
- ☐ Porque posso jogar outro tipo de jogos.
- ☐ Outro motivo: _____

9. Aprender inglês é

- ☐ Fácil ☐ Difícil

10. Para ti, o que é mais fácil aprender? Indica, no máximo, duas opções..

☐ Tudo.	☐ Ler.	☐ Cantar.
☐ Palavras (Vocabulário).	☐ Escrever.	☐ Dizer poemas e rimas.
☐ Frases (Estrutura Frásica).	☐ Falar.	☐ Gramática (Verbos, advérbios...)

11. Aprendes inglês fora da escola?

- ☐ Sim ☐ Não

11A. Se respondeste “Sim” na questão 11, indica como, onde ou com quem aprendes inglês fora da escola? Indica, no máximo, duas opções.

☐ Com os pais	☐ Com os avós	☐ Com outros familiares
☐ Com os irmãos	☐ Com os amigos	☐ Com professores
☐ Na televisão	☐ Na Internet	☐ Numa Escola de Línguas
☐ Com livros	☐ Com jogos	☐ Outro: _____

12. Porque te inscreveste nas aulas de inglês no 5º Ano? Indica, no máximo, duas opções.

- ☐ Porque quis.
- ☐ Porque os meus pais quiseram
- ☐ Porque aprender bem Inglês é muito importante
- ☐ Porque já tinha alguns conhecimentos
- ☐ Porque queria continuar na mesma turma dos meus amigos.
- ☐ Porque os professores me aconselharam
- ☐ Porque era a única língua que podia escolher
- ☐ Outro motivo: _____

- 13. Na tua opinião que teres tido inglês no 1º ciclo ajudou-te a ter melhores notas a inglês no 2º ciclo? Porquê. Se não tiveste inglês não precisas justificar a tua resposta.**

☐

Sim

☐

Não

☐

Não tive Inglês

Porquê? _____.

- 14. No 1º e 2º ciclo aprendeste a mesma coisa (Vocabulário, Frases, Temas)?**

☐

Sim

☐

Não

☐

Não tive Inglês

***Muito obrigada pela tua colaboração.
A Investigadora.***

Anexo G

Questionário destinado aos encarregados de educação dos alunos de 2º ciclo



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

O presente inquérito surge no âmbito da tese de Doutoramento em Letras intitulada “O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo” a decorrer na Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Este questionário tem como principal objetivo a recolha da opinião dos Encarregados de Educação dos alunos do 2º ciclo relativamente ao Programa de Generalização da Língua Inglesa em vigor desde o ano letivo 2005/2006 e à aprendizagem precoce da língua Inglesa. Esta investigação tem um carácter meramente quantitativo motivo pelo qual todos os dados, a recolher e a tratar estatisticamente, serão registados anonimamente garantindo privacidade de todos os participantes.

Em caso de dúvida no preenchimento do questionário ou caso pretenda fazer alguma sugestão, por favor, contacte surveyphdpgei@gmail.com.

1. Indique em que distrito o seu filho frequenta a escola (Escreva) _____

2. Qual a sua idade? (Escreva) _____

3. Género

☐

Masculino

☐

Feminino

4. Indique, por favor, as suas habilitações literárias.

☐

4º Ano

☐

6º Ano

☐

9º Ano

☐

12º Ano

☐

Licenciatura

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

5. Possui conhecimentos em alguma língua estrangeira que lhe comunicar nesse idioma?

☐

Sim

☐

Não

5A. Se sim, indique o idioma?

☐

Inglês

☐

Francês

☐

Alemão

☐

Espanhol

☐

Outro: _____

5B. Já esteve em algum país de língua inglesa (Reino Unido, EUA, Canadá, Austrália)?

☐

Sim

☐

Não

5C. Se sim, que motivos o levaram a esse país?

☐ Férias/Lazer ☐ Trabalho ☐ Estudo ☐ Outro: _____

6. O seu educando frequenta o ...

☐ 5º Ano ☐ 6º Ano

7. O seu educando frequentou as aulas de inglês no 1º ciclo...

☐ Sim ☐ Não

7A. Sendo a aprendizagem do inglês no 1º Ciclo de carácter facultativo, indique os motivos que o/a levaram a inscrever ou não inscrever o seu educando(a) nas aulas de inglês no 1º Ciclo. Indique, no máximo, duas opções.

- ☐ O meu educando mostrou interesse em aprender inglês
- ☐ Pela importância da língua no mundo;
- ☐ Para enriquecer os conhecimentos do meu educando (a);
- ☐ Por ser um complemento às disciplinas curriculares;
- ☐ Necessidade de o manter na escola;
- ☐ O horário
- ☐ O meu educando não revelou vontade em aprender Inglês;
- ☐ A forma como o programa foi implementado na escola do meu educando;
- ☐ O meu educando frequenta as aulas de Inglês numa Escola de Línguas;
- ☐ Composição das turmas (Diferentes níveis de ensino na mesma turma);
- ☐ A formação do (a) professor (a);
- ☐ Ocupação de tempo útil de estudo para as disciplinas curriculares;
- ☐ Outro motivo: _____

8. Na sua opinião, é benéfico iniciar a aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente, a língua inglesa no 1º ciclo?

☐ Sim ☐ Não

8A. Justifique a sua resposta anterior. Indique, no máximo, duas opções.

- ☐ Mais tempo de aprendizagem da língua;
- ☐ O desenvolvimento do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras;
- ☐ A sensibilização para a aprendizagem da língua Inglesa;
- ☐ Uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos;
- ☐ Um complemento/reforço das aprendizagens curriculares;
- ☐ Uma forma de manter os alunos ocupados no horário extracurricular;
- ☐ Um fator de desmotivação para a aprendizagem da língua;
- ☐ Uma menos-valia na aprendizagem;
- ☐ Retira tempo de estudo às outras áreas curriculares;
- ☐ As crianças passam demasiado tempo na escola
- ☐ Há muito tempo para se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira
- ☐ Outro motivo: _____

9. O seu educando mostra interesse pela aprendizagem da língua inglesa?

- ☐ Sim ☐ Não

10. Costuma ajudar o seu educando na aprendizagem da língua Inglesa?

- ☐ Sim ☐ Não

11. O seu educando revelou mais facilidade na aprendizagem da língua no 2º ciclo após ter tido aulas de inglês no 1º Ciclo? Não responda a esta questão se o seu educando não teve inglês no 1º ciclo.

- ☐ Sim ☐ Não

12. Na sua opinião, considera que os conteúdos lecionados no 1º e 2º ciclo na disciplina de língua inglesa são repetitivos?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não tenho conhecimento dos conteúdos

13. De forma a evitar a repetição de aprendizagens e a se adaptarem às exigências e realidade da sociedade atual, acha que os programas de inglês de 2º Ciclo e as Orientações Programáticas para o 1º Ciclo deveriam ser revistos?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não conheço o Programa nem as Orientações

14. Na sua opinião, a língua inglesa no 1º ciclo deveria ser...

☐

Curricular (Como a Língua Portuguesa)

☐

Atividade de Enriquecimento Curricular

15. Na sua opinião que medidas poderiam ser adotadas a fim de melhorar o atual Programa de Generalização da Língua Inglesa no 1º Ciclo?

***Muito obrigada pela sua
colaboração.
A Investigadora.***

Anexo H

Questionário destinado aos professores de inglês do 2º ciclo



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

O presente inquérito surge no âmbito da tese de Doutoramento em Letras intitulada “O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo” a decorrer na Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Este questionário tem como principal objetivo a recolha da opinião dos professores de Inglês que lecionam no 2º ciclo relativamente ao Programa de Generalização da Língua em vigor desde o ano letivo 2005/2006 e à aprendizagem precoce da língua Inglesa. Pretende-se ainda determinar se a articulação vertical são uma realidade e se existe colaboração entre docentes de Inglês de 1º e 2º ciclo. Pretende-se ainda aferir se os resultados dos alunos melhoraram e se revelam mais motivados para a aprendizagem da língua. Esta investigação tem um carácter meramente quantitativo motivo pelo qual todos os dados, a recolher e a tratar estatisticamente, serão registados anonimamente garantindo privacidade de todos os participantes.

Em caso de dúvida no preenchimento do questionário ou caso pretenda fazer alguma sugestão, por favor, contacte surveyphdpgei@gmail.com.

1. Indique em que distrito leciona. (Escreva) _____

2. Qual a sua idade? (Escreva) _____

3. Género

☐

Masculino

☐

Feminino

4. Indique, por favor, as suas habilitações literárias.

☐

Licenciatura

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

☐

Outra: _____

5. Que níveis de ensino leciona no presente ano letivo?

☐

Apenas 5º Ano

☐

Apenas 6º Ano

☐

5º e 6º ano

6. As turmas que leciona atualmente são constituídas ...

☐

Só por alunos que tiveram inglês no 1º ciclo

☐

Só por alunos que não tiveram inglês no 1º Ciclo

☐

Turmas mistas, com alunos que tiveram e alunos que não tiveram inglês no 1º CEB.

7. Na sua opinião, a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, nomeadamente, a língua inglesa é...

- ☐ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante

8. Considera o Programa de Generalização da Língua Inglesa no 1º ciclo como...

Indique, no máximo, duas opções.

- ☐ Uma mais-valia para o conhecimento e desenvolvimento pessoal dos alunos.
☐ A possibilidade de contacto com uma língua de importância mundial.
☐ Um complemento/reforço das aprendizagens curriculares.
☐ A possibilidade de alargamento dos conhecimentos culturais e linguísticos dos alunos.
☐ Mais tempo de aprendizagem da língua.
☐ O despertar do gosto pela aprendizagem das línguas estrangeiras.
☐ A sensibilização para a aprendizagem da língua Inglesa.
☐ Outro: _____

9. No Agrupamento de Escolas/Escola em que leciona existem práticas de articulação curricular vertical?

- ☐ Sim ☐ Não

9A. Se sim, de que forma se processa essa articulação?

- ☐ Reuniões Mensais
☐ Reuniões Trimestrais ☐ Outro: _____
☐ Reunião no Final do Ano Letivo

10. Tem contacto frequente com os professores de inglês do 1º Ciclo?

- ☐ Sim ☐ Não

11. Colabora na elaboração da planificação anual de inglês para o 1º ciclo?

- ☐ Sim ☐ Não

12. Considera que essa colaboração é/seria benéfica?

- ☐ Sim ☐ Não

12A. Refira as razões que justifiquem a sua resposta anterior. Indique, no máximo, duas opções.

- ☐ Articulação entre os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo e os conhecimentos a adquirir
- ☐ Conhecimento dos alunos e das suas necessidades educativas.
- ☐ Conhecimento das áreas onde é/seria necessário reforçar aprendizagens.
- ☐ Evitar a repetição exaustiva de conteúdos.
- ☐ Outro motivo: _____

13. No final do ano letivo os professores de inglês do 1º ciclo transmitem-lhe informações sobre os conteúdos lecionados na disciplina no 1º ciclo?

- ☐ Sim ☐ Não

14. Na sua opinião as Orientações Programáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação são ...

- ☐ Adequadas aos conhecimentos e idade dos alunos
- ☐ Pouco adequadas aos conhecimentos e idade dos alunos
- ☐ Nada adequadas aos conhecimentos e idade dos alunos

15. Considera que, os alunos se sentem mais motivados para a aprendizagem da língua inglesa no 2º ciclo após terem tido a introdução da mesma no ciclo de ensino precedente?

- ☐ Sim ☐ Não

16. No seu entender, considera que houve uma melhoria dos resultados gerais dos alunos após a implementação do Programa de Generalização da Língua Inglesa no 1º Ciclo?

- ☐ Sim ☐ Não

17. Em que *skill* os seus alunos revelam ter mais facilidade.

- ☐ Speaking ☐ Reading ☐ Listening ☐ Writing

18. Na sua opinião, acha que existe repetição dos temas abordados no 1º e 2º ciclo na aula de inglês?

- ☐ Sim ☐ Não

19. Considera que deveria proceder-se à revisão do Programa de Inglês para o 2º Ciclo?

☐

Sim

☐

Não

20. Na sua opinião, a língua inglesa no 1º ciclo deveria ser...

☐

Curricular

☐

Atividade de Enriquecimento Curricular

21. Que medidas se poderiam adotar a fim de melhorar o atual Programa de Generalização da Língua Inglesa no 1º Ciclo?

***Muito obrigada pela sua
colaboração.
A Investigadora.***

Anexo I

Guião da entrevista realizada aos alunos do 1º CEB



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB

1. Em que ano começaste a aprender inglês?
2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? Isso é bom ou mau? Porquê?
3. Imagina que podias “construir” um professor para te ensinar Inglês. Como seriam as aulas de inglês? Que atividades farias? Como seria a tua relação com o professor?
4. É bom aprender inglês na escola primária? Porquê?
5. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês, o que seria? Porquê?

Bloco II - As crianças e a língua inglesa

6. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? Como, onde?
7. Quando eras mais pequeno (a), o que é que pensavas da língua inglesa? A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? Porquê?
8. Qual a tua opinião sobre a língua inglesa? Gostas de aprender esta língua? Porquê?
9. É importante aprender inglês? Porquê?
10. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? Porquê?
11. Queres contar mais alguma coisa?

Anexo J

Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo I, no dia 6 de Junho de 2012

Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB

1. Em que ano começaste a aprender inglês?

- #1: *Eu aprendo inglês desde o 1º ano da escola. Comecei logo a aprender porque [...] porque os meus pais não podiam ir buscar-me à escola e os meus avós também não.*
- #2: *Eu também. Comecei no 1º ano mas noutra escola. Não era como aqui [...] lá nós íamos lanchar e depois vinha uma professora que nos ajudava a fazer os trabalhos de casa e [...] depois, às vezes, ensinava-nos inglês. Gosto mais como é agora.*
- #3: *Eu só comecei no ano passado [...] no 3º ano [...] porque os meus pais não quiseram que eu viesse para as AEC antes [...] e eu também não queria.*
- #4: *Eu só tive dois anos [...] tínhamos muitos TPC e saía sempre tarde da escola e depois não os conseguia fazer todos.*

2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? Isso é bom ou mau? Porquê?

- #1: *Já tive três professores de inglês até agora. Eu acho que é mau porque [...] estamos sempre a aprender o mesmo. Já estou farta de aprender os números e as cores e outras matérias [...] gostava de aprender outras coisas.*
- #2: *Lá na escola onde eu andava [...] a professora que nos ensinava era sempre a mesma mas desde que vim para esta escola já tive 2 professoras diferentes. [...] eu acho que assim é bom porque conhecemos mais pessoas e aprendemos mais coisas.*
- #3: *Eu sou da turma da [-?·] e no ano passado e este mudamos de professora. Eu acho que isso é mau porque estamos sempre a aprender o mesmo.*
- #4: *Eu só tive uma professora e por um lado é bom [...] estamos sempre com o mesmo professor e ele conhece-nos [...] mas também é mau porque pode só mostrar filmes e não dá matéria.*

3. Imagina que podias “construir” um professor para te ensinar inglês. Como seriam as aulas? Que atividades farias? Como seria a tua relação com o professor?

- #1: *Eu gostava que o professor [...] falasse mais em inglês e [...] ensinasse outras coisas. Gostava que ele nos desse um livro [...] assim como temos com a professora que temos durante o dia [...] acho que isso era muito fixe.*
- #2: *O professor tinha de ser brutal [...] deixava-nos ajudar a fazer as regras e não chegava aqui e dizia que era assim. Ia ensinar-nos muito bem e ajudava-nos sempre [...] era assim tipo o Super-homem [...] tinha muitos poderes. Ia ser muito fixe!*
- #3: *[Risos] ele devia ter um superpoder que nos pusesse tudo na cabeça, sem esforço [...] assim não tínhamos de estudar [...] ficava a saber tudo num instante. [Risos]*
- #4: *Para mim o professor tinha de ser [...] sei lá [...] bom, atencioso, meigo, calmo e muito paciente. As aulas eram sempre fáceis e aprendíamos muitas coisas e [...] tínhamos de fazer muitos jogos.*

4. É bom aprender inglês na escola primária? Porquê?

- #1: [...] eu acho que é bom, mas podia ser melhor se aprendêssemos outras coisas. Gostava de [...] aprender os planetas em inglês porque quero ser uma cientista [...] assim daqueles que estudam o céu e as estrelas.*
- #2: Sim, é bom. [...] Acho que assim temos mais tempo para aprender inglês o que é bom.*
- #3: Não. [...] para mim não é bom. [...] Eu gostava de ir mais cedo para casa.*
- #4: Sim [...] se algum dia eu for a Inglaterra e me disserem “Hello” eu já sei responder.*

5. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês, o que seria? Porquê?

- #1: Eu gostava de ter mais aulas de inglês [...] era só o que mudava. Em vez de música gostava mas de ter inglês porque no inglês também cantamos e assim era mais fácil.*
- #2: Não mudava nada. Acho que assim está bem. [...] Só acho que a professora podia ser ainda mais fixe.*
- #3: Hum [...] não sei o que mudava. [...] Esta pergunta é difícil. [...] Se calhar mudava a hora a que temos inglês para ir mais cedo para casa.*
- #4: Deixava como está.*

Bloco II - As crianças e a língua inglesa

6. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? Como, onde?

- #1: Hum [...] antes de ter começado a aprender inglês, a minha mana mais velha ensinou-me os números e alguns animais.*
- #2: Eu nunca tinha aprendido. [...] os meus pais não falam inglês. [...] Sei falar um bocadinho de francês porque a minha mãe nasceu lá na França [...].*
- #3: Eu [...] eu também não aprendi antes. Só aqui na escola.*
- #4: Eu aprendi em casa com a minha prima [...] ela dizia as palavras e depois perguntava-me [...] se eu não soubesse, repetíamos tudo [...] ainda aprendi os números e mais coisas.*

7. Quando eras mais pequeno, o que é que pensavas da língua inglesa? A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? Porquê?

- #1: Quando era mais pequena eu não sabia o que era o inglês [...] eu ouvia e não significava nada. Agora percebo algumas palavras que ouço na televisão [...] já sei que é importante para o futuro [...] é o que toda a gente diz.*
- #2: Eu não me lembro do que achava [...] era pequenino e não me lembro de muitas coisas quando era bebé. Já aprendi que o inglês é a língua que se fala na América e na Inglaterra [...] acho que também se fala no Canadá mas não tenho a certeza. Se for a outro país e falar inglês as outras pessoas acho que me percebem [...] mas [...] mas [...] preciso aprender melhor. Ainda não sei muito!*
- #3: Quando era pequeno [...] assim antes de vir para a escola [...] eu não sabia o que era o inglês. Agora já sei [...] é a língua que os estrangeiros falam [...] assim que se fala em todo o lado [...] em todo o lado menos na China porque aí só se fala chinês.*
- #4: Eu achava que era uma coisa estranha [...] não sabia bem o que era. Eu agora acho que é difícil porque é diferente e um bocadinho [...] esquisito.*

8. Qual a tua opinião sobre a língua inglesa? Gostas de aprender esta língua? Porquê?

- #1:** *Eu acho que é gira e importante porque serve para o nosso futuro. Eu gosto mais ou menos de aprender inglês [...] repetimos tudo muito e há aulas em que só pintamos e vemos filmes [...] assim não aprendemos outras coisas.*
- #2:** *É giro! [...] Aprendemos muita coisa e talvez quando vamos a algum sítio e temos de falar em inglês assim já sabemos. [...] eu gosto muito de aprender inglês e também gosto de ensinar os meus pais e os meus irmãos porque eles não sabem. [...] Parece um professor! [Risos]*
- #3:** *Não gosto! [...] Eu não gosto nada de aprender inglês porque falam tudo em inglês e eu não entendo nada [...] mas às vezes gosto [...] quando me fica na cabeça [...]. Também não gosto [...] quando [...] quando os professores berram comigo sem eu fazer nada [...] e depois não gosto de ir às aulas.*
- #4:** *Eu gosto [...] é importante porque se tivermos de emigrar já sabemos outra língua.*

9. É importante aprender inglês? Porquê?

- #1:** *Aprender inglês é importante [...] porque serve para o futuro mas [...] é difícil de explicar [...] Não sei bem [...] mas se um dia for ao estrangeiro acho que me vai ajudar a falar com as pessoas de lá.*
- #2:** *Sim, é importante porque assim [...] podemos falar com pessoas que não percebem português e [...] quando vamos para o estrangeiro é igual [...] mas melhor porque assim nunca nos perdemos.*
- #3:** *É importante mas eu não vou precisar muito de inglês [...] acho que nunca vou sair de Portugal. Vou ficar sempre aqui e [...] cá só se fala Português.*
- #4:** *Eu acho que é importante porque podemos ir ao estrangeiro sem problemas.*

10. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? Porquê?

- #1:** *Toda a gente me diz que é importante saber bem inglês [...] os professores, [...] os meus pais e a minha mana. A minha mana já está na universidade e tem muitos livros e assim [...] folhas para ler em inglês [...] quando for para a universidade também vou ter de ler coisas assim e quando for para o estrangeiro posso falar com outras pessoas. [...] o inglês é essencial para a nossa vida. Ahh [...] e também percebemos o que diz na televisão.*
- #2:** *Sim [...] porque na universidade é preciso e se for para um trabalho que seja preciso inglês eu já sei.*
- #3:** *[--]*
- #4:** *Eu já disse que se emigrarmos e soubermos inglês não temos problemas.*

11. Queres contar mais alguma coisa?

- #1:** *[--]*
- #2:** *Eu não tenho nada para contar. Está tudo bem assim.*
- #3:** *No ano passado a professora estava sempre a berrar comigo e nunca me ajudava. Este ano só vim para o inglês porque a professora é outra e agora já gosto um bocadinho mais [...] a professora ajuda-me sempre e podemos fazer trabalhos no Magalhães e usar a internet. [...] ela até nos instalou o Angry Birds para jogarmos no intervalo [...] devia ser sempre assim.*
- #4:** *[--]~*

Anexo K

Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo II, no dia 11 de Junho de 2012.

Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB

1. Em que ano começaste a aprender inglês?

#5: Eu aprendo inglês há 4 anos. Comecei quando entrei para a escola.

#6: Eu comecei no 3º ano mas tinha inglês lá em cima no ATL [...] mas no 2º ano não tivemos.

#7: Eu tenho inglês desde o 1º ano, mas aqui na escola só comecei no 2º. Aqui na escola este é o 3º ano.

#8: Desde o 1º ano.

2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? Isso é bom ou mau? Porquê?

#5: Todos os anos tive uma professora diferente e acho que isso é mau porque os professores ensinam-nos sempre o mesmo [...] já sabemos essa matéria mas não nos ensinam o que não sabemos.

#6: É mau porque estamos sempre a aprender a mesma coisa e não avançamos [...] não aprendemos mais.

#7: Eu concordo com a [-?-] e com a [-?-]. Eu acho que se os professores prestassem um bom serviço [...] não andavam, assim [...] sempre a mudar.

#8: Mudei sempre de professor. [...] Para mim é mau porque aprendemos sempre a mesma coisa.

3. Imagina que podias “construir” um professor para te ensinar inglês. Como seriam as aulas? Que atividades farias? Como seria a tua relação com o professor?

#5: O professor [...] ou a professora devia ser calmo e divertido.

#6: [...] e também devia ser simpático assim como tu [...] tinha de dar bem as aulas e não podia berrar [...] às vezes nós falamos muito porque já estamos fartos de estar na escola. [...] e também tinha de falar inglês muito bem!

#7: [Risos] Eu acho o mesmo que elas mas também acho que [...] que [...], pronto, o professor não devia repetir a matéria [...] e [...] e [...] e devia fazer mais jogos.

#8: [...] não sei bem. Mas tinha de ser muito divertido e nosso amigo.

4. É bom aprender inglês na escola primária? Porquê?

#5: Sim [...] eu acho que aqui podemos aprender inglês sem estarmos sempre a escrever em livros [...] eu até gostava de ter livro [...] mas que tivesse jogos.

#6: Sim [...] é mais fácil memorizar as palavras quando somos mais pequenos

#7: *Eu concordo com as minhas colegas [...] também acho que é bom porque é divertido e mais fácil.*

#8: *Sim, porque vai ajudar-nos a ter boas notas no 5º ano porque já temos por onde estudar [...] pelo caderno deste ano [...] e pelas fichas.*

5. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês, o que seria? Porquê?

#5: *[...] Podíamos ter 2 horas por dia, cinco dias por semana. [...] preferia ter inglês a ter matemática. Se tivéssemos mais horas eu acho que aprendíamos mais.*

#6: *Gostava de ter inglês todos os dias, mas 60 minutos em vez de 45 porque acho que o inglês é [...] é [...] interessante e [...] divertido e [...] e [...] com essas horas extra podíamos aprender mais matéria.*

#7: *Também preferia ter inglês todos os dias.*

#8: *Não sei [...] eu mantinha como está.*

Bloco II - As crianças e a língua inglesa

6. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? Como, onde?

#5: *Não. Não!*

#6: *Quando vim para o inglês da escola [...] antes de vir já andava num instituto de línguas e tinha uma professora inglesa [...] depois saí porque aqui não se paga.*

#7: *Eu não [...] hum, se calhar já [...] não me lembro bem. Acho que a minha mãe me ensinou algumas palavras quando ela estava a aprender.*

#8: *Eu nunca tinha aprendido antes de vir para a escola.*

7. Quando eras mais pequeno, o que é que pensavas da língua inglesa? A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? Porquê?

#5: *Eu não sabia o que era [...] não posso dizer se a opinião mudou ou não.*

#6: *Eu não sei se sabia o que era [...] mas a minha mãe disse-me uma vez que se tinha de aprender bem e fui para um instituto aprender [...] agora já sei que é muito importante.*

#7: *Eu também não sabia o que era.*

#8: *Eu já não me lembro [Risos]. Eu acho que é um bocadinho difícil porque aprendemos muitas coisas.*

8. Qual a tua opinião sobre a língua inglesa? Gostas de aprender esta língua? Porquê?

#5: *O inglês é uma matéria boa e fácil de aprender. É interessante! Eu gosto de aprender porque [...] por exemplo, vamos às compras e se nos perguntarem alguma coisa em inglês nos sabemos responder.*

#6: *Eu penso que inglês é interessante e divertido. [...] é por isso que gosto de aprender. Se aprendermos bem quando vamos para um sítio estrangeiro onde se fala [...] o inglês [...] assim já sabemos comunicar [...] se formos para lá sem saber é muito complicado. Eu gosto mesmo de aprender inglês porque [...] posso ir a um país e já sei falar.*

#7: *Eu acho que o inglês é interessante porque se formos a um país, se emigrarmos como o meu pai, temos de saber falar inglês, porque senão não arranjamos emprego [...] e temos*

de andar sempre com um dicionário na carteira [...]. Eu gosto de aprender inglês porque [...] é [...] vá [...] divertido.

#8: *Gosto de aprender inglês porque é giro e podemos aprender uma língua diferente. [...] Eu acho que o inglês é muito interessante porque podemos [...] podemos aprender línguas novas, conhecer pessoas que são inglesas e [...] ficarem nossos amigos.*

9. É importante aprender inglês? Porquê?

#5: *Sim [...] eu há bocado disse das compras. Mas isso pode acontecer em todo o lado. [...] não sabemos quando é preciso usar o que aprendemos.*

#6: *Sim, se emigrarmos já sabemos falar!*

#7: *Sim porque nós [...] nós [...] nós podemos ter mais conhecimentos sobre uma língua nova que nos pode servir para toda a vida.*

#8: *Eu também acho.*

10. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? Porquê?

#5: *Sim [...] posso ir a outros países e ter um emprego melhor. [...] se falar bem inglês posso vir a ser uma pessoa importante.*

#6: *Sim [...] vai ser muito importante na universidade [...] se não soubermos inglês depois é mais difícil fazer os trabalhos de casa lá. O meu pai teve de ler muitos livros em inglês quando andava lá [...] na universidade a estudar [...] e continua a ler muitos.*

#7: *Eu acho que o inglês é importante e útil no futuro. [...] acho que podemos ter um emprego melhor e não ficamos desempregados [...] se isso acontecer é fácil [...] vamos para outro país e lá [...] dão-nos emprego.*

#8: *É [...] assim é mais fácil ir para outro país.*

11. Queres contar mais alguma coisa?

#5: *Nós antes tínhamos uma professora que só mostrava filmes e não aprendíamos a matéria. Nessa altura não sabíamos inglês e não aprendíamos a matéria [...]*

#6: *[...] porque os filmes eram em português e era só para entreter porque não aprendíamos nada.*

#7: *O que elas dizem é verdade [...] gosto mais este ano. Se vemos um filme é sempre em inglês e os filmes são para a nossa idade [...] e assim [...] fáceis de perceber. Eu gostei de ver o Gruffalo [...] quando demos os animais e percebi o filme bem mesmo sem legendas porque as palavras que eles diziam. A nossa “teacher” ensinou-nos antes mas [...] com o filme aprendemos como se diziam bem algumas palavras. [...] agora já sei dizer [...] ai [...] “purple prickles” que não dizia bem. Depois também fizemos uma ficha sobre o filme [...] e até lemos a história no livro da professora. Também gostei de aprender que os dias da semana em inglês [...] tem a ver com os deuses*

#8: *Era sempre filmes e não aprendíamos a matéria [...]*

Anexo L

Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB

Tabela L1 - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB	Ano de Iniciação	Ano de Iniciação: 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano	1. Em que ano começaste a aprender inglês? #1: desde o 1º ano da escola. #2: [...] Comecei no 1º. #3: Eu só comecei no ano passado [...] no 3º ano. #4: Eu só tive dois anos [...] #5: Comecei quando entrei para a escola. #6: Eu comecei no 3º ano #7: Eu tenho inglês desde o 1º ano #8: Desde o 1º ano.	1º Ano: 5 3º Ano: 3
	Professor de inglês	Mudámos de professor	2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? #1: Já tive três professores #2: desde que vim para esta escola já tive 2 professoras diferentes. #3: no ano passado e este mudámos de professora. #5: Todos os anos tive uma professora diferente #7: Eu acho que se os professores prestassem um bom serviço [...] não andavam, assim [...] sempre a mudar. #8: Mudei sempre de professor.	6
		Não mudámos de professor	2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? #2: Lá na escola onde eu andava [...] a professora que nos ensinava era sempre a mesma #4: Eu só tive uma professora.	2
		Motivos que justificam porque é mau mudar de professor	2. Isso é bom ou mau? #1 Eu acho que é mau porque [...] estamos sempre a aprender o mesmo. #3 Eu acho que isso é mau porque estamos sempre a aprender o mesmo. #4 mas também é mau porque pode só mostrar filmes e não dá matéria. #5: acho que isso é mau porque os professores ensinam-nos sempre o mesmo #6: É mau porque estamos sempre a aprender a mesma coisa e não avançamos [...] não aprendemos mais. #8: Para mim é mau porque aprendemos sempre a mesma coisa.	Repetição de conteúdos: 5 Visualização de filmes em vez de matéria: 1
		Motivos que justificam porque é bom mudar de professor	2. Isso é bom ou mau? #2 [...] eu acho que assim é bom porque conhecemos mais pessoas e aprendemos mais coisas. #4 por um lado é bom [...] estamos sempre com o mesmo professor e ele conhece-nos [...]	Conhecer pessoas novas: 1 O professor conhece-nos: 1
		O perfil de professor ideal	3. Imagina que podias “construir” um professor para te ensinar inglês. Como seriam as aulas de inglês? Que atividades farias? Como seria a tua relação com o professor? #1: falasse mais em inglês e [...] ensinasse outras coisas. Gostava que ele nos desse um livro [...] #2: o professor tinha de ser brutal [...] deixava-nos ajudar a fazer as regras e não chegava aqui e dizia que era assim. Ia ensinar-nos muito bem e ajudava-nos sempre	Falar inglês: 2 Menos repetição: 2 Mais colaboração dos alunos: 1

Tabela L2 - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB (cont.).

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB	Professor de inglês	O perfil de professor ideal (cont.)	#3: ele devia ter um superpoder que nos pusesse tudo na cabeça sem esforço [...] assim não tínhamos de #4: bom, atencioso, meigo, calmo e muito paciente. As aulas eram sempre fáceis e aprendíamos muitas coisas e [...] tínhamos de fazer muitos jogos. #5: calmo e divertido. #6: ser simpático assim como tu [...] tinha de dar bem as aulas e não podia berrar [...] às vezes nós falamos muito porque já estamos fartos de estar na escola. [...] e também tinha de falar inglês muito bem! #7: o professor não devia repetir a matéria [...] e [...] e [...] e devia fazer mais jogos. #8: ser muito divertido e nosso amigo.	Atencioso, calmo, paciente, amigo, simpático, compreensivo: 4 Realizar jogos: 2
	Aprender inglês no 1º CEB	É bom aprender inglês no 1º CEB	4. É bom aprender inglês na escola primária? #1: [...] eu acho que é bom, mas podia ser melhor #2: Sim, é bom. #3: para mim não é bom. #4: Sim [...] #5: Sim [...] #6: Sim [...] #7: Eu concordo com as minhas colegas #8: Sim	Sim: 7 Não: 1
		Motivos apontados pelos alunos	4. Porquê? #1: ser melhor se aprendêssemos outras coisas. #2: Acho que assim temos mais tempo para aprender inglês #4: se algum dia eu for a Inglaterra e me disserem "Hello" eu já sei responder #5: podemos aprender inglês sem estarmos sempre a escrever em livros #6: é mais fácil memorizar as palavras quando somos mais pequeninos #7: é divertido e mais fácil. #8: porque vai ajudar-nos a ter boas notas no 5º ano porque já temos por onde estudar #3: Eu gostava de ir mais cedo para casa.	Menos repetição: 1 Mais tempo de aprendizagem: 1 Comunicar com outros: 1 Mais fácil, divertido, descontraído: 3 Ajuda para ter melhores notas: 3 Ir mais cedo para casa: 1
	O que mudava	Aspetos que os alunos mudavam	5. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês, o que seria? #1: Eu gostava de ter mais aulas de inglês #2: Só acho que a professora podia ser ainda mais fixe. #3: Se calhar mudava a hora a que temos inglês para ir mais cedo para casa. ~ #5: [...] Podíamos ter 2 horas por dia, cinco dias por semana. #6: Gostava de ter inglês todos os dias, mas 60 minutos em vez de 45 #7: Também preferia ter inglês todos os dias.	Ter mais aulas por semana: 4 Mudar a hora da aula: 1 Professor ser mais "fixe": 1
		Não mudava nada	5. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês, o que seria? #2: Não mudava nada. #4: Deixava como está. #8: Eu mantinha como está.	3

Tabela L3 - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB (cont.).

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco II - As crianças e a língua inglesa	Aprender inglês antes da escola	Contacto prévio com o idioma	6. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? #1: a minha mana mais velha ensinou-me os números e alguns animais. #2: Eu nunca tinha aprendido. [...] os meus pais não falam inglês. #3: Eu [...] eu também não aprendi antes. #4: Eu aprendi em casa com a minha prima [...] #6: já andava num instituto de línguas #7: Acho que a minha mãe me ensinou algumas palavras quando ela estava a aprender. #5: Não. Não! #8: Eu nunca tinha aprendido antes de vir para a escola.	Sim: 4 Não: 4
		Com quem/onde aprendiam inglês	6. Como, onde? #1: a minha mana mais velha ensinou-me os números e alguns animais. #4: Eu aprendi em casa com a minha prima [...] #6: já andava num instituto de línguas #7: Acho que a minha mãe me ensinou algumas palavras quando ela estava a aprender.	Familiares: 3 Instituto de Línguas: 1
	Perceção sobre a língua inglesa	O que era o inglês	7. Quando eras mais pequeno, o que é que pensavas da língua inglesa? #1: Quando era mais pequena eu não sabia o que era o inglês [...] eu ouvia e não significava nada. [...] #3: eu não sabia o que era o inglês. #4: Eu achava que era uma coisa estranha [...] não sabia bem o que era #5: Eu não sabia o que era #6: Eu não sei se sabia o que era #7: Eu também não sabia o que era. #8: Eu já não me lembro	Não sabia o que era: 7
		O que é o inglês	7. A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? #1: já sei que é importante para o futuro #2: Já aprendi que o inglês é a língua que se fala na América e na Inglaterra [...] acho que também se fala no Canadá mas não tenho a certeza. Se for a outro país e falar inglês as outras pessoas acho que me percebem #3: Agora já sei [...] é a língua que os estrangeiros falam [...] assim que se fala em todo o lado. #4: Eu agora acho que é difícil porque é diferente e um bocadinho [...] esquisito. #6: agora já sei que é muito importante. #8: Eu acho que é um bocadinho difícil porque aprendemos muitas coisas.	Opinião mudou: 6 Importante: 2 Língua países anglófonos: 2 Língua Mundial: 2 Algo difícil: 2
	Importância do idioma/ Utilidade para o futuro	Opinião acerca do inglês	8. Qual a tua opinião sobre a língua inglesa? #1: Eu acho que é gira e importante porque serve para o nosso futuro. #4: [...] é importante porque se tivermos de emigrar já sabemos outra língua. #5: O inglês é uma matéria boa e fácil de aprender. É interessante! #6: Eu penso que inglês é interessante e divertido. [...] é por isso que gosto de aprender. #7: Eu acho que o inglês é interessante #8: Eu acho que o inglês é muito interessante	Importante: 2 Interessante: 4 Fácil: 1 Divertido/Giro: 2

Tabela L4 - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB (cont.).

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco II - As crianças e a língua inglesa	Importância do idioma/ Utilidade para o futuro	Aprender inglês é importante	9. É importante aprender inglês? 10. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? #1: Aprender inglês é importante [...] #2: Sim, é importante porque assim [...] #3: É importante. #4: Eu acho que é importante #5: Sim #6: Sim, se emigrarmos já sabemos falar! #7: Sim #8: Eu também acho.	8
		Ir para o estrangeiro/ emigrar	9./10. Porquê? #1: se um dia for ao estrangeiro acho que me vai ajudar a falar com as pessoas de lá. #2: quando vamos para o estrangeiro é igual [...] mas melhor porque assim nunca nos perdemos. #4: Eu acho que é importante porque podemos ir ao estrangeiro sem problemas. #5: posso ir a outros países #6: se emigrarmos já sabemos falar! #8: É [...] assim é mais fácil ir para outro país.	6
		Ensino Superior	9./10. Porquê? #1: quando for para a universidade também vou ter de ler coisas assim #2: Sim [...] porque na universidade é preciso e se for para um trabalho que seja preciso inglês eu já sei. #4: Eu já disse que se emigrarmos e soubermos inglês não temos problemas. #6: vai ser muito importante na universidade [...] se não soubermos inglês depois é mais difícil fazer os trabalhos de casa lá	4
		Contacto com os outros	9./10. Porquê? #1: se um dia for ao estrangeiro acho que me vai ajudar a falar com as pessoas de lá. #2: falar com pessoas que não percebem português	2
		Motivos profissionais	9./10. Porquê? #5: posso ter um emprego melhor #1: acho que podemos ter um emprego melhor	2
		Outros Motivos	9./10. Porquê? #1 percebemos o que diz na televisão. #7: podemos ter mais conhecimentos sobre uma língua nova que nos pode servir para toda a vida. #5: não sabemos quando é preciso usar o que aprendemos.	3
	Gosto/Interesse pela aprendizagem do idioma	Gosto/ Interesse	8. Gostas de aprender esta língua? #2: eu gosto muito de aprender #4: Eu gosto [...] #5: Eu gosto de aprender #6: Eu gosto mesmo de aprender inglês #7: [...]. Eu gosto de aprender inglês #8: Gosto de aprender inglês	6
		Motivos	8. Porquê? #4: se tivermos de emigrar já sabemos outra língua. #5: por exemplo, vamos às compras e se nos perguntarem alguma coisa em inglês nos sabemos responder. #6: [...] posso ir a um país e já sei falar. #7: porque [...] é [...] vá [...] divertido. #8: é giro e podemos aprender uma língua diferente	Comunicar com os outros: 2 Viajar: 1 Divertido: 1 Aprender outro idioma: 1

Tabela L5 - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 1º CEB (cont.).

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco II - As crianças e a língua inglesa	Gosto pela aprendizagem do idioma	Não Gosto	8. Gostas de aprender esta língua? #1: <i>Eu gosto mais ou menos de aprender inglês</i> #3: <i>Não gosto! [...] Eu não gosto nada de aprender inglês</i>	2
		Motivos	8. <i>Porquê?</i> #1: <i>repetimos tudo muito e há aulas em que só pintamos e vemos filmes</i> #3: <i>porque falam tudo em inglês e eu não entendo nada. Também não gosto [...] quando [...] quando os professores berram comigo sem eu fazer nada [...] e depois não gosto de ir às aulas.</i>	Repetição conteúdos: 1 Falar em inglês na aula: 1 Atitude agressiva do professor: 1

Anexo M

Guião da entrevista realizada aos alunos do 2º CEB



“O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo”

Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB

1. Em que ano começaste a aprender inglês?
2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? Isso é bom ou mau? Porquê?
3. É bom aprender inglês na escola primária? Porquê?
4. Teres tido inglês na escola primária te ajudou a teres melhores notas no 2º Ciclo e a perceber melhor a matéria? Porquê?
5. Pensa no que aprendeste no 1º e no 2º Ciclo, aprendeste a mesma coisa? Porquê?
6. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do Inglês na escola primária, o que seria? Porquê?

Bloco II - As crianças e a língua inglesa

7. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? Como, onde?
8. Quando eras mais pequeno, o que é que pensavas da língua inglesa? A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? Porquê?
9. Qual a tua opinião sobre a língua inglesa? Gostas de aprender esta língua? Porquê?
10. É importante aprender inglês? Porquê?
11. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? Porquê?
12. Queres contar mais alguma coisa?

Anexo N

Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo III, no dia 24 de Maio de 2012

Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB

1. Em que ano começaste a aprender inglês?

#1: Eu comecei a aprender inglês no 3º ano porque no 1º e no 2º ano não havia.

#2: Eu foi no 1º ano.

#3: Eu só tive inglês no 4º ano porque nunca havia professor.

#4: Eu sempre fui da turma do [-?-] e também só comecei no 4º ano.

2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês na escola primária? Isso é bom ou mau? Porquê?

#1: Eu no 1º ciclo tive 2 professoras diferentes [...] uma no 3º ano e outra no 4º. Eu acho que é mau porque nos dois anos aprendemos a mesma coisa e algumas das coisas aprendemos mal. Quando chegámos aqui a “stora” disse-nos que não era assim!

#2: Na escola primária tive 2 “storas” uma no 1º ano e a outra ficou sempre connosco até ao final. Eu acho que é bom quando temos sempre a mesma “stora” porque [...] porque não repetimos as coisas [...] ela fica a conhecer-nos [...] e nós a ela. É melhor quando não se muda

#3: Na escola primária sim. Não sei se é bom ou mau, porque na primária nunca mudámos. Só acho que havia de haver sempre professor porque quando não há uns têm inglês e aprendem e outros não.

#4: [...] pois... foi só uma! [--]

3. É bom aprender inglês na escola primária? Porquê?

#1: Eu acho que é bom [...] mas quando não temos professor é mau. Devia haver sempre. Eu acho que se aprendermos lá quando chegamos aqui já sabemos algumas coisas. Mas temos de aprender as coisas bem [...]

#2: Para mim foi bom aprender inglês no 1º CEB porque quando tive aquela “stora” no ano passado quando ela mandava fazer [...] os exercícios e as [...] as fichas eu fazia quase tudo porque já tinha aprendido.

#3: Sim, é bom. Mas só é bom quando nos ensinam as coisas bem.

#4: Eles já disseram tudo.

4. Teres tido inglês na escola primária te ajudou a teres melhores notas no 2º Ciclo e a perceber melhor a matéria? Porquê?

#1: A mim não me ajudou nada porque aprendi muitas coisas mal.

#2: Sim, ajudou muito porque já percebia melhor as coisas.

#3: Mais ou menos, numas coisas ajudou, noutras não.

#4: sim, pelo menos percebia melhor o que o professor dizia.

5. Pensa no que aprendeste no 1º e no 2º Ciclo, aprendeste a mesma coisa? Porquê?

#1: Sim, eu aprendi a mesma coisa, [...] a família, os números, as cores, a casa [...] essas coisas. [...] mas também aprendi coisas novas.

#2: Sim, aprendi o mesmo que o [-?-] disse. Por isso é que achei mais fácil.

#3: Também acho que aprendi o mesmo que eles disseram.

#4: Eles já disseram tudo

6. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês na escola primária, o que seria? Porquê?

#1: Eu punha sempre aulas de inglês... tínhamos de ter sempre.

#2: Eu não mudava nada.

#3: Eu concordo com o [-?-]

#4: Eu também!

Bloco II - As crianças e a língua inglesa

7. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? Como, onde?

#1: Eu nunca tinha aprendido nada.

#2: Antes de ir para a escola os meus pais ensinaram-me algumas palavras. Era giro quando eles o faziam. A minha tia [...] que mora na Austrália uma vez veio a Portugal de férias e trouxe-me livros e jogos de lá [...] porque na Austrália fala-se inglês e [...] eu também aprendi com ela [...] e com os jogos e [...] com os livros.

#3: Eu também não aprendi antes.

#4: Antes de ir para a escola o meu pai ensinou-me os números. Só sabia isso.

8. Quando eras mais pequeno, o que é que pensavas da língua inglesa? A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? Porquê?

#1: Hum... Não sei! Eu acho que não achava nada, não me lembro! [...] como não me lembro não posso dizer se mudou ou não!

#2: Quando eu era pequenino e estava com os meus pais na sala e eles estavam a ver um filme em inglês [...] eu achava aquela língua esquisita e ria-me [...] ria-me assim muito. Agora já sei o que é e a minha opinião mudou.

#3: [--]

#4: [--]

9. Qual a tua opinião sobre a língua inglesa? Gostas de aprender esta língua? Porquê?

#1: Eu acho que o inglês é muito difícil porque eles trocam tudo. A fala também é difícil porque eu às vezes leio uma coisa e o que lá está escrita é outra. É, por isso, que eu não gosto nada de aprender inglês.

#2: Eu gosto de aprender inglês, gosto muito. Esta língua é muito importante e divertida, mas também depende do professor que temos. No ano passado tínhamos uma

“stora”, que depois ficou doente [...] que não nos explicava as coisas. Ela dizia assim [...] abram o livro e façam o exercício. Ela depois sentava-se e não fazia mais nada. Depois ficou doente e veio outra “stora” que nos explicava tudo [...] as vezes que fossem precisas [...] ainda tínhamos tempo para fazer jogos e coisas divertidas. Se tivéssemos sempre a outra “stora” eu acho que não gostava tanto de aprender inglês.

#3: Eu acho que o inglês é fixe. Gosto de aprender e [...] e [...] também sei que é importante aprender para quando formos para outro país.

#4: Eu não gosto muito de aprender inglês. Mas [...] mas sei que é importante e faço um esforço para ter boas notas.

10. É importante aprender inglês? Porquê?

#1: Sim, eu acho que é importante. É a língua que mais se fala no Mundo.

#2: Eu também acho, como se fala muito temos de aprender bem para não termos problemas no estrangeiro e para conseguirmos [...] ler as placas e os sinais.

#3: Para mim é muito importante porque podemos ajudar quem vem a Portugal e não fala Português e quando vamos lá fora [...] a outro país, também podemos pedir ajuda.

#4: Eu concordo com eles.

11. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? Porquê?

#1: Sim, vai ser importante. Eu acho que quando for para a Universidade, como o meu pai, vou ter de ler livros em inglês.

#2: Eu também acho que vai ser útil. O meu pai teve de emigrar porque cá não tinha trabalho. [...] ele diz que foi difícil aprender uma língua nova e que eu tenho de aproveitar agora [...] Se tiver de emigrar já sei falar inglês.

#3: Também acho que sim. Eu gostava de ser piloto de aviões e para isso [...] eu acho que tenho de falar muito bem inglês [...] O piloto do avião em que andei só falava inglês e até me disse “Hello” e “Goodbye”!

#4: Sim, muito. Eu concordo com o que eles disseram [...] menos em ser piloto de aviões [...] tenho medo.

12. Queres contar mais alguma coisa?

#1: [--]

#2: [--]

#3: [--]

#4: [--]

Anexo O

Transcrição da entrevista realizada, ao Grupo IV, no dia 29 de Maio de 2012.

Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB

12. Em que ano começaste a aprender inglês?

#5: Eu só comecei no 4º ano porque [...] acho que não havia professor.

#6: No 1º ano.

#7: Também foi no 1º.

#8: Eu também.

13. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês na escola primária? Isso é bom ou mau? Porquê?

#5: Sim. Como só tive um, acho que é bom, porque não temos de nos habituar a outra “stora”

#6: Não. Tive sempre diferente. Lá na nossa escola havia 3 professoras e cada uma dava a um ano [...] eu não acho que era bom porque andávamos sempre a mudar e a repetir as coisas

#7: [...] Eu era da turma dele e depois no 4º ano veio uma “stora” nova. E voltámos a repetir tudo.

#8: Pois [...] eu também era da turma dele.

14. É bom aprender inglês na escola primária? Porquê?

#5: Eu acho que sim. No 5º ano é mais fácil perceber algumas coisas.

#6: Eu não sei, mas [...] não acho que é bom porque vamos mais tarde para casa. Aprendemos sempre o mesmo e depois [...] ficamos fartos.

#7: Concorde com o [-? -] é sempre o mesmo o que nos ensinam.

#8: Para mim não foi bom [...] também não ajudou quando vim para esta escola porque tive sempre negativa.

15. Teres tido inglês na escola primária te ajudou a teres melhores notas no 2º Ciclo e a perceber melhor a matéria? Porquê?

#5: Não [...] a stora de lá dizia que era mais fácil porque já sabíamos tudo [...] mas não sabíamos coisas importantes.

#6: também não tive melhores notas.

#7: Eu também não.

#8: Não, tive sempre negativa

16. Pensa no que aprendeste no 1º e no 2º Ciclo, aprendeste a mesma coisa? Porquê?

#5: Sim [...] ainda no outro dia aprendemos os animais e já tínhamos aprendido.

#6: [...] e a comida e a dizer o que gostamos também [...]

#7: O inglês é uma seca porque aprendemos sempre o mesmo.

#8: [--]

17. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês na escola primária, o que seria? Porquê?

#5: *Eu faziam com que aprendêssemos outras coisas*

#6: *Eu também [...] aprendíamos mais coisas e era melhor.*

#7: [--]

#8: *Eu mudava alguns professores que não nos ensinam bem.*

Bloco II - As crianças e a língua inglesa

18. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? Como, onde?

#5: *Não, nunca.*

#6: *Eu também não.*

#7: *Aprendi um bocadinho com o meu irmão, que é mais velho.*

#8: *A minha tia ensinou-me os números e as cores.*

19. Quando eras mais pequeno, o que é que pensavas da língua inglesa? A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? Porquê?

#5: *Eu não sei o que achava antes! [...] agora sei que não gosto.*

#6: *Eu também... não gosto e é difícil e [...] tem muita gramática.*

#7: *Eles disseram tudo [...] é tudo o que eles disseram.*

#8: *Oh! [...] eu não me lembro do que achava mas também não gosto.*

20. Qual a tua opinião sobre a língua inglesa? Gostas de aprender esta língua? Porquê?

#5: *O inglês é difícil e eu não gosto muito de aprender. A gramática é muito difícil.*

#6: *Eu também acho difícil, é preciso estudar muito e eu não gosto de estudar.*

#7: *É difícil e eu não gosto da língua. Gosto mais de Espanhol, é mais fácil.*

#8: *Hum [...] para mim o inglês é sempre difícil [...] tenho sempre negativa e [...] eu até tenho explicações e tudo [...] mas não melhora.*

21. É importante aprender inglês? Porquê?

#5: *É importante porque podemos ir para outro país e não arranjar problemas. [...] Nunca nos perdemos.*

#6: *Sim, é importante [...] podemos ter um emprego melhor e ganhar mais dinheiro.*

#7: *Também acho que é importante porque se não tivermos emprego aqui [...] pode acontecer como o meu tio que foi para a América [...] trabalhar. [...] Lá eles falam inglês no trabalho e português em casa [...] e por isso ganham mais dinheiro.*

#8: *É muito importante, também podemos ajudar os estrangeiros que se perdem cá em Portugal e dizemos-lhe o caminho.*

22. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? Porquê?

#5: Sim. Posso ir para o estrangeiro.

#6: [...] e ter um emprego melhor e ganhar mais dinheiro.

#7: Concordo com eles.

#8: Também é importante para a Universidade.

23. Queres contar mais alguma coisa?

#5: Não

#6: Eu também não

#7: [...]

#8: [...]

Anexo P

Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB

Tabela P1 - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB	Ano de Iniciação	Ano de Iniciação: 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano	1. Em que ano começaste a aprender inglês? #1: Eu comecei a aprender inglês no 3º ano #2: Eu fui no 1º ano. #3: Eu só tive inglês no 4º ano #4: também só comecei no 4º ano. #5: Eu só comecei no 4º ano #6: No 1º ano. #7: Também foi no 1º. #8: Eu também.	1º Ano: 4 3º Ano: 1 4º Ano: 3
		Motivo para ano de iniciação	1. Porquê? #1: porque no 1º e no 2º ano não havia. #3: porque nunca havia professor. #5: acho que não havia professor.	Não havia professor: 2 Oferta indisponível: 1
	Professor de inglês	Mudança de professor	2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? #1: Eu no 1º ciclo tive 2 professoras diferentes #2: Na escola primária tive 2 “storas” uma no 1º ano e a outra ficou sempre connosco até ao final. #6: Não. Tive sempre diferente. #7: [...] Eu era do turma dele e depois no 4º ano veio uma “stora” nova. #8: Pois [...] eu também era da turma dele.	4
		Não mudámos de professor	2. Tiveste sempre o(a) mesmo (a) professor (a) de inglês? #3: Na escola primária sim. #4: [...] pois... foi só uma! [--] #5: Sim.	4
		Aspetos negativos inerentes à mudança de professor	2. Isso é bom ou mau? #1: Eu acho que é mau porque nos dois anos aprendemos a mesma coisa e algumas das coisas aprendemos mal. #6: eu não acho que era bom porque andávamos sempre a mudar e a repetir as coisas #7: no 4º ano veio uma “stora” nova. E voltámos a repetir tudo. #8: Pois [...] eu também era da turma dele.	Repetição de conteúdos: 4 Conteúdos erradamente ensinados: 1
		Aspetos positivos inerentes à mudança de professor	2. Isso é bom ou mau? #2: Eu acho que é bom quando temos sempre a mesma “stora” porque [...] porque não repetimos as coisas [...] ela fica a conhecer-nos [...] e nós a ela. É melhor quando não se muda #5: acho que é bom, porque não temos de nos habituar a outra “stora”	Menos Repetição: 1 Conhecer o professor: 1

Tabela P2 - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB	Aprender inglês no 1º CEB	É bom aprender inglês no 1º CEB	3. É bom aprender inglês na escola primária? #1: <i>Eu acho que é bom</i> #2: <i>Para mim foi bom aprender inglês no 1º CEB.</i> #3: <i>Sim, é bom.</i> #4: <i>Eles já disseram tudo.</i> #5: <i>Eu acho que sim. No 5º ano é mais fácil perceber algumas coisas.</i> #6: <i>não acho que é bom</i> #7: <i>Concordo com o [-?-]</i> #8: <i>Para mim não foi bom</i>	Sim: 5 Não: 3
		Motivos apontados pelos alunos	3. Porquê? #1: <i>Eu acho que se aprendermos lá quando chegamos aqui já sabemos algumas coisas. Mas temos de aprender as coisas bem [...]</i> #2: <i>porque quando tive aquela “stora” no ano passado quando ela mandava fazer [...] os exercícios e as [...] as fichas eu fazia quase tudo porque já tinha aprendido.</i> #3: <i>Mas só é bom quando nos ensinam as coisas bem.</i> #5: <i>No 5º ano é mais fácil perceber algumas coisas.</i> #6: <i>porque vamos mais tarde para casa. Aprendemos sempre o mesmo e depois [...] ficamos fartos.</i> #7: <i>é sempre o mesmo o que nos ensinam.</i> #8: <i>não ajudou quando vim para esta escola porque tive sempre negativa.</i>	Mais fácil no 2º CEB: 3 Apenas quando ensinam conteúdos corretamente: 1 Ir mais tarde para casa: 1 Repetição de conteúdos: 2 Ter sempre negativa: 1
	Transição para o 2º CEB	Melhoria resultados escolares	4. Teres tido inglês na escola primária te ajudou a teres melhores notas no 2º Ciclo e a perceber melhor a matéria? #1: <i>A mim não me ajudou</i> #2: <i>Sim, ajudou</i> #3: <i>Mais ou menos,</i> #4: <i>sim,</i> #5: <i>Não</i> #6: <i>também não tive melhores notas.</i> #7: <i>Eu também não.</i> #8: <i>Não, tive sempre negativa</i>	Ajudou: 2 Não ajudou: 5 Neutro: 1
		Motivos apontados pelos alunos	4. Porquê? #1: <i>aprendi muitas coisas mal.</i> #2: <i>já percebia melhor as coisas.</i> #3: <i>numas coisas ajudou, noutras não.</i> #4: <i>percebia melhor o que o professor dizia.</i> #8: <i>Não, tive sempre negativa</i>	Aprender coisas mal: 1 Ter sempre negativa: 1 Perceber melhor: 2 Neutro: 1
		Repetição de conteúdos	5. Pensa no que aprendeste no 1º e no 2º Ciclo, aprendeste a mesma coisa? Porquê? #1: <i>Sim, eu aprendi a mesma coisa, [...] a família, os números, as cores, a casa [...] essas coisas.</i> #2: <i>Sim, aprendi o mesmo que o [-?-] disse.</i> #3: <i>Também acho que aprendi o mesmo que eles disseram.</i> #4: <i>Eles já disseram tudo</i> #5: <i>Sim [...] ainda no outro dia aprendemos os animais e já tínhamos aprendido.</i> #6: <i>[...] e a comida e a dizer o que gostamos também [...]</i> #7: <i>O aprendemos sempre o mesmo.</i>	Sim: 7

Tabela P3 - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco I - Aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB	Alterações ao PGEI	Aspetos que os alunos mudavam	6. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês, o que seria? #1: <i>Eu punha sempre aulas de inglês. Tínhamos de ter sempre.</i> #5: <i>Eu fazia com que aprendêssemos outras coisas</i> #6: <i>Eu também [...] aprendíamos mais coisas e era melhor.</i> #8: <i>Eu mudava alguns professores que não nos ensinam bem.</i>	Oferta sempre disponível: 1 Menos repetição: 2 Professores: 1
		Não faria alterações	6. Se pudesses mudar alguma coisa na aprendizagem do inglês, o que seria? #2: <i>Eu não mudava nada.</i> #3: <i>Eu concordo com o [-?-]</i> #4: <i>Eu também!</i>	3
Bloco II - As crianças e a língua inglesa	Aprender inglês antes da escola	Aprendizagem prévia do idioma	7. Antes de teres começado a aprender inglês na escola, já tinhas tido contacto com a língua inglesa? #1: <i>Eu nunca tinha aprendido nada.</i> #2: <i>Antes de ir para a escola os meus pais ensinaram-me algumas palavras.</i> #3: <i>Eu também não aprendi antes.</i> #4: <i>Antes de ir para a escola o meu pai ensinou-me os números.</i> #5: <i>Não, nunca.</i> #6: <i>Eu também não.</i> #7: <i>Aprendi um bocadinho</i> #8: <i>A minha tia ensinou-me</i>	Sim: 4 Não: 4
		Com quem/onde aprendiam inglês	7. Como, onde? #2: <i>os meus pais ensinaram-me algumas palavras. A minha tia [...] que mora na Austrália uma vez veio a Portugal de férias e trouxe-me livros e jogos de lá [...] porque na Austrália fala-se inglês e [...] eu também aprendi com ela [...] e com os jogos e [...] com os livros.</i> #4: <i>o meu pai ensinou-me os números.</i> #7: <i>Aprendi um bocadinho com o meu irmão, que é mais velho.</i> #8: <i>A minha tia ensinou-me os números e as cores.</i>	Familiares: 4
	Perceção sobre a língua inglesa	O que era o inglês	8. Quando eras mais pequeno, o que é que pensavas da língua inglesa? #1: <i>Hum... Não sei! Eu acho que não achava nada, não me lembro!</i> #2: <i>Quando eu era pequenino e estava com os meus pais na sala e eles estavam a ver um filme em inglês [...] eu achava aquela língua esquisita e ria-me [...] ria-me assim muito.</i> #5: <i>Eu não sei o que achava antes! [...]</i> #6: <i>Eu também...</i> #7: <i>Eles disseram tudo [...] é tudo o que eles disseram.</i> #8: <i>Oh! [...] eu não me lembro do que achava</i>	Não se lembra: 5 Algo esquisito: 1
		O que é o inglês	8. A tua opinião mudou desde que começaste a aprender inglês? #2: <i>Agora já sei o que é e a minha opinião mudou.</i> #5: <i>agora sei que não gosto.</i> #6: <i>não gosto e é difícil e [...] tem muita gramática.</i> #7: <i>é tudo o que eles disseram.</i> #8: <i>mas também não gosto.</i>	Opinião mudou: 5

Tabela P4 - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco II - As crianças e a língua inglesa	Importância do idioma/ Utilidade para o futuro	Opinião sobre o inglês	9. Qua a tua opinião sobre a língua inglesa? #1: Eu acho que o inglês é muito difícil porque eles trocam tudo. #2: Esta língua é muito importante e divertida, mas também depende do professor que temos. #3: Eu acho que o inglês é fixe. [...] também sei que é importante. #4: Mas [...] mas sei que é importante. #5: O inglês é difícil #6: Eu também acho difícil #7: É difícil #8: Hum [...] para mim o inglês é sempre difícil	Difícil: 5 Importante: 2 Divertido/Fixe: 2
		Importância/ Utilidade	10. É importante aprender inglês? 11. Quando cresceres o inglês vai ser útil para a tua vida? #1: Sim, eu acho que é importante. #2: Eu também acho #3: Para mim é muito importante #4: Eu concordo com eles. #5: É importante #6: Sim, é importante #7: Também acho que é importante #8: É muito importante, #1: Sim, vai ser importante #2: Eu também acho que vai ser útil. #3: Também acho que sim. #4: Sim, muito. #5: Sim. #6: [...] [sim] #7: Concordo com eles. #8: [sim]	Importante/Útil: 8
		Viajar/ emigrar	10./11. Porquê? #2: para não termos problemas no estrangeiro e para conseguirmos [...] ler as placas e os sinais. [...] O meu pai teve de emigrar porque cá não tinha trabalho. [...] ele diz que foi difícil aprender uma língua nova e que eu tenho de aproveitar agora [...] Se tiver de emigrar já sei falar inglês. #3: quando vamos lá fora [...] a outro país, também podemos pedir ajuda #5: podemos ir para outro país e não arranjar problemas. [...] Nunca nos perdemos. #7: Concordo com eles.	4
		Ensino Superior	10./11. Porquê? #1: Eu acho que quando for para a Universidade, como o meu pai, vou ter de ler livros em inglês. #8: Também é importante para a Universidade.	2
		Contacto com os outros	10./11. Porquê? #3: podemos ajudar quem vem a Portugal e não fala Português e quando vamos lá fora [...] a outro país, também podemos pedir ajuda #8: também podemos ajudar os estrangeiros que se perdem cá em Portugal e dizemos-lhe o caminho.	2

Tabela P5 - Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas aos alunos de 2º CEB (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Bloco II - As crianças e a língua inglesa	Importância do idioma/ Utilidade para o futuro	Motivos profissionais	10./11. Porquê? #3: <i>Eu gostava de ser piloto de aviões e para isso [...] eu acho que tenho de falar muito bem inglês [...] O piloto do avião em que andei só falava inglês e até me disse “Hello” e “Goodbye”!</i> #6: <i>podemos ter um emprego melhor e ganhar mais dinheiro.</i> #7: <i>se não tivermos emprego aqui [...] pode acontecer como o meu tio que foi para a América [...] trabalhar. [...] Lá eles falam inglês no trabalho e português em casa [...] e por isso ganham mais dinheiro.</i>	3
	Gosto/Interesse pela aprendizagem do idioma	Gosto/ Interesse	9. Gostas de aprender esta língua? #2: <i>Eu gosto de aprender inglês, gosto muito.</i> #3: <i>Gosto de aprender</i>	2
		Motivos	9. Porquê? #2: <i>Eu gosto de aprender inglês, gosto muito. No ano passado tínhamos uma “stora”, que depois ficou doente [...] que não nos explicava as coisas. Ela dizia assim [...] abram o livro e façam o exercício. Ela depois sentava-se e não fazia mais nada. Depois ficou doente e veio outra “stora” que nos explicava tudo [...] as vezes que fossem precisas [...] ainda tínhamos tempo para fazer jogos e coisas divertidas. Se tivéssemos sempre a outra “stora” eu acho que não gostava tanto de aprender inglês.</i> #3: <i>Eu acho que o inglês é fixe.</i>	Professor: 1 “Fixe”: 1
		Não Gosto	9. Gostas de aprender esta língua? #1: <i>É, por isso, que eu não gosto nada de aprender inglês.</i> #4: <i>Eu não gosto muito de aprender inglês.</i> #5: <i>eu não gosto muito de aprender</i> #6: <i>é preciso estudar muito e eu não gosto de estudar.</i> #7: <i>eu não gosto da língua.</i>	5
		Motivos	9. Porquê? #1: <i>Eu acho que o inglês é muito difícil porque eles trocam tudo. A fala também é difícil porque eu às vezes leio uma coisa e o que lá está escrita é outra.</i> #5: <i>O inglês é [...]. A gramática é muito difícil.</i> #6: <i>é preciso estudar muito e eu não gosto de estudar.</i> #7: <i>É difícil</i>	Difícil: 2 Gramática: 2 Oralidade: 1 Necessita estudo: 1

Anexo Q

Resultado do Teste de Kolmogorov-Smirnov para determinação da normalidade das variáveis em estudo.

Tabela Q1 - Resultado do teste de K-S para normalidade da distribuição das variáveis em estudo no questionário aplicado aos alunos de 1º CEB.

Teste de Normalidade

Variáveis em estudo	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df (graus de liberdade)	Significância
Ano de Iniciação	0,541	717	0,000
Importância atribuída à aprendizagem do idioma	0,522	714	0,000
Atividades da preferência	0,447	718	0,000
Gosto pela aprendizagem do idioma	0,540	714	0,000
Facilidade sentida na aprendizagem	0,432	714	0,000

Tabela Q2 - Resultado do teste de K-S para normalidade da distribuição das variáveis em estudo no questionário aplicado aos encarregados de educação de alunos de 1º CEB.

Teste de Normalidade

Variáveis em estudo	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df (graus de liberdade)	Significância
Habilitações literárias	0,465	591	0,000
Idiomas em que consegue comunicar	0,418	146	0,000
Estada em país anglófono	0,450	591	0,000
Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB	0,539	591	0,000
Conhecimento das OP	0,453	562	0,000
Interesse revelado pelo educando na aprendizagem da língua	0,541	551	0,000
Auxílio prestado na aprendizagem do inglês	0,348	551	0,000
Natureza da disciplina no 1º CEB	0,354	574	0,000

Tabela Q3 - Resultado do teste de K-S para normalidade da distribuição das variáveis em estudo no questionário aplicado aos docentes do 1º CEB

Teste de Normalidade

Variáveis em estudo	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df (graus de liberdade)	Significância
Idade do docente	0,207	456	0,000
Importância atribuída à aprendizagem precoce do inglês	0,311	456	0,000
Existência de Articulação Curricular	0,356	456	0,000
Realização de Supervisão Pedagógica	0,363	456	0,000
Colaboração na elaboração da planificação	0,448	456	0,000
Benefício da colaboração na elaboração da planificação	0,516	456	0,000
Interesse revelado pelos dos alunos	0,537	456	0,000
Natureza da disciplina no 1º CEB	0,416	456	0,000
Enriquecimento do conhecimento dos alunos	0,491	456	0,000

Tabela Q4 - Resultado do teste de K-S para normalidade da distribuição das variáveis em estudo no questionário aplicado aos docentes inglês do 1º CEB.

Teste de Normalidade			
Variáveis em estudo	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df (graus de liberdade)	Significância
Interesse revelado pelos alunos	0,541	398	0,000
Constituição das turmas	0,536	398	0,000
Existência de articulação	0,443	398	0,000
Contacto com os docentes do 2º CEB	0,429	398	0,000
Levantamento das atividades e temas do interesse	0,484	398	0,000
Atividades da preferência	0,530	398	0,000
Repetição de conteúdos	0,458	398	0,000
Natureza da disciplina no 1º CEB	0,525	398	0,000

Tabela Q5 - Resultado do teste de K-S para normalidade da distribuição das variáveis em estudo no questionário aplicado aos alunos de 2º CEB.

Teste de Normalidade			
Variáveis em estudo	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df (graus de liberdade)	Significância
Frequência aula de inglês no 1º CEB	0,537	493	0,000
Facilidade sentida na aprendizagem do idioma	0,379	493	0,000
Gosto pela aprendizagem da língua	0,452	493	0,000
Aprendizagem do idioma fora da escola	0,388	493	0,000

Tabela Q6 - Resultado do teste de K-S para normalidade da distribuição das variáveis em estudo no questionário aplicado aos encarregados de educação de alunos de 2º CEB.

Teste de Normalidade			
Variáveis em estudo	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df (graus de liberdade)	Significância
Frequência do educando na aula de inglês no 1º CEB	0,541	443	0,000
Benefícios da aprendizagem precoce do idioma	0,384	437	0,000
Repetição de conteúdos	0,266	382	0,000
Auxílio prestado na aprendizagem do idioma	0,353	437	0,000
Idioma em que consegue comunicar	0,481	104	0,000
Habilitações literárias	0,424	104	0,000

Tabela Q7 - Resultado do teste de K-S para normalidade da distribuição das variáveis em estudo no questionário aplicado aos docentes de inglês do 2º CEB.

Teste de Normalidade

Variáveis em estudo	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	df (graus de liberdade)	Significância
Existência de articulação vertical	0,437	407	0,000
Contacto com docentes de inglês de 1º CEB	0,426	407	0,000
Colaboração na elaboração da planificação	0,504	407	0,000
Ser informado acerca de conteúdos lecionados no 1º CEB	0,473	407	0,000
Benefícios colaboração na elaboração da planificação	0,536	407	0,000
Revisão do programa de inglês de 2º CEB	0,499	407	0,000
Repetição de conteúdos	0,538	407	0,000
Motivação dos discentes de 2º CEB	0,516	407	0,000
Natureza do ensino do inglês no 1º CEB	0,472	407	0,000

Anexo R

Resultado do Teste de Levene para determinação da homocedasticidade das variáveis em estudo.

Tabela R1 - Resultado do teste de Levene para homogeneidade com base na média ($\bar{x}$) das variáveis em estudo no questionário aplicado aos alunos de 1º CEB.

Teste de Homogeneidade				
Variáveis em estudo	Levene			
	Estatística ($\bar{x}$)	df1 (graus de liberdade 1)	df2 (graus de liberdade 2)	Significância
Ano de Iniciação	0,113	1	717	0,737
Importância atribuída à aprendizagem do idioma	1,123	1	714	0,290
Atividades da preferência	2,689	1	718	0,101
Gosto pela aprendizagem	0,751	1	714	0,386
Facilidade sentida na aprendizagem	0,445	1	714	0,505

Tabela R2 - Resultado do teste de Levene para homogeneidade com base na média ($\bar{x}$) das variáveis em estudo no questionário aplicado aos encarregados de educação de 1º CEB.

Teste de Homogeneidade				
Variáveis em estudo	Levene			
	Estatística ($\bar{x}$)	df1 (graus de liberdade 1)	df2 (graus de liberdade 2)	Significância
Habilitações literárias	2,560	1	591	0,110
Idiomas que conhece	3,282	1	146	0,072
Estada em país anglófono	0,928	1	591	0,337
Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB	0,021	1	591	0,886
Conhecimento das OP	0,190	1	562	0,663
Interesse revelado pelo educando na aprendizagem da língua	1,678	1	551	0,196
Auxílio prestado na aprendizagem do inglês	0,110	1	551	0,916
Natureza da disciplina no 1º CEB	3,176	1	574	0,075

Tabela R3 - Resultado do teste de Levene para homogeneidade com base na média ($\bar{x}$) das variáveis em estudo no questionário aplicado aos docentes de 1º CEB.

Teste de Homogeneidade				
Variáveis em estudo	Levene			
	Estatística ($\bar{x}$)	df1 (graus de liberdade 1)	df2 (graus de liberdade 2)	Significância
Idade do docente	0,022	1	454	0,882
Importância atribuída à aprendizagem precoce do inglês	0,603	1	454	0,438
Existência de Articulação Curricular	1,322	1	454	0,251
Realização de Supervisão Pedagógica	0,881	1	454	0,349
Colaboração na elaboração da planificação	0,778	1	454	0,378
Benefício da colaboração na elaboração da planificação	1,231	1	454	0,268
Interesse revelado pelos dos alunos	2,444	1	454	0,119
Natureza da disciplina no 1º CEB	0,448	1	454	0,504
Enriquecimento do conhecimento dos alunos	0,572	1	454	0,367

Tabela R4 - Resultado do teste de Levene para homogeneidade com base na média ($\bar{x}$) das variáveis em estudo no questionário aplicado aos docentes de inglês de 1º CEB.

Teste de Homogeneidade				
Variáveis em estudo	Levene			
	Estatística ($\bar{x}$)	df1 (graus de liberdade 1)	df2 (graus de liberdade 2)	Significância
Interesse revelado pelos alunos	1,390	1	396	0,239
Constituição das turmas	0,623	1	396	0,430
Existência de articulação	0,277	1	396	0,599
Contacto com os docentes do 2º CEB	0,146	1	396	0,703
Levantamento das atividades e temas do interesse	2,890	1	396	0,900
Atividades da preferência	0,001	1	396	0,971
Repetição de conteúdos	2,080	1	396	0,150
Natureza da disciplina no 1º CEB	3,105	1	396	0,790

Tabela R5 - Resultado do teste de Levene para homogeneidade com base na média ($\bar{x}$) das variáveis em estudo no questionário aplicado aos alunos de 2º CEB.

Teste de Homogeneidade				
Variáveis em estudo	Levene			
	Estatística ($\bar{x}$)	df1 (graus de liberdade 1)	df2 (graus de liberdade 2)	Significância
Frequência aula de inglês no 1º CEB	0,001	1	491	0,990
Facilidade sentida na aprendizagem do idioma	0,119	1	491	0,731
Gosto pela aprendizagem da língua	2,086	1	491	0,149
Aprendizagem do idioma fora da escola	0,405	1	450	0,525

Tabela R6 - Resultado do teste de Levene para homogeneidade com base na média ($\bar{x}$) das variáveis em estudo no questionário aplicado aos encarregados de educação de alunos de 2º CEB.

Teste de Homogeneidade				
Variáveis em estudo	Levene			
	Estatística ($\bar{x}$)	df1 (graus de liberdade 1)	df2 (graus de liberdade 2)	Significância
Frequência do educando na aula de inglês no 1º CEB	0,150	1	443	0,700
Benefícios da aprendizagem precoce do idioma	0,097	1	443	0,757
Repetição de conteúdos	0,806	1	443	0,373
Auxílio prestado na aprendizagem do idioma	0,257	1	443	0,614
Idioma em que consegue comunicar	0,122	1	443	0,728
Habilitações literárias	0,200	1	443	0,889

Tabela R7 - Resultado do teste de Levene para homogeneidade com base na média ($\bar{x}$) das variáveis em estudo no questionário aplicado aos docentes de inglês do 2º CEB.

Teste de Homogeneidade				
Variáveis em estudo	Levene			
	Estatística ($\bar{x}$)	df1 (graus de liberdade 1)	df2 (graus de liberdade 2)	Significância
Existência de articulação vertical	0,058	1	405	0,810
Contacto com docentes de inglês de 1º CEB	1,681	1	405	0,196
Colaboração na elaboração da planificação	1,956	1	405	0,163
Ser informado acerca de conteúdos lecionados no 1º CEB	9,275	1	405	0,161
Benefícios colaboração na elaboração da planificação	0,686	1	405	0,488
Revisão do programa de inglês de 2º CEB	1,477	1	405	0,225
Repetição de conteúdos	1,024	1	405	0,312
Motivação dos discentes de 2º CEB	1,164	1	405	0,281
Natureza do ensino do inglês no 1º CEB	0,202	1	405	0,653

Anexo S

Tabelas de contingência produzidas durante a aplicação do teste de χ^2

Tabela S1 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Ano de Iniciação* e *Gosto pela Aprendizagem do Idioma* (H_1).

		Gostas de aprender inglês?		Total	
		Sim	Não		
Ano de Iniciação da aprendizagem da língua inglesa	Pré-escolar, 1º ou 2º Ano	Frequência	647	40	687
		Frequência esperada	647,5	39,5	687,0
		% dentro Ano de Iniciação	94,2%	5,8%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	96,3%	97,6%	96,4%
		% do Total	90,7%	5,6%	96,4%
		Resíduos Normalizados	0,0	0,1	
	3º ou 4º Ano	Frequência	25	1	26
		Frequência esperada	24,5	1,5	26,0
		% dentro Ano de Iniciação	96,2%	3,8%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	3,7%	2,4%	3,6%
		% do Total	3,5%	0,1%	3,6%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,4	
Total	Frequência	672	41	713	
	Frequência esperada	672,0	41,0	713,0	
	% dentro Ano de Iniciação	94,2%	5,8%	100,0%	
	% dentro Gostas de aprender inglês?	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	94,2%	5,8%	100,0%	

Tabela S2 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Ano de Iniciação* e *Facilidade sentida na aprendizagem do idioma* (H_2).

		Aprender inglês é...		Total	
		Fácil	Difícil		
Ano de Iniciação da aprendizagem da língua inglesa	Pré-escolar 1º ou 2º Ano	Frequência	470	217	687
		Frequência esperada	466,4	220,6	687,0
		% dentro Ano de Iniciação	68,4%	31,6%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	97,1%	94,8%	96,4%
		% do Total	65,9%	30,4%	96,4%
		Resíduos Normalizados	0,2	-0,2	
	3º ou 4º Ano	Frequência	14	12	26
		Frequência esperada	17,6	8,4	26,0
		% dentro Ano de Iniciação	53,8%	46,2%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	2,9%	5,2%	3,6%
		% do Total	2,0%	1,7%	3,6%
		Resíduos Normalizados	-0,9	1,3	
	Total	Frequência	484	229	713
		Frequência esperada	484,0	229,0	713,0
% dentro Ano de Iniciação		67,9%	32,1%	100,0%	
% dentro Aprender inglês é...		100,0%	100,0%	100,0%	
% do Total		67,9%	32,1%	100,0%	

Tabela S3 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Ano de Iniciação* e *Importância atribuída à aprendizagem do idioma* (H_3).

			Importância atribuída à aprendizagem do idioma		Total
			Importante	Pouco ou Nada importante	
Ano de Iniciação da aprendizagem da língua inglesa	Pré-escolar 1º ou 2º Ano	Frequência	684	3	687
		Frequência esperada	684,1	2,9	687,0
		% dentro Ano de Iniciação	99,6%	0,4%	100,0%
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem	96,3%	100,0%	96,4%
		% do Total	95,9%	0,4%	96,4%
		Resíduos Normalizados	0,0	0,1	
	3º ou 4º Ano	Frequência	26	0	26
		Frequência esperada	25,9	0,1	26,0
		% dentro Ano de Iniciação	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem	3,7%	0,0%	3,6%
		% do Total	3,6%	0,0%	3,6%
		Resíduos Normalizados	0,0	-0,3	
Total		Frequência	710	3	713
		Frequência esperada	710,0	3,0	713,0
		% dentro Ano de Iniciação	99,6%	0,4%	100,0%
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	99,6%	0,4%	100,0%

Tabela S4 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Facilidade sentida na aprendizagem do idioma* e *Gosto pela Aprendizagem do Idioma* (H_4).

			Gostas de Aprender inglês?		Total
			Sim	Não	
Aprender Inglês é...	Fácil	Frequência	476	8	484
		Frequência esperada	456,2	27,8	484,0
		% dentro Facilidade atribuída à aprendizagem	98,3%	1,7%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	70,7%	19,5%	67,8%
		% do Total	66,7%	1,1%	67,8%
		Resíduos Normalizados	0,9	-3,8	
	Difícil	Frequência	197	33	230
		Frequência esperada	216,8	13,2	230,0
		% dentro Facilidade atribuída à aprendizagem	85,7%	14,3%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	29,3%	80,5%	32,2%
		% do Total	27,6%	4,6%	32,2%
		Resíduos Normalizados	-1,3	5,4	
Total		Frequência	673	41	714
		Frequência esperada	673,0	41,0	714,0
		% dentro Facilidade atribuída à aprendizagem	94,3%	5,7%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	94,3%	5,7%	100,0%

Tabela S5 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Atividades da preferência* e *Facilidade sentida na aprendizagem do idioma* (H_5).

		Aprender inglês é...		Total	
		Fácil	Difícil		
Atividades	Formal	Frequência	115	95	210
		Frequência esperada	142,4	67,6	210,0
		% dentro Atividades	54,8%	45,2%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	23,8%	41,3%	29,4%
		% do Total	16,1%	13,3%	29,4%
		Resíduos Normalizados	-2,3	3,3	
	Lúdico	Frequência	369	135	504
		Frequência esperada	341,6	162,4	504,0
		% dentro Atividades	73,2%	26,8%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	76,2%	58,7%	70,6%
		% do Total	51,7%	18,9%	70,6%
		Resíduos Normalizados	1,5	-2,1	
Total	Frequência	484	230	714	
	Frequência esperada	484,0	230,0	714,0	
	% dentro Atividades	67,8%	32,2%	100,0%	
	% dentro Aprender inglês é...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	67,8%	32,2%	100,0%	

Tabela S6 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Atividades da preferência* e *Gosto pela aprendizagem do idioma* (H_6).

		Gostas de Aprender inglês?		Total	
		Sim	Sim		
Atividades	Formal	Frequência	200	10	210
		Frequência esperada	197,9	12,1	210,0
		% dentro Atividades	95,2%	4,8%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	29,7%	24,4%	29,4%
		% do Total	28,0%	1,4%	29,4%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,6	
	Lúdico	Frequência	473	31	504
		Frequência esperada	475,1	28,9	504,0
		% dentro Atividades	93,8%	6,2%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	70,3%	75,6%	70,6%
		% do Total	66,2%	4,3%	70,6%
		Resíduos Normalizados	-0,1	0,4	
Total	Frequência	673	41	714	
	Frequência esperada	673,0	41,0	714,0	
	% dentro Atividades	94,3%	5,7%	100,0%	
	% dentro Gostas de aprender inglês?	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	94,3%	5,7%	100,0%	

Tabela S7 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias* e *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* (H_7).

			É benéfico aprender inglês no 1º CEB?		Total
			Sim	Não	
Habilitações Literárias	Ensino Básico (1º, 2º ou 3º CEB)	Frequência	407	32	439
		Frequência esperada	410,8	28,2	439,0
		% dentro Habilitações Literárias	92,7%	7,3%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	73,6%	84,2%	74,3%
		% do Total	68,9%	5,4%	74,3%
		Resíduos Normalizados	-0,2	0,7	
	Ensino Secundário ou Superior	Frequência	146	6	152
		Frequência esperada	142,2	9,8	152,0
		% dentro Habilitações Literárias	96,1%	3,9%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	26,4%	15,8%	25,7%
		% do Total	24,7%	1,0%	25,7%
		Resíduos Normalizados	0,3	-1,2	
Total		Frequência	553	38	591
		Frequência esperada	553,0	38,0	591,0
		% dentro Habilitações Literárias	93,6%	6,4%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	93,6%	6,4%	100,0%

Tabela S8 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias* e *Conhecimento das OP* (H_8).

			Conhece a existência de OP para o 1º CEB?		Total
			Sim	Não	
Habilitações Literárias	Ensino Básico (1º, 2º ou 3º CEB)	Frequência	112	302	414
		Frequência esperada	116,4	297,6	414,0
		% dentro Habilitações Literárias	27,1%	72,9%	100,0%
		% dentro Conhece a existência de OP para o 1º CEB?	70,9%	74,8%	73,7%
		% do Total	19,9%	53,7%	73,7%
		Resíduos Normalizados	-0,4	0,3	
	Ensino Secundário ou Superior	Frequência	46	102	148
		Frequência esperada	41,6	106,4	148,0
		% dentro Habilitações Literárias	31,1%	68,9%	100,0%
		% dentro Conhece a existência de OP para o 1º CEB?	29,1%	25,2%	26,3%
		% do Total	8,2%	18,1%	26,3%
		Resíduos Normalizados	0,7	-0,4	
Total		Frequência	158	404	562
		Frequência esperada	158,0	404,0	562,0
		% dentro Habilitações Literárias	28,1%	71,9%	100,0%
		% dentro Conhece a existência de OP para o 1º CEB?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	28,1%	71,9%	100,0%

Tabela S9 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias* e *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma* (H_9).

			Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?		Total
			Sim	Não	
Habilitações Literárias	Ensino Básico (1º, 2º ou 3º CEB)	Frequência	170	235	405
		Frequência esperada	208,0	197,0	405,0
		% dentro Habilitações Literárias	42,0%	58,0%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	60,1%	87,7%	73,5%
		% do Total	30,9%	42,6%	73,5%
		Resíduos Normalizados	-2,6	2,7	
	Ensino Secundário ou Superior	Frequência	113	33	146
		Frequência esperada	75,0	71,0	146,0
		% dentro Habilitações Literárias	77,4%	22,6%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	39,9%	12,3%	26,5%
		% do Total	20,5%	6,0%	26,5%
		Resíduos Normalizados	4,4	-4,5	
Total		Frequência	283	268	551
		Frequência esperada	283,0	268,0	551,0
		% dentro Habilitações Literárias	51,4%	48,6%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	51,4%	48,6%	100,0%

Tabela S10 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Idiomas em que consegue comunicar* e *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma* (H_{10}).

			Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?		Total
			Sim	Não	
Idioma	Inglês	Frequência	41	9	50
		Frequência esperada	36,6	13,4	50,0
		% dentro Idioma	82,0%	18,0%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	39,4%	23,7%	35,2%
		% do Total	28,9%	6,3%	35,2%
		Resíduos Normalizados	0,7	-1,2	
	Outros	Frequência	63	29	92
		Frequência esperada	67,4	24,6	92,0
		% dentro Idioma	68,5%	31,5%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	60,6%	76,3%	64,8%
		% do Total	44,4%	20,4%	64,8%
		Resíduos Normalizados	-0,5	0,9	
Total		Frequência	104	38	142
		Frequência esperada	104,0	38,0	142,0
		% dentro Idioma	73,2%	26,8%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	73,2%	26,8%	100,0%

Tabela S11 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Idiomas em que consegue comunicar* e *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* (H_{11}).

		É benéfico aprender inglês no 1º CEB?		Total
		Sim	Não	
Idioma	Inglês	Frequência	49	51
		Frequência esperada	49,6	51,0
		% dentro Idioma	96,1%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	34,5%	34,9%
		% do Total	33,6%	34,9%
		Resíduos Normalizados	-0,1	0,5
	Outros	Frequência	93	95
		Frequência esperada	92,4	95,0
		% dentro Idioma	97,9%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	65,5%	65,1%
		% do Total	63,7%	65,1%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,4
Total		Frequência	142	146
		Frequência esperada	142,0	146,0
		% dentro Idioma	97,3%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	100,0%	100,0%
		% do Total	97,3%	100,0%

Tabela S12 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* e *Interesse revelado pelo educando pela aprendizagem da língua* (H_{12}).

		O seu educando revela interesse pela aprendizagem do idioma?		Total
		Sim	Não	
É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	Sim	Frequência	518	531
		Frequência esperada	510,8	531,0
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	97,6%	100,0%
		% dentro O seu educando revela interesse...	97,7%	96,4%
		% do Total	94,0%	96,4%
		Resíduos Normalizados	0,3	-1,6
	Não	Frequência	12	20
		Frequência esperada	19,2	20,0
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	60,0%	100,0%
		% dentro O seu educando revela interesse...	2,3%	3,6%
		% do Total	2,2%	3,6%
		Resíduos Normalizados	-1,7	8,3
Total		Frequência	530	551
		Frequência esperada	530,0	551,0
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	96,2%	100,0%
		% dentro O seu educando revela interesse...	100,0%	100,0%
		% do Total	96,2%	100,0%

Tabela S13 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma* e *Interesse revelado pelo educando pela aprendizagem da língua* (H_{13}).

		O seu educando revela interesse pela aprendizagem do idioma?		Total	
		Sim	Não		
Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?	Sim	Frequência	276	7	283
		Frequência esperada	272,2	10,8	283,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	97,5%	2,5%	100,0%
		% dentro O seu educando revela interesse...	52,3%	33,3%	51,5%
		% do Total	50,3%	1,3%	51,5%
		Resíduos Normalizados	0,2	-1,2	
	Não	Frequência	252	14	266
		Frequência esperada	255,8	10,2	266,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	94,7%	5,3%	100,0%
		% dentro O seu educando revela interesse...	47,7%	66,7%	48,5%
		% do Total	45,9%	2,6%	48,5%
		Resíduos Normalizados	-0,2	1,2	
Total	Frequência	528	21	549	
	Frequência esperada	528,0	21,0	549,0	
	% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	96,2%	3,8%	100,0%	
	% dentro O seu educando revela interesse...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	96,2%	3,8%	100,0%	

Tabela S14 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma* e *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* (H_{14}).

		É benéfico aprender inglês no 1º CEB?		Total	
		Sim	Não		
Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?	Sim	Frequência	276	7	283
		Frequência esperada	272,7	10,3	283,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	97,5%	2,5%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	52,0%	35,0%	51,4%
		% do Total	50,1%	1,3%	51,4%
		Resíduos Normalizados	0,2	-1,0	
	Não	Frequência	255	13	268
		Frequência esperada	258,3	9,7	268,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	95,1%	4,9%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	48,0%	65,0%	48,6%
		% do Total	46,3%	2,4%	48,6%
		Resíduos Normalizados	-0,2	1,0	
Total	Frequência	531	20	551	
	Frequência esperada	531,0	20,0	551,0	
	% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	96,4%	3,6%	100,0%	
	% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	96,4%	3,6%	100,0%	

Tabela S15 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias* e *Natureza da disciplina no 1º CEB* (H_{15}).

			Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?		Total
			Curricular	AEC	
Habilitações Literárias	Ensino Básico (1º, 2º ou 3º CEB)	Frequência	210	217	427
		Frequência esperada	223,2	203,8	427,0
		% dentro Habilitações Literárias	49,2%	50,8%	100,0%
		% dentro Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	70,0%	79,2%	74,4%
		% do Total	36,6%	37,8%	74,4%
		Resíduos Normalizados	-0,9	0,9	
	Ensino Secundário ou Superior	Frequência	90	57	147
		Frequência esperada	76,8	70,2	147,0
		% dentro Habilitações Literárias	61,2%	38,8%	100,0%
		% dentro Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	30,0%	20,8%	25,6%
		% do Total	15,7%	9,9%	25,6%
		Resíduos Normalizados	1,5	-1,6	
Total		Frequência	300	274	574
		Frequência esperada	300,0	274,0	574,0
		% dentro Habilitações Literárias	52,3%	47,7%	100,0%
		% dentro Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	52,3%	47,7%	100,0%

Tabela S16 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* e *Natureza da disciplina no 1º CEB* (H_{16}).

			Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?		Total
			Curricular	AEC	
É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	Sim	Frequência	281	255	536
		Frequência esperada	280,1	255,9	536,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	52,4%	47,6%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	93,7%	93,1%	93,4%
		% do Total	49,0%	44,4%	93,4%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,1	
	Não	Frequência	19	19	38
		Frequência esperada	19,9	18,1	38,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	6,3%	6,9%	6,6%
		% do Total	3,3%	3,3%	6,6%
		Resíduos Normalizados	-0,2	0,2	
Total		Frequência	300	274	574
		Frequência esperada	300,0	274,0	574,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	52,3%	47,7%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	52,3%	47,7%	100,0%

Tabela S17 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Idade do Docente* e *Colaboração na elaboração da planificação* (H_{17}).

		Colabora na elaboração da Planificação Anual de inglês para o 1º CEB?		Total	
		Sim	Não		
Idade	36-47 anos	Frequência	37	93	130
		Frequência esperada	37,9	92,1	130,0
		% dentro Idade...	28,5%	71,5%	100,0%
		% dentro Colabora na elaboração da Planificação...	27,8%	28,8%	28,5%
		% do Total	8,1%	20,4%	28,5%
		Resíduos Normalizados	-0,1	0,1	
	48+ anos	Frequência	96	230	326
		Frequência esperada	95,1	230,9	326,0
		% dentro Idade...	29,4%	70,6%	100,0%
		% dentro Colabora na elaboração da Planificação...	72,2%	71,2%	71,5%
		% do Total	21,1%	50,4%	71,5%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,1	
Total	Frequência	133	323	456	
	Frequência esperada	133,0	323,0	456,0	
	% dentro Idade...	29,2%	70,8%	100,0%	
	% dentro Colabora na elaboração da Planificação...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	29,2%	70,8%	100,0%	

Tabela S18 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Idade do Docente* e *Realização de Supervisão Pedagógica* (H_{18}).

		Realiza supervisão pedagógica das aulas de inglês?		Total	
		Sim	Não		
Idade	36-47 anos	Frequência	61	69	130
		Frequência esperada	59,6	70,4	130,0
		% dentro Idade...	46,9%	53,1%	100,0%
		% dentro Realiza supervisão pedagógica...	29,2%	27,9%	28,5%
		% do Total	13,4%	15,1%	28,5%
		Resíduos Normalizados	0,2	-0,2	
	48+ anos	Frequência	148	178	326
		Frequência esperada	149,4	176,6	326,0
		% dentro Idade...	45,4%	54,6%	100,0%
		% dentro Realiza supervisão pedagógica...	70,8%	72,1%	71,5%
		% do Total	32,5%	39,0%	71,5%
		Resíduos Normalizados	-0,1	0,1	
Total	Frequência	209	247	456	
	Frequência esperada	209,0	247,0	456,0	
	% dentro Idade...	45,8%	54,2%	100,0%	
	% dentro Realiza supervisão pedagógica...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	45,8%	54,2%	100,0%	

Tabela S19 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Importância atribuída à aprendizagem do idioma* e *Existência de Articulação Curricular* (H_{19}).

		Existe articulação entre as aprendizagens?		Total	
		Sim	Não		
Importância atribuída à aprendizagem do idioma	Importante	Frequência	200	199	399
		Frequência esperada	188,1	210,9	399,0
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	50,1%	49,9%	100,0%
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	93,0%	82,6%	87,5%
		% do Total	43,9%	43,6%	87,5%
		Resíduos Normalizados	0,9	-0,8	
	Pouco ou Nada importante	Frequência	15	42	57
		Frequência esperada	26,9	30,1	57,0
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	26,3%	73,7%	100,0%
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	7,0%	17,4%	12,5%
		% do Total	3,3%	9,2%	12,5%
		Resíduos Normalizados	-2,3	2,2	
	Total	Frequência	215	241	456
		Frequência esperada	215,0	241,0	456,0
% dentro Importância atribuída à aprendizagem...		47,1%	52,9%	100,0%	
% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?		100,0%	100,0%	100,0%	
% do Total		47,1%	52,9%	100,0%	

Tabela S20 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular* e *Colaboração na elaboração da planificação* (H_{20}).

		Colabora na elaboração da Planificação Anual de inglês?		Total	
		Sim	Não		
Existe articulação entre as aprendizagens?	Sim	Frequência	87	128	215
		Frequência esperada	62,7	152,3	215,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	40,5%	59,5%	100,0%
		% dentro Colabora na elaboração da Planificação...	65,4%	39,6%	47,1%
		% do Total	19,1%	28,1%	47,1%
		Resíduos Normalizados	3,1	-2,0	
	Não	Frequência	46	195	241
		Frequência esperada	70,3	170,7	241,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	19,1%	80,9%	100,0%
		% dentro Colabora na elaboração da Planificação...	34,6%	60,4%	52,9%
		% do Total	10,1%	42,8%	52,9%
		Resíduos Normalizados	-2,9	1,9	
Total	Frequência	133	323	456	
	Frequência esperada	133,0	323,0	456,0	
	% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	29,2%	70,8%	100,0%	
	% dentro Colabora na elaboração da Planificação...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	29,2%	70,8%	100,0%	

Tabela S21 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Colaboração na elaboração da planificação e Benéfico colaborar na elaboração da planificação* (H_{21}).

		É benéfico colaborar na elaboração da Planificação Anual de inglês?		Total	
		Sim	Não		
Colabora na elaboração da planificação anual de inglês?	Sim	Frequência	130	3	133
		Frequência esperada	114,0	19,0	133,0
		% dentro Colabora na elaboração da planificação...	97,7%	2,3%	100,0%
		% dentro É benéfico colaborar na elaboração da...	33,2%	4,6%	29,2%
		% do Total	28,5%	0,7%	29,2%
		Resíduos Normalizados	1,5	-3,7	
	Não	Frequência	261	62	323
		Frequência esperada	277,0	46,0	323,0
		% dentro Colabora na elaboração da planificação...	80,8%	19,2%	100,0%
		% dentro É benéfico colaborar na elaboração da...	66,8%	95,4%	70,8%
		% do Total	57,2%	13,6%	70,8%
		Resíduos Normalizados	-1,0	2,4	
Total	Frequência	391	65	456	
	Frequência esperada	391,0	65,0	456,0	
	% dentro Colabora na elaboração da planificação...	85,7%	14,3%	100,0%	
	% dentro É benéfico colaborar na elaboração da...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	85,7%	14,3%	100,0%	

Tabela S22 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos* (H_{22}).

		Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer conhecimentos dos alunos?		Total	
		Sim	Não		
Existe articulação entre as aprendizagens?	Sim	Frequência	126	89	215
		Frequência esperada	111,3	103,7	215,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	58,6%	41,4%	100,0%
		% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	53,4%	40,5%	47,1%
		% do Total	27,6%	19,5%	47,1%
		Resíduos Normalizados	1,4	-1,4	
	Não	Frequência	110	131	241
		Frequência esperada	124,7	116,3	241,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	45,6%	54,4%	100,0%
		% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	46,6%	59,5%	52,9%
		% do Total	24,1%	28,7%	52,9%
		Resíduos Normalizados	-1,3	1,4	
Total	Frequência	236	220	456	
	Frequência esperada	236,0	220,0	456,0	
	% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	51,8%	48,2%	100,0%	
	% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	51,8%	48,2%	100,0%	

Tabela S23 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Importância atribuída à aprendizagem do idioma* e *Interesse revelado pelos alunos* (H_{23}).

		Os alunos revelam interesse pela aprendizagem?		Total	
		Sim	Não		
Importância atribuída à aprendizagem do idioma	Importante	Frequência	373	26	399
		Frequência esperada	368,4	30,6	399,0
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	93,5%	6,5%	100,0%
		% dentro Os alunos revelam interesse...	88,6%	74,3%	87,5%
		% do Total	81,8%	5,7%	87,5%
		Resíduos Normalizados	0,2	-0,8	
	Pouco ou Nada importante	Frequência	48	9	57
		Frequência esperada	52,6	4,4	57,0
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	84,2%	15,8%	100,0%
		% dentro Os alunos revelam interesse...	11,4%	25,7%	12,5%
		% do Total	10,5%	2,0%	12,5%
		Resíduos Normalizados	-0,6	2,2	
Total	Frequência	421	35	456	
	Frequência esperada	421,0	35,0	456,0	
	% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	92,3%	7,7%	100,0%	
	% dentro Os alunos revelam interesse...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	92,3%	7,7%	100,0%	

Tabela S24 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Importância atribuída à aprendizagem do idioma* e *Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos* (H_{24}).

		Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer conhecimentos dos alunos?		Total	
		Sim	Não		
Importância atribuída à aprendizagem do idioma	Importante	Frequência	230	169	399
		Frequência esperada	206,5	192,5	399,0
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	57,6%	42,4%	100,0%
		% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	97,5%	76,8%	87,5%
		% do Total	50,4%	37,1%	87,5%
		Resíduos Normalizados	1,6	-1,7	
	Pouco ou Nada importante	Frequência	6	51	57
		Frequência esperada	29,5	27,5	57,0
		% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	10,5%	89,5%	100,0%
		% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	2,5%	23,2%	12,5%
		% do Total	1,3%	11,2%	12,5%
		Resíduos Normalizados	-4,3	4,5	
Total	Frequência	236	220	456	
	Frequência esperada	236,0	220,0	456,0	
	% dentro Importância atribuída à aprendizagem...	51,8%	48,2%	100,0%	
	% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	51,8%	48,2%	100,0%	

Tabela S25 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Enriquecimento dos conhecimentos dos alunos* e *Natureza da disciplina no 1º CEB* (H_{25}).

			Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?		Total
			Curricular	AEC	
Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer conhecimentos dos alunos?	Sim	Frequência	91	145	236
		Frequência esperada	83,8	152,2	236,0
		% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	38,6%	61,4%	100,0%
		% dentro Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	56,2%	49,3%	51,8%
		% do Total	20,0%	31,8%	51,8%
		Resíduos Normalizados	0,8	-0,6	
	Não	Frequência	71	149	220
		Frequência esperada	78,2	141,8	220,0
		% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	32,3%	67,7%	100,0%
		% dentro Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	43,8%	50,7%	48,2%
		% do Total	15,6%	32,7%	48,2%
		Resíduos Normalizados	-0,8	0,6	
Total		Frequência	162	294	456
		Frequência esperada	162,0	294,0	456,0
		% dentro Aprender inglês no 1º CEB veio enriquecer...	35,5%	64,5%	100,0%
		% dentro Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	35,5%	64,5%	100,0%

Tabela S26 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Constituição das turmas* e *Interesse revelado pelos alunos* (H_{26}).

			Os alunos revelam interesse pela aprendizagem?		Total
			Sim	Não	
Constituição das Turmas	Um nível de ensino na mesma turma	Frequência	352	15	367
		Frequência esperada	351,3	15,7	367,0
		% dentro Constituição da turma	95,9%	4,1%	100,0%
		% dentro Os alunos revelam interesse...	92,4%	88,2%	92,2%
		% do Total	88,4%	3,8%	92,2%
		Resíduos Normalizados	0,0	-0,2	
	Dois ou mais níveis de ensino na mesma turma	Frequência	29	2	31
		Frequência esperada	29,7	1,3	31,0
		% dentro Constituição da turma	93,5%	6,5%	100,0%
		% dentro Os alunos revelam interesse...	7,6%	11,8%	7,8%
		% do Total	7,3%	0,5%	7,8%
		Resíduos Normalizados	-0,1	0,6	
Total		Frequência	381	17	398
		Frequência esperada	381,0	17,0	398,0
		% dentro Constituição da turma	95,7%	4,3%	100,0%
		% dentro Os alunos revelam interesse...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	95,7%	4,3%	100,0%

Tabela S27 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Atividades da preferência* e *Interesse revelado pelos alunos* (H_{27}).

		Os alunos revelam interesse pela aprendizagem?		Total	
		Sim	Não		
Atividades da preferência	Lúdico	Frequência	338	14	352
		Frequência esperada	337,0	15,0	352,0
		% dentro Atividades da preferência	96,0%	4,0%	100,0%
		% dentro Os alunos revelam interesse...	88,7%	82,4%	88,4%
		% do Total	84,9%	3,5%	88,4%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,3	
	Formal	Frequência	43	3	46
		Frequência esperada	44,0	2,0	46,0
		% dentro Atividades da preferência	93,5%	6,5%	100,0%
		% dentro Os alunos revelam interesse...	11,3%	17,6%	11,6%
		% do Total	10,8%	0,8%	11,6%
		Resíduos Normalizados	-0,2	0,7	
Total	Frequência	381	17	398	
	Frequência esperada	381,0	17,0	398,0	
	% dentro Atividades da preferência	95,7%	4,3%	100,0%	
	% dentro Os alunos revelam interesse...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	95,7%	4,3%	100,0%	

Tabela S28 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Existência de articulação* e *Colaboração dos docentes de 1º e 2º CEB* (H_{28}).

		A colaboração dos docentes de 1º e 2º CEB é benéfica?		Total	
		Sim	Não		
Existência de articulação	Sim	Frequência	91	29	120
		Frequência esperada	102,2	17,8	120,0
		% dentro Existência de articulação	75,8%	24,2%	100,0%
		% dentro Colaboração dos docentes de 1º e 2º CEB é...	26,8%	49,2%	30,2%
		% do Total	22,9%	7,3%	30,2%
		Resíduos Normalizados	-1,1	2,7	
	Não	Frequência	248	30	278
		Frequência esperada	236,8	41,2	278,0
		% dentro Existência de articulação	89,2%	10,8%	100,0%
		% dentro Colaboração dos docentes de 1º e 2º CEB é...	73,2%	50,8%	69,8%
		% do Total	62,3%	7,5%	69,8%
		Resíduos Normalizados	0,7	-1,7	
Total	Frequência	339	59	398	
	Frequência esperada	339,0	59,0	398,0	
	% dentro Existência de articulação	85,2%	14,8%	100,0%	
	% dentro Colaboração dos docentes de 1º e 2º CEB é...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	85,2%	14,8%	100,0%	

Tabela S29 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Contacto com os docentes de inglês de 2º CEB (H₂₉)*.

		Tem contacto com os docentes de inglês de 2º CEB?		Total	
		Sim	Não		
Existe articulação entre as aprendizagens?	Sim	Frequência	47	73	120
		Frequência esperada	39,5	80,5	120,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	39,2%	60,8%	100,0%
		% dentro Tem contacto com os docentes de inglês ...	35,9%	27,3%	30,2%
		% do Total	11,8%	18,3%	30,2%
		Resíduos Normalizados	1,2	-0,8	
	Não	Frequência	84	194	278
		Frequência esperada	91,5	186,5	278,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	30,2%	69,8%	100,0%
		% dentro Tem contacto com os docentes de inglês ...	64,1%	72,7%	69,8%
		% do Total	21,1%	48,7%	69,8%
		Resíduos Normalizados	-0,8	0,5	
Total	Frequência	131	267	398	
	Frequência esperada	131,0	267,0	398,0	
	% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	32,9%	67,1%	100,0%	
	% dentro Tem contacto com os docentes de inglês ...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	32,9%	67,1%	100,0%	

Tabela S30 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Repetição de Conteúdos (H₃₀)*.

		Existe repetição de conteúdos nos dois ciclos de ensino?		Total	
		Sim	Não		
Existe articulação entre as aprendizagens?	Sim	Frequência	107	13	120
		Frequência esperada	107,9	12,1	120,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	89,2%	10,8%	100,0%
		% dentro Existe repetição de conteúdos nos dois ...	29,9%	32,5%	30,2%
		% do Total	26,9%	3,3%	30,2%
		Resíduos Normalizados	-0,1	0,3	
	Não	Frequência	251	27	278
		Frequência esperada	250,1	27,9	278,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	90,3%	9,7%	100,0%
		% dentro Existe repetição de conteúdos nos dois ...	70,1%	67,5%	69,8%
		% do Total	63,1%	6,8%	69,8%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,2	
Total	Frequência	358	40	398	
	Frequência esperada	358,0	40,0	398,0	
	% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	89,9%	10,1%	100,0%	
	% dentro Existe repetição de conteúdos nos dois ...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	89,9%	10,1%	100,0%	

Tabela S31 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Repetição de Conteúdos e Natureza da Disciplina no 1º CEB* (H_{31}).

		Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?		Total
		Curricular	AEC	
Existe repetição de conteúdos nos dois ciclos de ensino?	Sim	Frequência	309	358
		Frequência esperada	307,6	358,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	86,3%	100,0%
		% dentro Existe repetição de conteúdos nos dois ...	90,4%	89,9%
		% do Total	77,6%	89,9%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,2
	Não	Frequência	33	40
		Frequência esperada	34,4	40,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	82,5%	100,0%
		% dentro Existe repetição de conteúdos nos dois ...	9,6%	10,1%
		% do Total	8,3%	10,1%
		Resíduos Normalizados	-0,2	0,6
Total		Frequência	342	398
		Frequência esperada	342,0	398,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	85,9%	100,0%
		% dentro Existe repetição de conteúdos nos dois ...	100,0%	100,0%
		% do Total	85,9%	100,0%

Tabela S32 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Frequência aula de inglês no 1º CEB e Gosto pela Aprendizagem do Idioma* (H_{32}).

		Gostas de aprender inglês?		Total
		Sim	Não	
Frequência aula de inglês no 1º CEB	Sim	Frequência	129	457
		Frequência esperada	132,6	457,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	28,2%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender Inglês?	90,2%	92,7%
		% do Total	26,2%	92,7%
		Resíduos Normalizados	-0,3	0,2
	Não	Frequência	14	36
		Frequência esperada	10,4	36,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	38,9%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender Inglês?	9,8%	7,3%
		% do Total	2,8%	7,3%
		Resíduos Normalizados	1,1	-0,7
Total		Frequência	143	493
		Frequência esperada	143,0	493,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	29,0%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender Inglês?	100,0%	100,0%
		% do Total	29,0%	100,0%

Tabela S33 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Frequência aula de inglês no 1º CEB* e *Facilidade sentida na aprendizagem do idioma* (H_{33}).

			Aprender inglês é...		Total
			Fácil	Difícil	
Frequência aula de inglês no 1º CEB	Sim	Frequência	129	328	457
		Frequência esperada	127,9	329,1	457,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	28,2%	71,8%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	93,5%	92,4%	92,7%
		% do Total	26,2%	66,5%	92,7%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,1	
	Não	Frequência	9	27	36
		Frequência esperada	10,1	25,9	36,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	25,0%	75,0%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	6,5%	7,6%	7,3%
		% do Total	1,8%	5,5%	7,3%
		Resíduos Normalizados	-0,3	0,2	
Total		Frequência	138	355	493
		Frequência esperada	138,0	355,0	493,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	28,0%	72,0%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	28,0%	72,0%	100,0%

Tabela S34 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Aprendizagem do idioma fora da escola* e *Gosto pela Aprendizagem do Idioma* (H_{34}).

			Gostas de aprender inglês?		Total
			Sim	Não	
Aprendes Inglês fora da escola?	Sim	Frequência	73	123	196
		Frequência esperada	56,9	139,1	196,0
		% dentro Aprendes Inglês fora da escola?	37,2%	62,8%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	51,0%	35,1%	39,8%
		% do Total	14,8%	24,9%	39,8%
		Resíduos Normalizados	2,1	-1,4	
	Não	Frequência	70	227	297
		Frequência esperada	86,1	210,9	297,0
		% dentro Aprendes Inglês fora da escola?	23,6%	76,4%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	49,0%	64,9%	60,2%
		% do Total	14,2%	46,0%	60,2%
		Resíduos Normalizados	-1,7	1,1	
Total		Frequência	143	350	493
		Frequência esperada	143,0	350,0	493,0
		% dentro Aprendes Inglês fora da escola?	29,0%	71,0%	100,0%
		% dentro Gostas de aprender inglês?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	29,0%	71,0%	100,0%

Tabela S35 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Aprendizagem do idioma fora da escola* e *Facilidade sentida na Aprendizagem do Idioma* (H_{35}).

			Aprender inglês é...		Total
			Fácil	Fácil	
Aprendes inglês fora da escola?	Sim	Frequência	78	118	196
		Frequência esperada	54,9	141,1	196,0
		% dentro Aprendes inglês fora da escola?	39,8%	60,2%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	56,5%	33,2%	39,8%
		% do Total	15,8%	23,9%	39,8%
		Resíduos Normalizados	3,1	-1,9	
	Não	Frequência	60	237	297
		Frequência esperada	83,1	213,9	297,0
		% dentro Aprendes inglês fora da escola?	20,2%	79,8%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	43,5%	66,8%	60,2%
		% do Total	12,2%	48,1%	60,2%
		Resíduos Normalizados	-2,5	1,6	
Total		Frequência	138	355	493
		Frequência esperada	138,0	355,0	493,0
		% dentro Aprendes inglês fora da escola?	28,0%	72,0%	100,0%
		% dentro Aprender inglês é...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	28,0%	72,0%	100,0%

Tabela S36 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Idiomas* *Frequência na aula de inglês no 1º CEB* e *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* (H_{36}).

			É benéfico aprender inglês no 1º CEB?		Total
			Sim	Não	
Frequência na aula de inglês no 1º CEB.	Inglês	Frequência	245	172	417
		Frequência esperada	243,3	173,7	417,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	58,8%	41,2%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	96,1%	94,5%	95,4%
		% do Total	56,1%	39,4%	95,4%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,1	
	Outros	Frequência	10	10	20
		Frequência esperada	11,7	8,3	20,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	3,9%	5,5%	4,6%
		% do Total	2,3%	2,3%	4,6%
		Resíduos Normalizados	-0,5	0,6	
Total		Frequência	255	182	437
		Frequência esperada	255,0	182,0	437,0
		% dentro Frequência aula de inglês no 1º CEB	58,4%	41,6%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	58,4%	41,6%	100,0%

Tabela S37 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado na aprendizagem do idioma e Repetição de conteúdos (H₃₇)*.

		Considera que existe repetição dos conteúdos abordados nos dois ciclos ?		Total
		Sim	Não	
Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?	Sim	Frequência	72	120
		Frequência esperada	72,1	120,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	60,0%	100,0%
		% dentro Considera que há repetição de conteúdos...	49,3%	49,4%
		% do Total	29,6%	49,4%
		Resíduos Normalizados	0,0	0,0
	Não	Frequência	74	123
		Frequência esperada	73,9	123,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	60,2%	100,0%
		% dentro Considera que há repetição de conteúdos...	50,7%	50,6%
		% do Total	30,5%	50,6%
		Resíduos Normalizados	0,0	0,0
Total		Frequência	146	243
		Frequência esperada	146,0	243,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	60,1%	100,0%
		% dentro Considera que há repetição de conteúdos...	100,0%	100,0%
		% do Total	60,1%	100,0%

Tabela S38 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias e Auxílio prestado pelos encarregados de educação de 2º CEB na aprendizagem do idioma (H₃₈)*.

			Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?		Total
			Sim	Não	
Habilitações Literárias	Ensino Básico (1º, 2º ou 3º CEB)	Frequência	142	206	348
		Frequência esperada	165,0	183,0	348,0
		% dentro Habilitações Literárias	40,8%	59,2%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	67,6%	88,4%	78,6%
		% do Total	32,1%	46,5%	78,6%
		Resíduos Normalizados	-1,8	1,7	
	Ensino Secundário ou Superior	Frequência	68	27	95
		Frequência esperada	45,0	50,0	95,0
		% dentro Habilitações Literárias	71,6%	28,4%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	32,4%	11,6%	21,4%
		% do Total	15,3%	6,1%	21,4%
		Resíduos Normalizados	3,4	-3,2	
Total		Frequência	210	233	443
		Frequência esperada	210,0	233,0	443,0
		% dentro Habilitações Literárias	47,4%	52,6%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	47,4%	52,6%	100,0%

Tabela S39 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Idiomas em que consegue comunicar* e *Auxílio prestado pelos encarregados de educação na aprendizagem do idioma* (H_{39}).

		Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?		Total	
		Sim	Não		
Idioma	Inglês	Frequência	15	8	23
		Frequência esperada	10,8	12,2	23,0
		% dentro Idioma	65,2%	34,8%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	30,6%	14,5%	22,1%
		% do Total	14,4%	7,7%	22,1%
		Resíduos Normalizados	1,3	-1,2	
	Outros	Frequência	34	47	81
		Frequência esperada	38,2	42,8	81,0
		% dentro Idioma	42,0%	58,0%	100,0%
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	69,4%	85,5%	77,9%
		% do Total	32,7%	45,2%	77,9%
		Resíduos Normalizados	-0,7	0,6	
Total	Frequência	49	55	104	
	Frequência esperada	49,0	55,0	104,0	
	% dentro Idioma	47,1%	52,9%	100,0%	
	% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	47,1%	52,9%	100,0%	

Tabela S40 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Habilitações Literárias* e *Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* (H_{40}).

			É benéfico aprender inglês no 1º CEB?		Total
			Sim	Não	
Habilitações Literárias	Ensino Básico (1º, 2º ou 3º CEB)	Frequência	178	165	343
		Frequência esperada	200,1	142,9	343,0
		% dentro Habilitações Literárias	51,9%	48,1%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	69,8%	90,7%	78,5%
		% do Total	40,7%	37,8%	78,5%
		Resíduos Normalizados	-1,6	1,9	
	Ensino Secundário ou Superior	Frequência	77	17	94
		Frequência esperada	54,9	39,1	94,0
		% dentro Habilitações Literárias	81,9%	18,1%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	30,2%	9,3%	21,5%
		% do Total	17,6%	3,9%	21,5%
		Resíduos Normalizados	3,0	-3,5	
Total		Frequência	255	182	437
		Frequência esperada	255,0	182,0	437,0
		% dentro Habilitações Literárias	58,4%	41,6%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	58,4%	41,6%	100,0%

Tabela S41 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Auxílio prestado pelos encarregados de educação de 2º CEB na aprendizagem do idioma e Benefícios da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB* (H_{41}).

		É benéfico aprender inglês no 1º CEB?		Total	
		Sim	Não		
Ajuda o seu educando na aprendizagem do idioma?	Sim	Frequência	127	81	208
		Frequência esperada	121,4	86,6	208,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	61,1%	38,9%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	49,8%	44,5%	47,6%
		% do Total	29,1%	18,5%	47,6%
		Resíduos Normalizados	0,5	-0,6	
	Não	Frequência	128	101	229
		Frequência esperada	133,6	95,4	229,0
		% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	55,9%	44,1%	100,0%
		% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	50,2%	55,5%	52,4%
		% do Total	29,3%	23,1%	52,4%
		Resíduos Normalizados	-0,5	0,6	
Total	Frequência	255	182	437	
	Frequência esperada	255,0	182,0	437,0	
	% dentro Ajuda o seu educando na aprendizagem...	58,4%	41,6%	100,0%	
	% dentro É benéfico aprender inglês no 1º CEB?	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	58,4%	41,6%	100,0%	

Tabela S42 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Benéfico colaborar na elaboração da planificação* (H_{42}).

		É benéfico colaborar na elaboração da Planificação Anual de inglês?		Total	
		Sim	Não		
Existe articulação entre as aprendizagens?	Sim	Frequência	52	75	127
		Frequência esperada	21,8	105,2	127,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	40,9%	59,1%	100,0%
		% dentro É benéfico colaborar na elaboração...	74,3%	22,3%	31,2%
		% do Total	12,8%	18,4%	31,2%
		Resíduos Normalizados	6,5	-2,9	
	Não	Frequência	18	262	280
		Frequência esperada	48,2	231,8	280,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	6,4%	93,6%	100,0%
		% dentro É benéfico colaborar na elaboração...	25,7%	77,7%	68,8%
		% do Total	4,4%	64,4%	68,8%
		Resíduos Normalizados	-4,3	2,0	
Total	Frequência	70	337	407	
	Frequência esperada	70,0	337,0	407,0	
	% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	17,2%	82,8%	100,0%	
	% dentro É benéfico colaborar na elaboração...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	17,2%	82,8%	100,0%	

Tabela S43 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Existência de Articulação Curricular e Benéfico colaborar na elaboração da planificação* (H_{43}).

		Tem contacto com os docentes de inglês de 2º CEB?		Total	
		Sim	Não		
Existe articulação entre as aprendizagens?	Sim	Frequência	127	0	127
		Frequência esperada	42,4	84,6	127,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro Tem contacto com os docentes de inglês ...	93,4%	0,0%	31,2%
		% do Total	31,2%	0,0%	31,2%
		Resíduos Normalizados	13,0	-9,2	
	Não	Frequência	9	271	280
		Frequência esperada	93,6	186,4	280,0
		% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	3,2%	96,8%	100,0%
		% dentro Tem contacto com os docentes de inglês ...	6,6%	100,0%	68,8%
		% do Total	2,2%	66,6%	68,8%
		Resíduos Normalizados	-8,7	6,2	
Total	Frequência	136	271	407	
	Frequência esperada	136,0	271,0	407,0	
	% dentro Existe articulação entre as aprendizagens?	33,4%	66,6%	100,0%	
	% dentro Tem contacto com os docentes de inglês ...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	33,4%	66,6%	100,0%	

Tabela S44 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Colaboração na elaboração da planificação e Benéfico colaborar na elaboração da planificação de inglês de 1º CEB* (H_{44}).

		É benéfico colaborar na elaboração da Planificação Anual de inglês?		Total	
		Sim	Não		
Colabora na elaboração da planificação anual de inglês?	Sim	Frequência	66	4	70
		Frequência esperada	64,5	5,5	70,0
		% dentro Colabora na elaboração da planificação...	94,3%	5,7%	100,0%
		% dentro É benéfico colaborar na elaboração da...	17,6%	12,5%	17,2%
		% do Total	16,2%	1,0%	17,2%
		Resíduos Normalizados	0,2	-0,6	
	Não	Frequência	309	28	337
		Frequência esperada	310,5	26,5	337,0
		% dentro Colabora na elaboração da planificação...	91,7%	8,3%	100,0%
		% dentro É benéfico colaborar na elaboração da...	82,4%	87,5%	82,8%
		% do Total	75,9%	6,9%	82,8%
		Resíduos Normalizados	-0,1	0,3	
Total	Frequência	375	32	407	
	Frequência esperada	375,0	32,0	407,0	
	% dentro Colabora na elaboração da planificação...	92,1%	7,9%	100,0%	
	% dentro É benéfico colaborar na elaboração da...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	92,1%	7,9%	100,0%	

Tabela S45 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Colaboração na elaboração da planificação e Repetição de conteúdos* (H_{45}).

		Considera que existe repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino?		Total
		Sim	Não	
Colabora na elaboração da planificação anual de inglês?	Sim	Frequência	65	70
		Frequência esperada	65,2	70,0
		% dentro Colabora na elaboração da planificação...	92,9%	100,0%
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	17,2%	17,2%
		% do Total	16,0%	17,2%
		Resíduos Normalizados	0,0	
	Não	Frequência	314	337
		Frequência esperada	313,8	337,0
		% dentro Colabora na elaboração da planificação...	93,2%	100,0%
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	82,8%	82,8%
		% do Total	77,1%	82,8%
		Resíduos Normalizados	0,0	
Total		Frequência	379	407
		Frequência esperada	379,0	407,0
		% dentro Colabora na elaboração da planificação...	93,1%	100,0%
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	100,0%	100,0%
		% do Total	93,1%	100,0%

Tabela S46 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Ser informado acerca dos conteúdos lecionados no 1º CEB e Repetição de conteúdos* (H_{46}).

		Considera que existe repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino?		Total
		Sim	Não	
É informado acerca dos conteúdos lecionados no 1º CEB?	Sim	Frequência	91	97
		Frequência esperada	90,3	97,0
		% dentro É informado acerca dos conteúdos lecionados...	93,8%	100,0%
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	24,0%	23,8%
		% do Total	22,4%	23,8%
		Resíduos Normalizados	0,1	
	Não	Frequência	288	310
		Frequência esperada	288,7	310,0
		% dentro É informado acerca dos conteúdos lecionados...	92,9%	100,0%
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	76,0%	76,2%
		% do Total	70,8%	76,2%
		Resíduos Normalizados	0,0	
Total		Frequência	379	407
		Frequência esperada	379,0	407,0
		% dentro É informado acerca dos conteúdos lecionados...	93,1%	100,0%
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	100,0%	100,0%
		% do Total	93,1%	100,0%

Tabela S47 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Repetição de conteúdos e Revisão do programa de inglês de 2º CEB e OP (H₄₇)*.

			O programa de inglês de 2º CEB e as OP deveriam ser revistos?		Total
			Sim	Não	
Considera que existe repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino?	Sim	Frequência	312	67	379
		Frequência esperada	310,1	68,9	379,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	82,3%	17,7%	100,0%
		% dentro O programa de inglês de 2º CEB e as OP deveriam ...	93,7%	90,5%	93,1%
		% do Total	76,7%	16,5%	93,1%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,2	
	Não	Frequência	21	7	28
		Frequência esperada	22,9	5,1	28,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	75,0%	25,0%	100,0%
		% dentro O programa de inglês de 2º CEB e as OP deveriam ...	6,3%	9,5%	6,9%
		% do Total	5,2%	1,7%	6,9%
		Resíduos Normalizados	-0,4	0,8	
Total		Frequência	333	74	407
		Frequência esperada	333,0	74,0	407,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	81,8%	18,2%	100,0%
		% dentro O programa de inglês de 2º CEB e as OP deveriam ...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	81,8%	18,2%	100,0%

Tabela S48 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Repetição de conteúdos e Motivação dos discentes de 2º CEB (H₄₈)*.

			Os alunos estão mais motivados para a aprendizagem do idioma?		Total
			Sim	Não	
Considera que existe repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino?	Sim	Frequência	49	330	379
		Frequência esperada	54,0	325,0	379,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	12,9%	87,1%	100,0%
		% dentro Os alunos estão mais motivados para a aprendizagem...	84,5%	94,6%	93,1%
		% do Total	12,0%	81,1%	93,1%
		Resíduos Normalizados	-0,7	0,3	
	Não	Frequência	9	19	28
		Frequência esperada	4,0	24,0	28,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	32,1%	67,9%	100,0%
		% dentro O programa de inglês de 2º CEB e as OP deveriam ...	15,5%	5,4%	6,9%
		% do Total	2,2%	4,7%	6,9%
		Resíduos Normalizados	2,5	-1,0	
Total		Frequência	58	349	407
		Frequência esperada	58,0	349,0	407,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	14,3%	85,7%	100,0%
		% dentro Os alunos estão mais motivados para a aprendizagem...	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	14,3%	85,7%	100,0%

Tabela S49 - Tabela de contingência produzida durante o teste de χ^2 para as variáveis *Repetição de conteúdos e Natureza da disciplina no 1º CEB (H₄₉)*.

		Inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?		Total
		Curricular	AEC	
Considera que existe repetição dos conteúdos lecionados nos dois ciclos de ensino?	Sim	Frequência	289	379
		Frequência esperada	287,7	379,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	76,3%	100,0%
		% dentro inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	93,5%	93,1%
		% do Total	71,0%	93,1%
		Resíduos Normalizados	0,1	-0,1
	Não	Frequência	20	28
		Frequência esperada	21,3	28,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	71,4%	100,0%
		% dentro inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	6,5%	6,9%
		% do Total	4,9%	6,9%
		Resíduos Normalizados	-0,3	0,5
Total		Frequência	309	407
		Frequência esperada	309,0	407,0
		% dentro Considera que existe repetição dos conteúdos...	75,9%	100,0%
		% dentro inglês no 1º CEB deveria/deve ser... ?	100,0%	100,0%
		% do Total	75,9%	100,0%

Anexo T

Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 1º CEB

Tabela T1 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 1º CEB para melhoria do PGEI.

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Obrigatoriedade do ensino	Obrigatoriedade	#16 - O Inglês devia ser obrigatório #14 - ser de carácter obrigatório #21 - tornar a disciplina obrigatória	3
	Desde o 1º ano	#2 - O Inglês devia ser obrigatório desde início da escola #2 - O Inglês devia ser obrigatório desde o 1º ano	2
Frequência da aprendizagem	Mais tempo dedicado ao ensino	#24 - Mais tempo de inglês #28 - Mais horas de ensino por semana #32 - Mais horas de inglês #51 - Mais horas de aprendizagem por semana #56 - Mais horas de aprendizagem #10 - Mais tempo de aprendizagem da língua #23 - Mais tempo de aulas	7
	Aulas 3 ou mais vezes/semana	#10 - Haver mais que 2h/semana #14 - Aumento de horas para 3 dias #7 - A existência de mais de 2 tempos por semana	3
	Aulas diárias	#45 - Aulas de Inglês todos os dias da semana	1
Ano de iniciação	Pré-escolar	#29 - Iniciar a aprendizagem no Pré-Escolar #14 - Poderia começar na pré-escola	2
	1º ano do 1º CEB	#2 - O Inglês devia ser obrigatório desde início da escola #2 - O Inglês devia ser obrigatório desde o 1º ano #14 - Implementá-lo nas escolas desde o 1º ano,	3
	2º ano do 1º CEB	#4 - O ensino da Língua Inglesa deveria começar apenas no 2º ano do 1º Ciclo	1
Turmas	Alunos do mesmo ano/idade	#21 - Turmas com alunos da mesma idade/ano #14 - ser lecionado a um nível de ensino de cada vez	2
	Dimensão	#21 - Fazer turmas reduzidas	1
Âmbito e abrangência da aprendizagem no 1º CEB	Parte do plano curricular	#3 - a disciplina deveria ser curricular #4 - ser curricular #12 - Ser integrado dentro no horário escolar #13 - Disciplina inserida no plano curricular #31 - a disciplina deveria ser curricular #16 - que o Inglês seja uma disciplina igual às outras #29 - Passar a ser curricular #8 - implantar a disciplina em todas as escolas do 1º ciclo visto só trazer benefícios	8
Articulação	Articulação conteúdos de forma a reduzir repetição	#26 - Deveria ter em conta o programa que se inicia no 2º ciclo para não haver uma repetição de conteúdos. #27 - Existir uma maior articulação no ensino da língua para evitar repetições ao longo do 1º ciclo #44 - Criar um programa educativo para o 1º ciclo que não seja repetitivo de ano para ano nem quando transitam para o 2º ciclo	3

Tabela T2 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Sensibilização	Sensibilizar pais e alunos	<i>#47- Os pais e crianças devem estar devidamente interessados nesta disciplina extracurricular, não sendo um mero passatempo</i> <i>#58 - Sensibilizar os pais para a importância da importância da Língua Inglesa</i>	2
	Importância da língua	<i>#24 - Incentivar as crianças e fazê-las entender a importância da língua na sociedade atual</i>	1
Aprendizagem	Aprofundar conhecimentos	<i>#3 - Aprendizagem mais aprofundada</i> <i>#27 - Uniformizar e reforçar os conhecimentos básicos da língua.</i>	2
	Competências	<i>#7 - Começarem a escrever no 1º ano</i>	1
Orientações / Conteúdos	Seleção de conteúdos	<i>#12 - não deixando a seleção dos conteúdos e das atividades apenas ao critério dos professores.</i>	1
	Orientações mais claras	<i>#12 - Fazem falta orientações mais claras, da parte do Ministério da Educação e dos próprios Agrupamentos de escolas.</i>	1
	Mais orientações dadas aos professores	<i>#9 - Serem dadas mais orientações programáticas aos docentes desta área</i>	1
Metodologia a usar nas aulas de inglês no 1º CEB	Recursos multimédia	<i>#15 - Dinamizar as aulas com apoio a recursos multimédia</i>	1
	Metodologias motivadoras	<i>#15 - outras metodologias motivadoras da aprendizagem das línguas</i> <i>#19 - Desenvolver atividades que possam dar aos alunos mais interesse e motivação para a aprendizagem e para a disciplina</i>	2
	Intercâmbios	<i>#18 - Intercâmbio com Ingleses,</i>	1
	Visualização de filmes/audição música	<i>#18 - Visualização de filmes de interesse pedagógico que motivem e incentivem a aprendizagem, Música e fala simultânea em Inglês</i>	1
	Menos lúdico	<i>#19 - Considerar a disciplina um momento de aprendizagem e não de lazer como fazem alguns agrupamentos;</i>	1
Materiais	Existência/ adoção de manual	<i>#10 - manuais para os alunos</i> <i>#4 - adoção de manual</i> <i>#6 - Terem livro</i> <i>#17 - Um livro de apoio.</i> <i>#1 - Fornecer aos alunos pelo menos um livro de apoio</i> <i>#10 - Existência de um manual</i> <i>#51 - Existência de livro</i> <i>#17 - Que as crianças tivessem um livro de apoio</i> <i>#1 - Um das medidas seria a introdução de livro de Inglês</i> <i>#5 - Pelo menos atribuir um manual de Inglês</i> <i>#16 - Adoção de um manual ou fichas</i>	11
	Fichas de trabalho	<i>#1 - Fornecer aos alunos [...] fichas de trabalho</i> <i>#16 - Adoção de [...] fichas</i>	2

Tabela T3 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Professores	Habilitados para lecionar inglês	#24 - Que os professores que lecionam a língua inglesa tenham formação em letras #28 - Contratar mais professores competentes #31 - os professores deviam ter outras habilitações #8 - [...] deveriam ser docentes formados [...] na disciplina a lecionar #21 - Colocar professores habilitados à docência da disciplina #10 - A contratação de profissionais da área	6
	Método de seleção/ contratação	#3 - mudaria a forma de colocação de professores #19 - Colocação de professores da área da escola #33 - Mudar o método de seleção de professores	3
	Atitude do professor	#10 - Professores mais interessados e participativos no ensino da língua inglesa #20 Professores mais sensíveis ao facto de estarem a dar aulas a crianças de e não a alunos do secundário!! #8 - Deveria haver mais empenho da parte do professor #19 - falta professores com vontade de ensinar #28 - Ter mais paciência com as crianças do 1º ciclo #8 - brio profissional por parte de quem [...] desenvolve no terreno	3
	Mais empenho/ mais interesse por parte do professor		3
Avaliação	Não realizar teste	#34 - o professor(a) não deve fazer teste para avaliar os conhecimentos dos alunos	1
	Realizar avaliação	#10 - com avaliação.	1
Informações transmitidas aos pais	Programa/ Conteúdos	#5 - os objetivos da disciplina deveriam ser comunicados aos pais #9 - Informação sobre o programa #14 - gostava de conhecer o Programa e os objetivos a atingir em cada ano letivo	3
	Objetivos	#5 - apresentar os conteúdos a aprender na disciplina	2
Papel das autarquias	Não deviam ser entidades promotoras nem contratar docentes	#3 - mudaria a forma de colocação de professores assim como a atribuição desta tarefa às autarquias #5 - as autarquias não deviam ser responsáveis pelas AEC	2
Horário	Mudar o horário	#1 - mudar o horário	1
	Sempre após 15h30	#30 - As aulas deveriam ser sempre após as 15h30 e nunca ao meio das curriculares.	1
Outras Sugestões	Adequado/sem sugestões	#8 - Acho que para o 1º Ciclo o atual programa está bem estruturado e satisfatório #8 - Nesta fase penso que está devidamente adequada. #15 - Acho que por enquanto está bem assim. Sem obrigações estão mais motivado #1 - Nenhuma, porque eles já aprendem a escrever e a falar; #4 - Nenhuma. Na sala da minha filha, o programa seguido está de acordo com a idade das crianças.	5
	Não conhece PGEI	#12 - Não tenho conhecimentos #9 - Não conheço o atual programa #8 - Não tenho conhecimento suficiente do programa para poder fazer sugestões	3
	Outras sugestões	#10 - Trabalhos para o fim de semana, Pesquisas na Internet, jogos	1

Anexo U

Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos professores generalistas de 1º CEB

Tabela U1 - Medidas apontadas pelos professores generalistas de 1º CEB para melhoria do PGEI

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Obrigatoriedade do ensino	Obrigatoriedade	#12 - Obrigando todos os alunos a ter esta disciplina. #23 - Tornando-o uma disciplina obrigatória. #24 - Ser uma disciplina obrigatória. #57 - Deveria ser obrigatória #132 - Se fosse obrigatório #134 - Tornando-a obrigatória. #135 - Tornando-se uma área extracurricular obrigatória. #184 - Tornando-o obrigatório para os alunos do 3.º e 4.º ano	8
Âmbito da disciplina no 1º CEB	Disciplina curricular	#15 - Tornando-o numa disciplina curricular. #21 - Sendo uma área curricular #40 - Sendo uma área curricular mas dada como complemento #41 - Tornar o Inglês disciplina curricular. #47- Tornando a disciplina mais integrada na programação. #48 - Passar a ser uma disciplina no currículo do aluno do 1º ciclo. #49 - Fazendo parte das áreas curriculares #54 - Deveria ser uma área curricular #56 - Tornando-o uma disciplina curricular #59 - Deve ser incluído no currículo. #64 - A aula de inglês deveria estar incluída no horário letivo. #70 - Ser dentro do horário letivo. #89 - Torna-la parte integrante do currículo #105 - Fácil, tornando-a curricular. #129 - como disciplina integrada no currículo; #138 - integrar as aulas de Língua Inglesa no horário do 1.º ciclo #139 - integrando-a no currículo dos alunos #141 - Integrando a língua inglesa no currículo escolar #146 - Disciplinarizando a área #158 - Introdução da Língua, nas áreas curriculares. #161 - Passando para disciplina curricular #169 - Tornando a língua inglesa uma área curricular #176 - Tornando-a uma área curricular. #184- incluindo a disciplina no currículo. #204 - fazendo parte do programa do 1º ciclo #220 - tornando-a curricular. #227- Bastava que fosse curricular #294 - integrá-la no currículo do 1.º ciclo #330 - Integrando-o nas áreas curriculares	29
Ano de iniciação	3º ou 4º ano	#28 - Penso que só deveria ser implementado no 4º ano de escolaridade. #40 - Só a partir do 3º ano de escolaridade #116 - O ensino da língua inglesa só faz sentido a partir do 3º ano de escolaridade	3º Ano: 2 4º Ano: 1

Tabela U2 - Medidas apontadas pelos professores generalistas de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Sensibilização	Encarregados de educação /Pais	#23 - valorizando a sua aprendizagem junto aos encarregados de educação #78 - Dando mais credibilidade às aulas para que deixassem de ser vistas, pela generalidade dos pais, como uma brincadeira para os alunos passarem o tempo. #233 - Exigir uma maior implicação e responsabilização dos Encarregados de Educação na frequência das aulas #298 - Em meu entender é necessário envolver mais a família	4
Avaliação	Formal	#24 - Tornando-o numa disciplina obrigatória com [...] avaliações tal como outra disciplina curricular do 1º ciclo. #162 - Havendo uma avaliação séria a partir do terceiro ano #350 - A avaliação ser importante para o prosseguir para o nível seguinte.	3
Outros	Desconhece o programa	#2 - Não conheço bem o programa de língua inglesa.	1
	Não necessita alterações	#10 - Acho que está no bom caminho #34 - Eu penso que o programa da língua inglesa no 1º ciclo não necessita de alterações. #63 - Penso que da maneira que está estruturado está bem, não havendo necessidade de ser alterado. #66 - Manter a situação atual. #71 - O programa está adequado ao 1.º ciclo #87 - Penso que a forma atual está correta. #92 - Penso que o programa de generalização da língua inglesa de uma forma geral está bom e adequado aos alunos. #147 - A meu ver a maneira como funciona hoje em dia a Língua Inglesa é satisfatória. #151 - Mantendo os mesmos moldes. #157 - Esta a ser bem desenvolvido. #160 - penso que duas vezes por semana é o suficiente #166 - A meu ver este programa está adaptado aos alunos do 1.º CEB #167 - penso que decorre muito bem como está #168 - No 1º ciclo, penso que como está é suficiente. #273 - Acho que a forma como está a ser operacionalizado é coreto.	15
	Outras medidas	#7 - Promover ações de inglês junto dos professores do 1º ciclo #18 - Tratar as Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o ensino do Inglês com a dignidade que ele merece. #25 - Através do desenvolvimento de uma estratégia de generalização do ensino de uma língua estrangeira que envolva as escolas e toda a comunidade educativa. #33 - Continuando o projeto. #39 - Aquando da contratação das entidades promotoras da disciplina de inglês, deve ter-se em conta não a entidade que oferece melhores condições monetárias mas aquela que melhor responda em termos pedagógicos. #128 - Sensibilização do poder central e das direções das escolas para a importância, cada vez mais crescente, desta língua na vida dos alunos. #143 - Criar um programa próprio para cada ano de escolaridade. #310 - Por exemplo se os docentes fossem ingleses.	8

Anexo V

Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB

Tabela V1 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB para melhoria do PGEI

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Obrigatoriedade do ensino	Frequência obrigatória	#19 - Frequência obrigatória para todos #40 - que o Inglês fosse obrigatório #41 - passasse a ser de carácter obrigatório, #49 - Tornar a disciplina obrigatória no 1º ciclo #53 - a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa #67 - Inglês no 1º ciclo não ser facultativa. #77 - Tornar o Inglês obrigatório no 1º ciclo. #79 - Obrigatoriedade da disciplina #83 - Ser obrigatório #99 - O inglês deveria ser obrigatório. #116 - A frequência deveria ser obrigatória #164 - tornar o Inglês obrigatório no 1º ciclo #165 - Tornar o Inglês obrigatório no 1º Ciclo #178 - O inglês passar a ser disciplina obrigatória #195 - Tornar o inglês numa disciplina de carácter obrigatório #198 - Tornar a frequência do Inglês no 1º ciclo obrigatória #222 - Torná-lo obrigatório. #223 - Frequência obrigatória #224 - O Inglês devia ser de frequência obrigatória neste ciclo. #232 - Tornaria obrigatório o ensino do inglês no 1º ciclo #278 - ser obrigatório #281 - o Inglês devia passar a ser obrigatório #300 - fazer a atividade obrigatória para todos os alunos #317 - seria benéfico [...] se o Inglês fosse [...] obrigatório. #313 - Obrigatoriedade do Inglês para o primeiro ciclo	25
Operacionalização	Horário	#31 - Permitir uma maior flexibilização do horário #52 - não relegar a aula para os últimos tempos #177 - Alteração dos horários para a aprendizagem do Inglês #243 - não ser incluído após os tempos letivos #271 - Sugiro que as aulas de inglês não sejam lecionadas no final do dia (entre as 15:30 e 17:30)	Flexibilização: 3 Alterar horários: 2
	Frequência e duração das aulas	#40 - Sugeriria que as aulas tivessem uma duração maior, #75 - Aulas pelo menos, duas vezes por semana #112 - aumentar o número de horas semanais #124 - Deveria ser alterada a carga horária #138 - aumentar o número de tempos letivos #145 - aumentar a carga para 3 tempos semanais #316 - Mais horas semanais... #297 - Mais tempos letivos #204 - mais uma hora por semana	Mais aulas por semana: 8 Duração das aulas: 1
	Dimensão da turma	#136 - Turmas com o máximo de 20 alunos. #252 - As turmas deveriam ser mais pequenas. #307 - Turmas mais pequenas.	3

Tabela V2 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Sensibilização	Sensibilizar comunidade escolar	#58 - Sugerir a sensibilização de toda a comunidade para a importância das atividades de enriquecimento curricular. #87 - Consciencializar os encarregados de educação para a importância da aprendizagem da língua #111 - Educar os pais para a aprendizagem da língua #121 - Sensibilizar [...] encarregados de educação para importância da aprendizagem da língua Inglesa #180 - Sensibilizar, mais os pais [...] para a importância desta língua. #210 - Que fosse entendido por toda a comunidade como algo mais do que um entretenimento #10 - Sensibilizar os professores titulares de turma para a importância do ensino do inglês #53 - sensibilização aos professores titulares da importância da aprendizagem da língua inglesa #54 - maior sensibilização aos professores titulares da importância da articulação horizontal e vertical #185 - a consciencialização dos colegas titulares para a importância do ensino do inglês	Para a importância do idioma: 5 “Mais do que entreter”: 1 Para a importância do idioma: 3 Para a importância da articulação: 1
Articulação	Professores 1º CEB/ Elaborar planificações	#6 - pôr em prática a elaboração de uma planificação mensal com o professor de turma com conteúdos em articulação curricular #19 - Maior articulação entre professores titulares e os professores Aec #31 - aumentar a articulação entre os temas abordados nas aulas de Inglês e no currículo de 1º ciclo. #37 - Articulação com o professor titular de forma mais estruturada e objetiva #46 - A meu ver, deveria haver uma maior articulação entre o 1º e o 2º ciclo #48 - Deveria haver mais articulação entre todos os docentes envolvidos #76 - Maior articulação com os professores titulares das turmas; #105 - Articulação com os professores titulares e com professores do 2º ciclo. #118 - articulação (real articulação) entre professores das AEC e professores do 1º ciclo #147 - Articulação com todos os colegas de 1º ciclo.... planificações feitas em conjunto #213 - Maior articulação com os docentes de 1º ciclo. #216 - Melhor articulação ao longo da escolaridade obrigatória #230 - A planificação anual de Inglês deveria ser feita com os professores-titulares de turma do 1º ciclo. #279 - Maior articulação com os professores do 1º e 2º ciclo. #282 - Articulação 1º ciclo com 2º ciclo #286 - Articulação entre 1º e 2º ciclos	16
	Articulação com os professores de 2º CEB	#30 - rever os conteúdos do inglês no segundo ciclo [...] de acordo com a articulação com os docentes de inglês do 1º ciclo. #35 - melhor articulação de conteúdos com aquilo que é lecionado no 2º ciclo #48 - Deveria haver mais articulação entre todos os docentes envolvidos #50 - assim como uma maior articulação entre os programas do 1º e 2º Ciclo. #51 - deveria ainda haver mais articulação com o 2º ciclo #74 - Melhorar a articulação com o 2º ciclo	6

Tabela V3 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Articulação	Articulação com os professores de 2º CEB (cont.)	#86 - Deveria haver uma maior articulação entre o 1º e 2º ciclo na disciplina de inglês, para evitar a constante repetição dos conteúdos #91 - Deveria haver mais articulação entre o 2º ciclo e o 1º ciclo #96 - Maior articulação com professores de inglês do 2º ciclo. #104 - com a devida articulação com o 2º ciclo #105 - articulação com os professores titulares e com professores do 2º ciclo. #113 - Deveria existir uma maior articulação com os docentes do 2º Ciclo #120 - Articulação entre ciclos #122 - Mais articulação com o 2º ciclo. #127 - Deveria haver uma maior cooperação entre os professores de inglês do 1.º ciclo, e [...] do 2º #143 - Deveria haver uma maior articulação, principalmente entre os professores de Inglês do 1º ciclo e os do 2º ciclo #155 - uma melhor articulação com o 2º ciclo #157 - Maior articulação com os programas do 2º ciclo #166 - Mais ligação entre ciclos #172 - Maior articulação com o 2º ciclo #194 - Uma maior integração com os professores do 2º ciclo. #216 - Melhor articulação ao longo da escolaridade obrigatória #219 - Maior articulação entre os ciclos #220 - Deveria existir articulação com os colegas do segundo ciclo #221 - Articular com o 2º ciclo #246 - A meu ver, deveria haver uma maior articulação entre o 1º e o 2º ciclo #277 - haver uma maior articulação com o 2º ciclo #279 - Maior articulação com os professores do 1º e 2º ciclos. #282 - Articulação 1º ciclo com 2º ciclo #286 - Articulação entre 1º e 2º ciclos	24
Natureza da disciplina no 1º CEB	Curricular	#2 - Curricular #4 - Essencialmente passar a ser uma área curricular. #7 - O Inglês no 1º ciclo deveria ser curricular #8 - o Inglês deve ser curricular #16 - Tornar a disciplina curricular #26 - Ser uma disciplina curricular. #29 - Torná-lo curricular. #30 - Considero que seria importante tornar o ensino de inglês no 1º ciclo curricular #32 - Sendo curricular #37 - passar de extracurricular a Curricular; #47 - a língua inglesa deveria passar para o currículo do 1º ciclo. #61 - Se o Inglês fizer parte do currículo dos alunos #62 - penso que esta disciplina deveria ser curricular #68 - Se o Inglês passar a fazer parte do currículo #70 - Se o Inglês fosse uma atividade curricular #90 - Passar a ser curricular #93 - Definitivamente se o Inglês passasse a ser curricular no 1º Ciclo #94 - Inclusão do Inglês enquanto área curricular #102 - disciplina curricular; #104 - Ser de facto uma disciplina curricular	20

Tabela V4 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Natureza da disciplina no 1º CEB	Curricular (cont.)	#108 - torná-lo curricular #110 - Inserir a disciplina no plano curricular #112 - Inglês como disciplina curricular #120 - Inglês como parte integrante do currículo do 1º ciclo #128 - Tornar o inglês curricular #132 - passar o ensino do inglês para curricular #141 - Tornar, pelo menos o 4º ano, curricular #144 - Se o programa se tornasse curricular #145 - Torná-lo obrigatório em todas as escolas #155 - A disciplina de Inglês deveria ser curricular #157 - tornar a aprendizagem da língua numa área curricular #161 - O inglês devia ser curricular a partir do 3º ano; #169 - ser uma atividade curricular #176 - ter carácter curricular #181 - Tornar o Inglês Curricular #184 - Sem dúvida, deveria ser curricular #188 - Tornar o Inglês uma atividade curricular. #190 - Considero que o Inglês deveria ser uma área curricular #199 - Tornar o Inglês uma disciplina curricular #201 - Se o Inglês fosse curricular #203 - Maior integração do Inglês no currículo do 1º ciclo #205 - O Inglês deveria ser uma disciplina do currículo do 1.º ciclo #206 - Tornar o programa curricular. #207 - Era de extrema importância que o Inglês fosse parte do currículo #209 - Colocar a disciplina de Inglês como curricular #214 - Torná-lo curricular #215 - O grande passo para melhorar o programa de aprendizagem da língua passaria pela passagem a curricular #320 - Tornar este programa curricular #315 - Se a disciplina de Inglês fosse tornada curricular, #310 - Torná-lo curricular. #298 - Tornar o Inglês uma área curricular disciplinar #296 - Passar a disciplina a curricular #294 - Inclusão da disciplina de Língua Inglesa no Programa Curricular #292 - seria tornar o programa curricular #291 - A aprendizagem da língua seria beneficiada se o inglês fosse curricular #283 - O Inglês deveria ser curricular, #278 - Ser curricular; #276 - A passagem do Inglês do 1º ciclo para curricular #269 - Era importante que a aprendizagem do inglês no 1º ciclo fosse curricular. #266 - Seria bastante vantajoso que o Inglês fosse uma disciplina curricular #263 - Tornar o Inglês no 1º Ciclo curricular. #260 - É importantíssimo que faça parte do currículo. #257 - Ao tornar o inglês curricular, #254 - Penso que a principal mudança passa por tornar esta atividade curricular #250 - que seja curricular #248 - Proceder à inclusão do Inglês como área curricular #242 - Torná-lo uma área curricular frequentada #241 - e tem de passar a ser uma disciplina curricular. #238 - se for incorporado no currículo #236 - ensino da língua curricular o 1º Ciclo;	50

Tabela V5 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Natureza da disciplina no 1º CEB	Curricular	#237 - Inclusão do ensino do Inglês no currículo do 1º Ciclo #235 - o Inglês deveria fazer parte do currículo do 1º ciclo #229 - o Inglês deveria passar a curricular. #225 - Inglês Curricular no 1º Ciclo #274 - O atual programa de generalização devia ser curricular	5
	Justificação	#7 - para que todos (pais e alunos) percebessem a importância desta língua estrangeira e também para evitar a repetição dos conteúdos no 2º ciclo. #16 - para receber uma outra atenção por parte dos encarregados de educação e dos alunos. #68 - alunos e pais irão encarar o Inglês como uma disciplina a sério #110 - responsabilizar mais os alunos e de atribuir mais seriedade ao projeto	Perceber importância inglês: 3 Evitar repetição de conteúdos: 1 Responsabilizar alunos: 1 Mais seriedade: 1
2º CEB	Revisão do currículo/ programa	#3 - o programa de Inglês do 2º e 3º ciclos deveria ser profundamente alterado #8 - todos os programas revistos, sem exceção. #11 - Proceder a uma revisão completa dos programas. #37 - revisão dos programas de 1.º e 2.º ciclo #57 - Proceder à revisão do programa de inglês do 2º ciclo. #76 - Atualização das temáticas a abordar no 2º ciclo. #92 - A mudança do programa do 2º ciclo #114 - alterar programa do 2º Ciclo #142 - Penso que um ajustamento no programa do 2º ciclo #169 - deveria ser revisto o programa de inglês do 2º ciclo #201 - revisão ao Programa do 2º CEB #214 - alterar o programa do 2º ciclo, #268 - Fazer uma revisão do programa do 2º ciclo	13
Conteúdos	Menos repetição	#3 - não repetir tanto os conteúdos (vocabulário, estruturas linguísticas)	1
Orientações programáticas	Revisão das OP/novo programa	#6 - novas orientações para os 3º/ 4º anos #63 - o programa de Língua Inglesa do 1.º ciclo fosse revisto #261 - existir um programa novo de inglês para o 1º #302 - Deveria ocorrer a revisão das orientações programáticas	4
	Mudança de temas/menos repetição	#14 - Mudar os temas #96 - Menor repetição dos temas; #234 - não repetir tanto os temas	3
	Fomentar ensino da cultura	#33 - Alargar os temas culturais #244 - fomentar [...] conhecimento da cultura inglesa	2

Tabela V6 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Metodologia	Disponibilizar mais materiais aos docentes/financiamento para aquisição	#12 - Fornecer mais materiais; #20 - Que houvesse mais materiais à disposição dos alunos e docentes das AEC 's #38 - Mais material didático. #60 - Talvez melhores materiais #78 - Uma maior utilização de meios audiovisuais #102 - materiais adequados e disponíveis atempadamente #148 - Disponibilizar mais recursos materiais aos professores. #170 - Disponibilização de mais financiamento para recursos materiais #186 - Mais material didático - músicas, jogos mais #189 - Existência de materiais mais diversificados. #288 - Que fossem proporcionados materiais para apoio	11
	Adequar planificação	#64 - Melhoraria a planificação #73 - Haver planificações adequadas ao 1º ciclo.	2
	Uso de manual	#65 - Todos os alunos deveriam usar o manual. #100 - A adoção do manual escolar #112 - uso de manual #119 - Aquisição obrigatória de manuais de Inglês #129 - utilização de um manual #192 - a adoção de manuais #195 - o uso do manual #280 - Obrigatoriedade de utilização de manuais; #305 - o uso de manual devia ser obrigatório	9
	Recurso a atividades lúdicas	#21 - Ser o mais lúdico possível, #72 - ter uma componente lúdica #138 - com atividades lúdico-didáticas #152 - Mais atividades práticas, jogos, atividades no exterior, crosswords, sopas de letras, etc. #202 - Mais oral e lúdico	5
	Ouvir/falar	#202 - Mais oral e lúdico	1
	Ler/escrever	#34 - Deveria incidir mais no desenvolvimento da leitura e compreensão oral e escrita. #81 - a incidir um pouco mais na escrita e na leitura #125 - Considero que seria importante dar mais importância à escrita #244 - fomentar mais a leitura e conhecimento da cultura inglesa	4
	Gramática	#78 - e um ensino mais aprofundado da gramática #88 - uma abordagem gramatical mais profunda a partir do 4º ano #227 - Trabalhar mais a parte gramatical. #233 - Incluir estruturas gramaticais formais.	4
	Estratégias (TPR/CLIL)	#80 - Introdução de mais TPR activities. #163 - CLIL no 1º ano nos últimos 2 anos com sucesso.	2

Tabela V7 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 1º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registro	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Avaliação	Realização de avaliação formal	#19 - sistema de avaliação dos alunos mais uniforme (entre agrupamentos) #22 - Existência de um teste no final do 4º ano. #40 - sujeito a avaliação escrita e oral por parte dos alunos. #71 - Sugiro também que a avaliação quantitativa em vez da qualitativa #157 - avaliação formal	8
	Critérios de avaliação uniformes	#209 - incluir a avaliação das aprendizagens nesta atividade. #223 - uma avaliação formativa dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no final de cada período. #270 - Ter uma percentagem de avaliação sumativa na avaliação geral e não apenas avaliação formativa. #301 - a avaliação da disciplina deveria contar como nota	1
Professores	Melhores condições de trabalho	#23 - Dar condições aos professores #25 - Generalização das condições de trabalho para os profissionais da área. #59 - Dar melhores condições de trabalho aos professores #98 - Em primeiro lugar deveriam preocupar-se em oferecer condições dignas aos professores das AECs #102 - dar melhores condições de trabalho aos docentes; #160 - Dar estabilidade profissional aos docentes e uma remuneração compatível com a sua atividade.	6
	Contratação de professores habilitados para o ensino do idioma	#89 - Que as aulas de Inglês fossem efetivamente ministradas por professores com habilitação profissional para o fazer. #116 - Todos os docentes deveriam ser profissionalizados em ensino de Inglês #241 - lecionado por professores com profissionalização #280 - Seleção qualitativa de professores	4
	Formação	#50 - aposta de formação a nos professores #219 - melhor formação dos professores de inglês que lecionam o 1º ciclo #237 - formação de Inglês aos professores #249 - Apostar na formação de professores com qualificação adequada para lecionar inglês no 1º ciclo #258 - Mais formação	5
	Distribuição carga horária	#42 - mudança da distribuição na carga horária. #102 - horários distribuídos de forma coerente;	2
	Relacionamento com outros professores	#107 - Melhorar a relação professor titular e professor da atividade de enriquecimento curricular.	1
Outros	Adequado	#81- o programa de generalização encontra-se, de momento, adequado à aprendizagem #93 - Penso que o programa de generalização do 1º ciclo é adequado #109 - Acho que o programa está adequado #228 - não considero ser necessária qualquer alteração, se o atual programa for cumprido. #251 - Acho que o programa está bem delineado. #295 - Como a aprendizagem do ensino nestas faixas etárias é lúdica não vejo necessidade de alterar nada.	6
	Outras sugestões	#13 - Levantar a sério este programa, para a maioria das pessoas (responsáveis e não só) é apenas para preencher tempo extra de aulas #46 - mantidas as aulas de Inglês no 1º Ciclo	2

Anexo W

Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 2º CEB

Tabela W1 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 2º CEB para melhoria do PGEI.

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Carga Horária	Mais tempo de aprendizagem /semana	#15 - Aumentar talvez o número de horas; #14 Mais horas de Inglês #36 - Mais horas de aulas de Inglês #37 - Mais horas de aulas #28 - Ter mais tempo dedicado à Língua Inglesa #33 - Mais tempo de aprendizagem #12 - Ter mais tempo dedicado à Língua Inglesa #17 - Mais tempo de aprendizagem #1 - Mais tempo de Inglês por semana #2 - Mais horas de aulas #4 - mais tempo de aulas #25 - Aumentar o número de horas por semana #36 - Mais aulas de Inglês #44 - Haver mais aulas de Inglês inclusive nas férias #2 - Mais tempo de estudo	15
Conteúdos Competência	Vocabulário	#11 - Ler em Inglês e Estudar vocabulário #20 - Deveriam aprender mais conteúdos #15 - uso de mais vocabulário	3
	Gramática	#3 - Mais aprendizagem da gramática #5 - aprender gramática	2
	Ouvir/Falar	#25 - o desenvolvimento de aspetos da fonologia do inglês #20 - Sugiro que se treine mais: Oralidade	2
	Ler/Escriver	#27 - Aprenderem a escrever e a ler o Inglês #11 - Ler em Inglês e Estudar vocabulário #15 - mais prática escrita, uso de mais vocabulário	3
Âmbito Inglês no 1º CEB	Curricular	#31 - Acho que deveria ser disciplina tal como português #50 inglês devia ser curricular #9 - Evitar a repetição excessiva #23 - Tornar a Língua Curricular #12 - Tornar a disciplina curricular	5
Metodologia	Aulas mais lúdicas/ descontraídas	#15 - tornar as aulas mais descontraídas; #21 - Mais lúdico #22 - Ensino mais lúdico	3
	Recurso a outros materiais	#29 - Reforçaria o recurso aos meios audiovisuais. #13 - Aulas dinâmicas recorrendo a audiovisuais	2
	Adoção de manual	#4 - Devia adotar-se um manual #27 - Adoção de Manual ou caderno de atividades #28 - Adoção de Manual	3
	Conteúdos menos repetitivos	#4 - conteúdos programáticos menos repetitivos #22 - que ao longo dos quatro anos não haja repetição do conteúdos	2

Tabela W2 - Medidas apontadas pelos encarregados de educação de alunos de 2º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Iniciação	Ano de iniciação 1º Ano	#34 - <i>poderia estender-se aos Jardins de Infância.</i> #2 - <i>Começar no 1º ano do 1º CEB</i> #4 - <i>As aulas devem ser obrigatórias desde o 1º ano do 1º CEB</i>	4
	Pré-escolar	#2 - <i>Começar no 1º ano</i> #35 - <i>As aulas desde o 1º ano</i>	1
Oferta no 1º CEB	Manter a oferta	#11 - <i>Não desistir de se darem estas aulas no 1º ciclo</i> #1 <i>Continuar com a aprendizagem no 1º ciclo</i>	2
	Papel autarquias	#2 - <i>No meu entender devia retirar as AEC da tutela das Câmaras</i>	1
Obrigato-riedade	Ensino obrigatório	#5 - <i>Inglês obrigatório no 1º Ciclo (desde o 1º ano)</i> #4 - <i>As aulas devem ser obrigatórias desde o 1º ano</i> #4 - <i>O Inglês devia ser obrigatório</i>	3
Articu- lação	Vertical	#5 - <i>Incentivar a articulação entre docentes de Inglês do 1º e 2º ciclo;</i> #21 - <i>Melhor coordenação entre os conteúdos programáticos do 1º e 2º ciclo</i>	2
Professor	Habilitações	#5 - <i>professores deviam ter formação adequada assim</i> #17 - <i>Contratação de profissionais qualificados</i> #26 - <i>Formação mais adequada dos professores;</i> #16 - <i>Contratação de professores qualificados</i> #20 - <i>Contratar mais professores competentes;</i>	5
	Mais participativos	#40 - <i>Mais participação dos professores</i>	1
	Linguagem acessível	#10 - <i>usar um tipo de linguagem acessível aos alunos</i>	1
	Seleção de professores	#5 - <i>rever-se a forma como os profs são selecionados</i>	1
Outros	Não devia haver	#32 - <i>não deveria haver.</i>	1
	Desconhece o PGEI	#8 - <i>Não tenho conhecimento do Programa</i> #5 - <i>Não conheço o atual programa</i>	2
	Outras sugestões	#17 - <i>Serem mais ativos</i> #2 - <i>Ensinar da melhor maneira para aprender melhor</i> #7 - <i>Deverá ser um programa leve em conteúdos</i> #14 - <i>Não deveriam ser lecionados conteúdos mas sim dar um conhecimento sobre a língua Inglesa no Mundo</i> #24 - <i>Dar mais atenção a essa disciplina, pela parte da Educação Nacional</i> #30 - <i>Plena integração no projeto educativo da escola/agrupamento</i> #9 - <i>Acompanhamento individualizado a cada aluno</i>	7

Anexo X

Análise de conteúdo das medidas apontadas pelos professores de inglês de 2º CEB

Tabela X1 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 2º CEB para melhoria do PGEI.

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Iniciação	Ano de iniciação Pré-escolar	#22 - Deveria iniciar-se a aprendizagem do Inglês no ensino pré-escolar.	1
Articulação	Definição de conteúdos a abordar	#2 - Promover uma articulação mais funcional, [...] nomeadamente através da definição de conteúdos #4 - Haver uma articulação dos programas entre o 1º e o 2º ciclos. #39 - Limitar os conteúdos a lecionar no 1º ciclo	3
	Vertical	#18 - Deveria haver uma articulação entre o 1º e 2º ciclo #19 - Assegurar a articulação de conteúdos com o nível seguinte. #27 - Maior articulação dos conteúdos lecionados no 1º ciclo e a lecionar no 2º ciclo. #32 - Maior e mais eficiente articulação entre ciclos #40 - deveria ser articulado com o do 2º ciclo #44 - Melhor articulação entre ciclos #53 - Maior articulação de conteúdos entre ciclos #61 - maior articulação #67 - deveria haver uma efetiva articulação entre 1º e 2º ciclo #76 - com mais articulação #83 - com maior articulação entre ciclos #93 - Maior articulação entre professores do 1º e do 2º ciclos. #95 - Haver uma articulação entre os 4º e 5º anos, em todas as skills. 111 - Articular os conteúdos do 1º e 2º ciclos #129 - maior articulação entre os diferentes docentes dos dois ciclos #256 - uma prática articulatória efetiva proporcionará [...] #266 - estabelecer-se um plano de trabalho que possibilite a continuidade	17
	Melhorar a prática	#10 - poderia ser muito melhor articulado e aproveitado. #12 - uma mais estreita relação entre os professores do 1º e 2º ciclo; #13 - haver articulação curricular com o grupo #2#20 #43 - O ensino do inglês devia ser melhor articulado #203 - melhorar a articulação	5
Avaliação	Avaliação mais formal	#2 - avaliações mais rigorosas e vinculativas #28 - Avaliação quantitativa, através de testes de avaliação e avaliação qualitativa nos finais de período. #48 - É essencial que o aluno seja avaliado quantitativamente. #126 - sujeito a avaliação qualitativa como as restantes áreas	4
Programas em vigor	Revisão	#11 - revisão exaustiva do programa do 2º e 3º ciclo #32 - Revisão do programa para o 2º ciclo. #37 - o programa deveria ser totalmente reformulado #38 - Rever os programas do 2º ciclo #94 - Reformulação do programa do 1º ciclo. #118 - Uma revisão dos programas dos 3 ciclos #291 - rever orientações programáticas e programas	Programa 2º CEB: 6 OP: 3

Tabela X2 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 2º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Natureza da disciplina no 1º CEB	Curricular	#5 - O Inglês no 1º ciclo devia ser curricular #11 - Inglês Curricular no 1º ciclo (3º e 4º anos) #15 - Poderá melhorar se for curricular #34 - tornar uma atividade integrada no currículo #36 - Tornava-a obrigatória e curricular. #40 - O ensino da língua inglesa deveria fazer parte do currículo #41 - O programa devia ser parte curricular do 1.º ciclo #42 - o Inglês ser curricular #51 - Conferir-lhe o estatuto de área curricular #56 - Tornar o inglês área curricular no 4º ano #57 - O Inglês deveria passar a ser uma disciplina curricular #58 - Devia ser curricular #68 - Teria que ser curricular #79 - Deveria ser considerado curricular #81 - inglês curricular 103 - O ensino precoce deveria ser uma área curricular no 1º ciclo #108 - A disciplina deve fazer parte do currículo #121 - O ensino do Inglês no 1º ciclo devia ser uma área curricular #126 - O Inglês deveria ser curricular #139 - O ensino do Inglês deveria ser passar a curricular #144 - Tornar o Inglês no 1º ciclo curricular #216 - passar urgentemente a ser parte integrante do currículo do 1º CEB #291 - Torná-lo curricular #344 - Ser curricular #351 - curricular	25
Professores	Habilitações	#13 - ser lecionado por um docente do grupo 220 #15 - lecionado por professores devidamente preparados. #24 - os docentes deveriam ser profissionalizados em ensino de Inglês #35 - O Inglês no 1.º Ciclo deveria ser lecionado pelos professores de Inglês do 2.º Ciclo #50 - atribuição das turmas do 1º ciclo aos docentes do 2º ciclo. #67 - deveria ser ministrado por pessoal docente com a devida formação para o ensino precoce de línguas #69 - ser lecionado por professores devidamente habilitados. #77 - professoras do 2º ciclo a lecionarem Inglês ao 1º ciclo. 103 - lecionada por um professor formado na área, #223 - devem ser os professores de 2º CEB a lecionar	Adequadas: 5 Docentes do 2º CEB: 5
	Formação	#16 - Formação de professores para ensinar alunos do 1º ciclo. #32 - Apostar mais na formação contínua dos docentes. #75 - Mais formação especializada para os docentes,	3
	Condições de trabalho	#24 - A todos os docentes deveriam ter as mesmas condições de trabalho #75 - melhores condições de trabalho	2
	Contratação	#19 - Modificar drasticamente a seleção de professores a lecionar AEC #71 - Entregar o ensino da língua aos docentes do agrupamento	Método de contratação: 2

Tabela X3 - Medidas apontadas pelos professores de inglês de 2º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Metodologia	Abordagem lúdica	#17 - A abordagem da Língua no 1º ciclo deveria ser de carácter lúdico #25 - Que as atividades desenvolvidas no 1.º ciclo fossem apenas lúdicas. #73 - No 1º ciclo a aprendizagem deveria ser mais informal, baseada [...] no conto, jogo, música, drama, #78 - Ser lecionado de forma menos lúdica #110 - um pouco menos lúdico; #133 - Ensinar a língua no seu aspeto mais lúdico #138 - Adequar a vertente lúdica #235 - redução da componente lúdica #354 - menos lúdico	Lúdico: 5 Mais formal: 4
Conteúdos	Vocabulário	#122 - Deveria privilegiar o ensino de áreas vocabulares específicas	1
	Reduzir repetição de conteúdos	#18 - Não repetir tanto os conteúdos #65 - Que não se repetissem os mesmos temas, algo que acontece ao longo de toda a aprendizagem da língua #142 - Evitar a repetição de conteúdos no 1º e 2º ciclo	3
	Ouvir/Falar	#3 - Investir mais na oralidade #7 - aprendizagem da língua na competência da compreensão e expressão orais. #126 - abordar a oralidade #137 - Mais comunicação oral #141 - Abordar apenas a oralidade #147 - Reforço de listening e speaking. #167 - Reforçar skills áudio-orais	7
	Ler/Escriver	#21 - Não exagerar na escrita no 1º ciclo #31- conteúdos referentes à escrita poderiam, dessa forma, ser aprofundados. #60 - deveria haver um maior investimento na aquisição da competência da escrita #123 - Introdução gradual do Writing a partir do 3º ano #126 - abordar [...] a escrita #154 - reforçar "reading" skills no 1º ciclo	Desenvolver: 5 Não desenvolver: 1
Operacionalização da componente letiva	Aumento carga horária	#6 - Proporcionar um ensino [...] com mais horas letivas #23 - Aulas diárias. #64 - Que o ensino de Inglês no 1º CEB tivesse mais horas semanais #104 - Mais tempo semanal para a disciplina #145 - Aumentar a carga letiva #150 - Atribuir maior carga letiva ao estudo da língua estrangeira #290 - aumentar o tempo disponível para a aprendizagem no 1º CEB	7
	Horário da aula de inglês	#74 - A leção do Inglês no 1º ciclo deve ser remetida para um outro horário que não o fim do dia, #84 - Não ser apenas lecionado após 15h30 #134 - melhor horário para a aprendizagem da língua	3
	Dimensão das turmas	#10- 4 turmas mais pequenas #135 - Turmas mais reduzidas	2
	Campanhas de sensibilização	#224 - os agrupamentos deveriam preparar campanhas de sensibilização para pais, professores e demais envolvidos de forma a mostrar a importância da língua no mundo	1

Tabela X4 - Medidas apontadas pelos Encarregados professores de inglês de 2º CEB para melhoria do PGEI (cont.)

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Conteúdo	Unidade de numeração
Materiais	Aquisição de material didático	<i>#32 - Apetrechar mais as escolas com materiais didáticos direcionados para as línguas</i>	1
	Adoção de manual	<i>#90 - Adoção de manual #121 - com um manual adotado #134 - manual adotado #230 - devia haver lugar à adoção de um manual #258 - Apenas um manual para o 1º ciclo.</i>	5
Outros	Outras sugestões	<i>#218 - as camaras não devem assegurar o inglês #233 - os alunos devia começar um portefólio no 1º CEB #292 - recurso às novas tecnologias</i>	3