



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Luís Manuel André Nunes

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Letras

Orientadora: Prof. Doutora Paula Elyseu Mesquita

Covilhã, Outubro de 2011

Dedicatória:

À Celeste, minha mulher, que me ensinou o valor da exigência e da perseverança.

À minha mãe, que me ensinou o valor do trabalho e o amor pela família.

À Diana, minha filha, o meu valor mais alto e absoluto.

Ao meu pai, que só teve tempo de me dar vida.

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, tenho presentes todos os que de algum modo deram o seu contributo, de forma directa ou não, para que eu pudesse chegar aqui. Quando idealizei este percurso tive o apoio precioso da Professora Doutora Luísa Branco que, em conjunto com o Professor Doutor Ricardo Mira, da Universidade de Évora, me encaminharam para a escolha deste tema. A eles, o meu muito obrigado. Agradeço também à Professora Doutora Graça Sardinha, Professor Doutor Paulo Osório e Professor Doutor Santos Pereira pelo apoio constante e resolução de alguns problemas burocráticos. À minha orientadora, Professora Doutora Paula Elyseu Mesquita, agradeço a aposta, o apoio constante, o incentivo, a amizade e, sobretudo, a qualidade inquestionável das suas orientações, sempre exigentes e construtivas.

Agradeço às professoras de Inglês do 1º ciclo que contribuíram para este estudo e que são as protagonistas de um programa que lhes é pouco favorável. Sobretudo, agradeço à Professora Vera Bernardo e à Professora Cecília Alves pelas suas capacidades invulgares de conseguirem voluntários para responder aos inquéritos. Agradeço ainda a todos os pais e alunos de Inglês do 1º ciclo e às Câmaras Municipais pela amabilidade em responder aos inquéritos.

Num tom diferente, agradeço aos meus amigos Manuel, Conceição, Vítor, Idalina, Zé, Teresa, Vanda, Fátima e Matilde pela sua amizade reconfortante em momentos de fragilidade.

À minha irmã, meu irmão e minha mãe, e restante família, agradeço o amor que me dedicam e a disponibilidade para ouvir sem perguntar. Ao Zé e à Carla, a amizade incondicional que me dedicaram em momentos difíceis.

À Marina, à Sílvia e à Maria José, agradeço o trabalho autónomo que executaram na minha ausência, durante a escrita desta tese.

À Celeste, minha mulher, agradeço a paciência e a caminhada a meu lado, sendo para mim o exemplo a seguir.

À Diana, também a minha luz, agradeço que um dia me tenha dirigido estas palavras: “O meu pai é quem me perdoa erros imperdoáveis e me ensina, assim, como o amor é a maior força do mundo”.

Resumo

Este trabalho visa problematizar a formação de professores de Inglês feita até 2005, ano da implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI) no ensino básico decretada pelo Ministério da Educação, e a sua adequação às novas funções que muitos professores assumiram, a partir dessa data, de ensino de Inglês a uma faixa etária bem mais jovem do que o habitual. Pretende este trabalho ainda perspectivar a necessidade de formação complementar que permita a estes professores desempenharem com mais qualidade pedagógica as suas funções e, assim, obter um estatuto mais digno e melhores garantias de futuro. Questionamos ainda a validade de alguns pressupostos que estiveram na origem da introdução do ensino do Inglês de forma generalizada no 1º ciclo do ensino básico.

Num primeiro capítulo procedemos à análise dos documentos produzidos pelos organismos que têm acompanhado o PGEI: Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) e Associação de Professores de Inglês (APPI), confrontando-os com a literatura disponível sobre a temática.

Num segundo capítulo analisamos o tipo de formação recebido pelos professores que iniciaram a implementação do PGEI em 2005 e, apoiando-nos novamente na literatura, tentamos perceber qual a sua adequação à nova realidade educativa que estes professores enfrentam.

Num terceiro capítulo percorremos os vários métodos conhecidos para o ensino do Inglês, à luz do que é transferível para a leccionação da disciplina no 1º ciclo. Propomos, seguidamente, uma nova abordagem no ensino do Inglês neste ciclo a que chamamos Abordagem Comunicativa-Afectiva, onde a ênfase é colocada na comunicação e na criação de laços de afectividade entre alunos e professor.

Por fim abordamos um caso de boas práticas e reflectimos sobre dados recolhidos junto das Câmaras Municipais, dos pais dos alunos de 1º ciclo e desses mesmos alunos e, ainda, dos professores que desbravam o terreno novo da leccionação do Inglês no 1º ciclo. A partir destes dados, propomos a formação que consideramos necessária para os professores deste novo nível de ensino.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de Inglês aos mais novos; abordagem comunicativa-afectiva; hipótese do período crítico; inteligência emocional.

Abstract

This research aims to discuss the training of English teachers carried out until 2005, the year of the implementation of the Program of Generalization of Teaching English in basic education decreed by the Ministry of Education, and its adaptation to the new functions that many teachers have taken from that date on: teaching English to a much younger age than usual. This work also aims to foresee the need for additional training that will allow these teachers to perform their tasks with higher quality and thus get a more dignified status and better guarantees for the future. We also question the validity of some assumptions that led to the introduction of the teaching of English in a generalized way in the 1st cycle of basic education.

In the first chapter we analyzed the documents produced by organisms that have accompanied the generalized program of the teaching of English in the 1st cycle of basic education: Program Monitoring Committee and the Portuguese Association of English Teachers, confronting them with the available literature on the topic.

In the second chapter we analyze the type of training received by the teachers who began the implementation of the Program of Generalization of Teaching English in basic education in 2005, relying again on the literature. We try to understand their suitability to the new educational reality that these teachers face.

In the third chapter we go through the various known methods for teaching English, in light of what is transferable to the teaching of the subject in the 1st cycle. We propose, then, a new approach in teaching English we name the Communicative-Affective Approach, where the emphasis is on communication and the creation of bonds of affection between students and teacher.

Finally we discuss a case of good practice and reflect on data collected from the municipal councils, parents of students from the 1st cycle of basic education and these same students and also the teachers who are paving the way in the teaching of English in this cycle. From these data, we propose what we consider the necessary training for the teachers of this new level of education.

Keywords: teacher training, teaching English to young learners, communicative-affective approach, the critical period hypothesis; emotional intelligence.

Índice

| | |
|--|----|
| Índice | vi |
| Introdução..... | 2 |
| Capítulo I..... | 8 |
| Implantação do programa de generalização do ensino do Inglês no 1º ciclo..... | 8 |
| 1. O ensino de Inglês no 1º ciclo em Portugal anterior a Setembro de 2005..... | 9 |
| 2. A generalização do ensino da língua inglesa aos alunos dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico. | 11 |
| 2.1. As orientações programáticas para o programa de generalização do ensino de Inglês no 1º ciclo do ensino básico. | 12 |
| 2.1.1. Os Objectivos..... | 13 |
| 2.1.2. As Metodologias..... | 14 |
| 2.1.3. A Avaliação | 15 |
| 2.1.4. Os materiais de ensino | 15 |
| 2.2. O primeiro ano de experiência | 16 |
| 2.2.1. Perfil dos professores de Inglês | 19 |
| 2.2.2. A comissão de operacionalização e acompanhamento. | 20 |
| 2.3. O Segundo Ano de Experiência e seguintes..... | 22 |
| 2.3.1. Os Relatórios Intercalares de Acompanhamento (RIA) produzidos pela Comissão de Acompanhamento do PGEI do Ministério da Educação | 25 |
| 2.3.1.2. Taxa de frequência do ensino de Inglês..... | 30 |
| 2.3.1.3. Professores Envolvidos | 32 |
| 2.4. Relatórios da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI)..... | 37 |
| Capítulo II | 43 |
| Formação dos professores de Inglês para o 1º ciclo | 43 |
| 1. Onde e como se formam os professores de Inglês em Portugal? | 44 |
| 2. Que formação têm os professores que começaram a implementação do PGEI? | 46 |
| 2.1. Os programas de Didáctica do Inglês até 2005 | 49 |
| 2.2. Os programas de Psicologia Educacional até 2005 | 52 |
| 2.3. Escolas de Pensamento em Psicologia Educacional e a sua Relevância | 54 |
| para a aplicação do PGEI. | 54 |
| 2.3.1. A Escola Construtivista | 54 |
| 2.3.2. A Escola Humanista | 60 |
| Capítulo III | 65 |
| A especificidade da disciplina enquanto ensinada aos mais novos..... | 65 |
| 1. Ensinar línguas estrangeiras a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. | 66 |

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

| | |
|---|-----|
| 1.1. Razões da introdução do ensino do Inglês no 1º ciclo. | 68 |
| 1.1.1. Porquê a língua inglesa e não outra?..... | 68 |
| 1.1.2. Porquê aprender Inglês mais cedo do que o habitual? | 74 |
| A Hipótese do Período Crítico. | 74 |
| 1.1.3. Interrogações ao Período Crítico. | 80 |
| 2. O perfil do professor de Inglês para o 1º ciclo do ensino básico. | 81 |
| 3. Métodos de ensino para o 1º ciclo na aula de Inglês. | 84 |
| 3.1. Método de Gramática-Tradução..... | 85 |
| 3.2. Método Directo | 87 |
| 3.3. Método Audiolingual | 89 |
| 3.4. Total Physical Response (Reacção Física Total) | 91 |
| 3.5. O Método Comunicativo..... | 92 |
| 3.5.1. Actualizações ao Método Comunicativo | 95 |
| 3.6. A Abordagem Natural..... | 100 |
| 3.6.1. A hipótese da aquisição vs aprendizagem..... | 100 |
| 3.6.2. A hipótese da ordem natural | 101 |
| 3.6.3. A hipótese da monitorização | 102 |
| 3.6.4. A hipótese do <i>input</i> linguístico..... | 102 |
| 3.6.5. A hipótese do filtro afectivo..... | 103 |
| 4. Metodologia para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo | 104 |
| 4.1. Abordagem Comunicativa-Afectiva | 104 |
| 4.1.2. Língua alvo ou língua materna? | 106 |
| 4.1.3. Os temas a seleccionar. | 107 |
| 4.1.4. A optimização dos tempos da aula. | 109 |
| 4.1.5. Estratégias de Ensino | 110 |
| 4.1.6. As inteligências múltiplas. | 116 |
| 4.1.7 A Inteligência Emocional | 118 |
| IV capítulo..... | 122 |
| Um caso prático de leccionação de Inglês aos mais novos. | 122 |
| O testemunho dos envolvidos..... | 122 |
| Que formação para os professores de Inglês no 1º ciclo? | 122 |
| 1. Um caso de boas práticas na região de Fundão e Penamacor. | 123 |
| 2. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a Municípios sobre a Implementação do PGEI | 128 |
| 3. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a pais / encarregados de educação de alunos do 1º CEB, alvo da Implementação do PGEI | 135 |
| 4. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a professores de Inglês do PGEI. | 143 |
| 5. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a alunos do 1º CEB, alvo da Implementação do PGEI | 153 |

| | |
|---|-----|
| 6. De que Formação Necessitam os Professores de Inglês do 1º CEB? | 160 |
| Conclusão | 171 |
| Bibliografia..... | 180 |
| Anexos | 193 |

Lista de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1- Grau de retenção dependente da presença de significado e sentido nas aprendizagens. (Sousa: 2001, 47) | 108 |
| Gráfico 2 - Grau de retenção em percentagem ao longo de uma aula de 45 minutos, com respectivas oscilações. (Sousa: 2001, 90) | 110 |
| Gráfico 3 - Habilitações dos professores a ensinar Inglês no 1º ciclo (Câmaras) | 129 |
| Gráfico 4 - Formação complementar obtida pelos professores | 129 |
| Gráfico 5 - Coordenação pedagógica exercida pelos municípios | 130 |
| Gráfico 6 - Razões dos filhos para gostar de Inglês | 136 |
| Gráfico 7 - Razões da importância do Inglês para os pais | 137 |
| Gráfico 8 - Características negativas do PGEI segundo os pais / EE | 138 |
| Gráfico 9 - Propostas de alteração ao PGEI feitas pelos pais / EE | 139 |
| Gráfico 10 - Características positivas do PGEI na perspectiva dos pais / EE | 139 |
| Gráfico 11 - Habilitações dos professores de Inglês (Professores) | 144 |
| Gráfico 12 - Utilidade para o PGEI da formação anteriormente recebida | 145 |
| Gráfico 13 - Formação necessária às novas funções | 145 |
| Gráfico 14 - Formação frequentada ao longo da vigência do PGEI..... | 146 |
| Gráfico 15 - Dificuldades em encontrar formação específica | 147 |
| Gráfico 16 - Aspectos positivos do PGEI (Professores) | 147 |
| Gráfico 17 - Aspectos carentes de alteração no PGEI (Professores) | 148 |
| Gráfico 18 - Alterações a fazer ao PGEI propostas pelos professores | 149 |
| Gráfico 19 - Razões dos alunos para gostarem de Inglês..... | 154 |
| Gráfico 20 - Razões para os alunos gostarem do professor de Inglês | 155 |
| Gráfico 21 - Razões de agrado relativamente ao horário de Inglês | 156 |
| Gráfico 22 - Razões de desagrado relativamente ao horário de Inglês | 157 |

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Tabela 1- Número Máximo de Alunos por Turma e Carga Horária..... | 24 |
| Tabela 2- Cobertura Nacional do PGEI de 2005 a 2009 | 29 |
| Tabela 3- Cobertura Nacional do PGEI de 2009 a 2011 | 30 |
| Tabela 4- Taxas de Adesão ao Ensino do Inglês no 1º Ciclo entre 2005 e 2009 | 31 |
| Tabela 5 - Taxas de Adesão ao Ensino do Inglês no 1º Ciclo entre 2009 e 2011 | 31 |
| Tabela 6- Professores Envolvidos no PGEI por ano | 32 |

Abreviaturas

AEC- Actividades de Enriquecimento Curricular

APPI- Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CAP- Comissão de Acompanhamento do Programa

CPH- Critical Period Hypothesis

DAL- Dispositivo de Aquisição de Linguagem

DRE- Direcção Regional de Educação

DREA- Direcção Regional de Educação do Alentejo

DREAlg- Direcção Regional de Educação do Algarve

DREC- Direcção Regional de Educação do Centro

DREN- Direcção Regional de Educação do Norte

DREL- Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

EIMN- Ensino de Inglês aos Mais Novos

EE- Encarregado de Educação

ELL- English language Learning

EYL- English Young Learners

FL- Foreign Language

GIASE- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GU- Gramática Universal

HPC- Hipótese do Período Crítico

LAD- Language Aquisition Device

LE- Língua Estrangeira

ME- Ministério da Educação

MEC- Ministério da Educação e Ciência

MT- Método das Tarefas

OP- Orientações Programáticas

PGEI- Programa de Generalização do Ensino do Inglês

RFT- Resposta Física Total

RIA- Relatório Intercalar de Actividades

TBL- Task Based Learning

TPR- Total Physical Response

UG- Universal Grammar

Introdução

“There is good reason why so many people suffer from English fever. English has become the world’s second language, the world’s lingua franca. In fact it is safe to say that it is difficult in today’s world to be active and successful in international business, politics, scholarship, or science without considerable competence in English”
(Krashen: 2006, 1)

Este trabalho irá reflectir sobre a importância de uma correcta formação de professores que possa corresponder aos desafios colocados pela generalização do ensino da língua inglesa ao 1º ciclo através do Despacho nº 14 753/2005 de 5 de Julho do Ministério da Educação, opção política que, a nosso ver, não escapou à “febre do Inglês” definida por Krashen. Sobre o referido Despacho, questionou Strecht-Ribeiro: “Será que é agora? Será que é desta que a tal política vai finalmente ser definida, conferindo às línguas o estatuto que merecem? Será que por fim vai haver uma aposta séria na formação específica dos professores que vão ensinar línguas no 1º ciclo?” (Strecht-Ribeiro: 2005, 8). Pela verificação das datas do despacho e das perguntas (retóricas) de Strecht-Ribeiro, apercebemo-nos de que a tal formação não estava, de facto, adequadamente acautelada.

Ao iniciar a investigação sobre o tema que nos propusemos tratar, quisemos responder a várias questões ligadas à problemática da formação de professores de Inglês realizada até 2005 e a sua possível contribuição para a qualidade da implementação do ensino do Inglês no 1º ciclo, bem como perspectivar a formação necessária a ministrar a esses mesmos professores no futuro, tendo o 1º ciclo do ensino básico em mente. Será que a falta de formação adequada ao ensino de crianças desta idade, sobretudo tratando-se de uma língua estrangeira, e, logo, de um código novo, irá afectar a qualidade das aprendizagens? Será que existem vantagens suficientemente fortes que justifiquem a introdução do Inglês de forma generalizada no 1º ciclo do ensino básico, sem previamente ter garantido a necessária formação específica dos professores que irão implementar o programa? Uma revisão atenta da literatura sobre estes temas permite-nos verificar que a questão é problemática, não recolhe consensos fáceis, e necessita de estudo aprofundado para que se possam analisar as variáveis existentes e potencialmente em conflito. Se bem que a hipótese do período crítico defendida por muitos nos leve à necessidade da introdução do ensino da língua estrangeira o mais cedo possível, muitos são os estudos e muitas são as vozes que não reconhecem clara vantagem na introdução da língua estrangeira tão precocemente, pois outros factores parecem pesar tanto ou mais na qualidade da aquisição da língua estrangeira e conseqüente sucesso de iniciativas deste tipo (Edelenbos e Kubanek: 2009, 49-50).

Partimos para este estudo convictos da sua necessidade, porque acreditamos na centralidade da figura do professor no ensino do Inglês no 1º ciclo, atendendo a que a ele pertencerão as decisões importantes da condução de todas as actividades de sala de aula e ainda a importante tarefa de providenciar constante *input* linguístico correcto: “Teachers and teacher education emerge as the most important stakeholders in early foreign language programs. Despite the fact that teacher education is obviously the cornerstone of early FL education, little research has been conducted into this area” (Nikolov: 2006, 16). Tendo em conta as palavras de Nikolov, a formação dos professores de Inglês do 1º ciclo em Portugal merecia uma outra abordagem, um outro interesse, por parte dos decisores políticos, que garantisse melhores práticas pedagógicas para o Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI).

Acreditamos ser desejável proceder-se a uma correcta avaliação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º ciclo, para que se possam evitar erros já verificados noutros contextos e para os quais se haviam diagnosticado previamente falhas semelhantes às diagnosticadas por Strecht-Ribeiro: “In most empirical studies, experimental programs with enthusiastic teachers produce good results; but when programs become more widely spread, there is less research and often funding is also withdrawn. No studies are available on why, if any, programs fail. Most studies apply cross-sectional design (but see recent exceptions); testing techniques (often inappropriate for the age group) vary, and classroom observations are hardly ever used” (Nikolov: 2006, 10). As diferenças entre uma implementação circunscrita a escolas piloto e uma generalização a todo um país são enormes e devem ser devidamente planificadas. Em Portugal havia a possibilidade na lei de se oferecer o ensino de uma língua estrangeira no 1º ciclo desde a promulgação do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. No entanto, a tal corresponderam poucos projectos implementados a nível nacional. Simultaneamente, decorreram alguns cursos de formação especializada para o ensino do Inglês no 1º ciclo, mas nunca se generalizou a formação de professores à escala nacional, para que existissem professores em número suficiente para uma generalização como se veio a verificar a partir de 2005.

O Despacho nº 14 753/2005 de 5 de Julho refere uma generalização progressiva e envolvendo vários intervenientes: “Pretende-se com o referido programa desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que seja descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, entre outros, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se pretende assegurar uma actuação coordenada de acompanhamento desta medida” (Despacho nº 14753: 2005, 9786). Acontece que, devido à referida “febre do Inglês”, a adesão dos pais e dos alunos foi maciça, com algumas oscilações nos anos seguintes, e a grande disponibilidade de professores de Inglês, formados para leccionar no 2º, 3º ciclos e secundário, desempregados, veio tornar esta oferta num êxito estatístico, tendo-se verificado uma cobertura de 95,8% no 1º ano (2005-06), vindo tal percentagem a subir nos anos

seguintes até atingir a quase totalidade. Acontece que o envolvimento das escolas foi pouco assinalável e o das autarquias foi mais organizativo que pedagógico, tal como é legítimo esperar, no último caso, de instituições que não têm uma vertente pedagógica como seu objectivo primordial. Poucas associações de pais abraçaram a causa, como se pode verificar nos relatórios da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), que assinalam “fraca envolvimento das Associações de Pais e Encarregados de Educação na escolha do melhor modelo de organização das AEC” (ME-CAPb: 2008, 70). Deste modo, coube aos professores, de forma bastante isolada e assumindo um novo protagonismo sem preparação específica adequada, assegurar a gestão do processo de implementação do ensino do Inglês no 1º ciclo, socorrendo-se de maior ou menor criatividade, ferramenta necessária à eficácia educativa neste novo desafio.

O Despacho supra mencionado determina: “O desenvolvimento do programa não pode perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos ou do estabelecimento de ensino” (Despacho nº 14753: 2005, 9786). Esta advertência pareceu de imediato determinar a atribuição de um estatuto menor à leccionação do Inglês no 1º ciclo, equiparando a actividade a ocupação de tempos livres, com toda a carga negativa que tal opção possa transportar. Por outro lado, determinou também uma certa separação entre o professor titular de turma e os professores de Inglês, acontecendo aquilo que consideramos totalmente contrário ao desejável. Perante a inexperiência dos professores de Inglês na prática lectiva e o seu geral desconhecimento do contexto do 1º ciclo, seria muito conveniente que a relação entre professor titular e professor de Inglês tivesse sido de franco entendimento e abundante partilha. Embora este problema tenha vindo a ser melhorado, ainda se verificam situações carentes de mudança, sendo os mesmo referidos com preocupação por praticamente todos os intervenientes: professores, pais e câmaras, como é visível nos resultados dos inquéritos apresentados no último capítulo e Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) e Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), tal como é observável nos relatórios produzidos por estas instituições, cuja análise apresentaremos no primeiro capítulo. O desígnio da escola a tempo inteiro que se pretendeu alcançar com o PGEI em 2005 e no ano seguinte com o alargamento da oferta ao Ensino da Música e da Actividade Físico-Desportiva permitiu, a nosso ver, a atribuição de um estatuto menor a estas actividades, pois se elas serviam de complemento e preenchimento de horas vagas depois do currículo normal, nunca poderiam aspirar à obtenção de um estatuto igual às áreas habituais e normais do currículo do 1º ciclo.

Perante os problemas aqui apresentados, considerámos pertinente inquirir os envolvidos e interessados: os professores, alunos, pais e Câmaras Municipais. Dos professores quisemos saber o que pensam da sua formação e adequação da mesma às novas funções que assumiram, bem como as necessidades por eles sentidas em termos de mais formação. Quisemos ainda saber a sua opinião sobre o PGEI e as alterações que consideram necessárias para que o programa tenha sucesso. Aos alunos perguntámos a sua opinião sobre o apreço que manifestam relativamente às aulas de Inglês que recebem e a quem as lecciona, porque

reconhecemos a importância do papel do professor para o sucesso de iniciativas como o PGEI. Dos pais quisemos saber se a nova Actividade Extra Curricular (AEC) era do agrado dos filhos e porquê, permitindo-nos essas respostas melhor compreender se, na perspectiva dos pais, lhes estava a ser dada a resposta pretendida, atendendo à valorização generalizada da língua inglesa. Quisemos também ouvir as críticas que estes tecem ao PGEI, de modo a podermos avançar com propostas conducentes a um programa mais adequado a quem se destina. Relativamente às Câmaras Municipais, os nossos objectivos foram obter dados relativos ao número de professores com as habilitações adequadas e necessidades de formação, sendo que a estas instituições lhes foi destinado um papel determinante de coordenação de todo o processo. Interessou-nos também ouvir a opinião das Câmaras Municipais em relação à qualidade do PGEI, e ainda perceber quais seriam, na sua opinião, as alterações urgentes a fazer para que o programa desse os frutos desejados. De todas as respostas obtidas realizámos uma análise qualitativa, não atribuindo grande relevância ao número de respostas, pois foi nosso primeiro objectivo identificar opiniões e maneiras de sentir e, seguidamente, perspectivar o que estava a acontecer no terreno, conscientes de que poderíamos encontrar uma multiplicidade de respostas, dependendo do ângulo de onde as mesmas vinham.

Entrevistámos ainda uma professora de uma Escola Superior de Educação com responsabilidade na formação de professores para podermos compreender o ponto de vista daquela instituição sobre o PGEI e a necessidade de formação de professores que deveria ser feita. Foi nosso objectivo entrevistar um elemento do Ministério da Educação com responsabilidades no PGEI mas, embora tivesse havido várias tentativas da nossa parte em concretizar a entrevista, tal nunca foi conseguido.

Depois de analisadas as respostas recolhidas, decidimos estruturar o trabalho nas quatro partes que constituem os capítulos desta tese. No capítulo I daremos conta do modo como a implantação do PGEI tem decorrido desde o seu início, através de uma análise crítica de documentos oficiais publicados quer pelo Ministério da Educação e a Comissão de Acompanhamento do Programa, quer pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês que foi parte integrante da CAP e produziu relatórios independentes. No capítulo II abordaremos a formação recebida pelos professores de Inglês que em 2005 iniciam a implementação do PGEI e tentaremos perceber da sua adequação para as novas funções assumidas. Analisaremos os programas das disciplinas dos cursos superiores frequentados e tidos como os imprescindíveis para a sua formação: Didáctica do Inglês e Psicologia Educacional. A partir destes programas tentaremos perceber quais as escolas de pensamento em psicologia educacional que foram estudadas pelos actuais professores de Inglês do PGEI, equacionando a sua relevância para o referido programa. No capítulo III procuraremos abordar a adequação do uso de alguns métodos de ensino para o PGEI e proporemos uma abordagem inovadora que corresponda mais especificamente às necessidades e características das crianças que no 1º ciclo tentam aprender Inglês. Por fim, no capítulo IV, à luz da revisão da literatura feita, da análise de um caso de boas práticas e da análise dos inquéritos e entrevistas, iremos propor aquilo que

consideramos necessário acontecer em Portugal em termos de formação de professores para que o PGEI tenha o sucesso esperado.

Strecht-Ribeiro, referindo-se ao Despacho nº 14 753/2005 de 5 de Julho, lamenta que o PGEI tenha apanhado o país desprevenido: “Como se pode constatar, o presente não foi minimamente preparado, e com estas medidas o futuro também não o parece estar a ser, a não ser que venham a ser corrigidos alguns dos pressupostos que parecem ter erradamente fundamentado as decisões da actual equipa ministerial e que vão claramente contra os interesses das crianças e dos pais, dos professores e do país” (Strecht-Ribeiro: 2005, 8). Com este trabalho, o nosso objectivo principal é contribuir para que se possa corrigir aquele que, na nossa opinião, consiste no pressuposto mais errado na implementação do PGEI: a leccionação do Inglês ao 1º ciclo pode ser feita por “professores” não detentores de formação especializada em 1º ciclo.

Capítulo I

Implantação do programa de generalização do ensino do Inglês no 1º ciclo

“A inclusão do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira era esperada há, pelo menos, vinte anos, quando as distâncias entre fronteiras nacionais começaram a relativizar-se numa escla planetária, a mobilidade na Europa ia passando de uma ideia “piedosa” dos políticos a uma realidade que se afirmava gradualmente e a aquisição de uma língua estrangeira pelos cidadãos mais novos já era rotina assumida por mais de metade dos países europeus”
(APPI: 2006, 1)

1. O ensino de Inglês no 1º ciclo em Portugal anterior a Setembro de 2005

O valor da língua inglesa na sociedade de hoje tem vindo a ganhar uma importância crescente e, conseqüentemente, verifica-se um reconhecimento generalizado, cada vez mais notório, de que existem múltiplas vantagens em se dominar esta língua. Graddol fala da centralidade da língua inglesa na vida pós-moderna, mostrando como ela invade os mais diversos campos da sociedade e da economia: “English is in the thick of all of this. An ‘English factor’ is found in virtually every key macro trend: whether it is business process outsourcing (BPO), the rise of urban middle classes around the world, the development of new communications technology such as the internet, the global redistribution of poverty, the changing nature and control of news media, or the reform of education in universities and schools” (Graddol: 2006, 20). Devido à importância reconhecida à língua inglesa, sente-se também uma conseqüente necessidade, de um modo geral em todos os países, de se aprender esta língua cada vez mais cedo. Para os pais, atentos à necessidade de proporcionar aos seus filhos o melhor em termos de preparação para o futuro, vêem a oferta do ensino do Inglês no sistema público de educação como uma necessidade e um imperativo. Edelenbos *et al.* consideram a pressão exercida pelos pais como um factor determinante na implantação do ensino generalizado da língua inglesa nos sistemas educativos públicos nacionais: “It is within reason to state that 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” (Edelenbos, *et al.*: 2006, 22).

Esta pressão fez-se também sentir em Portugal, tal como em outros países, tendo o Ministério da Educação tentado promover algumas estratégias para o ensino da língua inglesa no 1º ciclo, sendo que até 2005 não existiu, à escala nacional, um programa que pudesse ser levado a todos os alunos, independentemente das suas capacidades económicas ou estrato social.

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, tinha tornado possível, no entanto, o ensino alargado de línguas estrangeiras no 1º ciclo em Portugal, nas escolas onde os professores desejassem implementar o ensino do Inglês. No capítulo II, Artigo 5º, podia ler-se:

“Línguas estrangeiras

- 1- No 1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.”

Desta forma, estava lançado o desafio às escolas para iniciarem o ensino de línguas no 1º ciclo. Contudo, nenhuma legislação de suporte havia sido criada para tal. Cada professor deveria produzir os seus materiais e os conteúdos a leccionar dependeriam da selecção do professor, aceitando-se que o produto final pudesse ser bastante díspar de escola para escola. Os professores que de imediato se envolveram nesta actividade não receberam formação específica para a desenvolverem, socorrendo-se das estratégias que conheciam, podendo estas ser as que habitualmente usavam para os seus níveis de ensino, que não o 1º ciclo.

Através do Decreto-Lei n.º 6/2001, podiam ser implementados, de acordo com propostas apresentadas por professores do ensino público, dos 2º e 3º Ciclos e ensino Secundário, programas por eles elaborados e adequados ao nível etário e de desenvolvimento dos alunos. Aqueles professores completavam o seu horário com um máximo de 4 horas no 1º ciclo, ensinando Inglês. Para levar a cabo esta actividade, era necessária a elaboração de um protocolo de cooperação entre as escolas envolvidas. O protocolo era assinado pelo Presidente do Conselho Executivo da escola do 2º/3º ciclos ou do ensino secundário e pelo Director da escola do 1º ciclo, bem como pelo professor que de facto leccionava as aulas de Inglês. Este protocolo era depois submetido à aprovação da Coordenação da Área Educativa e da Direcção Regional respectiva. Ainda aqui, dois anos depois, as mesmas lacunas de falta de directrizes para se uniformizar o ensino do Inglês no 1º ciclo se verificavam.

A oferta era encarada desde o início como uma possibilidade e não como um imperativo pedagógico, pelo que nem todos os dirigentes educativos se sentiram impelidos a estabelecer protocolos demasiado burocráticos. Por outro lado, nem todos os professores do 2º/3º ciclos ou do ensino secundário se sentiam preparados para leccionar no 1º ciclo, por sentirem que era necessária uma pedagogia bem diferente daquela que usavam nas suas aulas habituais. Como consequência, verificava-se uma grande disparidade de ofertas e consequentemente grandes desigualdades na formação dos alunos. Estas grandes diferenças, por não serem devidamente acauteladas pelo sistema, tornavam a iniciação efectiva no 5º ano bem mais complexa do que havia sido até ali. Passaram a estar incluídos no mesmo nível alunos com alguns conhecimentos de vocabulário e algumas estruturas gramaticais e alunos que estabeleciam o seu primeiro contacto com a língua inglesa. Para uns, andar depressa significava não conseguir acompanhar o ritmo, para outros andar devagar significava aceitar que estudar Inglês era desmotivante. Esta situação havia já ocorrido noutros países, tendo-se alcançado resultados pouco positivos e que, por conhecimento e consequente comparação, deveriam ter levado os responsáveis políticos em Portugal a uma ponderação mais cuidada na

implementação destes projectos singulares nas várias escolas do país. Sharpe refere as dificuldades sentidas pelas escolas secundárias em Inglaterra e na Escócia em conseguir coordenar a organização de turmas de modo a separar os alunos que tiveram língua estrangeira antes, dos que nunca tiveram. Por um lado, a oferta nacional foi bastante irregular, por outro, a experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino primário não era valorizada pelos professores do ensino secundário: “There is evidence from the Scottish Project and elsewhere that previous primary experience is not valued by secondary teachers and this causes some resentment and frustration for pupils concerned” (Sharpe: 2001, 183). Este autor fala de uma certa conflitualidade de interesses entre os professores do 1º ciclo e os professores do ensino secundário, no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira no 1º ciclo. Os primeiros não consideram a ligação com o nível secundário uma prioridade, e os segundos sentem que lhes está a ser usurpada a possibilidade de oferecerem aos seus novos alunos a oportunidade de aprenderem algo totalmente novo. Esta divergência de interesses pode, a nosso ver, justificar a falta de ligação entre os dois níveis de ensino: “Even primary MFL projects involving considerable resource investment sometimes continue to operate without any real cross-phase liaison or concern for what happens to the pupils after they leave the primary school” (Sharpe: 2001, 183). Situação semelhante ocorreu em Portugal até 2005, ano do início da generalização do ensino da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico.

2. A generalização do ensino da língua inglesa aos alunos dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico.

A promulgação do Despacho nº 14753/2005 (2ª série Diário da República) veio tornar a oferta de ensino da língua inglesa no 1º ciclo aos alunos dos 3º e 4º anos obrigatória, sendo que a sua frequência seria gratuita e facultativa. O governo pretendia promover, assim, a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, evitando que só os que tinham estatuto económico mais favorecido pudessem frequentar aulas de Inglês em instituições privadas: “(...) a oferta do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico assume também o objectivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo” (Despacho nº 14753/2005 (2ª série), pag. 9785 Diário da República).

É convicção do Ministério da Educação que Portugal estará assim a tentar recuperar algum atraso do seu sistema educativo, por comparação com os seus parceiros europeus, elevando simultaneamente a qualificação das gerações futuras, pela aquisição de competências fundamentais. Através da aprendizagem do Inglês no 1º ciclo, deseja-se construir uma consciência plurilingue e pluricultural, respeitando o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e observando a crescente mobilidade de pessoas na União Europeia, alcançando uma capacidade comunicativa entre os povos cada vez maior e mais eficaz. Pressupõe-se, assim, uma integração cultural mais visível que potenciará um acesso mais

facilitado ao mundo do trabalho, quer dentro das fronteiras nacionais, quer fora delas, uma vez que as empresas e instituições estabelecem cada vez mais laços alargados a nível internacional. Deste modo, a proficiência que se pretende atingir na língua inglesa permitirá aumentar a competitividade no trabalho e, nesse sentido, poderem os cidadãos tornar-se agentes do crescimento da economia nacional e europeia. Deseja-se, simultaneamente, criar nos alunos do 1º ciclo alvo do programa o gosto pela aprendizagem da língua que os leve a manter com esta uma relação empática e duradoura, conducente a uma proficiência de nível elevado. A língua inglesa assume, assim, o seu estatuto de denominador comum enquanto instrumento de comunicação internacional e instrumento das novas tecnologias de informação, que permitirão a convivência saudável e eficiente num contexto cada vez mais globalizado e globalizante. Edelenbos resume deste modo a perspectiva europeia sobre a introdução do ensino da língua inglesa no ensino do 1º ciclo:

“The follow-up statement of the European Commission in the Lisbon process was much more explicit. “It is a priority for Member States to ensure that language learning in kindergarten and primary school is effective, for it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed, and the foundations for later language-learning are laid.” The European Council in Barcelona called for “further action to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age”. In this statement the motive of good citizenship is still important, but a second aspect is seeping in as well, namely ‘foundations for later language learning’. Early Foreign Language Learning in this perspective is seen as a preparation for lifelong learning. Access to the labour market and cultural integration are two motives that originate especially from regional institutions. At the level of the teaching profession also two motives are made explicit: enhancing professionalism and a tolerance/value orientation” (Edelenbos: 2006, 122).

Nesta perspectiva, a língua inglesa, como língua estrangeira, parece estar investida de uma valorização facilmente aceite, levando à necessidade do seu estudo. Será através dela que se garantirá às gerações futuras um acesso mais eficaz ao sucesso profissional, social e pessoal. Ensinar Inglês às crianças do 1º ciclo é, assim, uma estratégia de reconhecida eficácia para a preparação de um melhor futuro.

2.1. As orientações programáticas para o programa de generalização do ensino de Inglês no 1º ciclo do ensino básico.

A generalização do ensino de Inglês a nível nacional, promovida pelo Ministério da Educação, requeria a existência de orientações programáticas que possibilitassem uma aceitável uniformidade de procedimentos e critérios nas múltiplas escolas do 1º ciclo do país. O Despacho que regulamentou a generalização saiu a 5 de Julho de 2005, e em Setembro de

2005, a equipa de professoras constituída por Cristina Bento, Raquel Coelho, Nicola Joseph e Sandie Mourão publica o *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. (Bento, C; et al: 2005).

2.1.1. Os Objectivos

Neste programa delineiam-se os objectivos a alcançar, os conteúdos a abordar bem como as metodologias a seguir. São dados a conhecer, aos professores que irão aplicar o programa, os vários manuais no mercado, adaptáveis ao nível de ensino e ao programa em mente, e ainda outros materiais de apoio importantes.

O programa estabelece como prioritários os seguintes objectivos:

- “-sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidade cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.” (Ministério da Educação: 2005)

É de realçar a ênfase dada neste programa à tomada de consciência da cidadania alargada à Comunidade Europeia, fazendo os alunos passar da esfera estritamente nacional para a internacional. Através do contacto com uma língua que, sendo falada por muitos em todo o mundo, por razões económicas, políticas, turísticas ou outras, os alunos são levados ao encontro de culturas diferentes da sua, avaliando por contraste, talvez pela primeira vez, a sua própria cultura nacional. O Inglês assume, deste modo, o estatuto de língua de comunicação internacional.

Pretende-se ainda que os alunos desenvolvam gosto pela aprendizagem da língua inglesa através de metodologias comunicativas e activas, diversificadas e socializadoras que lhes permitam uma relação longa e produtiva, de modo a caminharem em direcção a uma proficiência de nível elevado no futuro, que corresponda, pelo menos, a qualquer nível B ou C

do Quadro Europeu Comum de Referência. Ao adquirirem conhecimentos da língua inglesa, estarão, simultaneamente, a processar e a avaliar, por comparação e contraste, mesmo que não de forma consciente, os conhecimentos da sua língua materna: “These encounters with a foreign language can also help learners to understand better their own language”, (Recommendations for Early Foreign Language Learning: Finding an Approach to the Theory and Practice of Early Foreign Language Learning, Goethe Institute, 1996).¹

Assim, a criança irá desenvolver de forma mais harmoniosa os seus conhecimentos linguísticos e as suas competências comunicativas. O programa de Inglês irá interseccionar os programas das outras áreas disciplinares do 1º ciclo, proporcionando aos alunos uma formação mais completa porque mais abrangente e rica. Os temas a tratar centram-se naquele que é normalmente considerado o mundo típico da criança e têm-na como centro do processo ensino/aprendizagem. “Me”, “My World”, “Cross-Curricular Themes” e “Festivals” são os quatro grandes temas do programa. Pede-se ao aluno que identifique, descubra, colore, cante, desenhe, construa cartazes, pergunte, complete, jogue, dramatize, categorize, descreva, etc., dentro dos campos lexicais a abordar. O léxico surgirá sempre de forma explícita, enquanto a gramática deverá aparecer de forma implícita (Cameron, 2007, xiii).

2.1.2. As Metodologias

Quanto à operacionalização curricular e às metodologias a usar, volta este Despacho a enfatizar a componente oral e lúdica do programa. Numa fase inicial deve dar-se ênfase à audição e à oralidade, desempenhando a leitura e a escrita um papel de apoio crítico (PGEI, OP, 2005:13). São enunciados vários tipos de jogos que podem ser utilizados como estratégias educativas: jogos de compreensão e de produção. Far-se-á também uso sistemático de canções e rimas, *roleplay*, actividades criativas e o contar de histórias. Os alunos trabalharão sob a orientação do professor, mas este deve centrar as actividades nos interesses dos alunos, usando formas sociais de trabalho que possibilitem a criação de laços afectivos, quer com os colegas e com o professor, quer com a própria língua estrangeira. Este contacto, por muitos chamados de precoce, deve criar raízes profundas e laços duradouros, que levem os alunos à manutenção de sentimentos positivos e motivadores para a aprendizagem da língua inglesa, ao longo de vários anos. Mais do que transmitir conhecimentos linguísticos, é necessário preparar-se uma boa interacção dos alunos dentro da sala de aula, pois é através dessa interacção que se geram oportunidades de aprendizagem (Strecht-Ribeiro, 1998, 57).

¹ Texto cuja leitura é recomendada nas Orientações Programáticas do PGEI e que se encontra online sem referência do seu autor. A referência bibliográfica de que dispomos é a seguinte: The Goethe Institute, *Recommendations for Early Foreign Language Learning: Finding an Approach to the Theory and Practice of Early Foreign Language Learning* (Translation by Pesola C. A. & Prowse M. J.), 1996. Disponível online em www.goethe.de/z/50/pub/nuernb, consultado em 27 de Dezembro de 2007, às 24 h.

2.1.3. A Avaliação

Quanto à avaliação das aprendizagens, pretende-se que essa seja feita de modo não intimidatório, e no sentido da criação da empatia com a língua em aprendizagem. Assim, a avaliação será sempre tida como formativa, utilizando-se uma grande diversidade de instrumentos. A observação directa e consequente registo serão o método preferencial, bem como a criação do portefólio. Ao professor cabe a criação de suportes de registo da avaliação contínua das aprendizagens e comportamentos e/ou atitudes face à aprendizagem da língua inglesa. O aluno deverá também ser levado à reflexão e auto-crítica através da auto-avaliação, criando-se para o efeito grelhas de registo de opiniões. A auto-avaliação pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos, devendo o professor estar em contacto verbal com os alunos, no sentido de os ajudar a formular as suas opiniões e registos subsequentes. Os alunos deverão ser capazes de identificar as áreas em que se sentem mais capazes e aquelas em que ainda necessitam de trabalhar mais aprofundadamente. Deste modo tem-se como principal objectivo evitar momentos formais de avaliação potenciadores de ansiedade e stress.

Num estudo levado a cabo por Aydin, Karakuzu e Elkiliç (2008), com crianças a estudar Inglês no 1º ciclo numa escola da Turquia, concluiu-se que a realização de testes de avaliação pode ter efeitos negativos a nível físico e psicológico. Responder a um teste de avaliação pode causar aumento irregular do ritmo cardíaco, tremores e propiciar distúrbios como a anorexia. Em termos afectivos, a mesma situação pode provocar pânico e medo. Atendendo à relação longa e duradoura que se pretende criar entre alunos e língua inglesa, estes resultados indesejados deveriam ser evitados. De acordo com os mesmos autores, cabe ao professor implementar estratégias adequadas de redução de stress, pela criação de um ambiente favorável à aprendizagem dentro da sala de aula: “The results show that most of the students have positive attitudes towards their EFL teachers, and that the students with positive attitudes towards their teachers feel less uneasy, nervous and bothered, and more confident and relaxed. In conclusion, the teacher is not a strong source of test anxiety among young EFL learners but a significant factor that decreases the level of test anxiety among their students” (Aydin, *et al*: 2008, 193). O professor de Inglês do 1º ciclo deve, assim, controlar a sua prática pedagógica no sentido de permitir que todos os seus alunos encarem os momentos formais de avaliação como algo normal onde os bons resultados sejam uma consequência natural de boas aprendizagens e, consequentemente, permitir fortalecer nos alunos uma relação agradável com a aprendizagem da língua inglesa durante vários anos.

2.1.4. Os materiais de ensino

O PGEI divulgou através do site www.min-edu.pt os materiais a utilizar pelos professores que iriam leccionar este novo nível de Inglês. É uma lista bastante exhaustiva de

manuais disponíveis no mercado, quer de produção nacional, quer de produção estrangeira. Incentiva-se uma cuidada selecção a fazer e/ou sugerir pelo professor, de modo a dar-se preferência a manuais que tenham bons materiais auxiliares com apoio de novas tecnologias e que, mesmo assim, mantenham um razoável equilíbrio qualidade/preço. É ainda apresentada uma lista de publicações que funcionarão como recurso para os professores. Aí os professores encontrarão um grande acervo de ideias práticas a utilizar na sala de aula que lhes permitirá ir ao encontro das metodologias propostas. Para além destes, são ainda indicados outros materiais de apoio que se poderão encontrar em vários sítios de internet. Veremos mais tarde no IV capítulo, quando analisarmos os inquéritos feitos aos professores, que existem muitos problemas ao nível da utilização dos materiais no ensino do Inglês no 1º ciclo. Por um lado os materiais estão disponíveis mas não são adoptados de forma homogénea ou regular, levando os professores a terem de providenciar os seus materiais, frequentemente adquiridos por si próprios. Por outro, existindo manuais no mercado, tal seria um bom suporte para professores inexperientes com este novo nível de ensino, que poderiam ver no manual um bom recurso pedagógico de suporte à estruturação de uma aula de língua estrangeira para 1º ciclo: “In light of inadequate resources and some limited teacher experience, the design of the textbook and the audiocassettes are features that deserve special mention. Teacher resourcefulness in the English classroom may be rather modest for two reasons: teachers’ own English proficiency might be limited, and most of them might not have had preservice training in teaching English. Hence, the elaborate help given in the teacher’s book aids them in handling the textbook reasonably well and gives them an intensive orientation to teaching English effectively in the classroom” (Mohanraj: 2006, 110). A verdade, porém, é que a adopção de manuais para o 1º ciclo não é uma prática recorrente, tal como afirmam os professores entrevistados.

2.2. O primeiro ano de experiência

O governo de Portugal estabeleceu como meta a atingir no primeiro ano de implementação do Despacho nº 14753/2005 (2ª série) levar o ensino da língua inglesa a 25% das escolas do 1º ciclo do país. Previa-se continuar a aumentar a oferta nos anos subsequentes, de modo a caminhar-se para uma cobertura total a curto prazo. Para tal foram estabelecidos protocolos com as entidades sugeridas no despacho:

- a) Municípios
- b) Associações de professores
- c) Associações de pais;
- d) Institutos de línguas;
- e) Outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projectos, em razão do respectivo objecto social ou da comprovada experiência no âmbito do ensino precoce e da divulgação da língua inglesa.

Estas entidades deveriam aceder em parceria obrigatória:

- a) com um ou vários agrupamentos de escolas;
- b) com uma ou várias escolas não agrupadas;
- c) com agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

A implementação do PGEI foi, logo desde início e tal como provam os dados recolhidos pelo GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo), considerada um sucesso educativo nacional, pois a percentagem de escolas de 1º ciclo que ofereceram o ensino da língua inglesa rondou os 76% (Dados do ME)². A maior parte dos protocolos foram estabelecidos pelos Municípios com os Agrupamentos de Escolas dos seus concelhos. Os Municípios procuraram, por sua vez, estabelecer protocolos com instituições privadas de ensino de línguas ou outras actividades de enriquecimento curricular ou ocupação de tempos livres, que se mostraram disponíveis para a leccionação da língua inglesa. Seriam, assim, estas instituições a contratar os professores e a acompanhar o seu desempenho.

De acordo com o PGEI, as turmas deveriam conter um máximo de 25 alunos e poderiam ter alunos do 3º e 4º anos. Semanalmente as aulas deveriam ocorrer num tempo e meio lectivo (cento e trinta e cinco minutos) e só excepcionalmente, caso as condições de espaço ou outras o não permitissem, os alunos teriam um tempo semanal de 90 minutos. Estas disposições seriam tidas como o início da experiência, e careceriam dos necessários ajustes nos anos seguintes.

Embora a cobertura nacional tivesse sido muito para além da prevista, muitas escolas do 1º ciclo manifestaram um fraco envolvimento nesta inovação pedagógica, tendo havido casos de inexistente contacto entre o professor de Inglês e o professor titular da turma. O relatório referido em nota de rodapé dá conta das dificuldades de articulação do trabalho do professor de Inglês e o professor titular de turma: “A este propósito salienta-se que a articulação entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma se faz essencialmente por via da partilha de informação sobre os alunos. Há contudo ainda muito trabalho a fazer, dado que cerca de metade destes professores afirmam desconhecer as orientações programáticas das AEC. Por outro lado, parece existir pouca programação conjunta de actividades pedagógicas e pouca reflexão conjunta sobre as competências a desenvolver” (RIA: 2006, 7). Tal como referido pelos responsáveis camarários, alguns agrupamentos também não mostraram interesse em se envolver na organização dos horários ou verificar as habilitações dos professores contratados pelas instituições parceiras. Para além destes e dos problemas acima referidos, verificou-se no primeiro ano a existência de múltiplas dificuldades sentidas pelos professores de Inglês na leccionação das suas turmas. A existência em simultâneo na mesma turma de alunos do 3º e 4º anos obrigava de imediato a uma dinâmica de diversificação metodológica para a qual muitos professores não estavam preparados. O grande número de alunos por turma, causador de problemas de gestão de aula,

² Dados expressos no *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*, reportado a Dezembro de 2006 e apresentado publicamente no dia 13 de Abril de 2007 pelo Ministério da Educação. Disponível online em http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf, consultado 20 de Abril de 2009.

foi também tido por muitos professores como um problema de difícil solução. Acresce ainda o facto de os materiais disponíveis serem escassos e de não se ter favorecido desde o início a necessidade de aquisição de um manual. Muitos professores viram-se impossibilitados de usar esse recurso, ou mesmo fotocopiar materiais, sem que tivessem de custear eles próprios as fotocópias. Não tendo uma preparação pedagógica adequada para este nível de ensino, os professores de Inglês do 1º ciclo poderiam ver no manual ou nos materiais suplementares um suporte de confiança que lhes permitisse encarar o desafio com maior ânimo e tranquilidade. Contudo, não defendemos a utilização de manual como imprescindível. Caso estivessem as condições criadas para os professores terem acompanhamento pedagógico na produção dos seus próprios materiais adequados à turma, essa seria, porventura, uma situação mais desejável.

Note-se que em Portugal a formação de professores de Inglês foi sempre direccionada para o 2º ciclo, sendo esses professores preparados pelas Escolas Superiores de Educação, ou para o 3º ciclo e secundário, sendo esses professores preparados pelas Universidades. Nunca existiu em Portugal qualquer grau de nível superior que preparasse professores de Inglês para o 1º ciclo. Os professores são assim lançados num desafio para o qual não receberam preparação específica prévia e não obtiveram no decurso do primeiro ano o apoio necessário a uma leccionação eficaz. O fraco envolvimento dos Agrupamentos de Escolas e dos professores titulares das turmas de 1º ciclo deixou os professores de Inglês de 1º ciclo isolados e entregues a si próprios. Poucos foram os casos de instituições que providenciaram formação inicial, proporcionaram acompanhamento sistemático e verificação/avaliação das aulas dadas (RIA: 2006, 8-9).

A grande maioria dos professores trabalharam em horários de oito ou doze horas, divididas por várias escolas distantes entre si, tendo ainda de suportar os custos de transporte. Cada docente visitava uma escola por dia, em alguns casos duas, e teria de gerir a deslocação de uma escola para a outra de forma a evitar atrasos. Deste modo não poderia entrar em contacto com o professor titular da turma para a necessária articulação pedagógica, por manifesta falta de tempo e/ou disponibilidade. A falta de condições adequadas de trabalho e o horário em que os professores trabalharam, quase sempre depois das 16 horas até às 17:30, permitiram a alunos e pais considerar o ensino de Inglês como uma mera actividade de ocupação de tempos livres, e os seus agentes como tarefeiros dessas actividades e não verdadeiros profissionais com formação superior. O ensino de Inglês no 1º ciclo foi encarado desde o início como uma estratégia de construir a escola a tempo inteiro. Ao não permitir que o ensino de Inglês perturbasse de qualquer modo “o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos ou do estabelecimento de ensino” [ponto 2 do Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série)], atribui-se a esta actividade um peso menor e não se permite uma desejável flexibilização dos horários dos professores, bem como a possibilidade de estes leccionarem em horários completos ou com um número de horas que lhes permita considerar este trabalho como rendível e por isso, motivador. Por estas razões o RIA de 2006 aponta como recomendação importante a verificação de uma melhoria

substancial nas condições de trabalho oferecidas aos professores de Inglês no 1º ciclo: “O CAP recomenda que seja dada uma atenção particular à valorização da função docente nas AEC, o que passa pela definição de regras relativas à remuneração, nomeadamente a fixação de um valor mínimo por hora” (ME-CAP: 2006, 8). Também a APPI, no relatório³ produzido no final do primeiro ano da experiência dá conta de constrangimentos na implementação do programa, no que diz respeito ao trabalho dos professores: “O processo de recrutamento dos professores e o pagamento das funções exercidas foi um sistema aberto que se implementou, gerando fortes assimetrias, devendo o ME, pelo menos, moralizar ambos os aspectos junto das entidades proponentes” (APPI: 2006, 3).

2.2.1. Perfil dos professores de Inglês

Os professores que foram os protagonistas desta novidade pedagógica nacional foram recrutados pelos mais diversos organismos, públicos ou privados, sem que tenha havido o cuidado de salvaguardar: a sua adequada formação pedagógica para este nível de ensino; a sua adequada remuneração; a salvaguarda dos seus direitos no trabalho; as necessárias condições de trabalho; horário adequado a uma leccionação motivadora e eficaz. Eram-lhes exigidas habilitações profissionais ou próprias, adquiridas em instituições de ensino superior, e era dada a possibilidade aos detentores de certificados da Universidade de Cambridge (CAE- Certificate of Advanced English ou CPE- Certificate of Proficiency in English), adquiridas em instituições privadas de ensino de línguas, de leccionarem igualmente Inglês no 1º ciclo. Apontou-se no Despacho nº 14753/2005 (2ª série), de imediato, para a necessidade da definição de um perfil de competências dos professores de Inglês do 1º ciclo e da sua associação a um programa de formação de professores. Deste modo, é-nos permitido concluir que o país não tinha o número necessário de profissionais devidamente habilitados para a docência deste novo nível de ensino do Inglês.

Temos, por um lado, professores com habilitações profissionais para a docência de um ou mais níveis de ensino que pouco têm a ver com a nova dinâmica necessária a uma sala de aula de 1º ciclo. Estes professores não tiveram formação em Psicologia Educacional adequada a este novo nível de ensino, nem trabalharam a didáctica específica ao 1º ciclo. Por outro, temos professores detentores de um potencial bom nível de Inglês, mas que não têm, contudo, formação pedagógica adequada. Deparamo-nos, portanto, com um conjunto de problemas que poderão afectar a qualidade do ensino que se queria implementar. Se, por um lado, um dos objectivos do ensino de Inglês no 1º ciclo era instilar nos alunos o gosto pela aprendizagem continuada desta língua, por outro, ao serem expostos a aulas não estruturadas adequadamente ou expostos a modelos linguísticos de menor qualidade os alunos poderão não

³ O primeiro relatório produzido pela APPI é publicado na sua Newsletter, no. 1, de 2006, com o título: *A Implementação do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB em 2005/6 – balanço do contributo da APPI.*

vir a adquirir esse gosto e essa motivação, ou, ainda mais preocupante, poderão fazer aprendizagens erradas, com custos futuros enormes. Após uma análise detalhada da situação do ensino de línguas estrangeiras em Inglaterra, Sharpe defende a leccionação de línguas estrangeiras no primeiro ciclo por professores preparados para esse nível de ensino e não por professores especialistas de língua inglesa, precisamente porque a estes falta a preparação pedagógica específica (Sharpe: 2007, 111). Em Portugal a formação de professores ainda não havia acautelado esta necessidade de professores com formação específica em língua estrangeira para o 1º ciclo, embora tenha havido algumas tentativas nesse sentido. Avença falava em 2001 na criação de cursos de pós-graduação organizados com o objectivo de dar formação específica a professores para leccionarem no 1º ciclo: “Recentemente, a estruturação de Cursos de Complemento de Formação com área de especialização em L.E., após a extinção dos vários Cursos de Estudos Superiores Especializados em L.E. (C.E.S.E.) ou a inclusão de cadeiras específicas nos currículos dos professores do 1º ciclo, em algumas Escolas Superiores de Educação, fazem com que comece a existir formação específica para a implementação desta nova área curricular” (Avença: 2005, 89). Verificou-se, no entanto, quando se implementou à escala nacional, o ensino do Inglês no 1º ciclo, que tal realidade não existia. De facto, as Escolas Superiores de Educação e as Universidade não haviam conseguido habilitar pessoas em número suficiente para cobrir as necessidades de um programa tão vasto.

2.2.2. A comissão de operacionalização e acompanhamento.

O Artigo 6.º do decreto supra citado ordena a criação da COAP, Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do Programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico público. Este grupo de trabalho seria composto pelos Directores Regionais de Educação, pelo Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, bem como por dois representantes da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI). A estes competiria, entre outras funções, acompanhar a execução do programa, definir o modelo de formação de professores e ainda, avaliar o sistema. Esta comissão teria também o dever de apresentar oportunamente relatórios sobre o decurso da aplicação do programa em análise e propor medidas para a optimização dessa mesma aplicação.

2.2.2.1. O Primeiro Relatório

O primeiro relatório refere os pontos fortes e as vulnerabilidades da implementação da plena ocupação dos tempos escolares e do alargamento do horário nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, onde se insere o ensino de Inglês. Aqui vemos claramente como o ensino de Inglês no 1º ciclo é também uma medida que ultrapassa a mera preocupação do Estado em

promover o ensino desta língua estrangeira aos mais novos em Portugal. No esforço de disponibilizar aos pais a escola a tempo inteiro, o ensino de Inglês é a estratégia utilizada para preencher esse espaço. Por um lado, a escola pública ocupa as crianças enquanto os pais trabalham; por outro, ensina-as a usar uma ferramenta essencial para a sobrevivência no mundo competitivo e globalizado de hoje: a língua inglesa. A oferta da língua inglesa na escola pública é também e ainda assumida como uma estratégia para estreitar o fosso entre as classes sociais, oferecendo a todos aquilo que só uma minoria podia pagar no ensino privado: “As AEC pretendem cumprir o duplo objectivo de garantir, no espaço da escola a todos os alunos de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias” (ME-CAP: 2006, 4).

Os baixos níveis de qualificação dos adultos de um modo geral, e o seu baixo nível de conhecimentos de língua inglesa em particular, torna imperioso que o Estado assuma a necessidade de promover a escola a tempo inteiro através, também, do ensino da língua inglesa. Enquanto espaço de socialização e de educação, a escola dá assim uma resposta às carências apresentadas pelas famílias, ocupando as crianças enquanto os pais trabalham e dando-lhes uma educação de qualidade (Organização e Distribuição do Serviço Docente nas Escolas, Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho: 2006, 3-6)⁴.

A oferta do ensino de Inglês no 1º ciclo veio também proporcionar a necessidade do estabelecimento de parcerias e protocolos com entidades que até aí estavam relativamente afastadas do mundo escolar. As instituições do meio envolvente, nomeadamente Câmaras Municipais, foram então chamadas a dar uma resposta a questões públicas de educação, contribuindo para alterações estruturais profundas na organização do funcionamento da escola. A escola foi assim levada a debater e a reflectir sobre o serviço que prestava, nomeadamente no que diz respeito à organização do trabalho dos professores e a qualidade e rigor desse mesmo trabalho.

Porém, a escola teve abruptamente de mudar as suas práticas, e, em muitos casos, não foi capaz de responder de forma adequada. A gestão dos recursos humanos é mais complexa do que pode à primeira vista parecer. A grande maioria dos professores de Inglês chegou a escolas que desconhecia completamente e a um mundo novo para o qual não estava preparada. Os professores deslocavam-se entre escolas no cumprimento do seu horário e houve casos de professores de Inglês que nunca estabeleceram contacto com o professor titular da turma de 1º ciclo. Não foram salvaguardadas as necessárias trocas de informação sobre os alunos entre professores titulares das turmas de 1º ciclo e os professores de Inglês, para que houvesse uma melhor gestão da sala de aula e uma melhor articulação das matérias a leccionar. Os espaços onde decorriam as aulas foram algumas vezes considerados

⁴ Texto da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), disponível online em: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel_Org_Servico_Docente_Escolas.pdf.

inadequados, o que se tornou um obstáculo à execução de actividades mais diversificadas e eficazes.⁵

Assim, o relatório sugere que as estruturas de orientação educativa planifiquem com maior rigor as actividades de enriquecimento curricular e extracurricular dos alunos, a fim de que o projecto curricular da turma seja mais uniforme e mais coerente. Aponta-se também para um maior envolvimento dos professores titulares da turma de 1º ciclo, nomeadamente através da supervisão das actividades de enriquecimento curricular como o Inglês. Caberia também, segundo as sugestões deste relatório, aos professores titulares de 1º ciclo, a avaliação da realização das actividades de enriquecimento curricular como o Inglês.

2.3. O Segundo Ano de Experiência e seguintes.

O segundo ano de experiência é marcado pela saída de nova legislação relativa à implementação do ensino de Inglês no 1º ciclo. O Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série, Diário da República) é tornado público a 16 de Junho de 2006 e vem impor alterações ao despacho que havia vigorado no ano anterior, revogando-o.

Dando continuidade ao grande objectivo de oferecer a escola a tempo inteiro ao país, este despacho oferece simultaneamente três actividades de enriquecimento do currículo a todas as crianças do primeiro ciclo: ensino de língua inglesa de oferta obrigatória para todas as crianças do 3º e 4º ano, ensino de Música e de Actividade Física e Desportiva, sendo estas duas últimas de oferta aconselhável e dependente da disponibilidade das entidades envolvidas, mas de frequência facultativa para os quatro anos do 1º ciclo. Neste segundo ano de escola a tempo inteiro é também oferecido obrigatoriamente a todas as crianças do 1º ciclo Apoio ao Estudo, cabendo às famílias decidir da frequência do mesmo.

As entidades promotoras das actividades de enriquecimento curricular são, agora, em menor número, tendo sido retirada a possibilidade às únicas instituições com fins lucrativos, os institutos de línguas, de se candidatarem. Também “outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projectos, em razão do respectivo objecto social ou da comprovada experiência no âmbito do ensino precoce e da divulgação da língua inglesa”, a que se refere a [alínea e) do Artigo 3.º do Capítulo I do Anexo do Despacho 14 753/2005 (2ª série)], deixam de poder candidatar-se como entidades promotoras. Por outro lado, os agrupamentos de escola podem agora constituir-se como entidades promotoras, caso nenhuma das outras entidades avance com uma candidatura. Atendendo à responsabilidade dos municípios no que diz respeito à gestão do parque escolar do 1º ciclo, este Despacho estabelece que deve ser dada preferência às autarquias locais na elaboração de protocolos. As entidades promotoras e o agrupamento com o qual se relacionam devem planificar as actividades, estabelecer o horário de cada actividade, determinar o local de funcionamento

⁵ Confrontar páginas 8 a 10 do Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular produzido pela CAP e já referenciado anteriormente.

de cada actividade e estabelecer as responsabilidades e/ou competências de cada parte envolvida no protocolo. Nestas actividades de preparação será agora obrigatório o envolvimento dos professores titulares de turma, pois são eles que melhor conhecem a realidade da sua escola e, particularmente, da sua turma. Caberá ainda a estes professores a realização de reuniões de planificação com os professores dinamizadores das actividades de enriquecimento curricular, a avaliação dessas actividades e ainda a realização de reuniões com os pais dos alunos, nos termos legais. Este envolvimento mais regulamentado era agora visto como um acréscimo de grande valor por parte dos professores de Inglês. Ao longo do primeiro ano, muitos comunicaram aos membros das equipas do Ministério da Educação que acompanharam a implementação do programa dificuldades na gestão das actividades, por não terem os conhecimentos necessários sobre os alunos com quem trabalhavam, uma vez que a sua ligação com os professores titulares das turmas era escasso ou inexistente.

Quanto à duração semanal das actividades, tal como acontecera no ano anterior, os alunos deveriam ter 135 minutos de aulas de Inglês, mas agora obrigatoriamente divididos por três períodos de quarenta e cinco minutos a distribuir pela semana. A título excepcional e em casos de manifesta dificuldade, poderiam as escolas oferecer apenas 120 minutos, divididos em duas sessões de 60 minutos cada. Aqui nota-se um contraste com o ano anterior, em que, também em casos excepcionais, as escolas poderiam oferecer apenas um período semanal de noventa minutos. Muitas foram as escolas que optaram por esta modalidade, por incapacidade de gerir espaços e junção complicada de alunos. Por outro lado, os problemas eram ainda maiores quando havia a necessidade de transportar os alunos para outra escola onde iriam decorrer as actividades de enriquecimento curricular. Assim, contrariamente ao que se considera necessário, pedagogicamente falando, os alunos são expostos à aprendizagem da língua inglesa de uma forma muito dispersa no tempo, comprometendo, deste modo, a qualidade das aprendizagens que se desejam ver concretizadas (Sharpe: 2001,71,151,189-90). Sharpe considera que uma exposição à língua estrangeira dispersa no tempo não produz os efeitos desejados: “The best way to promote pupil progress is through systematic teaching on a little and often basis - 20 minutes every day would be ideal, but not easy always to achieve in practice. Intermittent or sporadic long lessons are not likely to be helpful” (Sharpe: 2001, 151). Também para Edelenbos *et al* a questão do tempo dedicado à aprendizagem da língua constitui um factor determinante:

“Any limitation on time will affect each of the four language skills - listening, speaking, reading and writing - but our review strongly suggests that the mode that suffers most is speaking (even in countries where children are most exposed to a foreign language through various media). If pupils are to develop creative, fluent speech with reasonable accuracy and breadth, then substantial time must be allowed. However, some empirical studies in our review suggest another course of action, i.e. to make more effective use of the time given. One study showed that the specific effect of ‘time of learning’ was clearest only in combination with other contextual factors related to the quality of teaching. Also, the effect of increasing the time devoted to languages has been shown to slow once above a certain number of hours, while

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

other studies suggest that the distribution of time into shorter, more frequent lessons yields better results” (Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A.: 2006, 24-25).

Verificamos neste excerto que, para estes autores, a questão do tempo é determinante para a qualidade das aprendizagens, embora os mesmos adicionem uma outra variável a ter em conta: a qualidade do ensino. Verificaremos mais tarde a importância dessa variável, quando analisarmos os inquéritos realizados às Câmaras Municipais, aos pais dos alunos do PGEI, aos alunos do PGEI e aos professores do PGEI no IV capítulo. No caso do programa de generalização do ensino do Inglês em Portugal, a carga horária estipulada é a que se pode observar neste quadro:

Tabela 1- Número Máximo de Alunos por Turma e Carga Horária

| Ano Lectivo | Máximo de Alunos por Turma | Tempo por Semana | | Anos Escolares nas Mesmas Turmas de Inglês | Horários Excepcionais |
|-------------|----------------------------|------------------------|-------------------------|--|---------------------------------|
| 2005-06 | 25 | 135 mn(1) | | 3º e 4º | 1 tempo lectivo de 90 mn |
| 2006-07 | 25 | 135 mn(1) | | 3º e 4º | 2 tempos lectivos de 60 mn cada |
| 2007-08 | 25 | 135 mn(1) | | 3º e 4º | 2 tempos lectivos de 60 mn cada |
| 2008-09 | 25 | 1º e 2º Anos 90 mn | 3º e 4º Anos 135 mn | Uma turma para cada ano | 1 tempo de 90 mn |
| 2009-10 | 25 | 90 min (2 x 45 min) | 135 min (3 x 45 min) | Uma turma para cada ano | 1 tempo de 90 mn |
| 2010-11 | 25 | 90 min (2 x 45 min) | 135 min (3 x 45 min) | Uma turma para cada ano (2) | 1 tempo de 90 mn |

Em todos os anos de vigência do programa têm-se registado casos de agrupamentos que oferecem ensino de Inglês a todos os anos do 1º ciclo e, cumulativamente, propõem, em alguns casos, turmas em que se encontram misturados alunos dos quatro anos do 1º ciclo do ensino básico.

No final do primeiro ano de experiência do PGEI, vários relatórios redigidos pelos professores de Inglês demonstravam a preocupação dos professores quanto à organização dos tempos lectivos, pois consideravam que uma aula de noventa minutos era um período de tempo demasiado longo para se trabalhar com crianças desta faixa etária, por um lado, e uma aula apenas por semana era uma exposição à língua estrangeira demasiado espaçada no tempo para dar os frutos desejados. Tal opção contraria, aliás, tanto as recomendações expressas no documento: “Recommendations for Early Foreign Language Learning: Finding an Approach to the Theory and Practice of Early Foreign Language Learning”,⁶ em que as orientações programáticas para o PGEI se baseiam, bem como as opiniões de vários investigadores desta área (Cameron: 2007; Moon: 2005; Kirsch: 2008; Sachs e Mahon: 2006).

2.3.1. Os Relatórios Intercalares de Acompanhamento (RIA) produzidos pela Comissão de Acompanhamento do PGEI do Ministério da Educação

A Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) apresentou publicamente novo relatório sobre as actividades de enriquecimento curricular em Abril de 2007, dando conta das alterações ocorridas ao longo do segundo ano de implantação do PGEI. Este relatório baseia-se nas visitas feitas em Novembro e Dezembro de 2006 às escolas onde o programa estava a ser implementado e em questionários aplicados aos professores.

O primeiro dado importante prende-se com a cobertura nacional do programa, tendo aumentado quase até à totalidade o número de escolas que oferecem ensino de Inglês às crianças dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico: 98,9%. Temos assim uma evolução que corresponde já praticamente à totalidade do 1º ciclo. Acresce ainda o facto de alguns agrupamentos terem conseguido protocolos que contemplavam já o ensino de Inglês às crianças do 1º e 2º anos do mesmo ciclo. 42,8% das escolas de 1º ciclo oferecem ensino de Inglês a estes anos lectivos (ME-CAP: 2006, 15). Tal prática ainda não estava legislada, mas algumas escolas e entidades promotoras resolveram antecipar-se, promovendo o ensino de Inglês tão cedo quanto possível. Esta opção enquadra-se na ideia mais ou menos consensual de que as crianças, entre os três e os dez anos, aprendem línguas estrangeiras com particular facilidade, devido à plasticidade cerebral que as caracteriza (Sousa: 2001,24-25).

É notório também o crescente envolvimento, tanto das escolas, como das Câmaras Municipais. Estas assumiram um papel de “parceiros educativos centrais” (ME-CAP: 2006, 5), tendo a seu cargo 89% dos protocolos estabelecidos. Para além do compromisso legal que é a responsabilidade das Câmaras em relação ao 1º ciclo, estas instituições encetaram esforços no sentido de abraçar uma nova tarefa para a qual tiveram de se preparar, uma vez que nunca haviam sido chamados a dar uma resposta tão prática em relação à escola pública. Foram criados gabinetes de coordenação das actividades de enriquecimento curricular, geralmente

⁶ Cf. nota 1 deste capítulo.

liderados pelo Vereador da Educação, sendo que em muitos casos era este gabinete a recrutar os professores directamente e a dar-lhes as directrizes necessárias e possíveis.

Constatou-se também desde o início que os professores que leccionavam Inglês no 1º ciclo detinham as habilitações recomendadas pelos despachos que orientaram a generalização do ensino de Inglês no 1º ciclo, (Despacho nº 14753/2005 (2ª série); Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série). Mas se é verdade que o perfil dos professores de Inglês em termos das habilitações era adequado, o mesmo não se poderá dizer do perfil pedagógico, já que até então nenhuma escola superior de educação ou universidade havia formado alunos/futuros professores para este propósito específico. Tentou-se, por isso, e desde início, complementar a formação desses professores através de formação à distância, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade de ensino. Esta formação teria de ser à distância uma vez que os professores não tinham tempo disponível durante a semana para frequentar as acções propostas nos centros de formação e o seu horário era demasiado complexo para se compatibilizarem vários formandos em simultâneo. Por outro lado, oferecendo os centros de formação treino para professores pertencentes aos quadros do Estado, os mesmos não poderiam frequentar essas acções com facilidade. Apenas um terço dos formandos de uma acção poderiam pertencer ao sector privado, sector para o qual os professores de Inglês do 1º ciclo trabalhavam. As acções de formação à distância não tiveram uma cobertura suficiente para dar formação a todos os professores e principalmente àqueles que dela mais necessitavam: os professores com formação em outras línguas que não o Inglês⁷.

A equipa ministerial que acompanhou o programa registou no Relatório Intercalar de Acompanhamento como ponto positivo o facto de os professores de Inglês do 1º ciclo maioritariamente conhecerem as orientações programáticas, produzirem materiais adequados autonomamente e/ou com os alunos e registarem de forma sistemática os sumários da matéria leccionada. Pelo contrário, registou como preocupação o facto de cerca de metade dos professores titulares inquiridos reconhecerem o seu desconhecimento das orientações programáticas do Inglês, sinal de que não houve planificação conjunta das actividades por parte do professor de Inglês e o professor titular da turma. Nota-se também como factor negativo a falta de reflexão conjunta sobre as competências a atingir, as metodologias a usar, os melhores métodos para a construção dos materiais necessários e adequados. Outra grande preocupação prende-se com o facto de ser quase inexistente a articulação vertical com os departamentos curriculares de Inglês das escolas de 2º ciclo ou secundárias, os quais poderiam dar orientações específicas aos professores de Inglês do 1º ciclo que, por serem novos na profissão, carecem de orientação específica. Os professores coordenadores dos

⁷ Desde início foram recrutados alguns professores com uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas ou Clássicas, sem que a variante contemplasse a língua inglesa. Licenciados em Francês e Alemão, ou outras línguas que não o Inglês, optaram pela leccionação de Inglês no 1º ciclo porque necessitavam de um emprego e a legislação lhes permitiu. (Ver Despacho nº 12 590/2006 (2ª série), artigo 9º, Perfil dos professores de Inglês e Cf. com os resultados dos inquéritos aos professores e Câmaras Municipais analisados no IV capítulo.)

departamentos de Inglês não sentiram desde o início que fosse sua responsabilidade orientar estes colegas, pois eles não pertenciam verdadeiramente à sua escola, sendo trabalhadores por conta de outras entidades parceiras. Acresce a esta realidade o facto de a coordenação ser feita maioritariamente em reuniões de grupo ou departamento, as quais decorrem normalmente em horários incompatíveis para os professores de Inglês do 1º ciclo, pois estes encontram-se a leccionar nesse horário. Muitos professores coordenadores referiram em conversas informais com os professores de Inglês do 1º ciclo que, quando foram eleitos para o cargo, não lhes havia sido atribuída a tarefa de supervisionar os colegas de 1º ciclo e por isso também não a aceitam de modo pacífico.

O RIA recomenda, assim, que haja uma maior responsabilização do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, no sentido de criar projectos escolares que envolvam todos os professores, incluindo os professores responsáveis pelas Actividades de Enriquecimento Curricular (AECs). Caminhar-se-á, assim, para uma articulação vertical desejável entre os professores dos vários ciclos, numa perspectiva de evolução e continuidade dos estudos a fazer pelos alunos. Recomenda-se também um cada vez maior envolvimento do professor titular em todas as tarefas que dizem respeito à leccionação do Inglês no 1º ciclo, sendo que a mais importante nos parece ser a de supervisão das actividades e o relacionamento privilegiado com os encarregados de educação.

É também desejável que os agrupamentos se envolvam na selecção dos professores, salvaguardando o respeito pela legislação, no que diz respeito ao perfil desejado do professor de Inglês. Por outro lado, é necessário ainda que todos se envolvam na elaboração dos horários para que a coordenação seja feita em benefício de todos os envolvidos. A elaboração de horários foi feita a nível nacional de modo muito díspar. Houve agrupamentos que assumiram essa elaboração sozinhos; noutros casos as Câmaras Municipais elaboraram os horários e houve ainda casos em que essa tarefa ficou a cargo das entidades parceiras, tais como os institutos de línguas.

Outro aspecto que parece ter merecido a atenção da equipa que elaborou o RIA foi o estatuto dos professores de Inglês do 1º ciclo. Propõe esta equipa uma definição clara de regras que orientem a remuneração dos professores, fixando um valor mínimo por hora, adequando esse valor às habilitações do docente. Esta é a primeira tentativa por parte do Ministério da Educação em equiparar economicamente os professores das AECs aos outros professores ao serviço do estado. Deste modo, contribui-se também para a valorização destes docentes, fazendo com que certas empresas envolvidas nestes serviços não continuem a sujeitar os professores a salários muito baixos que, depois de retirada a quantia necessária a satisfazer despesas de transporte, pouco contribuem para o nível de vida a que um professor dignamente tem direito. Num relatório publicado pela Federação Nacional de Professores em Maio de 2008, critica-se intensamente a situação de trabalho destes professores, pois são cerca de 15000 que trabalham precariamente, com salários baixos e tendo de custear as despesas de deslocação. Ainda de acordo com este relatório, os professores das AEC trabalham em condições precárias de emprego onde se exigem deveres e se concedem poucos

direitos. Esta é uma situação amplamente criticada na imprensa e em *blogs*, que abundam na *internet*, onde os professores, provavelmente, se sentem mais à vontade para denunciar as incorrecções do programa. Por estas razões, muitos professores abandonam a leccionação do Inglês no 1º ciclo, logo que encontram uma alternativa mais compensatória. No Relatório Pedagógico da CAP para o ano lectivo de 2008-09 afirma-se que: “O quadro legal existente é pouco motivador para o recrutamento e fidelização dos docentes e não possibilita a sua substituição com celeridade” (ME-CAP-RP: 2009, 12). Constata-se, deste modo, a necessidade de alteração do quadro legal, no sentido de proporcionar aos professores de Inglês do 1º ciclo melhores condições de trabalho, que os leve a encarar esta sua escolha profissional como uma válida aposta no futuro.

O estatuto dos professores das AEC é ainda uma grande preocupação porque, para além do salário inadequado e a falta de salvaguarda dos direitos dos professores, se verifica que estes não conseguem ter horários, em regra, superiores a dez horas. Tal deve-se à falta de flexibilização dos horários, bem como à falta de uma faixa temporal mais alargada para encaixe de mais tempos lectivos. Entre as 16:30 horas e as 18 horas, hora a que as escolas devem fechar, não se conseguem gerir horários com mais de dez horas, em regra. Como consequência deste facto, tem-se notado a falta de continuidade de alguns professores afectos a estas actividades, porque perante a oferta de emprego mais estável, depressa abandonam a leccionação de Inglês no 1º ciclo. Muitos professores tentam manter-se nesta actividade, contudo, porque a mesma lhes dá direito a contagem de tempo de serviço, e acreditam assim, ganhar vantagem para eventualmente obterem uma vaga no ensino público para que se prepararam: 2º ciclo, 3º ciclo ou ensino secundário. Estes professores, não tendo qualquer vínculo laboral, não têm direito a subsídio de desemprego, não têm subsídio de férias ou Natal e têm de pagar por inteiro as contribuições para a Segurança Social.

No Relatório Intercalar de Acompanhamento a Comissão de Acompanhamento do programa refere as dificuldades sentidas a vários níveis na implementação do programa, e especificamente a situação da contratação dos professores: “Uma parte dessas dificuldades liga-se a aspectos como a compatibilização de horários de docentes e alunos, a organização das deslocações destes últimos quando os espaços a tal obrigam, o acesso a salas e espaços adequados para a organização das actividades, a contratação de docentes e a escassez de pessoal auxiliar existente em determinadas escolas” (ME-CAP: 2006, 6). Para que se possam vincular colaboradores a uma profissão e aí permaneçam, dando o seu contributo produtivo, é necessário que os mesmos se sintam estimulados através de condições de trabalho minimamente satisfatórias e com garantias de futuro. A partir das recomendações feitas pela CAP pensamos que tais condições estão longe de ser uma realidade para estes professores. Numa avaliação internacional feita por especialistas europeus sobre o 1º ciclo em Portugal em 2008, estes afirmam: “Constata-se que o financiamento nem sempre está à disposição dos municípios para pagamento a tempo aos professores das AEC, porque os orçamentos são transferidos pelo Ministério no fim dos períodos lectivos em vez de mensalmente. O estatuto dos professores das AEC também é problemático. Eles são recrutados pelos municípios,

anualmente, e não são funcionários públicos, não usufruindo de muitos benefícios adicionais. As suas qualificações são normalmente altas, mas o seu estatuto é baixo e, por vezes, sentem-se alienados e explorados, especialmente os professores das AEC recrutados através de empresas ou associações de pais” (Matthews et al: 2009, p. 61).

2.3.1.1. Cobertura Nacional do PGEI

Como já foi referido, a cobertura nacional do ensino do Inglês aos alunos do 1º ciclo sofreu um aumento considerável do primeiro para o segundo ano, chegando quase a conseguir-se uma cobertura total. No decorrer dos anos, tem-se verificado uma estabilização da cobertura conseguida, sentindo-se apenas uma ligeira descida no ano lectivo de 2008-09, provavelmente devido à introdução da oferta obrigatória alargada ao 1º e 2º anos, o que levou a uma necessidade maior do número de professores para esta actividade. Apresentam-se, nos quadros seguintes, as taxas de cobertura em percentagem:

Tabela 2- Cobertura Nacional do PGEI de 2005 a 2009

| DRE | 2005-06 | 06-07 | | 07-08 | | 08-09 | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 3º/4º anos | 1º/2º anos | 3º/4º anos | 1º/2º Anos | 3º/4º anos | 1º/2º anos | 3º/4º Anos |
| DREN | 94,4% | 49,5% | 99,3% | 50,2% | 99,3% | 97,9% | 98,9% |
| DREC | 99,7% | 37,7% | 99,3% | 53,5% | 99,5% | 98,5% | 99,0% |
| DRELVT | 93,1% | 36,8% | 98,2% | 50,6% | 98,6% | 98,1% | 99,5% |
| DREA | 98,9% | 54,5% | 98,2% | 58,8% | 98,9% | 96,0% | 97,7% |
| DREAlg | 95,5% | 27,5% | 95,6% | 48,5% | 100% | 95,2% | 96,4% |
| Total | 95,8% | 42,8% | 98,9% | 51,7% | 99,2% | 97,9% | 98,9% |

Fonte: (ME-CAP: 2007 e 2009)⁸

⁸ Dados retirados dos Relatórios Intercalares de Acompanhamento de 2007 e do Relatório de Acompanhamento da Execução Física de 2008-09, produzidos pela Comissão de Acompanhamento do PGEI, pertencente ao Ministério da Educação.

Tabela 3- Cobertura Nacional do PGEI de 2009 a 2011

| | Ano lectivo 2009-10 | Ano lectivo 2010-11 |
|--------------|---------------------|---------------------|
| 1º e 2º anos | 97,7% | 98,7% |
| 3º e 4º anos | 98,9% | 99,6% |

Fonte: (ME-GEPE:2011)

Nota-se, assim, que a cobertura se aproxima dos 100%. Tal número não é conseguido porque persistem alguns problemas logísticos, como incapacidade de algumas escolas funcionarem em regime duplo, incapacidade de recrutamento por parte de algumas entidades promotoras do número de professores suficientes a afectar à actividade e ainda o facto de haver alunos que frequentam a actividade noutros estabelecimentos. A perspectiva é, no entanto, de uma oferta capaz de cobrir praticamente todas as necessidades ao nível nacional.

2.3.1.2. Taxa de frequência do ensino de Inglês

Embora a oferta do ensino do Inglês seja obrigatória, a sua frequência é facultativa. Daí resulta que a taxa de adesão seja inferior à taxa de cobertura. Algumas famílias continuam a apostar numa oferta privada de ensino de Inglês mais compatível com os seus horários e, segundo os pais, mais rendível pedagogicamente, porque as crianças são ensinadas em grupos mais pequenos e muitas vezes em contacto com professores nativos. A CAP refere no Relatório de Acompanhamento de 2007/2008 essa mesma hipótese: “A variação entre as taxas de cobertura e as taxas de adesão explicar-se-ão, em boa parte, pelas opções de continuidade desta actividade em Escolas de Línguas e ATL, o que leva a sustentar a hipótese, verosímil, de ser muito próximo dos 100% a população das crianças nestes anos de escolaridade que têm o currículo enriquecido com o ensino do inglês. O exemplo da taxa de frequência na Região de Lisboa e Vale do Tejo, onde é maior o recurso às respostas privadas, reforça a verosimilhança da hipótese avançada” (ME - CAP: 2008, 34). Apresentamos, de seguida, o quadro com as taxas de adesão a nível nacional, onde se podem perceber certas oscilações e algumas mudanças radicais a partir de 2008.

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 4- Taxas de Adesão ao Ensino do Inglês no 1º Ciclo entre 2005 e 2009

| Anos | 2006-07 | | 2007-08 | | 2008-09 | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1º e 2º anos | 3º e 4º anos | 1º e 2º anos | 3º e 4º Anos | 1º e 2º anos | 3º e 4º Anos |
| DREN | 39,5% | 91,2% | 50,2% | 99,3% | 90,6% | 92,4% |
| DREC | 28,7% | 93,2% | 53,5% | 99,5% | 88,4% | 91,3% |
| DRELVT | 22,7% | 84,7% | 50,6% | 98,6% | 80,4% | 94,9% |
| DREA | 34,9% | 88,7% | 58,8% | 98,9% | 81,8% | 91,0% |
| DREALg | 11,6% | 81,0% | 48,5% | 100% | 71,7% | 75,6% |
| Total | 30,5% | 88,8% | 51,7% | 99,2% | 85,3% | 88,8% |

Fonte: ME - CAP: 2007, 2008, 2009

Tabela 5 - Taxas de Adesão ao Ensino do Inglês no 1º Ciclo entre 2009 e 2011

| | Ano lectivo 2009-10 | Ano lectivo 2010-11 |
|--------------|---------------------|---------------------|
| 1º e 2º anos | 86,6% | 88,6% |
| 3º e 4º anos | 89,3% | 90,2% |

Fonte: (ME-GEPE: 2011)

Uma análise atenta destes quadros permite-nos verificar a grande adesão dos alunos à oferta do ensino do Inglês no 1º e 2º anos a partir do ano lectivo 2008-09. A partir dessa altura, e através do Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio, a oferta tornou-se obrigatória também a estes dois anos do 1º ciclo, sendo que a sua frequência continuou a ser facultativa. Verificamos ainda uma descida significativa na taxa de adesão dos alunos ao ensino do Inglês nos 3º e 4º anos entre o ano lectivo de 2007/08 e o de 2008/09, o que, atendendo ao carácter facultativo da actividade, se pode, provavelmente, explicar através da opção pelo estudo da língua inglesa fora do sistema público de educação. Observamos, todavia, uma certa tendência para a estabilização da taxa de frequência desta actividade por volta dos 90% para todos os alunos do 1º ciclo.

2.3.1.3. Professores Envolvidos

O número de professores envolvidos no programa ascendeu aos três mil e quinhentos e foi sofrendo algumas oscilações à medida que a implementação do programa se foi consolidando. A sua distribuição por Direcções Regionais é a que consta no quadro seguinte.

Tabela 6- Professores Envolvidos no PGEI por ano

| Ano | Professores de Inglês |
|---------|-----------------------|
| 2005-06 | 3000 |
| 2006-07 | 3551 |
| 2007-08 | 3806 |
| 2008-09 | 4438 |
| 2009-10 | 4400 |
| 2010-11 | 4400 |

Fonte: APPI: 2007, 2008, 2009, 2010

Verificamos que existe um elevado número de professores afectos a esta actividade pedagógica, de norte a sul do país. Sabe-se também que as habilitações dos professores de Inglês são as adequadas em grande maioria, verificando-se apenas alguns casos de professores com licenciaturas noutras áreas ou línguas que não o Inglês. A partir de 2008, com a obrigatoriedade da oferta de Inglês a partir do 1º ano do 1º ciclo, essa situação agravou-se, tendo-se verificado um aumento significativo de casos de professores não detentores das habilitações necessárias para o desempenho das funções de professor de Inglês do 1º ciclo: “A obrigatoriedade de oferta do inglês a todos os anos de escolaridade teve como consequência uma diminuição das habilitações dos docentes, em particular dos que estão afectos ao Ensino do Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, evidenciando falta de recursos humanos com os requisitos preconizados o que coloca em causa a capacidade das entidades promotoras abrangerem todos os alunos do 1º ciclo” (ME-CAP: 2009, 12). Tal justificaria uma intervenção formativa de relevância por parte das entidades parceiras responsáveis pela contratação desses professores, o que raramente acontece. Muitos professores aceitam a leccionação da língua inglesa por falta de outra oferta de trabalho, e julgam ser capazes de leccionar Inglês aos alunos deste ciclo com os conhecimentos que adquiriram no seu ensino secundário enquanto alunos: “Relativamente às habilitações académicas, verifica-se que a licenciatura continua a ser a habilitação mais referida em todas as actividades. O Ensino da Música, o

Ensino do Inglês 1º e 2º anos e as Outras Actividades porém apresentam uma proporção significativa de professores apenas com o 12º ano” (ME-CAP: 2009, 11).

Embora o Relatório Intercalar de Acompanhamento reconheça a adequação da formação dos professores de Inglês às tarefas a desempenhar, sugere, mesmo assim, que sejam tomadas medidas pelo Ministério de Educação no sentido de uma fiscalização e controlo mais eficazes dessas habilitações. A grande maioria destes professores tem idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta anos, o que significa clara falta de experiência pedagógica para lidar com um programa novo e com níveis etários e escolares para os quais não se sentem preparados. Alguns professores consideraram este um desafio relativamente fácil, por acreditarem que, ao se tratar de ensinar Inglês ao 1º ciclo, poucos conhecimentos de língua inglesa bastam.

A esmagadora maioria dos professores de Inglês diz conhecer as Orientações Programáticas para o ensino do Inglês no 1º ciclo e grande parte dos professores utiliza-as quase sempre na preparação das actividades lectivas: “No que diz respeito às orientações programáticas, publicadas pelo Ministério da Educação e disponíveis no site da DGIDC, tal como no ano passado, a grande maioria dos professores inquiridos diz conhecê-las (222 em 235 professores das AEC), sendo que, no presente ano lectivo, no caso do Inglês do 1º e 2º anos e Música, a percentagem é ligeiramente mais baixa, num contexto em que as respostas positivas são próximas ou acima de 90%” (ME-CAP: 2008(a), 61). 41% dos professores diz utilizar uma planificação fornecida pela entidade para a qual prestam serviço. “Apesar de não ter um número tão elevado, também no Ensino do Inglês se verifica o uso de uma planificação concebida pela Entidade Parceira, nomeadamente quando esta é um Instituto de Línguas” (ME_CAP: 2008(a), p.14). Os professores de Inglês estabelecem uma relação complexa com várias entidades, recebendo indicações da instituição com quem têm o vínculo laboral e à qual devem prestar contas, sendo, em alguns casos, essa instituição por sua vez contratada pela entidade promotora das AECs. Estas entidades, maioritariamente Câmaras Municipais (91,8%), podem, por sua vez, estabelecer também princípios de actuação, exigindo dos professores uma capacidade de adaptação a uma realidade algo complexa. Não podemos esquecer ainda a necessidade de os professores se adaptarem à cultura de escola/agrupamento, o que acresce à complexidade das relações laborais e pedagógicas já existentes. Cruz caracteriza as relações complexas dos professores de Inglês no 1º ciclo com todas as entidades envolvidas desta forma:

Analisemos as funções dos intervenientes no processo: o Ministério da Educação assume a função de comparticipação financeira; segue-se a entidade promotora, geralmente a autarquia, responsável pela contratação de professores; o agrupamento de escolas, que deverá planificar as AECs, estabelecer o seu horário e organizar as turmas, assim como promover a articulação curricular vertical e horizontal entre as Actividades Curriculares e as AECs; por fim, à escola cabe executar ordens do agrupamento de escolas e zelar pela supervisão pedagógica dos professores das AECs, bem como pelo bom funcionamento das mesmas. Como se pode verificar, este processo envolve um número elevado de parceiros com

funções diversificadas, situação que apresenta vantagens, nomeadamente a descentralização de poderes, e desvantagens, visto que a delegação de competências em tantos parceiros poderá dar origem a uma sobreposição de entidades, resultando daí uma indefinição de papéis e de níveis de decisão e de intervenção.” (Cruz: 2009, 3)

O relatório aponta também para alguns problemas como a falta de articulação curricular levada a cabo pelos professores envolvidos. Desejava-se uma articulação horizontal e forte com o professor titular da turma e outra vertical e mais moderada com os departamentos curriculares dos 2º e 3º ciclos. Esta última foi muito deficiente, e a articulação entre o professor de Inglês e o professor titular de turma foi quase exclusivamente materializada na partilha de dados sobre os alunos. Uma larga percentagem dos professores titulares de turma afirmaram desconhecer as orientações programáticas para o ensino de Inglês. Daí que apenas uma pequena parte desses tenham participado na programação das actividades e/ou tenham reflectido conjuntamente sobre as competências a atingir pelos alunos: “Observando em primeiro lugar a articulação curricular com os docentes das AEC, verificamos que, tal como no ano anterior, existe um valor relativamente baixo de professores titulares de turma que referem conhecer as orientações programáticas das AEC. De facto, vemos que o valor mais expressivo não ultrapassa os 60%, no caso das orientações programáticas de AFD, e que o valor mais baixo é de 35.6%, no caso das orientações programáticas de Ensino do Inglês no 1º e 2º anos” (ME-CAP: 2008(a), 78).

Deste modo, cabe aos professores de Inglês, isoladamente, a realização de quase toda a actividade de planificação e procura de estratégias adequadas. Muitos professores de Inglês planificam sem o conhecimento verdadeiro das características de uma escola de 1º ciclo e dos alunos desta faixa etária. Assim, verificou-se a falta de diversificação e diferenciação de estratégias de ensino, o que, aliado a um fraco uso da língua inglesa, compromete as aprendizagens que se desejam ver realizadas. No relatório de 2008-09 da CAP, no entanto, é já referida uma melhoria relativa da situação: “A articulação com o professor titular de turma começa a ser mais consistente e visível embora se efectue, muitas vezes, com carácter informal e se traduza, sobretudo, na partilha de informação sobre os alunos e na reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das suas competências” (ME-CAP: 2009, p. 12). Nota-se, deste modo, que à medida que o PGEI se vai consolidando, também muitos erros diagnosticados inicialmente se vão corrigindo.

No que diz respeito à articulação entre os professores das AECs e os professores de Inglês do Departamento de Línguas dos Agrupamentos a que as escolas de 1º ciclo pertencem, não se verifica a mesma evolução positiva. O Relatório de Acompanhamento da CAP de 2007-08 apontava para a necessidade de uma mudança ao nível da ligação entre os professores das AECs e os professores dos Departamentos de Línguas referidos anteriormente: “Os agrupamentos de escolas deverão definir os métodos de trabalho com os professores titulares de turma, os Departamentos, e os professores das AEC, de forma a melhorar a qualidade das actividades bem como a sua articulação com o currículo escolar. Considera-se que deverá

existir uma maior programação conjunta dos professores titulares de turma e dos professores das AEC e uma maior integração vertical dos professores das AEC nos Departamentos dos respectivos Agrupamentos de Escolas, nomeadamente através da criação de condições para que os professores das AEC passem a participar nas reuniões ordinárias do seu grupo de especialidade” (ME-CAP:2008, p. 16). Na verdade, porém, existem grandes dificuldades em conseguir marcar reuniões compatíveis com os horários dos vários professores, pois quando as reuniões são marcadas, geralmente na parte da tarde do dia da semana em que a escola não tem aulas, os professores das AECs estão em leccionação. Verificamos, assim, que a articulação vertical se faz com muita dificuldade, tal como é referido no relatório da CAP de 2008-09: “A articulação vertical continua a apresentar muitos constrangimentos, no que diz respeito ao trabalho colaborativo e à sua organização. Concretiza-se, fundamentalmente, através da participação em reuniões de trabalho e da reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino. No caso do ensino do inglês, esta articulação reveste-se de particular importância, dada a necessidade de adequação do currículo do 2º ciclo face às competências já adquiridas pelos alunos” (ME-CAP: 2009, p. 13). A articulação vertical afigura-se como uma das mais importantes estratégias a alcançar, porque, precisamente, dela depende a sequencialidade das aprendizagens que se pretendem atingir. Este mesmo relatório recomenda “empenhamento dos Órgãos de Gestão no incentivo ao desenvolvimento da articulação vertical como garante da continuidade do desenvolvimento de saberes e competências dos alunos” (ME-CAP: 2009, p. 16). Por outro lado, a participação em reuniões de Departamento de Línguas poderia, também, permitir o contacto com uma realidade mais estruturada da vida na escola. Aí, os professores das AECs, maioritariamente jovens, poderiam verificar como a escola organiza os projectos educativos e curriculares e, simultaneamente, facilitando a conquista de um sentimento de pertença a uma estrutura organizada.

Acresce a estes problemas a falta de recursos materiais, sendo que em muitos casos não é utilizado um manual e é ao professor que cabe a produção dos materiais a usar. Caso os professores tivessem mais experiência e possibilidade de autonomamente produzir materiais adequados e posteriormente os fotocopiar em número suficiente para as suas turmas, tal poderia não se apresentar como um problema. A verdade, porém, é que os professores se encontram a leccionar um nível para o qual não tiveram preparação específica e os recursos materiais à sua disposição são escassos. Seria necessária uma maior e mais eficaz articulação entre os professores das AECs e os professores titulares de turma e ainda os professores de Inglês do mesmo Departamento de Línguas para em conjunto poderem produzir materiais. Só 28% dos professores inquiridos afirmaram ter participado em reuniões de coordenação ou reuniões de trabalho. Tal deveu-se à falta de compatibilidade de horários ou à falta de tempos para coordenação nos horários dos professores das AEC. É de lembrar que os professores de Inglês trabalham, maioritariamente, depois das 16:30 horas, precisamente quando os professores titulares davam por concluído, de um modo geral, o seu dia de trabalho. Por outro lado, não tendo os professores das AEC horas pagas para reunir com os

professores titulares de turma ou coordenadores de departamento, não se sentiam motivados a estar presentes em tais reuniões. Deverá ser realçado ainda que grande parte destes professores leccionava noutras instituições para garantirem um horário mais completo. Esse trabalho era geralmente feito depois das aulas no 1º ciclo, o que impedia a disponibilidade para reuniões. Delineou-se, assim, uma situação que potenciou o isolamento dos professores de Inglês do 1º ciclo, precisamente quando estes estavam carentes de ajuda e orientação por serem inexperientes e pioneiros na implementação do PGEI. Nestas condições, parece-nos muito importante que se verifique uma supervisão eficaz que permita a orientação da prática lectiva e ajude na preparação de materiais adequados.

A supervisão pedagógica que devia existir, de acordo com o Despacho nº 12 591/2006 (2ª série) de 16 de Junho, foi escassa, segundo afirmam um grande número de professores inquiridos. No entanto, mais de metade dos professores titulares afirmam, segundo o Relatório Intercalar de Acompanhamento, ter recebido directrizes para a supervisão pedagógica dos professores das AEC emanadas do Conselho Pedagógico do seu Agrupamento de Escolas ou do Conselho Executivo. Afirmam ainda ter sido o assunto tratado em reunião de Conselho de Docentes e aí se terem programado procedimentos concretos, tais como reuniões, sugestões de programação, assistência a aulas e definição de critérios para a optimização de recursos.

O RIA refere ainda como ponto sensível a falta de envolvimento dos Encarregados de Educação. Estes raramente são chamados a participar nas actividades de avaliação das AEC, sendo que a comunicação mais frequente é a de passagem de informação sobre o decurso das actividades ou a sua avaliação por parte dos professores. Os Encarregados de Educação manifestam, por seu turno e segundo o RIA, alguma preocupação com problemas relacionados com a organização das AEC, sendo um dos mais preocupantes, o da deslocação das crianças da escola normal para o espaço onde decorrem as aulas de Inglês. Os pais mostram ainda algum desagrado com a junção de alunos de vários anos na mesma turma e junção de alunos que iniciam o seu contacto com a língua inglesa com aqueles que haviam iniciado esse contacto no ano anterior.

É ainda preocupante a junção de alunos provenientes de diferentes turmas, mesmo que do mesmo ano lectivo, pois tal traz problemas de integração e consequente indisciplina. Os pais mais atentos tomam conhecimento do decurso das actividades através dos sumários escritos pelos filhos nas aulas, tal como parece ser hábito para uma grande maioria de professores. Muitos pais referem ainda tomar conhecimento do decurso das actividades de ensino do Inglês através da avaliação dos seus educandos registada pelos professores em grelhas de observação em sala de aula, bem como do portefólio para registo da evolução dos alunos. Esta avaliação é comunicada aos pais no final de cada período. Em alguns casos de boas práticas a relação dos pais com a escola parece ser potenciada através das actividades desenvolvidas nas AECs, pois através delas se preparam festas periódicas ou outros eventos que agradam às crianças e às respectivas famílias: “De notar que as actividades de enriquecimento curricular têm também enriquecido a preparação de eventos festivos

sazonais, com uma grande importância simbólica na comunidade educativa e que têm permitido criar situações de maior informalidade e abertura, em que os pais vêm à escola e reconhecem o trabalho realizado por alunos e professores. A este propósito, destaque-se a produção na escola de um CD áudio, com músicas que os alunos ensaiaram nas AEC, o que permite valorizar o trabalho pedagógico, bem como aumentar a motivação e auto-estima das crianças” (Abrantes: 2009, 35).

2.4. Relatórios da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI)

Embora a APPI fosse membro da Comissão de Acompanhamento do Programa apenas no ano lectivo 2005/6, ela continuou a estar presente nas reuniões de monitorização e acompanhamento dos projectos nos anos seguintes, de acordo com a legislação. O envolvimento da APPI foi efectivo desde o anúncio do PGEI, tendo contribuído para a elaboração das Orientações Programáticas do PGEI e para a formação dos professores a afectar a esta actividade. A APPI redigiu ainda uma proposta de “Perfil do Professor de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”. No final de cada ano lectivo, a APPI redigiu um relatório, dando conta das conclusões obtidas após verificação no terreno do modo como o programa era aplicado.

No final do primeiro ano de implantação do PGEI, a APPI publica na sua *Newsletter*, no.1 de 2006, o seu relatório final de acompanhamento de programa. Aí tece algumas considerações que importa referir. Se por um lado a APPI acolhe com satisfação a generalização do ensino do Inglês no 1º ciclo do ensino público, por outro sente que essa implementação ocorre sem que todas as condições necessárias ao seu sucesso estejam garantidas. Uma das maiores preocupações prende-se com a formação de professores, pois não houve a preparação atempada e de larga cobertura dos profissionais a afectar a este novo programa. “Há outros aspectos que foram/são, também, preocupantes: a formação de professores existiu, mas foi insuficiente” (APPI: 2006, 3). Assim, a APPI contribuiu para a implementação do curso de formação à distância para os professores de Inglês do 1º ciclo, que teve uma boa adesão, mas não a cobertura desejável e necessária. Em todo o território nacional inscreveram-se 515 professores, 15% do total de professores a leccionar Inglês no 1º ciclo, o que significa que a grande maioria não fez essa formação (cerca de 3000 professores).

Outro ponto preocupante prende-se com o carácter não curricular do ensino do Inglês e o carácter facultativo da sua frequência. Tal aponta para uma eventual desvalorização desta actividade educativa aos olhos de pais e alunos se não mesmo dos professores, e deixará para o futuro um problema de harmonização pedagógica para as escolas de 2º ciclo que terão de gerir turmas de 5º ano em que coexistirão alunos com um ou dois anos de Inglês e alunos sem qualquer contacto com a língua: “Urge conferir o carácter curricular ao Inglês que se começou a ensinar e a aprender no Ensino Básico público, pois só assim a comunidade educativa o representará entre os saberes que lhe são pares, com tudo o que esta

representação implica, obrigado às mesmas directivas e usufruindo do mesmo valor real e simbólico” (APPI: 2006, 3). Tal pretensão da APPI em transformar a oferta do ensino do Inglês no 1º ciclo como uma oferta curricular irá percorrer todos os relatórios produzidos até ao momento presente.

No final do segundo ano da implantação do PGEI, a APPI esteve presente em 51 visitas e tornou conhecidas as suas conclusões e sugestões através do Relatório Final de Acompanhamento, datado de 26 de Julho de 2007. Salientam-se como pontos positivos a verificação de um maior e melhor uso da língua inglesa por parte dos professores de Inglês do 1º ciclo, bem como o estímulo feito aos alunos para que interajam em Inglês em verdadeiros momentos comunicativos e naturais em termos pedagógico-didácticos. A APPI verificou ainda uma maior diversidade de estratégias por parte dos professores, sendo o lúdico uma constante da prática pedagógica. Os professores de Inglês promoveram no 2º ano do PGEI estratégias mais adequadas de avaliação, dando conta de uma maior aproximação às recomendações feitas pelo ME através das Orientações Programáticas. Houve um maior uso da avaliação contínua e da observação directa e menos utilização do tradicional teste de avaliação, que se aproximava mais das práticas habituais dos ciclos seguintes. O professor titular de turma mostrou maior envolvimento na actividade extra curricular do ensino do Inglês, se bem que o mesmo não se verificou com os professores do departamento de Inglês das escolas de 2º ciclo, às quais as turmas de 1º ciclo pertenciam. Por essa razão a APPI recomenda no seu relatório de 2007 que haja uma alteração a esse nível, propondo a criação de “mecanismos e instrumentos de comunicação e articulação entre o professor generalista e especialista e entre os professores das AEC e os professores do 2º ciclo do Agrupamento, com reforço na ligação daqueles ao Conselho de Docentes e aos Departamentos Curriculares de Línguas” (APPI: 2007, 4).

Com um registo menos positivo a APPI salienta a existência de pontos críticos carentes de rápida alteração: 1. espaços mais adequados à realização das actividades; 2. turmas melhor dimensionadas e sem mistura de níveis de língua; 3. subcontratação de outras empresas e conseqüente multiplicação de intervenientes, dificultando o controlo do desenvolvimento do programa; 4. falta de assiduidade dos alunos (frequência não obrigatória); 5. maior envolvimento do professor titular de turma e do Agrupamento e melhor relação entre professor de Inglês e professor titular; 6. co-responsabilização do Agrupamento na verificação das habilitações académicas e profissionais dos professores candidatos, para que haja um maior rigor na contratação dos mesmos; 7. necessidade de o ME definir o enquadramento legal dos professores de Inglês do 1º ciclo, dando-lhes dignidade e estabilidade profissional; 8. horários mais adequados e flexíveis de modo a permitir aos professores auferirem um vencimento compatível com o seu estatuto social e a disporem de tempo para articular actividades com os professores titulares; 9. adequada e suficiente formação de professores, que permita a todos os envolvidos um trabalho eficaz com esta faixa etária; 10. supervisão pedagógica eficaz e permanente por parte dos professores titulares, que leve a um envolvimento dos professores de Inglês, Encarregados de Educação, e

outros elementos fulcrais ao pleno desenvolvimento desta actividade extra-curricular; 11. urgente alteração do programa de Inglês de 2º ciclo, dando continuidade às aprendizagens feitas e evitando a desmotivação pela repetição.

No final do ano lectivo 2007-08, terceiro ano de generalização do ensino do Inglês no 1º ciclo, a APPI faz novo balanço, novamente através de relatório, onde dá conta das 45 visitas de acompanhamento de norte a sul de Portugal continental. Muito semelhante ao relatório apresentado no ano anterior, este texto produzido pela APPI mostra uma evolução lenta nas práticas pedagógicas dos professores afectos a esta actividade, sendo de notar os efeitos positivos da formação tida, nomeadamente o curso online promovido pela Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, doravante DGIDC, ou outras formações presenciais a que os professores conseguiram aceder. A APPI considera, contudo, que a formação online não é aquela que melhor corresponde às necessidades destes professores, preferindo a formação presencial, pois esta permite “vivenciar ambientes de aprendizagem/formação, interagindo, em equipa, comparando modelos pedagógicos, metodologias, experimentando estratégias e actividades, partilhando experiências e materiais” (APPI: 2008, 8).

Constatou-se, porém, que muitos professores revelavam insegurança na tomada de decisões e na elaboração de materiais, em face da inexistência de apoio pedagógico por parte da entidade promotora. A articulação com o professor titular e com o Departamento de Línguas do Agrupamento continuou a revelar-se um ponto fraco, fazendo com que o Projecto Curricular de Turma e de Escola não fosse capaz de reflectir a integração do Inglês no mesmo. Verificou-se um uso excessivo da língua materna, metodologias inadequadas à faixa etária, e uma avaliação baseada na avaliação formal da gramática inglesa, contrariando claramente as Orientações Programáticas do ME.

O relatório refere um problema crescente ao nível das aulas de Inglês no 1º ciclo: a indisciplina. Os alunos estão agitados no final do dia, cansados de actividades em que têm de permanecer sentados. Os professores não estão preparados para trabalhar em condições tão adversas e por vezes a situação fica fora de controlo, levando a que se gastem infrutiferamente energias e motivação. É de salientar que os horários que obrigam os professores a deslocar-se de escola para escola não deixam tempo de debate com os professores titulares sobre os problemas de disciplina, nem de forma preventiva nem curativa. Os professores de Inglês ficam na maioria dos casos entregues a si próprios na resolução dos problemas, sem o apoio do professor titular e sem contactos essenciais com os Encarregados de Educação.

Quanto às mesas-redondas, estratégia de intervenção nas visitas de acompanhamento, verificou-se uma adesão muito positiva e todos os intervenientes, aqui reunidos muitas vezes pela primeira vez, clamam a necessidade de uma maior articulação horizontal e vertical de todos os elementos envolvidos no processo. Embora esta articulação ainda careça de muitos melhoramentos, ela revela já algumas melhorias em relação aos anos anteriores.

Como ponto negativo, verificou-se também um crescente problema com a mobilidade dos professores que, insatisfeitos com as condições de trabalho, aceitam outras tarefas, deixando as turmas sem professor durante algum tempo e causando descontinuidade pedagógica. Algumas turmas conheceram três professores num só ano e outras deixaram de ter professor a partir de uma certa data, não se tendo conseguido contratar professor substituto até ao final do ano lectivo. Tais situações criaram muitas assimetrias no modo de implementar este programa e enfraqueceram as competências socio-afectivas dos alunos pela descontinuidade da relação com um professor.

O 4º relatório da APPI, referente ao ano lectivo de 2008-09, começa por dar conta de uma realidade cada vez mais preocupante, que se prende com as habilitações dos professores. Tendo este ano lectivo sido o ensino do Inglês alargado a todos os anos do 1º ciclo, o número de professores disponíveis manifestou-se insuficiente para cobrir as necessidades: “Nas visitas de acompanhamento constataram-se casos de professores que não detinham as habilitações preconizadas no Despacho das AEC, situação que denota, por um lado, 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” (APPI: 2009, 3). A APPI detectou, nas visitas de acompanhamento, ainda outras falhas carentes de rápida correcção.

- “As aulas foram conduzidas na Língua Materna, com pouco recurso à língua inglesa, mesmo no uso da linguagem de sala de aula;
- Não foram utilizadas estratégias de ensino/aprendizagem com recurso ao lúdico e a actividades criativas;
- As metodologias não foram adequadas ao nível de ensino e à faixa etária, usando, muitas vezes, estratégias/actividades mais próximas do 2º ciclo;
- Não se fez apelo às experiências de aprendizagem enunciadas nas OP;
- Não foram promovidas actividades de compreensão e produção oral, fomentando, desde cedo, a comunicação em Inglês;
- Não houve a preocupação de ajustar a avaliação ao que está recomendado nas OP;
- Os conteúdos leccionados não tiveram em conta as competências previamente adquiridas pelos alunos;
- As aulas foram muito centradas no professor;
- Não houve diversificação das formas sociais de trabalho, sendo privilegiado o trabalho individual em detrimento do trabalho de par ou de grupo;
- Houve uma inadequada gestão do tempo. (APPI: 2009, 7).

Perante estas falhas, seria necessário outro tipo de apoio a prestar aos professores de Inglês do 1º ciclo, que se encontram relativamente isolados e carentes de formação adequada. A articulação/ligação entre estes e os professores de Inglês do Departamento da escola sede de agrupamento continua a evidenciar fragilidades, e esta ligação/articulação seria essencial ao apoio considerado necessário. Por um lado, os professores do 2º ciclo têm,

regra geral, mais experiência de ensino, e por outro, serão eles a receber posteriormente os alunos que no presente frequentam o 1º ciclo, sendo a ligação atenta a esses alunos uma vantagem mais do que evidente. Uma formação dirigida às necessidades destes professores será para a APPI, assim, uma estratégia adequada à superação dos problemas diagnosticados. “A APPI reitera a necessidade de se delinear uma formação focalizada na didáctica do Inglês, na vertente de curso ou oficina, com a realização de formação mais específica e em contexto local, direccionada aos reais problemas dos docentes, através dos centros de Formação de Associação de Escolas, com a colaboração de instituições do ensino superior e das associações profissionais” (APPI: 2009, 14).

Seria então desejável que os professores de Inglês do 1º ciclo pudessem usufruir de formação contextualizada, presencial, capaz de os levar à correcção das falhas atrás apontadas que, no nosso entender, mostram que o professor não adequa o ensino a este novo público. Cameron aponta a oralidade como estratégia essencial para a leccionação do Inglês no 1º ciclo e aqui observamos uma estratégia contrária, mais parecida com escolhas didácticas adequadas aos níveis de ensino depois do 1º ciclo: “For young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practised and learnt. Rather than oral skills being simply one aspect of learning language, the spoken form in the young learner classroom acts as the prime source and site of language learning. New language is largely introduced orally, understood orally and aurally, practiced and automatised orally” (Cameron: 2007, 18). Neste sentido, a APPI reclama, com justiça, uma alteração na formação dos professores que seja mais consentânea com a nova realidade a que agora têm de dar resposta.

Para a APPI a formação dos professores e a inclusão do Inglês no currículo do 1º ciclo são dois assuntos prementes a resolver, sob pena de se condicionar irremediavelmente as aprendizagens que se querem de qualidade. Colocar o ensino do Inglês ao nível das outras matérias seria equivalente a uma valorização do ensino dessa língua, o que potenciará uma valorização do estatuto de quem a ensina. Os professores de Inglês necessitam dessa valorização para melhor se relacionarem com os seus pares dentro da escola em que trabalham. Sharpe refere a conflitualidade entre os professores titulares de turma e os professores externos: «The potential for negative feelings to arise in the minds of all three parties concerned - the incoming specialist, the outgoing teacher leaving “his” or “her” class, and the pupils themselves - was and is ever present. This does not get the specialist’s disciplinary grasp of the pupils in the lesson off to a good start, and in the absence of “being on the inside”, in relation to the culture of the class and detailed insight into individual learners across the curriculum, some struggled and were forced into managing behaviour to some extent at the expense of managing learning» (Sharpe: 2001, 120). Atendendo a que estas considerações de Sharpe se reportam a 2001, quatro anos antes da implementação do PGEI, poderemos dizer que esta implementação não foi suficientemente informada pelas pesquisas já levadas a cabo até então e que poderiam ter antecipado problemas já sentidos

por outros protagonistas da implementação do ensino de uma língua estrangeira às crianças do 1º ciclo noutros países.

A preocupação com a indisciplina está também patente no relatório da APPI de 2009-10, que afirma terem sido verificados mais casos de dificuldade em controlar os alunos e mantê-los concentrados nas tarefas (APPI: 2010, 7). Tal facto pode prender-se com a falta de preparação pedagógica dos professores, assiduamente por nós mencionada e referida em todos os relatórios da APPI. Esta instituição observa nas visitas de acompanhamento que “os alunos estão altamente motivados para a aprendizagem do Inglês” (APPI:2010, 15) e, contrariamente ao expectável, muitos desses mesmos alunos não conseguem ter um comportamento aceitável em sala de aula. Pensamos deste modo que é necessário repensar toda a actividade do ensino do Inglês, formando os professores de forma ajustada à nova realidade, permitindo-lhes essa formação alcançar um estatuto compatível com os demais pares profissionais, dando simultaneamente aos professores de Inglês do 1º ciclo a possibilidade de criação de um vínculo laboral conducente a uma maior estabilidade profissional.

”É também necessário que o ME proceda a uma definição clara do enquadramento profissional dos professores de Inglês no 1º Ciclo, de modo a permitir a estabilidade de um grupo de docentes que, gradualmente, tem vindo a adquirir experiência e formação nesta área muito específica. De outro modo, perder-se-á todo o trabalho de formação e apoio facultados ao longo destes cinco anos, e o concomitante esforço financeiro dispendido pela Tutela. De sublinhar que muitos dos professores, que desde o início leccionavam nas AEC, com formação quer inicial quer contínua (através dos cursos *online*), já transitaram para outras escolas como professores contratados, o que tem vindo a provocar uma falta, cada vez mais acentuada, de professores de Inglês” (APPI: 2010, 16).

Deste modo verificamos que a APPI mantém uma preocupação constante com a defesa do estatuto dos seus professores, vislumbrando que, na permanência desta situação, muito do investimento do Estado e do investimento profissional e pessoal de cada professor será desperdiçado. Atendendo a que a formação recebida pelos professores de Inglês do 1º ciclo foi direccionada para outros níveis de ensino que não este, é necessário que, através de uma nova formação, os professores possam, definitivamente, quebrar a ligação forte que têm com métodos mais ligados a outras realidades pedagógicas: “[...] it creates challenges for teachers who learned English through a traditional, grammar-translation approach to language learning in the classroom. As a consequence, training programs must help teachers develop an instructional style that is different from their own foreign language education” (Dolitsky: 2006, 177). Os professores de Inglês do 1º ciclo socorrem-se dos métodos que aprenderam durante a sua formação e daqueles através dos quais eles próprios fizeram a sua aprendizagem de línguas estrangeiras. Falaremos no próximo capítulo dessa formação recebida e daremos conta nos capítulos seguintes da necessidade de se definir um novo modelo de formação de professores adequado à leccionação do Inglês no 1º ciclo em Portugal.

Capítulo II

Formação dos professores de Inglês para o 1º ciclo

“The successful educator must be one who understands the complexities of the teaching-learning process and can draw upon this knowledge to act in ways which empower learners both within and beyond the classroom situation”
(Williams e Burden: 2007, 5)

1. Onde e como se formam os professores de Inglês em Portugal?

Até surgirem os Institutos Politécnicos na década de 80, as Universidades eram a única fonte de formação para os professores de Inglês em Portugal. Estas ministravam um curso de licenciatura com carácter académico e não profissionalizante durante quatro anos, devendo os professores depois candidatar-se a um estágio em exercício numa escola pertencente ao sistema nacional de educação. Aí obtinham a sua formação profissional, denominada Profissionalização em Exercício, com prática supervisionada, quer através de um professor efectivo da escola e com experiência (Orientador de Estágio), quer através do supervisor externo (Supervisor da Escola Superior de Educação mais próxima). As Universidades reclamavam o seu estatuto de escola não profissional (Castro: 2006, 94), não se sentindo vocacionadas para a atribuição de competências profissionais aos seus alunos. Esteves (2002: 39-53) refere a dificuldade que as universidades manifestavam em assumir a formação profissionalizante dos futuros professores: “A universitarização da formação de professores, em concreto, tem, no entanto, uma outra face mais sombria e marcada por dúvidas e pela evidenciação de dificuldades a que alguns especialistas têm sido sensíveis e de que têm ido dando conhecimento público. Desde logo, é levantada uma questão de ordem muito geral: até que ponto as Universidades podem/devem ser lugares de formação profissional?” (Esteves: 2002, 40). Verificamos, assim, uma falta de coerência nos papéis formativos, sendo que a Universidade se responsabiliza pela formação inicial de carácter académico, e as Escolas Superiores de Educação, posteriormente, pela formação profissional para a docência, parecendo assim haver um certo recuo no estatuto da formação, uma vez que há uma certa falta de credibilidade do ensino superior politécnico (Travassos: 1993, 29).

Depois da chegada dos Institutos Politécnicos, a formação de professores de Inglês em Portugal passa a ser tradicionalmente feita em dois lugares distintos: nos Institutos Politécnicos, Escolas Superiores de Educação, e nas Universidades. Nas primeiras instituições, formam-se os professores de Inglês que pretendem vir a leccionar no 2º ciclo do ensino básico; nas Universidades, os professores de Inglês que pretendem vir a leccionar no 3º ciclo e no ensino secundário⁹. Embora os cursos das Escolas Superiores de Educação contemplem já o

⁹ Portugal é, aliás, o único país da Europa comunitária que tem dois sistemas de formação de professores para o ensino básico em paralelo: Escolas Superiores de Educação e Universidades.

estágio pedagógico necessário à plena formação dos docentes, verificamos que as Universidades continuam presas ao estatuto que desejam defender de escolas que ministram conhecimentos e métodos não imediatamente aplicáveis a uma determinada carreira profissional, mas sim e apenas, um determinado campo de conhecimentos (Castro: 2006, 94-97). Nenhuma Faculdade de Letras ministra formação profissional aos licenciados em Línguas Modernas até 1987 (Esteves, 2002: 50). É por isso necessário que os professores realizem posteriormente o seu estágio pedagógico, já em exercício de funções, sendo esse igualmente supervisionado pelas Escolas Superiores de Educação, continuando a verificar-se a mesma falta de coerência formativa acima mencionada.

Acresce a este problema o facto de os professores se candidatarem a determinados grupos de recrutamento no ensino público, que nem sempre correspondem directamente à formação obtida durante a licenciatura. Não tinha havido a iniciativa política de harmonizar as licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas ou Clássicas LLM(C) com os grupos de recrutamento no ensino público. Assim, temos professores formados em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Ingleses e Portugueses, por exemplo, que se candidatavam ou ao 9º grupo, grupo 22, (actual grupo 330 e 340) ou ao 8º Grupo A, grupo 20, (actual grupo 300), prescindindo assim de metade da sua formação académica. Se leccionavam Inglês, não leccionariam Português, sendo o contrário também verdade. Verificava-se que professores licenciados em LLM, variante de Estudos Franceses e Ingleses, eram colocados no grupo 8º B, grupo 21, (Português e Francês) e vinham a leccionar Português e Francês, realizando estágio pedagógico em ambas as línguas, mas sem preparação académica de base em Português. Ceia (2003) afirma que esta situação corresponde a uma lei cega que divide os licenciados em LLM em geral em dois grupos tradicionais de absorção profissional nas escolas: germânicas e românicas, esquecendo-se da abertura na formação oferecida aos candidatos no momento de acesso ao ensino superior. Aí, cada candidato é livre de escolher a combinação que desejar, à saída, deverá passar por um filtro demasiado apertado, inadequado e irracional.¹⁰

Em 1987-1988, as Faculdades de Letras dão início aos cursos de Ramo Educacional. Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa o curso corresponde a dois anos, sendo que o primeiro apenas contempla cadeiras teóricas e o segundo ano corresponde ao estágio pedagógico numa escola secundária, com a ida à Faculdade uma vez por semana, para um seminário com o Professor Orientador do Ramo Educacional. Outras Faculdades do país optaram por um ramo educacional integrado na Licenciatura, sendo que a partir do terceiro

Confrontar Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*, pag. 2. (Documento de um grupo de trabalho do CRUP, disponível em <http://correo.cc.fc.ul.pt/~jponte>, consultado em 23 de Janeiro de 2010, às 22:55).

¹⁰ “Nenhum Governo até hoje teve coragem para rever a sério este quadro legislativo, que é de fácil resolução, bastando para isso criar tantos grupos disciplinares quantas as disciplinas, acabando com a arcaica distribuição dos grupos pela lógica das filologias clássica, românica e germânica. Nenhuma universidade do País tem os seus cursos de línguas organizados desta forma” (Ceia: 2003, 2).

ano os alunos optavam pela via educacional ou pela via científica. Temos assim faculdades em que os alunos se preparam para a leccionação numa escola do ensino secundário com cinco anos de frequência de um curso superior e a Faculdade de Letras da UL prepara os alunos para iguais funções durante seis anos.

Os Ramos Educacionais foram organizados de acordo com as línguas base de cada licenciatura. Um aluno de LLM, variante de Estudos Franceses e Ingleses, realizava estágio pedagógico nessas duas línguas, sendo supervisionada a sua prática pedagógica por dois professores das mesmas línguas nas escolas secundárias. Ao concorrer para um grupo de leccionação, teria de fazer as mesmas opções já mencionadas: ou concorria ao grupo 21, 8º B, Português Francês, ou concorria ao grupo 22, 9º grupo, Inglês e Alemão. No primeiro caso poderia via a leccionar Português, sem nunca ter tido formação académica a esse nível nem tão pouco formação profissional, no segundo caso não leccionaria Alemão, mas teria de prescindir da leccionação de Francês. Os licenciados em LLM, Estudos Portugueses e Espanhóis ou Italianos não realizavam estágio nestas duas línguas estrangeiras por falta de grupos de acolhimento nas escolas secundárias. Quando o ensino do Espanhol começa a ganhar força em Portugal, deparamo-nos com uma enorme escassez de licenciados em ensino dessa língua. Concluímos, assim, que a formação dos professores não tem sido capaz de se antecipar às reais necessidades do país. Esta modalidade de formação inicial de professores irá manter-se até 2005, grosso modo, ano em que são introduzidas as primeiras alterações provenientes do Processo de Bolonha.

2. Que formação têm os professores que começaram a implementação do PGEI?

Em 2005-06, ano lectivo da aplicação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (3º e 4º anos), temos um grande número de profissionais licenciados para ensinar Inglês no sistema de ensino Português e formados nas modalidades atrás descritas. Porque muitos não haviam obtido vaga no sistema de ensino e nos níveis para os quais se haviam formado, um grande número de licenciados em ensino de Inglês vê a leccionação desta língua ao 1º ciclo como uma porta aberta à possibilidade de emprego. O Despacho nº 14753/2005 (2ª série) admite à leccionação do Inglês no 1º ciclo os candidatos nas condições assim descritas no seu: “Capítulo III, Orientações, Artigo 11º, Perfil dos professores de inglês, 1. Os professores de inglês no âmbito do presente programa deverão possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês no ensino básico; 2. Os professores de inglês poderão deter habilitações reconhecidas internacionalmente, nomeadamente o Certificate of Proficiency in English (CPE) e o Certificate in Advanced English (CAE) de Cambridge/ALTE (Association of Language Testers in Europe); 3. Tendo em vista a progressiva melhoria do ensino de inglês, será definido um perfil de competências, que será associado a um programa de formação de professores”.

São várias as observações que se nos suscitam quanto a este perfil de professor para o 1º ciclo: 1. as habilitações podem ser apenas próprias, admitindo assim a contratação de profissionais sem qualquer preparação profissional; 2. os exames da Universidade de Cambridge (CPE, CAE) avaliam os conhecimentos dos candidatos em termos dos seus conhecimentos de língua e nunca de pedagogia ou didáctica; 3. a proposta da definição de um plano de formação *a posteriori* evidencia a sua ausência no momento e a partida para um programa sem a devida formação prévia dos profissionais a afectar a essa mesma actividade.

O supra mencionado Despacho não esclarece se a prioridade de emprego deve ser dada aos licenciados provenientes das Escolas Superiores de Educação, Institutos Politécnicos, ou aos licenciados provenientes das Faculdades de Letras ou Ciências Sociais e Humanas, das Universidades. Ao mencionar “ensino básico”, está a deixar a porta aberta a ambos os grupos. Por um lado, os licenciados provenientes das Escolas Superiores de Educação estão mais próximos na sua preparação pedagógico-didáctica do nível do 1º ciclo e estão preparados para lidar com alunos da etapa seguinte ao 1º ciclo, sendo aparentemente mais fácil para estes a gestão vertical dos currícula. Por outro lado, o número de licenciados desempregados provenientes das Universidades é maior e a sua preparação linguística/científica parece ser mais credível (Travassos: 1993, 29). Estes candidatos não têm, no entanto, preparação didáctica adequada a um nível de iniciação em 1º ciclo. Esteves mostra, na sua interpretação do Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Dec. Lei nº 344/89, de 11 de Outubro), que a formação cultural e científica desejada para os professores do 1º ciclo seria de 50% a 60%, e a sua formação pedagógico-didáctica seria de 50% a 40% (Esteves, 2002: 167).

Tal organização poderá assentar, a nosso ver, na necessidade de os professores do 1º ciclo se socorrerem de um variado leque de estratégias didácticas conducentes a um adequado processo de ensino e aprendizagem, sem necessidade de uma formação científica e cultural tão profunda. No entanto, a mesma autora refere que o legislador não fundamenta esta divisão. A preparação dos professores do 2º ciclo e do 3º ciclo deveria ter uma componente cultural e científica com um máximo de 70% e uma formação pedagógico-didáctica com um máximo de 30%. Para os professores do ensino secundário é proposto um máximo de 80% de formação cultural e científica e um máximo de 20% de preparação pedagógico-didáctica. Não se conhecem em Portugal cursos de formação de professores exclusivamente para o 3º ciclo, verificando-se, sim, a simultaneidade da formação dos professores para esse nível com os do nível secundário. Assim, verificamos que, sendo a grande maioria dos professores que aceitam a leccionação do Inglês no 1º ciclo provenientes de formações para o 3º ciclo e ensino secundário, não terão uma formação pedagógico-didáctica adequada ao nível que irão ensinar, podendo tal situação potenciar dificuldades de ensino e aprendizagem.

Verificamos então que a selecção dos candidatos não se faz de acordo com algum critério previamente definido (possível prioridade a qualquer tipo de formação), mas sim de acordo com as candidaturas que cada potencial docente entrega às entidades promotoras do

ensino do Inglês, para formalizar a sua candidatura. No primeiro ano de vigência do programa foram várias as entidades que se puderam candidatar à promoção do PGEI: “Municípios; Associações de professores; Associações de pais; Institutos de línguas; Outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projectos, em razão do respectivo objecto social ou da comprovada experiência no âmbito do ensino precoce e da divulgação da língua inglesa.” (Despacho nº 14753/2005 (2ª série). Perante a diversidade de instituições promotoras, será difícil perspectivar uma metodologia de recrutamento de professores homogénea. Por outro lado, o referido despacho deixa a porta aberta à entrada de professores falantes nativos de inglês, sobretudo através dos Institutos de línguas, podendo emergir alguns constrangimentos dentro da sala de aula caso o docente não domine o português.

Leccionar em turmas pequenas, com alunos provenientes de famílias mais favorecidas e alunos mais despertos para o valor de uma língua estrangeira como o Inglês não é comparável a leccionar em turmas com 25 alunos, com graus diferentes de motivação, por vezes com diferentes níveis etários e de proficiência e sem manual de suporte. A situação mais favorável que estes professores encontravam em Institutos de línguas dificilmente se poderia encontrar em escolas públicas de 1º ciclo. Aqui, dominar a língua materna dos alunos é essencial para gerir a relação professor-aluno e contornar problemas só ultrapassáveis através da língua materna. Talvez por esta razão, no segundo ano de vigência do PGEI, o Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série, Diário da República), tornado público a 16 de Junho de 2006, revoga o despacho anteriormente mencionado e estabelece novas regras para a contratação de professores. Nos números 3 e 4 do artigo 9.º, Secção I do Capítulo III do referido despacho consta o seguinte: “3-Os professores de inglês podem deter habilitações reconhecidas a nível internacional, nomeadamente o CPE (Certificate of Proficiency in English) e o CAE (Certificate in Advanced English) de Cambridge/ALTE (Association of Language Testers in Europe). 4-Os professores de inglês que possuam as habilitações e cursos/graus identificados nos números anteriores devem, preferencialmente, deter conhecimentos da língua portuguesa.” Tal opção marca claramente uma mudança de perspectiva sobre o perfil dos professores que devem leccionar a língua inglesa no 1º ciclo. Não basta ter um bom domínio da língua estrangeira para a poder leccionar convenientemente; é necessário entender o mundo da criança, e com esse entendimento interagir com ela levando-a à descoberta do conhecimento que consideramos oportuno adquirir. Para tal, é necessário o domínio da sua língua materna e ainda o domínio de técnicas adequadas ao ensino de crianças desta faixa etária. Sharpe defende a leccionação de uma língua estrangeira na escola do 1º ciclo pelo professor generalista com formação em língua estrangeira, embora reconheça que tal situação é de difícil implementação, pela dificuldade em encontrar professores com a formação necessária. “Of course the ideal MFL teacher could thus be said to be the primary generalist who has a specialist background in MFL. Such people are, however, a rare breed. For the most part, therefore, a choice has to be made between those who are high on flexibility in relation to language knowledge and

those who are high on flexibility in relation to pedagogic expertise. It is my view that the latter should be chosen, a principle described elsewhere as the “primacy of pedagogy” (Sharpe: 2001: 118).

2.1. Os programas de Didáctica do Inglês até 2005

Para o estudo em questão considerámos pertinente a análise dos programas de Didáctica do Inglês ministrados aos alunos, futuros professores, dos cinco anos anteriores aos da implementação do PGEI. Pensando nós que os licenciados anteriores a 2000 não se encontrariam ainda à espera de emprego no momento do início do PGEI, considerámos que, provavelmente, serão os alunos, futuros professores, que obtiveram uma licenciatura em ensino entre 2000 e 2005, os que em primeiro lugar se mostraram disponíveis para a leccionação do Inglês no 1º ciclo.

Os programas de Didáctica do Inglês ministrados nas várias Universidades do país diferem consideravelmente de umas instituições para as outras. Alguns apresentam um conjunto de conteúdos relacionados com questões epistemológicas da disciplina, com as metodologias de ensino, com as questões ligadas ao perfil do professor de Inglês, ao ensino da cultura dos países da língua alvo, etc. Outros apresentam apenas um conjunto de intenções reflexivas em torno da problemática do ensino da língua inglesa.

O programa de Didáctica do Inglês da Universidade de Coimbra de 2000/2001 constata a sua incapacidade em “[...]aprender a ensinar pela teoria, fora da escola e sem alunas/os...” (Programa 2000/2001 de Didáctica do Inglês (anual): 2000, 1), manifestando desta forma a convicção de que ensinar a ensinar uma língua estrangeira é construir um conhecimento feito de experiências recolhidas em contexto de trabalho. As autoras do programa colocam a ênfase numa atitude reflexiva em relação ao papel do professor de Inglês, sobretudo no que diz respeito aos pressupostos linguísticos, culturais e pedagógicos subjacentes à prática lectiva deste: “Reflectiremos, em suma, sobre o que é que ensinamos ao ensinar inglês, sobre o que é que estamos a tentar fazer quando ensinamos inglês e sobre a maneira como esta prática se relaciona ou articula com a “educação geral” das/os nossas/os alunas/os” (Programa 2000/2001 de Didáctica do Inglês (anual): 2000, 1). Propõe este programa levar os alunos a reflectir sobre as razões de se ensinar uma língua estrangeira, que inglês ensinar e porquê, para que fins se deve estudar Inglês, o papel a desempenhar pela língua estrangeira e pela língua materna dentro da sala de aula. Por fim, o programa explora as questões relacionadas com a cultura que se ensina através da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês. Termina o programa com a questão: “Podemos ensinar língua sem ensinar cultura?” (Programa 2000/2001 de Didáctica do Inglês (anual): 2000, 2). Embora reconheçamos o valor dos assuntos em questão para a prática de qualquer professor de Inglês, notamos a ausência de referências a questões práticas de planificação e análise de programas e/ou manuais que, embora direccionados a um nível de ensino diferente do 1º ciclo, podem,

com alguma maleabilidade, ser transpostos mais tarde para uma situação de ensino naquele nível. Notamos ainda a ausência de referências a uma didáctica direccionada ao ensino do Inglês para os mais novos. As Universidades não tinham até então qualquer responsabilidade na formação de professores de Inglês para o 1º ciclo e nem se adivinhava a novidade politico-educativa que viria a ser estabelecida em 2005 com o arranque do PGEI, pelo que a ausência está devidamente justificada.

O programa de Didáctica do Inglês I e II da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para o ano lectivo de 2004/05 apresentava um conjunto estruturado de conteúdos a abordar, que passam pela relação da disciplina com as áreas subsidiárias do conhecimento a que está ligada como a sociolinguística, a psicolinguística, análise do discurso, e outras, pela abordagem dos métodos de ensino ao longo dos tempos até ao presente, pela ligação do ensino da língua inglesa com a aprendizagem cultural e literária, pela análise dos programas de ensino da língua inglesa, pela planificação das unidades didácticas referentes a cada programa, pela avaliação e, por fim, pela análise de manuais e outros materiais de ensino. O programa apontava como um dos seus temas, a aprendizagem de estratégias de ensino do vocabulário, da gramática, da fonologia, da percepção oral, da percepção escrita (leitura), da comunicação oral e da comunicação escrita. Os professores de Inglês do 1º ciclo formados a partir deste programa podem utilizar estas ferramentas na sua preparação lectiva, necessitando, contudo, de grandes alterações, uma vez que a didáctica para o 1º ciclo a tal obriga. Qualquer conteúdo linguístico deve ser apresentado aos alunos deste nível de ensino devidamente contextualizado numa situação perceptível à criança e nunca com utilização de metalinguagem desconhecida dos alunos deste ciclo de ensino.

O programa de Didáctica do Inglês elaborado pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve para o 2º semestre do ano lectivo 2002-2003 começava por propor uma reflexão em torno da agenda política e educacional europeia no que diz respeito ao estudo da língua inglesa. Aí se abordavam os valores do plurilinguismo e da pluriculturalidade numa Europa diversificada e aberta, onde a língua inglesa é muitas vezes usada como língua franca. Seguidamente é proposta uma análise dos quadros conceptuais e teóricos presentes nos programas de Inglês para o 3º ciclo e ensino secundário. Por fim são abordados o planeamento, a gestão e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem do Inglês, tendo os alunos deste programa a oportunidade de explorar as metodologias de tarefa (Task Based Learning - TBL), referência que não encontramos noutros programas. Esta metodologia, sendo uma das indicadas como preferenciais nas orientações programáticas do PGEI, pode, com as devidas adaptações, vir a ser utilizada pelos professores do 1º ciclo que se formaram através deste programa.

Este programa recomenda um “espírito investigativo dos formandos” e “capacidades de reflexão e de autonomia na aprendizagem” (Programa de Didáctica do Inglês, 2º semestre, 2002-03: 3), fazendo eco das recomendações constantes do documento intitulado *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*, elaborado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas em 1997, onde se pode ler o seguinte: “A experiência de várias décadas de

formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção” (Alarcão et al: 1997, 8). A complexidade da escola de hoje necessita de professores capazes de continuamente reflectirem sobre a sua prática e de procederem aos ajustes necessários para uma intervenção atempada sobre os problemas que vão surgindo. Observar e intervir tornam-se assim duas facetas imprescindíveis na vida de qualquer professor. Esteves defende também um modelo de formação de professores assente na investigação como estratégia formativa que, começando na formação universitária, a ela não se deve confinar. “O que, como se viu, a adopção de um modelo de formação centrado na investigação especificamente implica, é uma determinada (nova) postura acerca da profissão docente: a concepção dos professores como profissionais capazes de actuarem em situações problemáticas e de construírem o conhecimento necessário à sua intervenção por meios semelhantes aos dos investigadores” (Esteves: 2002, 93). A capacidade investigativa em acção de cada professor permitir-lhe-á superar convicções de senso comum, porventura enganadoras, e assim iniciar uma liberdade criativa focada nos processos profissionais lectivos e não lectivos. Esta investigação-acção estabelecerá uma forte ligação entre a teoria e a prática, e chamará a si as várias disciplinas do saber afins, permitindo dessa forma ao professor diagnosticar problemas, descobrir os dilemas que se põem ao seu quotidiano lectivo e formular estratégias de resolução desses mesmos problemas. O professor desenvolverá assim uma atitude científica e crítica que o leva a questionar a sua prática e os efeitos positivos que com ela quer alcançar.

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto propunha no seu programa de Metodologia do Ensino do Inglês I (2004-2005) informar os alunos sobre os métodos de ensino de línguas ao longo dos tempos. Esta preocupação didáctica era, aliás, comum aos vários programas analisados, salvo o da Universidade de Coimbra que não o referia explicitamente. Eram ainda objectivos deste programa o desenvolvimento de atitudes reflexivas por parte dos estudantes, futuros professores, em relação ao seu papel de educadores e de intervenientes activos na comunidade educativa, mantendo-se em permanente actualização com um esclarecido espírito de independência. Neste sentido, este programa pretende incutir nos alunos alvo uma atitude reflexiva constante que lhes permita interrogar sistematicamente o real que os envolve, e com esta perspectiva científica melhor poder agir sobre ele. Esta preocupação em formar professores reflexivos, baseada nas ideias de D. Schön¹¹, está bem

¹¹ Donald Alan Schön (1930-1997), pensador americano influente que desenvolveu a teoria e prática da aprendizagem pela reflexão em acção. O seu livro *The Reflective Practitioner* (1983) marcou um novo pensar sobre a prática docente e influenciou vários investigadores em educação, nomeadamente

patente no documento de Ponte *et al* (2000), *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*: “O professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua actividade, procurando construir soluções adequadas, pelo que tem, ele próprio, de possuir competências significativas no domínio da análise crítica de situações e de produção de novo conhecimento visando a sua transformação” (Ponte *et al*: 2000, 11).

Reconhecemos que estes programas não estavam direccionados para a leccionação do Inglês ao 1º ciclo, e tal também não era esperado. No entanto, apontavam já para uma atitude profissional moderna de adequação do professor a uma realidade em constante mutação e que exige do professor uma capacidade acrescida de espírito inquisitivo e reflexivo que o encaminhe para a procura incessante de respostas, o mais adequadas possível, aos contextos em que trabalha. A partir deste contexto, seria, numa fase posterior, desejável proporcionar a todos estes professores uma formação em Didáctica do Inglês especificamente dirigida a crianças da faixa etária do 1º ciclo, e da qual falaremos no capítulo IV.

2.2. Os programas de Psicologia Educacional até 2005

Foi nossa preocupação, também, fazer uma análise dos programas de Psicologia Educacional que foram ministrados entre 2000 e 2005 e a que conseguimos ter acesso. As razões de tal escolha prendem-se com a mesma realidade que foi descrita para a Didáctica do Inglês no ponto 2.1.

Dos programas analisados, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2002-2003), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2003-04), Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2004-2005) e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (2003-04), podemos observar alguma variedade e disparidade de temas em abordagem e objectivos estabelecidos.

O primeiro programa propõe uma abordagem das várias teorias da aprendizagem, passando pelo estudo de vários teóricos, tais como I.P. Pavlov, E.R. Gunthrie, E.L. Thorndike, C.L. Hull, B.F. Skinner, W. Kohler e John Dewey. O mesmo programa abordava também a aplicação educacional dessas teorias da aprendizagem, propondo um estudo do valor da motivação, da maturidade, do condicionamento social da aprendizagem, o problema da retenção e do esquecimento e, por fim, o problema da transferência do conhecimento. Todas estas problemáticas se mostravam de elevado interesse para a prática pedagógica de

Alarcão. De acordo com Schön, esta autora afirma que só apostando firmemente na reflexão crítica é possível agir com eficácia em situações profissionais em constante mutação e adoptar decisões adequadas “nas zonas de indefinição” (Alarcão, 1996, p.11) que caracterizam os contextos em que se desenvolve a prática profissional docente.

qualquer professor, sendo que deverá haver a devida adequação aos vários níveis etários e de desenvolvimento com que cada professor irá trabalhar.

O segundo programa mencionado (Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras) estabelecia quatro objectivos: “1. Adquirir quadros conceptuais visando uma reflexão / fundamentação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; 2. Desenvolver competências para organizar as aprendizagens, atendendo às características individuais do educando; 3. Analisar, numa perspectiva psicológica, situações problemáticas na sala de aula; 4. Desenvolver atitudes e práticas dos professores que facilitem as suas relações com os alunos” (Programa de Psicologia Educacional: 2002, 1). Por um lado o programa oferecia aos alunos a oportunidade de os dotar dos conhecimentos básicos sobre conceitos essenciais da disciplina aplicada à educação, e por outro, levaria os alunos a desenvolver trabalho prático de solução de problemas que se prendem com as vivências em sala de aula e que permitem tornar a relação professor-aluno proveitosa para a aprendizagem e enriquecedora para o crescimento intelectual dos envolvidos. Estavam, no entanto, ausentes neste programa referências ao estudo do desenvolvimento psicológico das crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, idades que correspondem à aplicação do PGEI, sendo tal facto perfeitamente justificável, pois o programa destinava-se à formação de professores para o 3º ciclo e ensino secundário.

Quanto ao terceiro programa, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ele era composto por quatro grandes temas: 1. Introdução à Psicologia da Educação; 2. Desenvolvimento Psicológico e Educação; 3. O Professor; 4. A Escola e outros Contextos. O programa é claro na sua ligação ao estudo das problemáticas relacionadas com as grandes teorias do desenvolvimento psicológico do adolescente, deixando de fora as idades alvo do PGEI, e na abordagem a fazer-se relativamente ao papel actual do professor na educação, é também na adolescência que a ênfase irá recair. Este programa propunha o estudo da teoria construtivista do desenvolvimento humano apresentada por Jean Piaget e o estudo da teoria sociocultural de Lev Vygotsky, teorias que, pela sua relevância para o ensino do PGEI, nos merecerão uma reflexão destacada mais à frente. Propunha ainda este programa o estudo do desenvolvimento cognitivo e as suas implicações educativas, o estudo do desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget e de Kohlberg e ainda o estudo do desenvolvimento da identidade na perspectiva de Erik Erikson e James Marcia. O programa fazia ainda uma incursão pelas problemáticas relacionadas com o estudo das necessidades educativas especiais, terminando com uma abordagem do papel da escola como espaço organizacional onde é necessário saber lidar com o conflito inerente ao clima escolar, sócio-comunitário e familiar.

O programa de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem proposto pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco em 2003-04 propunha um estudo das etapas de desenvolvimento humano desde a nascença até ao fim da adolescência. Nesta perspectiva estudar-se-iam os estádios de desenvolvimento humano de acordo com a proposta de Piaget, passando pelo estudo das propostas de Lev Vygotsky para a

compreensão do desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Parece-nos assim que este programa se aproxima com maior rigor das necessidades que os professores de Inglês do 1º ciclo irão sentir em situação de sala de aula, pois iria mais directamente abordar as idades abrangidas pela implementação do PGEI. Tal facto parece funcionar como justificação para a opinião muitas vezes veiculada por professores de Inglês do 1º ciclo formados através das Escolas Superiores de Educação de estarem eles mais bem preparados para a leccionação do Inglês no 1º ciclo, pois toda a formação recebida é a mais próxima da necessária ao ensino dessa faixa etária (Ver anexo V, entrevista 1).

2.3. Escolas de Pensamento em Psicologia Educacional e a sua Relevância para a aplicação do PGEI.

2.3.1. A Escola Construtivista

Piaget (1896-1980) revolucionou a concepção do pensamento da criança, dando a conhecer o modo como aquela constrói o conhecimento, passando por etapas características e sucessivas até chegar à fase adulta. Para Piaget o processo de aprendizagem é construtivo, sendo necessário o envolvimento do indivíduo, desde muito cedo, na construção desse mesmo conhecimento feito em interacção com o meio, ou seja, através da experiência vivida. A relação da criança com os outros, sobretudo a família, é de elevada importância na condução de experiências enriquecedoras para o crescimento adequado de cada criança. Colocando o indivíduo no centro da aprendizagem e dando grande ênfase à acção na construção do conhecimento, a educação deixa de ser vista como uma acumulação de factos transmitidos pelos mais conhecedores para os que ainda pouco conhecem do mundo. Piaget é assim responsável por uma mudança radical no pensamento educativo, fazendo com que o indivíduo assumira um papel determinante na construção de sentido sobre o mundo que o rodeia. O processo passa a ser, assim, tão importante quanto o resultado, pois é através daquele que o indivíduo exerce a sua acção construtiva do conhecimento. Deste modo, aprender uma língua, por exemplo, deve ser um processo em que o aluno está permanentemente activo, devendo o professor criar as situações que permitam ao aluno ser mais do que o receptor passivo das formas da língua. “Thus, it is important for teachers to help and encourage learners in this process, rather than seeing them as passive receivers of the language” (Williams e Burden: 2007).

Piaget propôs famosamente 4 estádios de desenvolvimento cognitivo: 1. Sensório-motor (0-2 anos); 2. Pré-operatório (2-7 anos); 3. Período das Operações Concretas (7-12); 4. Período das Operações Formais (depois dos 12) (Pinter: 2006, 6-10). O sujeito, em interacção

com o objecto ou o mundo que o rodeia, vai evoluindo de estágio em estágio, e preparando as estruturas cognitivas que lhe permitirão avançar de uma forma relativamente fixa. Não se pode atribuir uma data cronologicamente imutável a cada estágio, mas a sua ordem é sempre igual. Tal constatação pode ligar-se à hipótese da ordem natural na aquisição de uma língua estrangeira proposta por Stephen Krashen (2006), em que, cada criança, de forma previsível e não dependente da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula, adquire as regras de uma língua estrangeira, muito à semelhança do modo como já havia adquirido a língua materna. Falaremos em mais detalhe da proposta de Krashen no capítulo III.

Segundo Piaget, no estágio sensório-motor a criança desenvolve reflexos tidos como naturais tais como sugar, pestanejar, agarrar, etc. Este estágio é constituído por enormes alterações e evoluções constantes¹². No estágio seguinte, pré-operatório, a criança começa a evidenciar pensamentos mais flexíveis, tornando-se a memória e a imaginação algo muito importante. Há já a capacidade de representação mental e simbolização, sendo o pensamento mágico uma característica importante deste estágio. O mundo imaginário a ser explorado através do contar de histórias tem nesta idade um terreno fértil que cada professor deve trabalhar. Por outro lado, a criança é ainda incapaz de ver o mundo através da perspectiva do outro, encarando muitas vezes a sua perspectiva como a única possível de ser verdadeira. O seu olhar é tido como a percepção correcta do mundo, não havendo ainda a capacidade para operações mentais. Se lhe pedirmos para comparar um kg de ferro com um kg de algodão, dirá que o ferro é mais pesado porque aos seus olhos foi essa a percepção que chegou. No estágio das operações concretas, entre os 7 e os 12 anos, a criança começa a desenvolver a capacidade de pensamento lógico e operações mentais. Dá-se nesta fase o início da capacidade de relacionar a parte com o todo, de fazer classificações e ordenações segundo características específicas. A criança não tem ainda, no entanto, a capacidade de pensamento abstracto que lhe permita prescindir de factos para chegar a conclusões. O raciocínio hipotético-dedutivo só se irá desenvolver no estágio seguinte, pelo que os desafios que se colocam às crianças do 1º ciclo na aula de Inglês devem ter este dado em conta.

Sendo a idade das crianças a que o PGEI se dirige entre os 6 e os 10 anos, usando a teoria dos estágios de Piaget, cada professor deverá preparar as suas aulas de modo a que as competências que se pretendem desenvolver estejam ao alcance dessas mesmas crianças: “Piaget’s stages do have a message for the language teacher. When teaching young learners, we should not expect them to have reached the stage of abstract reasoning, and, therefore, should not expect them to apply this to sorting out the rules of the language. It is more important at this stage to provide experiences in the target language which are related to aspects of the child’s own world” (Williams e Burden: 2007, 22). Para concretizar as noções de assimilação e de acomodação propostas por Piaget no desenvolvimento da criança é necessário que cada professor proceda com cuidado e ponderada preparação dos conteúdos e

¹² Não exploramos aqui em maior detalhe o primeiro e o último estágio por não terem relevância directa para o objectivo do nosso estudo.

tarefas a realizar em sala de aula. Quando uma criança ouve um diálogo, ela processa-o mentalmente de acordo com o que já conhece da língua para que lhe faça sentido, procedendo desta forma à assimilação. Ao alterar o que já conhece em face do novo que é conhecido, a criança procede à acomodação, estabelecendo um novo equilíbrio através de uma nova adaptação cognitiva. Este equilíbrio constante entre assimilação e acomodação constitui a aprendizagem que a criança vai realizando ao longo da sua maturação dentro de cada estágio e entre os estágios em si (cf. Pinter: 2006, 6).

Embora seja recorrente o estudo de Piaget em Psicologia Educacional, é necessário que cada futuro professor esteja bem ciente da crítica que tem surgido ao trabalho de Piaget. A escocesa Margaret Donaldson, investigadora de psicologia infantil, refere vários pontos críticos nas propostas de Piaget (Donaldson: 1978, 90), sobretudo na avaliação relativamente negativa que este faz do estágio pré-operatório no desenvolvimento da criança, ao referir que aí a criança ainda não tem capacidade de raciocínio lógico. Segundo esta psicóloga tal pode não ser verdade, sobretudo se a criança viver num meio estimulante e for colocada sob desafios, rodeada de pessoas que conhece e de situações relativamente comuns no seu dia-a-dia (in Pinter: 2006, 8-10). Pinter defende que ao professor cabe a tarefa de estabelecer um ambiente de aprendizagem acolhedor e sem ansiedade para que a criança se sinta disponível para participar no processo de aprendizagem. De acordo com esta autora, “Unfamiliar tasks, unfamiliar contexts, and unfamiliar adults can cause children anxiety and as a result they may perform well below their true ability or not respond at all to the questions or tasks” (Pinter: 2006, 9), i.e. perante um ambiente estimulante em que a criança se sinta à vontade, ela pode revelar-se capaz de demonstrar raciocínio para além do que Piaget considerava normal para um certo estágio de desenvolvimento. Pinter defende ainda a ideia de que nem todos os seres humanos atingem os mesmos estágios segundo um mesmo percurso, havendo pessoas que necessitam de mais tempo para atingirem um certo estágio do que outras.

Também Sharpe (2001) chama a atenção para a fragilidade da proposta de Piaget no que diz respeito à capacidade da criança em demonstrar entendimento sobre algo fora do normal para um certo estágio de desenvolvimento. Certas crianças, quando estimuladas de modo correcto, conseguem evidenciar processos cognitivos complexos e não previstos na teoria de Piaget. Neste sentido, Sharpe refere a necessidade de uma reavaliação à teoria de Piaget a fazer pelos professores do 1º ciclo, uma vez que a mesma pode apresentar contradições enganosas. “Piaget is surely not the only researcher or teacher who has wrongly assumed that children are incapable of something when in fact it was the situation he created himself which produced the results he got. This highlights the importance of setting primary teaching of any subject in contexts with which children can identify. It means being sensitive continuously to pupil response in order to understand what sense is being made of the teaching” (Sharpe: 2001, 142). Do mesmo modo, Chomsky (1986), ao defender o princípio da Gramática Universal e a concomitante capacidade da criança em produzir autonomamente novos enunciados inesperados através de processos cognitivos mais ou menos complexos,

mostra que a rigidez descrita para cada estágio de desenvolvimento da criança por Piaget não serve como princípio universal e inquestionável.

Contrariamente a Piaget, L.S. Vygotsky (1896-1934) coloca grande ênfase na interação da criança com os outros e ainda na linguagem e no papel que esta representa no desenvolvimento da criança. Para este psicólogo, a interação entre a criança e outras pessoas, sobretudo os familiares mais próximos, é o motor que faz girar a engrenagem que conduz a criança ao conhecimento. É através da linguagem que se transmite cultura, que se desenvolve o pensamento e que se dá a aprendizagem. Numa abordagem holística, o adulto levará a criança à compreensão da complexidade de um assunto, funcionando a linguagem como a alavanca constante que permitirá apoiar a criança na passagem do desconhecido para o conhecido, em que a actividade proposta à criança pelo adulto pode levar ao desenvolvimento das suas capacidades de percepção: “Piaget argues that “things do not shape a child’s mind.” But we have seen that in real situations when the egocentric speech of a child is connected with his practical activity, things so shape his mind. Here, by “things” we mean reality, neither as passively reflected in the child’s perception nor as abstractly contemplated, but reality that a child encounters in his practical activity” (Vygotsky: 1986, 40). Sobre este ponto, Kirsch acresce que o ambiente social onde essas interações decorrem é de grande importância, defendendo, deste modo, uma abordagem sociocultural para o ensino da língua estrangeira: “In order to learn language, individuals need to participate in the socially mediated practices of their community. Language learning is therefore a public activity that involves social interactions and that is embedded in a particular context” (Kirsch: 2008, 46). Assim, a mediação a ser exercida pelo adulto consistirá na escolha das experiências a proporcionar à criança, que a levarão a compreender o *input* recebido e a apropriar-se dele para futuro uso autónomo.

O nível diferenciado de experiências entre adulto e criança permitirá a esta sentir apoio no percurso: “The role of the one with most knowledge, usually a parent or teacher, but often a peer, is to find ways of helping the other to learn. Particularly, this involves helping learners to move into and through the next layer of knowledge or understanding” (Williams e Burden: 2007, 40). Conhecendo o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, o adulto ou colega mais experiente irá colocar-se a um nível relativamente mais elevado, e, com preparação adequada, levará a criança até um patamar superior ao do seu desenvolvimento, no entanto ao seu alcance. Equivaleria esta técnica à colocação sucessiva de andaimes, técnica de *scaffolding*, denominada por Bruner (Bruner: 2006, 199), que permitiriam a subida progressiva de patamar em patamar, até se atingir o conhecimento desejado. Não só a criança seria levada à realização de uma tarefa tida como adequada e necessária, como ainda se potenciaria a capacidade da criança para utilizar esse conhecimento em novas situações de necessidade de resolução de problemas. Esta zona onde os adultos ou colegas experientes se movimentariam na sua função de mediadores, Vygotsky designou de Zona de Desenvolvimento Próximo.

Para os pais, pode ser mais propício servir de suporte aos filhos na aprendizagem das tarefas necessárias no dia-a-dia da criança, pois são conhecedores das características dos seus filhos de modo personalizado. Na nossa perspectiva, professores bem preparados podem também conseguir ajudar todos os alunos de uma turma, composta por várias zonas de desenvolvimento próximo, a evoluir na aprendizagem. Conhecedores das características individuais dos seus alunos, os professores podem dar instruções específicas a um aluno, elogiar a sua prestação, mostrar as possíveis dificuldades que se esperam ou desviar o aluno de possíveis erros. Todos os alunos são diferentes, pelo que o professor deve saber como abordar cada um individualmente, no que à sua personalidade diz respeito, e propor, sempre que possível, estratégias diferenciadas, quando se diagnosticam inteligências múltiplas¹³ dentro da sala de aula. Usando uma linguagem clara, sem ambiguidades, os professores fornecem o suporte à compreensão de um novo conhecimento essencial à execução de uma tarefa. De facto, a linguagem usada pelo professor é de grande importância, sobretudo se pensarmos numa aula de língua estrangeira. É necessário que o professor procure contextos significativos para o uso da linguagem que escolhe no sentido de fornecer à criança o suporte essencial para a compreensão dos novos conceitos. Sendo o professor a fonte principal de *input* linguístico a que a criança tem acesso, é imperativo que esse *input* seja de qualidade pedagógica adequada ao desenvolvimento da criança, e seja um bom modelo a imitar, se pensarmos na correcção fonética que pretendemos dos alunos. Ao professor cabe a tarefa de preparar todas as actividades cuidadosamente de modo a fazer as perguntas adequadas, a fazer um diagnóstico de conhecimentos adquiridos que permita aos alunos a ligação com novos conhecimentos e ainda fazer uma explicação de novos conceitos que esteja ao alcance dos alunos a quem se dirige (Pinter: 2006, 10-13), sob pena de tornar o seu *input* imperceptível. Borg refere a este propósito uma característica distintiva dos professores de língua estrangeira relativamente aos professores de outras disciplinas: o meio de ensino e o conteúdo desse ensino são o mesmo: “Unlike other subjects where there is a clear distinction between what is being learnt and how it is being learned, in language teaching content and process are one” (Borg: 2006, 13). Assim, perante dificuldades em se entender o processo, dificilmente se entenderá o conteúdo. De acordo com as perspectivas de Vygotsky, e atendendo a esta característica mencionada por Borg, é necessário que o professor de língua estrangeira tenha um cuidado redobrado na escolha do discurso de sala de aula e do *input* linguístico que pretende oferecer aos alunos.

Na perspectiva de Vygotsky, a inteligência seria medida por aquilo que uma criança consegue fazer com a ajuda de um adulto, devendo esta ajuda ser adequadamente pensada para aquela criança a que se destina. A criança deverá em primeiro lugar realizar tarefas junto de um mediador (adulto ou pessoa mais experiente) e passará depois a uma fase mais individualizada e intrapessoal. Deverá, assim, haver uma mudança do interpessoal para o

¹³ Falaremos em detalhe no Capítulo III das inteligências múltiplas propostas por Gardner (1999), ver p. 111.

intrapessoal na evolução da criança para uma fase mais autónoma: “Learning to do things and learning to think are both helped by interacting with an adult. Vygotsky saw the child as first doing things in a social context, with other people and language helping in various ways, and gradually shifting away from reliance on others to independent action and thinking” (Cameron: 2007, 7). Esta evolução da criança assenta na ideia de mediação avançada por Vygotsky e também no conceito da criação de suportes (*andaimes*), “*scaffolding*”, para apoio às aprendizagens da criança, avançado por Jerome Bruner: “Effective teachers, Bruner maintains, must provide assistance and guidance via a process he calls “scaffolding”. This is how students build understanding. Ultimately, scaffolding allows students to become independent learners” (Clabaugh: 2010, 3). Com efeito, Bruner atribui grande importância à capacidade de a criança compreender conceitos bem como de desenvolver as suas capacidades e estratégias cognitivas. Para atingir este objectivo a criança deve ser ajudada por um adulto mais conhecedor que lhe fornecerá o apoio necessário à progressão num processo de descoberta (Williams e Burden: 2007, 24). Aprender pela descoberta é aliás um novo conceito proposto por Bruner, cujo objectivo é o desenvolvimento da pessoa como um todo, dotando-a de capacidade de pensar e procurar soluções para os problemas com que se depara diariamente. Nesta atitude inquisitiva de aprendizagem o aluno desenvolve metodologias de aprendizagem que lhe permitirão aumentar a sua capacidade de aprender. Emerge assim o conceito de metacognição. Neste caso, o aluno deve saber transferir conhecimentos de uma situação para outra e tal deverá ser feito com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente e conhecedor, fornecendo este os apoios necessários ao progresso na aprendizagem. Bruner pretendia que a aprendizagem tivesse um propósito: tudo o que se aprende deve poder ser utilizado e deverá poder transformar a pessoa num melhor adulto.

Para Bruner a educação deveria servir uma cultura (uma nação) no sentido em que tudo o que um indivíduo aprende lhe deve servir para uma melhor actuação em sociedade. O desenvolvimento das capacidades e estratégias cognitivas e da compreensão de conceitos são para Bruner mais importantes do que a aquisição de informação factual. Como educador, Bruner tenta transportar estas ideias para o ambiente de sala de aula propondo ser possível ensinar tudo a todos, dependendo da forma como o professor aborda o assunto e o grau de profundidade que lhe dedica: “If one respects the ways of thought of the growing child, if one is courteous enough to translate material into his logical forms and challenging enough to tempt him to advance, then it is possible to introduce him at an early age to the ideas and styles that in later life make an educated man” (Bruner: 1999, 52). Assim, o professor deveria de forma recorrente voltar a abordar o assunto de maneira a levar os alunos ao progresso em espiral no conhecimento, que permitirá ao aluno retomar aprendizagens feitas, relacionar com aprendizagens novas e construir um conhecimento cada vez mais sólido: “[...] the foundations of any subject may be taught to anybody at any age in some form, which itself gave rise to the notion of the spiral curriculum” (Williams e Burden: 2007, 25).

Nesta visão pedagógica, ao professor caberá a tarefa de criar as condições óptimas de aprendizagem com uso de materiais estimulantes, perguntas motivadoras que levem os alunos

à reflexão e não apenas à demonstração de informação recebida, num ambiente em que todos se sentem à vontade para perguntar sem medo de errar. A autoconfiança é, aliás, na perspectiva de Bruner, um requisito essencial à aventura na aprendizagem que levará os alunos ao pensamento intuitivo e à capacidade para se atrever a adivinhar, correndo riscos. O professor será o profissional que causará interesse no aluno pela aprendizagem, simplificará a tarefa ao ponto de esta ser compreensível para este, ajudá-lo-á na realização da tarefa sem deixar que se desencoraje, aponta percursos alternativos caso o aluno sinta dificuldades em avançar, dá *feedback* para autocontrolo do aluno e elogia uma boa prestação. No caso da língua estrangeira, o professor deverá, a nosso ver, realizar um trabalho duplo: por um lado, deverá apresentar os elementos descritivos da língua que pretende ensinar de forma clara e perceptível, por outro, deverá ajudar os seus alunos a desenvolver a capacidade reflexiva sobre os processos linguísticos subjacentes àqueles elementos linguísticos. Desta forma, os alunos desenvolverão capacidades crítico-reflexivas para uso em outras situações onde terão de resolver problemas de modo mais autónomo.

2.3.2. A Escola Humanista

As abordagens humanistas em educação partem do pressuposto de que cada criança aprende num esquema de interacção social, i.e., torna-se necessária a existência de um ambiente propício à aprendizagem que desenvolva a criança como um todo, sem que as capacidades cognitivas sejam sobrevalorizadas em detrimento das suas capacidades de interacção com o outro. Assim, as emoções, os pensamentos individuais e os sentimentos estão em constante relação com a capacidade de qualquer criança aprender. Desenvolver sentimentos de autoconfiança, de autonomia e de capacidade de iniciativa deve ser uma preocupação de qualquer educador desde muito cedo, principalmente se lidar com crianças muito jovens, e, neste caso, especialmente as que são alvo do PGEI. Deverão ser evitadas a todo o custo estratégias ou interacções que potenciem o desenvolvimento de sentimentos de inferioridade ou de incapacidade, que irão provocar perda de capacidade interventiva e aumentar o sentimento de culpa: “Competitive situations in which children are constantly being compared with each other are more likely to generate feelings of inferiority than are situations where the emphasis is upon individualised or co-operative learning. It is, therefore, important that those who teach a language to younger learners are aware of the need to foster a spirit of co-operation rather than competition, and of the development of this sense of industry” (Williams e Burden: 2007, 31-32). Cabe ao professor descobrir o potencial de cada um dos seus alunos, no sentido de poder trabalhar de forma personalizada com todos os elementos da turma, usando técnicas subtis de diferenciação pedagógica que permitam o desenvolvimento de um sentido de identidade pessoal de cada um, sem receio de comparações ou desvalorizações. Comparar um aluno com colegas que evidenciam melhores prestações escolares impedirá um bom e desejável desempenho cognitivo desse mesmo aluno.

Neste sentido, Abraham Maslow (1908-1970), considerado o fundador da escola humanista, propõe a observância de uma pirâmide de prioridades na vida de qualquer ser humano, sendo que as necessidades fisiológicas, de segurança e de auto-estima se encontram num lugar prioritário relativamente às necessidades cognitivas e estéticas. De acordo com Maslow, uma criança que não tenha as suas necessidades de auto-estima satisfeitas, dificilmente poderá estar disponível para as necessárias aprendizagens cognitivas: “Undoubtedly these physiological needs are the most prepotent of all needs. What this means specifically is that in the human being who is missing everything in life in an extreme fashion, it is most likely that the major motivation would be the physiological needs rather than any others. A person who is lacking food, safety, love, and esteem would most probably hunger for food more strongly than for anything else” (Maslow: 1987, 16). Esta perspectiva de Maslow aponta para a necessidade de uma pedagogia centrada nas necessidades da criança, onde o professor é capaz de criar um ambiente educativo em que todos se sentem parte integrante do grupo e merecedores de respeito. Por outro lado, deve o professor também estar atento aos problemas trazidos do exterior pela criança e que podem afectar a sua capacidade de prestar atenção ou participar convenientemente nas actividades. Mostrar sensibilidade perante os problemas de um aluno oriundo de uma família problemática pode permitir ao professor criar os laços afectivos que esse aluno não consegue criar em nenhum outro lugar. Cada criança deve ser motivada a interagir com os outros e a expressar as suas ideias, sem recear juízos de valor depreciativos sobre a sua prestação. Aulas criativas, preparadas com actividades que coloquem desafios e estimulem a curiosidade, levarão as crianças a um estado de motivação potenciador de melhores aprendizagens. Na nossa opinião, estas perspectivas revestem-se de forte sentido de utilidade para o que consideramos desejável que aconteça numa aula de Inglês no 1º ciclo, onde se pretende uma interacção com a língua inglesa de forma espontânea e motivadora.

Carl Rogers (1902-1987), outro influente psicólogo humanista, aponta também a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem como essencial. Este psicólogo americano dá especial importância à capacidade reconhecida de cada ser humano para a aprendizagem, e sugere que essa capacidade será tão mais potenciada, quanto mais relevante o conhecimento for para o indivíduo. Numa situação de sala de aula, o professor deverá contextualizar as matérias que pretende ensinar através da evocação de situações familiares à criança para que as mesmas sejam facilmente compreendidas. Simultaneamente, se houver envolvimento activo e afectivo dos alunos na conquista desse conhecimento, maior será ainda a capacidade destes para reter o conhecimento durante mais tempo. Numa situação de ensino-aprendizagem em que o assunto em apreço é familiar ao mundo da criança e o ambiente educativo criado pelo professor é de confiança, empatia e calor humano, as possibilidades de retenção do novo conhecimento serão maiores: “Individuals have within themselves vast resources for self-understanding and for altering their self-concepts, basic attitudes, and self-directed behaviour; these resources can be tapped if a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided” (Rogers: 1995, 115). O professor pode

tornar-se, assim, um facilitador, criando as condições para que os alunos tenham a oportunidade de fazer escolhas que os levem à exploração das suas capacidades e, conseqüentemente, a fazer novas descobertas. Numa aula de línguas de 1º ciclo, onde se pretende que a aprendizagem da língua se faça de forma implícita, fornecer aos alunos oportunidades de trabalhar com a língua estrangeira de forma contextualizada e autónoma em interacção com os seus pares, parece-nos uma estratégia potenciadora de boas aprendizagens.

Numa abordagem humanista, todas as experiências educativas devem ser vistas numa perspectiva de desenvolvimento de uma identidade pessoal que potencie um futuro de aprendizagem constante, necessária ao evoluir dos nossos tempos. Assim, o ensino das aprendizagens desejadas exige do professor uma preparação específica que lhe permita individualizá-las adequadamente, possibilitando a cada aluno uma apropriação tão personalizada quanto possível. Cada aluno é visto como um todo e a sua dimensão humana total é tida em conta no acto de ensinar, havendo um respeito manifesto pelo professor relativo à individualidade de cada um. Os aspectos afectivos são revestidos de grande importância, tendo-se especial cuidado com a inteligência emocional necessária a cada interacção entre o professor e o aluno. Cada professor deve proporcionar um sentido de pertença ao grupo de alunos com quem trabalha, deve tornar os assuntos a abordar verdadeiramente apelativos e envolver o aluno totalmente. Deverá fazer tudo isto mantendo especial cuidado nas interacções entre si próprio e os alunos de modo a que estes desenvolvam uma auto-estima potenciadora de boas aprendizagens. Deverá encorajar a criatividade, uma atitude inquisitiva e auto-reguladora, sem que haja recurso excessivo ao reforço negativo. Cada aluno deverá proceder, assim, a uma constante busca de sentido individual para todas as actividades que leva a cabo no processo de aprendizagem e deverá ser ajudado nessa tarefa pelos seus professores, que deverão procurar experiências verdadeiramente educativas.

Uma abordagem humanista pressupõe um lugar central do aluno no processo de ensino-aprendizagem (Nunan: 2006, 94). Os professores devem, cada vez mais, saber incorporar no seu processo de ensino perspectivas dos seus alunos de modo a que estes sintam uma verdadeira adequação do processo às suas necessidades. Os professores devem escolher situações de aprendizagem propícias e os alunos podem desenvolver a capacidade de aprender a aprender. Assim, estarão a personalizar a aprendizagem e a torná-la tão próxima da realidade do aluno quanto possível. Por outro lado, se é verdadeiramente dada resposta às perspectivas dos alunos, então abre-se o caminho para um trabalho de diferenciação pedagógica que levará o ensino a todos, sem excepção. Ao professor é pedido um esforço adicional de compreender a individualidade de cada aluno e da particularidade das suas vivências, no que elas podem transportar de positivo ou negativo para a aprendizagem que se pretende alcançar e para a relação que o professor estabelece em sala de aula, afectando esta, possivelmente, o rendimento dos alunos.

O aluno deve sentir a sua pertença ao grupo turma como genuína e que a relação que estabelece com o professor lhe permite auto-estima, envolvimento, auto-conhecimento, criatividade e um sentimento de identidade pessoal. Com a crítica negativa reduzida ao mínimo e o reforço positivo doseado, o professor poderá potenciar a procura de significado nas aprendizagens que deseja que os seus alunos realizem. Verificamos, deste modo, que há a necessidade de enriquecer o ambiente de sala de aula com relações humanas que vão para além das características profissionais do professor. A ligação humana entre o professor e os seus alunos desempenha um papel determinante no sucesso destes: “Experience has also shown that primarily or exclusively structure-based approaches to teaching do not guarantee that learners develop high levels of accuracy and linguistic knowledge. In fact, it is often very difficult to determine what students know about the target language. The classroom emphasis on accuracy often leads learners to feel inhibited and reluctant to take chances in using their knowledge for communication. The results from these studies provide evidence that learners benefit from opportunities for communicative practice in contexts where the emphasis is on understanding and expressing meaning” (Lightbown e Spada: 2006, 143). Na nossa perspectiva, estas situações de comunicação resultarão tanto melhor quanto maior for o grau de empatia criada entre professor e alunos, o qual permitirá aos alunos perder o medo de arriscar e os levará a uma participação mais comunicativa. O professor deverá também ser capaz de exemplificar atitudes de auto-confiança no uso da língua e no controlo das actividades que propõe aos alunos para que estes se sintam estimulados a participar activamente e sem receios. Um professor que demonstre falta de auto-estima ou falta de confiança na sua actuação, dificilmente servirá o modelo que consideramos desejável atingir. Deste modo, o professor deve encarar-se como o protagonista de um processo constante de crescimento pessoal à procura de valores e atitudes passíveis de o tornar o modelo a seguir pelos seus alunos, ao mesmo tempo que procura estar actualizado sobre os conteúdos que pretende trabalhar em sala de aula. Numa abordagem humanista para o ensino de línguas estrangeiras, podemos observar não apenas a centralidade do aluno, mas sobretudo a centralidade do ser humano: tanto os alunos como o professor são pessoas com características específicas que irão determinar em grande medida o rumo das aprendizagens. Ellis considera que numa abordagem humanista a centralidade da pessoa no processo de ensino-aprendizagem a levará a uma motivação melhorada perante as aprendizagens: “Humanistic principles of education emphasize the achievement of students’ full potential for growth by acknowledging the importance of the affective dimension in learning as well as the cognitive. Humanistic approaches encourage learners to recognize their feelings and put them to use by caring for and sharing with others, thereby increasing their own self-esteem and their motivation to learn” (Ellis: 2003, 31).

Vimos no capítulo I (ver página 39), que a implementação do ensino do Inglês no 1º ciclo em Portugal apresenta ainda algumas fragilidades, sendo uma delas a fraca qualidade de algumas práticas lectivas onde é dada pouca ênfase à comunicação na língua alvo, centrando-se ainda essas mesmas actividades no professor, mais do que nos alunos. Neste sentido, os

professores não observam os princípios de uma abordagem humanista, ignorando a necessidade de chamar o mundo da criança para o centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando assim as actividades lectivas uma verdadeira vivência pedagógica. O relatório da APPI de 2009/2010 continua a fazer referência à centralização excessiva da aula na figura do professor (APPI: 2010, 7), e aponta ainda as dificuldades sentidas por alguns professores em fazer uma condução adequada das actividades lectivas: “A observação efectuada ainda demonstrou fragilidades, das quais se destacam: a insegurança na tomada de decisões pedagógicas e na elaboração de materiais” (APPI: 2010, 7). Uma prática lectiva mais adequada passará, a nosso ver, pela interiorização das propostas apresentadas neste capítulo, ponto 2.3, bem como pela observância do que analisaremos no capítulo que se segue, onde reflectiremos sobre os vários métodos de ensino possíveis para o ensino do Inglês no 1º ciclo e faremos a proposta de uma nova abordagem de ensino a que chamaremos Abordagem Comunicativa-Afectiva.

Capítulo III

A especificidade da disciplina enquanto ensinada aos mais novos.

“Teaching languages to children needs all the skills of the good primary teacher in managing children and keeping them on task, plus a knowledge of the language, of language teaching, and of language learning”
(Cameron: 2007, xii)

1. Ensinar línguas estrangeiras a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

As crianças têm, regra geral, uma curiosidade natural que as leva à descoberta do mundo que as rodeia. No caso de uma língua estrangeira, e muito especificamente da língua inglesa, a APPI reconhece, através das visitas feitas às escolas no âmbito do acompanhamento feito ao PGEI, que “[o]s alunos estão altamente motivados para a aprendizagem do Inglês” (APPI: 2010, 15), o que pode revelar esse mesmo entusiasmo perante a novidade e ainda o seu reconhecimento da importância atribuída a esta língua. Esse entusiasmo e essa valorização são também visíveis nas respostas aos inquéritos que analisaremos no próximo capítulo.

Sharpe defende ser mais fácil motivar as crianças desta faixa etária, quando comparadas com as mais velhas: “While it may be difficult to show clearly that young children are more efficient learners of foreign languages, it is perhaps less difficult to argue that on the whole they are easier for teachers to motivate” (Sharpe: 2001, 34). Essa motivação estará, no entanto, muito dependente da capacidade do professor em se adequar às características das crianças com que trabalha e de saber conduzir as actividades lectivas, tornando-as divertidas e educativas.

Na opinião de Jane Moon, uma das razões mais referidas pelos alunos para gostarem de aprender Inglês prende-se com o facto de esses alunos gostarem do seu professor ou das actividades por ele propostas: “You have no control over the attitudes and opinions children bring to class. But you can find out about them and take account of them in the way you plan your lessons and in the way you respond to children as individuals through your classroom interaction. You can also try and influence these attitudes through your own positive attitudes to teaching English, by creating a warm and friendly learning environment and by providing support which enables all pupils to achieve some measure of success” (Moon: 2005, 25). Numa conferência decorrida em Lisboa em 2005 intitulada *Teaching English to Young Learners: the Challenges and the Benefits*, a autora deu conta de algumas frases proferidas por algumas crianças para justificarem o seu agrado pelo estudo da língua inglesa, tendo surpreendido a plateia ao referir que uma criança havia dito: “Gosto da minha professora porque ela é pequena” (Moon: 2005, 1). Também Nikolov se refere ao poder que o professor exerce sobre a criança, levando-a a gostar ou não da disciplina em apreço. “Young learners’

initial motivation was closely dependent on their attachment to the teacher” (Nikolov: 2006, 13). Verificamos, assim, que uma certa motivação extrínseca pesou mais na avaliação daquela criança do que poderão pesar outros factores para alunos mais velhos. O entusiasmo da criança na aprendizagem do Inglês necessita, contudo, de ser cuidadosamente mantido para não derivar em indisciplina ou cansaço. Para o jovem aluno não há racionalidade na aprendizagem de uma língua estrangeira: “[...] a class of six-year-olds will be largely unable to reflect on how their first language works, and will show no interest or inclination to notice language forms in either their first or second language” (Pinter: 2006, 18). A criança não está preparada para usar metalinguagem nem para se deter na análise de estruturas frásicas. No entanto, se devidamente motivada, a criança gosta de experimentar novas actividades, novos jogos, interagir com os adultos e com os colegas e com tudo isso pode aprender sem se dar conta.

A criança aprenderá pela exposição abundante a frases correctas na língua alvo, a um discurso cuidado e previamente preparado, sendo este *input* acompanhado de estratégias pedagógicas motivadoras: “They will pick up and learn the second or foreign language if they are having fun and if they can work out messages from meaningful contexts (Pinter: 2006, 18). Atendendo à idade dos alunos e ao seu grau de maturidade, os professores de Inglês do 1º ciclo sabem que não podem exigir os mesmos progressos que exigem aos alunos a que habitualmente dariam aulas: alunos maiores de dez anos de idade. Em muitos contextos, a aprendizagem da língua estrangeira pode não ser a que se idealizou e muitos pais podem até pensar que o seu filho ou filha não está a fazer progressos, porque estabelecem para os seus filhos objectivos demasiado elevados: “[...] in many contexts linguistic gains in the first few years of primary school will be limited, but there may be substantial gains in increasing language learning motivation and cultural awareness. Parents may often have unrealistic expectations of children’s progress and it is a good idea for teachers to make the expectations very clear and transparent” (Pinter: 2006, 38). Se admitimos situações em que o progresso na aprendizagem da língua estrangeira não é claramente visível, então por que insistir na introdução da aprendizagem de uma língua estrangeira precocemente na vida das crianças?¹⁴

¹⁴ Precocidade é um termo abundantemente utilizado na literatura para se referir a introdução do ensino do Inglês antes do tempo normal que, em Portugal, era no 5º ano de escolaridade, início do 2º ciclo. Não lhe atribuiremos o significado de “antes do tempo devido” ao longo do estudo, embora aqui queira, de facto, significar isso mesmo: introdução antes do tempo habitual até aqui.

1.1. Razões da introdução do ensino do Inglês no 1º ciclo.

1.1.1. Porquê a língua inglesa e não outra?

Dominar a língua inglesa é hoje uma capacidade reconhecida como indispensável a um estilo de vida onde a mobilidade é uma constante e onde os contactos com outras pessoas e outras culturas são frequentes. O Inglês tem-se vindo a afirmar como uma língua global, em boa parte por ser falado em nações com um poder reconhecido no mundo inteiro, e também por ser cada vez mais preferencialmente língua de comunicação em contextos internacionais. A língua inglesa é preferencialmente utilizada no comércio, no turismo, no mundo da política internacional, é muitas vezes a língua oficial de empresas internacionais e multinacionais, é a língua do tráfego aéreo, de agência noticiosas internacionais, do entretenimento de massas e dos computadores. A língua inglesa é ainda a língua maioritariamente escolhida para a divulgação científica: “Research is increasingly published in English rather than national and international scholarly languages, which affects career prospects for the individual and the role of the national language” (Phillipson: 2009, 2), levando a que investigação feita noutras línguas e nelas divulgada tenha menos visibilidade.

Esta situação tem uma génese relativamente antiga, pois remonta ao tempo da expansão do império britânico: “British political imperialism had sent English around the globe, during the nineteenth century, so that it was a language “on which the sun never sets” (Crystal: 2003, 10). Vários países africanos e asiáticos foram colonizados pela Grã-Bretanha e a língua inglesa foi, desde então, associada à noção de poder e ao possível surgimento de novas oportunidades, tendo muitas das colónias, mais tarde e na altura da independência, mantido uma forte ligação à língua inglesa, provavelmente como evidência do valor que lhe era atribuído por esses países no relacionamento desejável com o exterior.

No caso dos Estados Unidos da América, a sua conquista de um novo estatuto depois da segunda Guerra Mundial, correspondeu ao fortalecimento do seu poder e influência no relacionamento com o resto do mundo. Sendo este um país com uma grande densidade populacional ligada a um forte desenvolvimento económico, criaram-se aí algumas condições ideais para uma continuada valorização da língua inglesa e, pelas ligações americanas ao resto do mundo, espalhar o valor da língua inglesa à escala mundial: “During the twentieth century, this world presence was maintained and promoted almost single-handedly through the economic supremacy of the new American superpower. Economics replaced politics as the chief driving force. And the language behind the US dollar was English” (Crystal: 2003, 10). De facto, a força exercida pelos Estados Unidos da América em termos económicos potenciou um aumento dos níveis de interdependência financeira entre os países do mundo e, muito especificamente, uma dependência mais directa da economia americana, tal como se nota actualmente nos efeitos que a crise económica americana tem causado nas restantes economias mundiais.

As tecnologias de informação deram o impulso final à ascensão da língua inglesa ao lugar de destaque que hoje ocupa. A língua inglesa conseguiu assumir, em parte, o que se almejava alcançar com a implantação do Esperanto: uma língua estrangeira dominada por todos e que eliminasse as barreiras na comunicação entre povos falantes de línguas diferentes. No entanto, ao contrário do Inglês, o Esperanto não transportaria consigo uma carga política, pois não teria origem em nenhum território específico e não pertenceria a nenhum povo em especial. Zamenhof propôs a criação desta língua nos finais do século XIX com o objectivo de criar uma língua desprovida de conotações políticas, nacionais ou de qualquer outro teor, permitindo a todos os utilizadores da mesma colocar-se em pé de igualdade numa comunicação¹⁵.

Deparamo-nos, deste modo, com a detenção de um estatuto único conquistado pela língua inglesa, que a torna uma ferramenta comunicativa de grande relevância nos dias de hoje:

“In this context, English has been regarded by many as the “ideal” globalised language due to early colonization and the current position of the US, which has enabled English to spread and infiltrate into almost every aspect of societies - institutions, agencies, business, education, science, religion, the media and the military. Moreover, the actors in these various organizations have responded to these global needs and changes by setting up policies, rules and regulations, and by producing texts that further enhance the position of global languages, especially English, as evidenced in its use by the EU, the UN, UNESCO, global news and international scientific journals. Furthermore, non-English-speaking countries are also learning English to equip themselves with the language skills needed to tap into the globalised network of predominantly English language information” (Kheng *et al*: 2011, 966)

Para além das razões históricas, devemos também atentar nas razões visíveis e audíveis do nosso dia-a-dia. Ver televisão em Portugal, mesmo que através dos canais nacionais, significa um contacto frequente com a língua inglesa. Grande parte dos filmes que passam na televisão portuguesa é transmitida em Inglês com a utilização de legendas, habituando os telespectadores precocemente aos sons desta língua. Desde cedo as crianças vêem desenhos animados em língua inglesa, tornando-se as personagens e a língua por elas falada, algo familiar ao ouvido dessas mesmas crianças: “Many children around the world, including those who live in isolated communities, become part of a global community of English language users when they watch television and use computers” (Cameron: 2001, XIII). A exposição à língua inglesa através da televisão não equivale de imediato à aquisição da língua, no entanto, contribui fortemente para uma sensibilização aos sons e, juntamente com aprendizagem feita pela percepção do contexto, é uma fonte de aquisição de algum vocabulário. A música que se ouviu na rádio em Portugal é também maioritariamente em

¹⁵ Disponível online em: http://www.esperanto.net/info/index_en.html, consultado em 16 de Janeiro de 2010, às 18:19.

língua inglesa, pois as rádios portuguesas são obrigadas por lei a passar apenas 25% de música portuguesa¹⁶ e existe uma longa tradição de programação radiofónica de forte componente anglo-americana. Esta será uma razão plausível para o que se constata frequentemente sobre as capacidades dos alunos portugueses quanto ao seu uso de uma pronúncia mais correcta da língua inglesa, quando comparados com alunos oriundos de outros países, como Espanha, onde o mesmo não acontece.

Quando comparada com outras línguas estrangeiras, ou com o próprio português, verificamos que a língua inglesa é percebida pelos jovens como sendo relativamente mais simples na sua gramática, morfologia e sintaxe, gozando, por isso, de um estatuto elevado junto dos jovens (Andrade: 2007b, 15). Se considerarmos a língua alemã, por exemplo, torna-se evidente que uma tradição menos universal do seu ensino em Portugal e eventualmente concepções da sua complexidade ao nível da sua morfologia e sintaxe levam a que não seja uma escolha tão popular entre os alunos. Quanto à língua francesa ela tem perdido nas últimas décadas bastante terreno nas escolas. A ascensão ou declínio de uma língua nos programas de ensino, porém, prende-se acima de tudo com o poder que esta representa no mundo:

“A language does not become a global language because of its intrinsic structural properties, or because of the size of its vocabulary, or because it has been a vehicle of a great literature in the past, or because it was once associated with a great culture or religion. These are all factors which can motivate someone to learn a language, of course, but none of them alone, or in combination, can ensure a language’s world spread. Indeed, such factors cannot even guarantee survival as a living language - as is clear from the case of Latin, learned today as classical language by only a scholarly and religious few. Correspondingly, inconvenient structural properties (such as awkward spelling) do not stop a language achieving international status either.

A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people - especially their political and military power. The explanation is the same throughout history” (Crystal: 2003, 9).

Podemos então dizer que o valor da língua inglesa no mundo se deve hoje ao poder que os países onde ela se fala, enquanto primeira língua oficial, detêm no mundo em que vivemos, nomeadamente os Estados Unidos da América, o Reino Unido, o Canadá, a Austrália, a República da Irlanda, entre outros, e o poder que exercem nas relações que estabelecem com os outros países do mundo, usando a língua inglesa como elo de ligação. Destas ligações

¹⁶ Consultar Portaria n.º 373/2009 de 8 de Abril.

atrás referidas sobressai também a divulgação da cultura pop anglo-americana bastante apreciada pelos mais jovens, que aprendem muitos vocábulos cantando as canções tornadas conhecidas internacionalmente através da televisão e da rádio, bem como da música que adquirem via *internet*. A este propósito, seria ainda interessante verificar o número de bandas musicais que aparecem um pouco pelo mundo inteiro que escolhem a língua inglesa como a língua das suas canções, não sendo, todavia, essa a sua língua materna. Produtos tradicionalmente oriundos dos Estados Unidos da América desempenham no imaginário dos nossos jovens um papel determinante para os seus gostos e escolhas: “Youth is consumerist, Coca-colonised, and more familiar with US products and norms than those of other European countries. 70-80% of films on TV and in cinemas in Europe are Hollywood products - whereas in the USA, foreign films represent only 1% of the market, which is indicative of the asymmetrical nature of cultural relations worldwide. English is the most widely learned ‘foreign’ language in continental Europe, and other foreign languages, like French, German and Russian, are mostly in retreat” (Phillipson: 2009, 2).

Tal valorização da língua inglesa não deixa de ter os seus críticos, no entanto, que olham para o fenómeno como uma imposição àqueles que preferem aprender outras línguas e que, por não aprenderem Inglês, sofrem alguma discriminação na vida social, pois acabam por ficar fora do sistema. Usar outra língua nacional que não o Inglês num contexto europeu pode ser visto como uma clara desvantagem, erradamente na nossa perspectiva, principalmente se essa língua pertencer a um país com uma força política e económica menor no contexto europeu. Phillipson refere a este propósito que os falantes de língua inglesa na Europa estão favorecidos pelas forças políticas decisoras: “In Brussels, language policy is more akin to a game of linguistic poker in which speakers of English, as L1 or L2, increasingly hold all the good cards” (Phillipson: 2003, 28). Do outro lado do mundo são também referidas vantagens para os falantes da língua inglesa, num outro contexto. Pennycook fala das vantagens dos jovens filipinos em aprender Inglês como meio de incrementar a sua empregabilidade e contribuir para uma economia mais forte. “Again we can see here the continued effects of colonialism (the particular effects of the USA after the Spanish) the ways in which English is embedded in local institutional contexts (an education system that continues to favour English), and how these local contexts interrelate with broader global concerns such as IMF/World Bank pressures to develop particular types of economy, and the fact that the continuing poverty of the Philippines means that it exports its own people as cheap labour with a knowledge of English. (Pennycook: 2003, 7). Tanto Phillipson como Pennycook deixam perceber nas suas posições que há consequências negativas a retirar deste domínio da língua inglesa. As outras línguas europeias perdem valor em relação à língua inglesa dominante e, noutros contextos, as línguas nativas perdem valor em relação ao Inglês porque através delas não se consegue entrar no mundo do trabalho tão facilmente. Skutnabb-Kangas defende a diversidade linguística como uma melhor estratégia para preservar a identidade cultural dos povos, incrementar a criatividade e a inovação, e sustenta a tese de que essa diversidade potencia o fortalecimento e a estabilidade de uma determinada sociedade ou cultura. Na sua

perspectiva, a diversidade linguística potencia a adaptação, enquanto a uniformidade enfraquece essa mesma sociedade ou cultura (Skutnabb-Kangas: 2002, 14). Na opinião desta investigadora, o multilinguismo será a resposta para o futuro da humanidade: “The future belongs to multilinguals. They are an important part of the linguistic diversity which is necessary if the planet is to have a future” (Skutnabb-Kangas: 2002, 17).

Por outro lado, a globalização da língua inglesa é também vista com preocupação no sentido da perda da sua própria identidade como língua. “Although the effects of the global spread of English are of very real concern, it is at the same time much less clear that English itself is equally real. While it is evident that vast resources are spent on learning and teaching something called English, and that English plays a key role in global affairs, it is less clear that all this activity operates around something that should be taken to exist in itself” (Pennycook: 2007, 90). Num tom irónico, Pennycook questiona a identidade da língua ensinada à escala global, denominada língua inglesa, referindo as múltiplas influências recebidas por esta língua através dos contextos locais onde a mesma é usada. A globalização da língua inglesa levou à invenção de novas formas híbridas de usar a língua inglesa em que se nota uma mistura de duas ou mais línguas, como é o caso da mistura do Inglês com o Espanhol nos Estados Unidos da América, dando origem ao que, algo ironicamente, alguns hoje chamam Spanglish: “A recent article in The New York Times quoted “Spanglish” as the third language of New York after English and Spanish” (Fodde: 2002, 107). As mudanças linguísticas exercidas sobre a língua inglesa operam-se pelo efeito do uso generalizado e simultâneo que os mais jovens, sobretudo, fazem dos dois códigos linguísticos: Inglês e Espanhol, sem atenderem a uma forma estandardizada e normativa: “Whether it be the growth of chatroom speech among teenagers or the rise of mixed idioms like Spanglish, we’ll discover that people with little political or economic power can exert enormous influence on language. And whether it be the impact that English is having on Japanese or the effect that the Asian languages are having on English, we’ll find a tension between the informal and formal registers of language - between the top-down and the bottom-up forces that lead to verbal change” (Abley: 2008,24). Para estas pessoas, usar esta variedade linguística permite-lhes uma identificação mais fácil com o grupo de origem, facilitando as relações sociais e o sentimento de integração.

O uso generalizado da língua inglesa permite que cada grupo se aproprie dela de forma idiossincrática e contribua para alterações que se vão tornando perceptíveis nos vários pontos do globo onde se ouve este idioma. Crystal fala de um futuro incerto à espera da língua inglesa, atendendo à sua globalização, mas crê poder-se adivinhar para os próximos tempos um estatuto bem marcado para esta língua: uma língua posta ao serviço de toda a comunidade internacional: “It may be that English, in some shape or form, will find itself in the service of the world community forever” (Crystal: 2003, 191). Não obstante, o autor avisa também que, caso o poder da língua inglesa seja exercido em desfavor de outras línguas, contribuindo para o seu desaparecimento, tal será uma perda colossal: “If this is part of a rich multilingual experience for our future newborns, this can only be a good thing. If it is by then

the only language left to be learned, it will have been the greatest intellectual disaster that the planet has ever known” (Crystal: 2003, 191). A preocupação de Crystal é também sentida por outros que consideram a aprendizagem da língua inglesa desde muito cedo como uma interferência na aprendizagem da língua materna¹⁷, tanto ao nível do desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança, como ainda em relação ao valor que a própria criança atribui, dessa forma, à sua própria língua, em detrimento da língua inglesa: “An early start of English as a global language may also be seen as a threat in other contexts: for example, recently in the Arab world and the Asia-Pacific region xenophobic fears have emerged. As several presenters in sections on World Englishes claimed at the 39th TESOL Convention (2005), English is increasingly seen as a vehicle of globalization and its spread may not only corrupt young children’s minds, but it also threatens their L1 literacy and identity” (Nikolov: 2006, 11). Na nossa perspectiva é necessário que os sistemas de ensino desenvolvam estratégias de consciencialização da diversidade linguística existente, sem que se transmitam valorizações excessivas de uma língua em detrimento de outra. É importante, por isso, preservar a identidade de um povo, e tal, a nosso ver, faz-se pela aprendizagem da língua materna. Esta transporta consigo toda uma herança cultural, que, em igualdade de circunstâncias com a de outros povos, deve ser respeitada. Educar para o plurilinguismo deve ser uma preocupação dos sistemas educativos desde muito cedo, para que as crianças possam aprender a conviver com a diferença e possam abandonar eventuais atitudes etnocêntricas (Sá e Andrade: 2008b, 8).

Para os decisores políticos da introdução do Inglês no 1º ciclo através do PGEI, todavia, o mais importante é a contribuição que a aprendizagem do Inglês pode dar aos alunos deste nível de ensino com vista à sua preparação para um futuro que se quer competitivo e promissor. Num mundo em que as oportunidades de emprego são difíceis de encontrar, em que a competitividade impera e onde a mobilidade das pessoas é, por consequência, uma necessidade, saber uma língua que nos permita o contacto com um grande número de falantes é um bem precioso. Aprender Inglês será atender a uma necessidade mais ou menos generalizada, tal como é expressa pela personagem Lisa Smith em *One for my Baby* de Tony Parsons: “The world needs English. Our students will go on to look for jobs in tourism, business, information technology. Wherever they work, they can’t do it without good English. English is the global language” (Parsons: 2002, 48). A mesma personagem enfatiza ainda o facto de a aprendizagem da língua inglesa permitir a internacionalização, sem que haja necessidade de se aceitar uma cultura específica directamente ligada à língua inglesa: “Oh, our students don’t dream of becoming English, Mr. Budd. They harbour no ambitions to become British. They dream of becoming international” (Parsons: 2002, 48).

¹⁷ A este propósito podemos referir a controvérsia à volta da implementação de programas de CLIL (Content Language Integrated Learning) em todo o mundo. Os CLIL são programas em que todo ou grande parte do currículo é leccionado em língua estrangeira. “Relevant arguments refer to fears of linguistic dominance and a concomitant loss of language-specific conceptualizations and nuances of meaning” (Houwer e Wilton: 2011, 53)

Julgamos que é esta mesma vontade que norteia a introdução do ensino do Inglês nas escolas do 1º ciclo da Europa e do mundo, a um nível político e social. Por outro lado, a convicção generalizada de que as crianças aprendem línguas estrangeiras com maior facilidade do que os adultos, leva os linguistas a falar de um período crítico para a aprendizagem de uma língua estrangeira, não havendo, contudo, consenso à volta desta matéria, como demonstraremos em seguida.

1.1.2. Porquê aprender Inglês mais cedo do que o habitual?

A Hipótese do Período Crítico.

Embora ainda não se encontrem estudos que demonstrem um consenso assumido sobre a idade ideal para o início da aprendizagem de uma língua estrangeira, muita é a literatura que discute o tema e esgrime razões a favor de um ensino precoce. Alguns exemplos recentes: Cameron: 2007, Kirsch: 2008, Singleton e Ryan: 2004 e Sousa: 2001. David Sousa (2001) refere uma janela de oportunidade aberta para a aprendizagem de uma língua estrangeira desde cedo na infância e que se vai fechando à medida que a criança vai crescendo: “The newborn’s brain is not the tabula rasa (blank slate) we once thought. Certain areas are specialized and prewired for certain stimuli, including spoken language. The window for acquiring spoken language opens soon after birth and closes around the age of ten or eleven. Beyond that age, learning any language becomes far more difficult.” (Sousa: 2001, 26).

A ênfase colocada na linguagem oral e a predisposição da mente humana na infância para apreender os novos sons leva-nos a ponderar que os sistemas de ensino devem investir nas aprendizagens que as crianças podem fazer desde cedo e que as poderão levar a uma proficiência na língua estrangeira mais produtiva na idade adulta. Tal estratégia permitirá uma maior capacitação para intervir na sociedade de forma mais autónoma e eficaz, possibilitando ao jovem adulto, a capacidade de resolver problemas no contexto em que se venha a inserir. Atendendo a que muitas das crianças ainda têm dificuldade em dominar o código escrito da língua materna, e a fim de evitar frustrações prematuras, a ênfase na aprendizagem da língua estrangeira deve começar por ser no seu registo oral.

São múltiplas e de variadas categorias as razões para um começo antecipado. Tendo a criança como centro de toda a actividade pedagógica, começaremos por abordar as questões que se prendem com o seu desenvolvimento psicológico e intelectual. A criança é normalmente receptiva, curiosa, gosta de experimentar novos sons, tem desejo de aprender, comunicar, imitar, e uma nova língua é, por certo, um recurso estratégico que irá funcionar como uma nova dimensão para o seu desenvolvimento pessoal (Johnstone: 2002, 8). A criança é menos inibida do que um adulto e tem menos receio de cometer erros. Quando são cometidos erros, nem sempre recebe reforço negativo e isso faz com que a criança não se desencoraje. No que diz respeito aos adultos, é frequente mostrarem embaraço perante um

erro cometido e por si sentido como tal, mesmo que o professor não corrija ou mostre explicitamente de outra forma qualquer que houve erro. Os adultos sentem frustração perante o erro e perante a sua exposição pública falhada. Estes sentimentos negativos levam muitos adultos a perder a vontade de tentar novamente e a desistir facilmente.

Tendo em conta os estágios de desenvolvimento humano preconizados por Piaget, já referidos no ponto 2.3.1. do capítulo anterior, a faixa etária a que o Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI) se aplica encontra-se no período das operações concretas, caracterizado pela capacidade de aplicar raciocínio lógico sem, contudo, ainda conseguir generalizar as suas percepções. Nikolov acredita que as situações de aprendizagem precoce de língua estrangeira são potenciadoras do desenvolvimento cognitivo. “Early language learning experiences may enhance children’s cognitive control” (Nikolov: 2006, 9). Deste modo, o ensino de uma língua estrangeira pode incrementar ou potenciar situações de dedução lógica sobre o funcionamento dessa língua estrangeira, podendo depois essas capacidades ser utilizadas no estudo de outras áreas do saber. No raciocínio feito para compreender o funcionamento da língua estrangeira, a criança tem a oportunidade de melhor compreender a sua própria língua materna pelo confronto a que se vê obrigada a fazer entre as duas línguas em interação.

Na perspectiva de Chomsky (1986), a criança possui uma capacidade para aprender línguas através do uso do mecanismo de aquisição da linguagem, (LAD, *Language Aquisition Device* = DAL, Dispositivo de Aquisição da Linguagem). A criança é dotada à nascença de uma Gramática Universal (GU) que lhe permitirá aprender a língua da sociedade em que a criança se insere. Embora as ideias de Chomsky se direccionassem para a aquisição da língua materna, julgamos pertinente explorar também estes conceitos no que diz respeito à língua estrangeira: “UG [Universal Grammar] may be regarded as a characterization of the genetically determined language faculty. One may think of this faculty as a “language acquisition device”, an innate component of the human mind that yields a particular language through interaction with presented experience, a device that converts experience into a system of knowledge attained: knowledge of one or another language” (Chomsky: 1986, 3). Assim, a criança é dotada da capacidade para aprender uma língua ou línguas, em geral, e será normal observarmos uma criança a usar construções frásicas por si criadas ou geradas, sem que tenham sido formalmente ensinadas. Tal acontece na língua materna mas também na língua estrangeira e este processo criativo é chamado por Chomsky de gramática generativa. A gramática generativa vai assim estar intimamente ligada aos estados de desenvolvimento da mente humana e consequentemente do conhecimento da língua que a criança possui. Dependendo de cada criança, do seu meio familiar, dos estímulos do ambiente que a envolve, é frequente observarmos produções linguísticas inovadoras e surpreendentes que dizem respeito à capacidade de gerar novos enunciados a partir das ligações e deduções feitas pela criança, mesmo na língua estrangeira. Estas produções podem ser fruto da língua interna (Língua-I) adquirida pela criança em aprendizagem, ideia defendida por Chomsky, apoiando-se nas ideias de Otto Jespersen. Jespersen defendia a existência de uma noção de

estrutura na mente do falante, que é suficientemente definida para o guiar na estruturação das suas próprias frases, em particular das expressões livres que podem ser novas para o falante e para os outros (Chomsky: 1986, 21).

Para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a noção de uma gramática universal inata na criança, utilizada primeiramente para aprender a língua materna, pode contribuir para melhor definir condições óptimas de aprendizagem. Partindo das aquisições feitas sobre a gramática da língua materna, a criança vai realizar as aprendizagens da gramática da língua estrangeira, mesmo que de forma implícita, e quando tal não é suficiente, socorre-se do DAL (Gass e Selinker: 2008, 166). Tal perspectiva contradiz as propostas de Piaget relativas aos estádios de desenvolvimento, porque na perspectiva de Chomsky a criança nasce com o DAL, não tendo de esperar pela maturação do estádio certo para mostrar essa maturação. Pinter defende a aplicação das ideias de Chomsky para a aprendizagem da língua estrangeira, devendo o professor criar o ambiente em sala de aula que permita à criança boas experiências com a língua em estudo: “The implication here for teachers is that, given appropriate opportunities, creativity and willingness to play with the language could carry on to the learning of second and foreign languages as well. Teachers can encourage children to experiment with language and enjoy language for its own sake” (Pinter: 2006, 21). Lightbown *et al* defendem também a ideia de uma perspectiva inatista em relação ao DAL, permitindo este à criança a aquisição de novas línguas, sendo estas expostas ao *input* necessário e correcto. Na perspectiva destas duas investigadoras, as ideias de Chomsky têm sido muitas vezes usadas para defender a Hipótese do Período Crítico para a aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que essa programação genética predispõe a criança para a aquisição natural das línguas ouvidas no seu dia-a-dia (Lightbown *et al*: 2006, 17). Mohanraj partilha da mesma opinião, afirmando que as teorias psicolinguísticas de Chomsky sobre a aquisição da linguagem pelas crianças são um dos grandes motores para a introdução das línguas estrangeiras o mais cedo possível no currículo dos alunos (Mohanraj: 2006, 103). Embora acreditemos nas potencialidades criadas pelo DAL, consideramos que a introdução demasiado cedo da aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo quando ainda não se domina a leitura e a escrita da língua materna, pode, em alguns casos, criar conflitualidade nos processos mentais da criança¹⁸.

Actualmente, com tecnologias bem mais sofisticadas do que as disponíveis no tempo em que Chomsky propôs a teoria da GU, os cientistas conseguiram identificar no nosso cérebro as áreas responsáveis pela linguagem: a área de Broca é responsável pelo processamento do vocabulário, da sintaxe e das regras da gramática; a área de Wernicke é responsável pelo processamento do sentido e do significado da linguagem; o cerebelo tem também responsabilidades no processamento da linguagem e é ainda acompanhado por outras

¹⁸ A APPI tem, também, reiteradamente defendido a inclusão do ensino do Inglês a partir do 3º ano do ensino básico. (Ver Relatório de Acompanhamento da APPI, 2009-10, p. 2.) Consideramos ainda que, para além das razões psicolinguísticas, se devem observar as razões económicas, sendo necessário acautelar os custos em função dos resultados que se podem obter.

partes do cérebro no hemisfério direito para, por exemplo, descodificar a emoção transmitida na linguagem.

Todas estas descobertas permitiram, simultaneamente, verificar que o nosso cérebro consegue descodificar a linguagem desde muito cedo, (parece-nos, assim, a confirmação da existência do LAD proposto por Chomsky) levando a criança à aprendizagem de uma determinada língua: “This discovery lends further credence to the notion that the ability to acquire spoken language is encoded in our genes. The apparent genetic predisposition of the brain to the sounds of language explains why most young children respond to and acquire spoken language quickly” (Sousa: 2011, 10). Deste modo, a criança vai desenvolvendo a capacidade de fazer sentido do que ouve e vai crescendo em correcção nas suas aventuras linguísticas para comunicar com os que a rodeiam. Quanto maior for a adequação às capacidades de criança do *input* linguístico que lhe é proporcionado, melhores serão as aprendizagens (Sousa: 2011, 42).

No que diz respeito ao desenvolvimento sociocultural da criança, a aprendizagem de uma nova língua permitir-lhe-á a abertura a novos mundos. Para a criança será inquietante ver alguém falar de forma diferente da sua e desejará conhecer esses que falam de modo diferente. Será, porventura, questionada uma visão etnocêntrica até aí existente (Pinter: 2006, 7), tal como definida por Piaget no estágio de desenvolvimento pré-operacional, e as diferenças existentes entre culturas terão mais tarde outras probabilidades de aceitação, pela confrontação constante com modos diferentes de pensar conhecidos através da aprendizagem da língua/cultura estrangeira. Poderemos assim falar de uma capacidade intercultural e de intercompreensão de pensar o mundo que levará a criança a relativizar as suas percepções anteriores e a confrontá-las com novos modos de ver o que as rodeia: “Num Mundo tão diversificado linguística e culturalmente é necessário, não só preservarmos a nossa língua e cultura, como adoptarmos uma atitude de intercompreensão, num clima de partilha e de respeito pelo outro linguística e culturalmente diferente” (Sá e Andrade: 2008a, 3). Por outro lado, a auto-estima da criança poderá ser reforçada através da convicção crescente de pertencer a um mundo mais vasto e da capacitação crescente em manter contactos com esse mundo.

Finalmente, e num campo mais alargado, apresentaremos as razões políticas e económicas que, sem serem uma preocupação para a criança, são com certeza para aqueles que se responsabilizam pela sua educação: sistema de ensino e encarregados de educação. Num mundo globalizado como o de hoje, é necessário dotar os nossos jovens de ferramentas que lhes permitam um contacto constante e a um nível de exigência comunicacional elevado para que nele possam intervir e tirar os proveitos necessários a um nível de vida de qualidade. Encarregados de educação e governantes preocupam-se em providenciar às crianças a aprendizagem da língua inglesa porque ela é considerada uma mais-valia para o mundo do trabalho competitivo e internacionalizado onde grande parte dos alunos vão querer chegar. Ser capaz de comunicar através de uma língua dominada pela maioria, na ideia dos pais e, por consequência, dos decisores políticos, é sem dúvida um bem inestimável. Gradoll

dá-nos conta desta perspectiva sobre a necessidade do domínio da língua inglesa em vários pontos do mundo e mostra como essa procura corresponde a uma língua supranacional:

“Indeed, EYL is often not just an educational project, but also a political and economic one. A remarkable number of governments talk not only about the need to learn a foreign language but of an ambition to make their country bilingual. The European project is to create plurilingual citizens. Colombia’s ‘Social Programme for Foreign Languages without Borders’ is a government initiative to make the country bilingual in 10 years. In Mongolia in 2004, the then Prime Minister declared that the country should become bilingual in English. In Chile, the government has embarked on an ambitious programme to make the population of 15 million ‘bilingual within a generation’. South Korea intends to make English an official language in new enterprise zones. In Taiwan, a public opinion survey published in January 2006 found that ‘80% of the respondents said they hope that the government will designate English the second official language’. Many countries which have declared bilingualism as their goal do not look to the UK, or to the USA as a model, but to Singapore, Finland or the Netherlands. Furthermore, they are increasingly likely to look to English teachers from bilingual countries to help them in their task, rather than to monolingual native-speakers of English” (Graddol: 2006, 89).

Na perspectiva de Graddol, o valor atribuído hoje em dia à língua inglesa torna-a uma ferramenta considerada essencial para muitos governos mundiais, porque através dela sentem poder melhor conduzir os seus países a um desenvolvimento que ultrapassará as suas fronteiras. O domínio da língua inglesa não terá forçosamente de veicular as culturas do Reino Unido ou dos Estados Unidos da América, pois ela é vista como uma língua supranacional, uma língua que servirá para derrubar as barreiras comunicativas entre falantes de línguas diferentes.

Avaliando as várias perspectivas sobre a relevância da idade adequada para o início da aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos verificar a dificuldade em se estabelecer uma relação directa entre uma certa idade e o começo daquela aprendizagem. Contudo, alguns dos argumentos apresentados a favor da aprendizagem o mais precoce possível prendem-se com a capacidade reconhecida na criança de mostrar maior eficiência na captação de sons e sua reprodução, muito próxima da de falantes nativos. A criança tem facilidade em captar pronúncia e entoação correctas (Johnstone: 2002, 6-7). Pelo contrário, os adultos mostram maior dificuldade em imitar sons e por isso adquirir uma pronúncia parecida com a de falantes nativos (Lightbown e Spada: 2006, 68-69). Os adultos conseguem, no entanto, superar as crianças em vários pontos importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira: maior capacidade de compreensão gramatical, maior maturidade cognitiva, melhores estratégias e capacidades de aprendizagem e melhores capacidades conceptuais. Poderíamos falar ainda do facto de um adulto possuir um controlo maior sobre a sua motivação e por isso perder menos vezes a vontade de se manter fiel a uma tarefa. Com as crianças é necessário que o professor seja o instigador de todas as actividades e as invista de poder motivacional que faça com que a criança não desista antes de terminada a tarefa.

Podemos assim dizer que a idade pode desempenhar um papel muito importante na qualidade das aprendizagens, mas a competência do professor no tipo de instruções que ministra e na competência mostrada tanto no domínio da língua como na gestão adequada da sala de aula são factores igualmente importantes e determinantes para o sucesso das aprendizagens (Kirsch: 2008, 8-9; Lightbown e Spada: 2006, 64).

Verificamos, deste modo, que a relação idade/início da aprendizagem de uma língua estrangeira é bastante complexa e controversa. Depois de analisados vários estudos levados a cabo em escolas europeias, e de revisão da literatura, Kirsch conclui que começar mais cedo nem sempre implica melhores proveitos (Kirsch: 2008, 4). Numa fase inicial, estudos mostram que os adultos aprendem mais rapidamente do que as crianças, principalmente se estiverem imersos em contextos onde usem a língua em interacção pessoal, profissional e académica (Lightbown e Spada: 2006, 73). Porém, os resultados das aprendizagens feitas por crianças são tão melhores quanto maior for o tempo dedicado à aprendizagem da língua. Kirsch afirma existir, evidenciada pela literatura, uma relação directa entre o tempo gasto nas tarefas de aprendizagem da língua estrangeira e o nível de proficiência que pode ser atingido pelos alunos (Kirsch: 2008, 4).

Lightbown e Spada referem um estudo levado a cabo por Mark Patkowski (1980) em que este dá conta de resultados surpreendentes. Patkowski formulou a hipótese de apenas aqueles que começavam a aprendizagem de uma segunda língua antes dos quinze anos de idade poderem atingir uma performance linguística comparável à de um falante nativo dessa língua. Procedeu assim a gravações do Inglês falado de sessenta e sete falantes instruídos que haviam imigrado para os Estados Unidos da América e que haviam começado a aprendizagem da língua inglesa em idades diversas. Todos viviam nos EUA havia mais de cinco anos. Comparou estes registos com os de um outro grupo de quinze falantes nativos, nascidos e criados nos EUA. Inferiu Patkowski que a esmagadora maioria dos falantes de Inglês que haviam iniciado a sua aprendizagem antes dos quinze anos apresentavam uma proficiência linguística muito semelhante, por vezes não distinguível, dos falantes nativos. Quanto aos que haviam iniciado depois dos quinze, obteve resultados indicativos de uma proficiência inferior e muito mais variada. As diferenças entre os vários falantes prendiam-se com múltiplos factores, fossem eles de cariz individual ou pessoal ou tivessem a ver com a envolvência social de cada um (Lightbown e Spada: 2006, 67-74). Concluiu Patkowski, assim, que o factor idade em que se inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira é determinante para a proficiência linguística que se pretende atingir, e que tal proficiência não diz unicamente respeito à pronúncia. Devemos, porém, alertar para o facto de que este estudo se refere apenas a aprendizagens feitas em imersão linguística e que tal não é facilmente transferível para o nosso objecto de estudo: aprendizagem de uma língua estrangeira em situação formal de sala de aula.

1.1.3. Interrogações ao Período Crítico.

A aquisição de uma língua estrangeira está intimamente relacionada com a maturidade de quem aprende e depende ainda da capacidade, motivação e condições adequadas à aprendizagem. Se um início precoce pretende sobretudo a apropriação de uma pronúncia idêntica à de um falante nativo, podemos perguntar-nos se isso é totalmente desejável. Muitos falantes de uma língua estrangeira podem não querer abandonar as marcas na sua pronúncia que o distinguem como estrangeiro. Muitos não querem através de uma pronúncia estrangeira totalmente correcta parecer desvalorizar a sua língua materna, que é por eles considerada de maior prestígio ou é simplesmente emocionalmente mais estimada: “An important finding relates to the status and perception of languages, because learners’ first language and culture and the L2 culture also exert an influence on ultimate attainment: in Moyer’s study an American participant learning German, and in Nikolov’s research three Russian wives and a British woman learning Hungarian did not want to pass for L2 native speakers, for they considered their accent to be an integral part of their identities and their culture of higher prestige” (Nikolov: 2006, 6).

Nos casos em que a aprendizagem da língua estrangeira é feita através de uma exposição semanal relativamente reduzida (uma ou duas horas por semana), verifica-se uma pequena vantagem dos alunos que iniciam a aprendizagem mais cedo, pois os que iniciam mais tarde, depressa alcançam o nível daqueles: “One or two hours a week will not produce advanced second language speakers, no matter how young they were when they began. Older learners may be able to make better use of the limited time they have for second language instruction” (Lightbown e Spada: 2006, 74).

Num estudo mais recente feito por Moyer em 2004 e estudado por Nikolov, concluiu-se que o factor idade tem, para o alcance de uma proficiência linguística desejável, um peso menor do que antes se julgava: “Age on arrival and length of residence exerted similar influence on ultimate attainment, whereas psychological factors (personal interest in improving fluency and satisfaction with attainment) accounted for 74 per cent of the variance in attainment, offering a stronger prediction than that offered by a combination of age on arrival and length of residence. Based on the findings, quality of access to L2 and experience with L2 are operationalized along four criteria (1) duration (length of residence, instruction, contact); (2) quality of experience (formal and informal contexts, types of feedback and instruction, motivation; (3) consistency over time; and (4) intensity or extent of orientations (motivation, intention to reside, identity, sense of self in the L2 community and in the L2)” (Nikolov: 2006, 5).

Verificamos, então, que a idade compete com outros factores para a determinação das condições adequadas à obtenção de uma proficiência comunicativa elevada em língua estrangeira. A motivação pessoal dos que aprendem a língua parece ser determinante para essa proficiência, a par da forma consistente ou não em que os contactos com a língua-alvo se estabeleçam e ainda a qualidade desses contactos. Outro factor importante a ter em conta é

a qualidade da instrução recebida. Tal aponta para a necessidade de explicitação das regras gramaticais (*noticing hypothesis*) defendida por Leow para a progressão na aprendizagem de uma língua estrangeira de uma forma sistemática: “One premise shared by the fields of cognitive psychology, cognitive science and SLA is that learning does not take place without attention. The role of attention is deemed crucial for further long term memory storage of L2 information to take place” (Leow: 2007, 22).

Num outro estudo levado a cabo por Muñoz, denominado *The Barcelona Age Factor*, e cujo público-alvo foram, neste caso, alunos de língua inglesa como língua estrangeira, a investigadora chegou à conclusão que a idade do começo é menos importante do que a duração do estudo da língua em conjunto com a instrução recebida, bem como a maturidade intelectual dos aprendentes: “This study has suggested that 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. That is, in contexts where opportunities for implicit learning and practice are minimal, older learners may be quicker to acquire language aspects that involve above all declarative learning and memory. Conversely, younger learners may be greatly deprived of their potential advantage when there is not enough exposure and contact with the language for L2 to proceed in the same way as L1 learning” (Muñoz: 2006, 34).

Assim, verificamos que a idade de início é apenas um dos factores determinantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas por si só não implica sucesso. Quando os governos se decidem por programas como o PGEI, é necessário ponderar outros factores que não apenas a idade dos alunos. É necessário também acautelar as condições de aprendizagem: alunos expostos a um *input* insuficiente ao longo do tempo (menos de três aulas por semana) poderão não demonstrar progressos evidentes, quando comparados com outros alunos que começam a aprendizagem da língua estrangeira mais tarde. Por outro lado, a preparação dos professores será, certamente, outra das preocupações a ter, uma vez que deles depende o *input* correcto que se deve fornecer aos alunos.

2. O perfil do professor de Inglês para o 1º ciclo do ensino básico.

Lynne Cameron (2007, XII) recomenda um professor conhecedor da realidade do ensino do 1º ciclo, em primeiro lugar, e um professor que tenha um bom domínio da língua inglesa e bons conhecimentos da cultura dos países de língua inglesa, em segundo lugar. Annamaria Pinter (2006, 3) considera que o professor de Inglês do 1º ciclo deve ser aquele que se mostra disponível para monitorizar as oportunidades e as limitações no seu contexto específico de sala de aula, sabendo que necessita tempo de reflexão e experimentação com os seus alunos e com colegas de trabalho. Entende a autora que este professor deve ainda procurar estabelecer laços de proximidade com os pais dos seus alunos, pois são estes a

melhor fonte de informação sobre os alunos com quem trabalha. O professor de Inglês do 1º ciclo precisa de ter um vasto espólio de estratégias motivadoras que prendam os alunos às tarefas e que os façam aprender com prazer. As crianças aprendem interagindo com os outros, sobretudo com o apoio do adulto, e quanto mais interessadas numa aprendizagem, mais envolvidas as crianças se mostram até ao fim da mesma, sendo maior o sucesso.

Vygotsky defendia que a relação que a criança estabelece com os outros, sejam pais, colegas ou professores, é o motor do desenvolvimento (Vygotsky: 1978, 24). Vygotsky acreditava no potencial de cada criança e defendia a necessidade de um companheiro mais conhecedor para a estimular, colocando-lhe desafios a um nível de desenvolvimento relativamente superior àquele em que a criança se encontrava, embora não muito distante para não dificultar em demasia a tarefa. Com um estímulo ao alcance da criança ela é levada a progredir sem ansiedade e segura dos seus passos. A ZDP é por isso considerada um terreno fértil onde, com cuidado, se podem deitar as sementes do novo conhecimento desejável à criança.

Relacionado com esta teoria de Vygotsky, Jerome Bruner, um psicólogo americano, introduziu, como atrás referido, um novo termo: *scaffolding*, andaime, referindo-se à criação de estruturas intermédias de suporte onde a criança se pode apoiar para progredir na aprendizagem. Nesta visão, cabe a cada professor, conhecedor dos seus alunos, criar as estruturas de suporte adequadas e levar aquelas crianças à descoberta de novos conhecimentos, sem que sejam sentidas grandes dificuldades que levem a criança a desistir. O professor dá indicações frequentes evitando obstáculos e elogia sempre que são feitos progressos e tal se justifica. Em suma, o professor adequa o apoio e o reforço positivo às características de cada criança. Jane Moon refere como essencial a necessidade de o professor estar atento às reacções dos seus alunos de modo a que não percam a vontade de participar: “As teachers, we need to be very sensitive to pupils’ feelings as this may affect their motivation and attitude to learning the language. If they feel at home in the classroom, they are more likely to participate and take risks” (Moon: 2005, 10).

Toda a comunicação com a criança é feita através da linguagem oral, sobretudo em forma de diálogos, o que traz uma preocupação acrescida à preparação da aula a fazer pelo professor. Deve haver uma planificação cuidada das interacções professor/aluno, de modo a que os objectivos sejam alcançados. Atendendo a que se trata de aulas de língua estrangeira, logo, um código bem diferente daquele que é habitual à criança, é necessário que as palavras sejam seleccionadas para que se situem na ZDP da criança, ou seja, é necessário que o professor saiba procurar contextos adequados e com significado para o novo conteúdo a transmitir (Moon: 2005, 5). No caso do Inglês como língua estrangeira, devemos ainda prestar atenção ao facto de ser nestas interacções professor/aluno que este último vai ouvir muitas palavras pela primeira vez. Assim, o professor deve ter um cuidado redobrado no modo como pronuncia as palavras, sabendo que a criança o imitará, bem ou mal.

Na perspectiva de Chomsky, há fortes motivos para se pensar que as crianças aprendem uma língua a partir de evidência positiva, desde que expostos a experiências

linguísticas válidas e que o seu estado de maturação seja normal (Chomsky *et al*: 2002, 85). Este modo de pensar adequa-se aos princípios metodológicos propostos pelo PGEI, segundo os quais o professor não deve levar os alunos à reflexão metalinguística, precisamente por se considerar essa uma estratégia demasiado precoce para a faixa etária a que o PGEI se destina. Deste modo, o professor deve expor de forma consistente e pedagogicamente correcta os seus alunos a segmentos coesos e contextualizados da língua alvo, neste caso o Inglês. Para tal, é necessário haver uma preparação pedagógica correcta de cada aula, apoiada, naturalmente, numa formação de base do professor em que o conhecimento do funcionamento da língua é um dado adquirido. A par do conhecimento da língua, condição *sine qua non* para se poder ensiná-la, é necessária uma sólida formação pedagógica relativa à faixa etária a que o PGEI se destina.

Ensinar alunos do 1º ciclo não é mais fácil por ser o primeiro, contrariamente ao que se acredita. Lynne Cameron fala da crença generalizada de que leccionar no primeiro ciclo é uma extensão do papel dos pais em casa (Cameron: 2007, xii), acreditando-se assim que alunos do primeiro ciclo só aprendem conceitos simples como cores, números, canções ou rimas. Roldão, referindo-se à leccionação do Inglês no 1º ciclo, considera algumas práticas lectivas como “folclorização de algum vocabulário e frases” (Oliveira: 2009, 5), avaliando negativamente algumas práticas pedagógicas que não são suficientemente ricas e adequadas às capacidades das crianças deste nível de ensino. Estas são também razões para atribuir um valor menor ao estatuto do professor de Inglês do primeiro ciclo. Nikolov refere este problema do estatuto dos professores de Inglês do 1º ciclo deste modo: “The younger the learners, the lower the prestige of the job” (Nikolov: 2009, 124). De facto, contrariando esta perspectiva, os professores de Inglês do 1º ciclo devem ser bastante qualificados para desempenhar as suas tarefas com eficácia, mostrando profundo conhecimento do mundo da criança, das estratégias de ensino consideradas mais eficazmente produtivas e o mesmo professor deve ainda mostrar um domínio suficientemente correcto da língua a ensinar. Usando uma imagem de Chomsky, o professor será aquele que com experiência vai ajudar o aluno a dominar um sistema intrincadamente estruturado, mas apenas parcialmente complicado que ele compara a um conjunto de interruptores com diversas posições e que devem ser correctamente manipulados: “a finite set of switches, each of which has a finite number of positions” (Chomsky: 1986, 146). Para Chomsky, quando os interruptores estiverem regulados, o sistema funciona. O professor experiente e conhecedor dos métodos adequados à leccionação do Inglês no 1º ciclo é, sem dúvida, a chave essencial à regulação desses interruptores.

Segundo Sharpe, o perfil mais adequado à leccionação do Inglês no 1º ciclo é aquele que caracteriza o professor generalista do 1º ciclo. De acordo com este autor, depois de analisadas algumas experiências em vários países e depois de se comparar o desempenho do professor especialista em línguas e o desempenho do professor generalista do 1º ciclo na leccionação do Inglês, concluiu-se que este último era aquele que melhor poderia complementar o currículo das crianças do 1º ciclo, pois é ele que melhor preparado está para

as metodologias específicas do 1º ciclo: “To be well taught, primary MFL must be firmly secured in primary methodology, culture and ethos” (Sharpe: 2001, 115). Para este autor, o princípio da pedagogia sobrepõe-se ao princípio da língua, *i.e.*, é mais importante um bom conhecimento do mundo da criança e das estratégias de ensino adequadas a ela do que saber bem a língua estrangeira mas falhar naquelas características.

Sendo a tónica na aula de Inglês do 1º ciclo colocada na comunicação e na criação de contextos de interacção, é necessário que os alunos se sintam à vontade na sua relação com o professor: “If pupils do not respond warmly to the teacher, they are unlikely to respond warmly to the invitation to communicate and all too easily a resistance to the teacher becomes a resistance to the subject” (Sharpe: 2001, 116). Na mesma linha de pensamento, Pinter (2006, 41) considera também que o professor mais bem preparado para trabalhar com as crianças do 1º ciclo no ensino do Inglês é o professor generalista do 1º ciclo. Este conhece o currículo e o modo como as crianças do 1º ciclo aprendem e, conhecendo igualmente a língua, terá vantagens sobre o professor especialista em línguas. Desta forma poderá integrar o currículo específico da língua inglesa no currículo mais vasto do 1º ciclo do ensino básico.

A situação que se verifica em Portugal desde a implantação do PGEI é bem diferente desta, uma vez que a aposta feita foi desde início em professores generalistas. Será que tal se deve à falta de proficiência linguística na língua alvo dos actuais professores do 1º ciclo? Será que tal se prende apenas com o facto de a oferta do ensino do Inglês não ser curricular e o currículo ser leccionado pelo professor generalista? Para o ensino de uma língua estrangeira, em todo o caso, quer essa tarefa seja desempenhada pelo professor generalista do 1º ciclo ou pelo professor especialista da língua, é necessário que, para além de outras técnicas ou métodos mais gerais, o professor tenha conhecimento dos métodos específicos desta área pedagógica. O perfil adequado do professor de Inglês do 1º ciclo será, a nosso ver, aquele que detiver uma boa formação de base em termos linguísticos, capaz de fornecer aos alunos um *input* de qualidade na língua alvo, for detentor de uma boa formação de base sobre o modo como as crianças deste nível etário aprendem, em geral, e, especificamente, línguas estrangeiras. Por fim, o professor de língua estrangeira do 1º ciclo será também conhecedor dos métodos de ensino mais adequados à leccionação de uma língua estrangeira a crianças desta faixa etária.

3. Métodos de ensino para o 1º ciclo na aula de Inglês.

Quando um professor decide leccionar Inglês no 1º ciclo, sem ter tido preparação profissional adequada, confronta-se com a pergunta: que método de ensino será adequado à leccionação nesta disciplina e neste nível? Poderá tranquilizar-se pensando que será possível seguir o método proposto pelo manual adoptado. Acontece, porém, que são poucos os agrupamentos que decidem pela adopção de manuais, tendo grande parte dos professores de providenciar materiais fotocopiáveis para a aula. Tanto os agrupamentos como as entidades

promotoras (maioria, Câmaras Municipais) têm colocado alguns entraves ao uso de fotocópias, quer pelos gastos, quer pelos direitos de autor, que devem ser salvaguardados. Muitos professores vêem-se assim privados de materiais em que podem confiar para o sucesso da sua actividade lectiva, tendo de produzir os seus materiais na totalidade, sem ter a certeza absoluta da sua adequação.

Outros casos há em que o próprio manual não segue um método de forma clara e dando poucas directrizes quanto ao modo de operacionalização da aula em si. É de referir, no entanto, que a cada ano que passa, vão aparecendo no mercado novos manuais que correspondem cada vez melhor ao pretendido para este nível de ensino. Estes manuais têm suporte auditivo, essencial ao treino de *listening* e ao fornecimento de bons modelos de expressão oral, necessários a um *input* de qualidade para os alunos. Sem um manual de referência, seria muito difícil para alguns professores a criação de materiais autênticos e/ou atractivos, uma vez que estamos a falar de professores maioritariamente inexperientes e lançados num novo desafio para o qual ainda não existe um conjunto de recursos já organizado: “In light of inadequate resources and some limited teacher experience, the design of the textbook and audiocassettes are features that deserve special mention. Teachers’ resourcefulness in the English classroom may be rather modest for two reasons: teachers’ own English proficiency might be limited, and most of them might not have had preservice training in teaching English. Hence, the elaborate help given in the teacher’s book aids them in handling the textbook reasonably well and gives them an intensive orientation to teaching English effectively in the classroom” (Mohanraj: 2006, 110).

Vemos assim que a questão da metodologia de ensino não é uma questão pacífica para o professor de Inglês do 1º ciclo, tanto mais que a investigação sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira não é conclusiva quanto ao melhor método e à forma como as crianças aprendem línguas (Kirsch: 2008, 49). Mitchell and Myles explicam: “Teaching is an art as well as a science...There can be no “one best method”, however much research evidence supports it, which applies at all times and in all situations, with every type of learner. Instead, teachers “read” and “interpret” the changing dynamics of the learning context from moment to moment, and take what seem to them to be appropriate contingent actions in the largely implicit, proceduralized pedagogic knowledge (Mitchell e Myles: 1998, 195). Escolher um método de ensino adequado torna-se, assim, uma tarefa difícil porque, para além do conhecimento que exige das virtualidades de todos os métodos, é necessário extrair do conjunto as características mais favoráveis a um possível método adequado a um nível de ensino para o qual pouco ainda está decidido.

3.1. Método de Gramática-Tradução

Será o primeiro método em abordagem, por ser também aquele que parece ter a maior longevidade. Em vigor desde o século XIX até meados do século XX, este método servia

o propósito daqueles que estudavam as línguas clássicas de modo a treinar a mente e a discipliná-la, sem se preocuparem com a comunicação. Os praticantes deste método acreditavam na separação da mente e do corpo, sendo que a mente consistia em três partes: a vontade, a emoção e o intelecto. Acreditava-se no treino refinado do intelecto capaz de controlar as emoções e a vontade. Aprender línguas clássicas através deste método serviria esse propósito. Viviam-se outros tempos em que viajar não era comum como hoje, nem tão pouco o acesso a meios de comunicação era o que é hoje. O enfoque era no ensino da gramática e tradução de textos clássicos. Os textos estudados forneceriam a gramática a ser estudada em contexto e posteriormente explicada em detalhe pelo professor. Estas explicações levariam o aluno a depois conseguir juntar palavras e formar frases. Pretendia-se atingir a correcção gramatical que levaria o aluno à aquisição da capacidade de análise e raciocínio e os textos clássicos levariam o aluno a adquirir uma vasta cultura que o transformariam num ser culto. A ênfase recaía na leitura, tradução e escrita, com consequente negligência do treino da pronúncia e da capacidade comunicativa. A centralização das actividades lectivas era feita no professor, deixando ao aluno uma escassa margem de autonomia.

Neste modelo didáctico a relação professor/aluno era vertical, o professor representava a autoridade, pois detinha o saber. Quanto à interacção, ela era quase inexistente. O professor usava maioritariamente a língua materna na sala de aula, explicando regras exemplificadas através de frases ou textos. O conteúdo era menos importante que a forma, devendo o aluno mostrar correcção formal nas frases/textos produzidos. O aluno deveria dominar a gramática normativa através da memorização das regras e dos exemplos, pelo que o dicionário e a gramática (livro) eram instrumentos de trabalho imprescindíveis. Eram recebidas e/ou elaboradas listas exaustivas de vocabulário que o aluno deveria memorizar. No que diz respeito à avaliação, ela era bastante formal, não sendo permitido errar (Richards e Rodgers: 2001, 7).

Quanto ao âmbito do PGEI, revelar-se-ia totalmente anacrónico e ineficiente o uso deste método. Os alunos ainda estão numa fase importante de aprendizagem do funcionamento da sua língua materna, pelo que não estão preparados para compreender textos em língua estrangeira, e menos ainda textos clássicos. Para além de os alunos estarem ainda a aprender a ler e de nem todos os textos servirem o propósito do ensino da língua, o conteúdo dos textos tenderia a afastar-se em demasia da mundividência da criança, levando-a à desmotivação. A aula de hoje é por natureza mais dinâmica, obrigando a uma interacção maior entre alunos e entre alunos e professor. Por conseguinte, não é fácil encontrar situações de uso explícito deste método em sala de aula, embora se encontrem vestígios esporádicos de algumas estratégias que se assemelham às preconizadas por este método. Em algumas aulas assistidas no âmbito deste estudo¹⁹ verificou-se o uso da tradução de vocábulos

¹⁹ Foram assistidas 12 aulas de Inglês no 1º ciclo do EB, todas no concelho da Covilhã, num total de 6 professoras. Esta assistência decorreu entre Março e Maio de 2007.

em exercício de repetição (*drill*) e foi pedido aos alunos que memorizassem listas de vocabulário, embora com uma extensão razoável. Aconteceu algumas vezes o professor proceder à tradução do texto em análise, sem se ter tentado levar os alunos à compreensão pelo contexto. Também o uso da língua materna pareceu excessivo em algumas aulas, dando a impressão de um fraco à-vontade do professor na língua inglesa, informação também confirmada pela APPI nos seus relatórios (APPI: 2008, 4; 2010, 6).

3.2. Método Directo

O método directo surge como resposta aos problemas diagnosticados no método gramática-tradução, e a sua vigência situa-se entre os finais do século XIX e princípios do século XX. Pretendia-se dar uma maior valorização à comunicação oral e atribuir à gramática um papel menos relevante do que lhe era atribuído anteriormente. Tal prende-se com o surgimento da disciplina de fonética que trouxe consigo a valorização do discurso oral em detrimento do discurso escrito. Os alunos deveriam treinar as suas capacidades de comunicação oral e só mais tarde seria introduzido o discurso escrito. Segundo este método os alunos seriam levados a fazer associações directas entre um objecto apresentado e o seu nome na língua alvo. A pantomima e uso de objectos reais do dia-a-dia eram frequentes. A gramática seria aprendida indutivamente, sendo os alunos levados à sua compreensão através da exposição aos vários exemplos de frases ou contextos apresentados.

Seria usada a língua-alvo na sala de aula, como se de imersão se tratasse. Treinavam-se, sobretudo, as capacidades de ouvir e falar em língua estrangeira, não sendo normal o uso da língua materna. Neste método era normal o uso da estratégia pergunta-resposta, para levar o aluno à aprendizagem desejada. A figura do professor era aqui central, uma vez que todas as actividades eram por si comandadas. Poderemos dizer que o professor era o próprio manual. O professor mostraria os objectos cujos nomes em língua estrangeira desejava que os seus alunos conhecessem e dele partiriam também as estratégias de conversação que levariam à associação de ideias para ensinar conceitos abstractos, impossíveis ou difíceis de representar visualmente.

Embora o método directo tenha contribuído enormemente para a valorização de uma língua como meio de comunicação, através da ênfase no discurso oral, este método não facilitava a aprendizagem de conceitos que dificilmente se explicam se não usarmos a língua materna, principalmente tratando-se de alunos principiantes. O professor tenderia a gastar imenso tempo precioso na procura de contextos que viabilizassem a compreensão de um qualquer conceito mais abstracto e novo para os alunos. Outras vezes criar-se-iam situações de dupla interpretação ou de confusão, por falta de estímulo visual directo. O método directo depositava muita responsabilidade na proficiência linguística do professor, que deveria dominar claramente a língua alvo, e ainda deveria ser criativo o suficiente para criar as múltiplas situações que permitiriam aos alunos entender o que se pretendia ensinar. Por

outro lado, a dependência deste método das vivências do dia-a-dia dos alunos, tornava-o vazio em termos culturais ou literários.

Segundo este método, o professor nunca devia traduzir mas sim demonstrar, não devia explicar mas fazer mímica, não devia usar palavras soltas mas sim frases, não devia falar muito porque quem deveria falar seriam os alunos, o professor não deveria usar um manual mas sim os seus planos de aula adequados aos alunos que tem na sua frente, e deveria acompanhar o ritmo dos alunos (Richards e Rodgers: 2001, 12). Embora tais procedimentos pareçam adequados, é difícil que um professor inexperiente os possa pôr em prática sem o treino necessário. Os professores a leccionar no PGEI ao 1º ciclo, em grande parte, não têm a preparação pedagógica que lhes permita o à-vontade criativo para poder ser eficazes quanto à apresentação dos vários conteúdos vocabulares e/ou estruturas gramaticais sem o apoio de um manual ou sem preparação prévia.

Maximilian Berlitz usou o método e deu-lhe o seu próprio nome: Método Berlitz, que ainda hoje está em uso nas escolas particulares de línguas Berlitz em todo o mundo. A título de exemplo, poderemos referir as metodologias de hoje numa escola Berlitz para jovens dos 12 até aos 18 anos, a escola de Lisboa: “aprender ao seu próprio ritmo; focalizar-se nas necessidades individuais e objectivos pessoais; trabalhar com professores fluentes e nativos; desenvolver um estilo de linguagem prática para um mundo real.”²⁰. Numa escola Berlitz americana, The Charleston Berlitz Language Center, encontramos esta definição de princípios orientadores da prática lectiva:

“ The principles he [Berlitz] laid down were deceptively simple. Only the target language would be spoken in class, starting with the first greeting by the teacher. Emphasis would be on the spoken word, with students learning to read and write only what they had already learned to say and understand. There would be no normal grammar instruction; instead, students would absorb a grammatical system naturally, by using it. Above all, to develop fluency, students would have to learn to think in the new language, not translate - to associate new words with objects and ideas, rather than with the distractingly familiar words of their other tongue. Teachers would have to constantly encourage students to speak the language being taught, employing a barrage of questions to be answered and a quickly expanding vocabulary. And, most importantly, each Berlitz teacher would have to have a native command of the language being taught.”²¹

Ensinar de acordo com os princípios de Berlitz, ou método directo, equivale a oferecer aos alunos constante *input* linguístico ao nível de um falante nativo, não lhes permitindo o uso da sua língua materna. Esta estratégia corresponde ainda a uma situação

²⁰ (<http://www.berlitz.pt/> - consultado em 25-08-09, 22:50)

²¹ (<http://www.berlitzsc.com/overview.htm> - Consultado online em 25-08-09, 22:59)

utópica de contratação de pessoas oriundas de países anglófonos para ensinar a língua inglesa nos vários países do mundo.

Podemos verificar que estes princípios orientadores estão na base da filosofia educativa da maioria das escolas de línguas de hoje, quando estrategicamente contratam, por sistema, professores nativos e não professores nacionais licenciados e profissionalizados na língua alvo. Esses professores estrangeiros são, na opinião dos directores das escolas de línguas, o garante de um *input* linguístico de qualidade e uma possibilidade de aproximação à cultura dos países de língua inglesa que também se deseja adquirir.

As Orientações Programáticas para o PGEI propõem uma operacionalização curricular que: dê ênfase à audição e à oralidade, (...); inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas com significado; promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais; privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação; explore, com frequência, a comunicação oral (...) (Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico- PGEI, Ministério da Educação: 2005, 13). Estas orientações parecem encaixar nas metodologias do método directo. Muitos professores promotores do PGEI poderão, no entanto, sentir dificuldades em levar os alunos à comunicação oral contextualizada, quer por não terem a preparação pedagógica adequada, quer porque as condições de trabalho tal não permitem, uma vez que leccionam turmas com vários níveis em simultâneo, com um número elevado de alunos por turma. É ainda necessário contar com a escassez de meios técnicos de apoio.

3.3. Método Audiolingual

O método audiolingual não surge para dar resposta às dificuldades encontradas no método vigente anteriormente. Este método surge por necessidade de preparação eficiente dos soldados americanos que partiam depois da Segunda Guerra Mundial da América para outros países, especialmente o sudoeste asiático, e deviam aprender as línguas desses países rapidamente, bem como para responder à cada vez maior mobilidade das pessoas em todo o mundo com o uso sistemático da língua inglesa como língua franca. Poderemos assim delimitar a vigência deste método durante as décadas de 1950 e 1960. Por outro lado, este método é profundamente influenciado pelas teorias behavioristas da aprendizagem, propostas sobretudo por F. Skinner, que consideram a linguagem como um comportamento e pela linguística estrutural, que dará ênfase aos sistemas fonético, morfológico e sintáctico de uma língua. Os promotores deste método acreditavam que se podia aprender uma língua estrangeira sem grande esforço cognitivo e que qualquer pessoa podia, de facto, aprender uma língua estrangeira, se para isso tivesse um bom modelo para seguir e situações suficientes de prática e treino, seguidas de reforço positivo das aprendizagens.

Numa aula típica dada de acordo com este método, o professor apresentará um conjunto coeso e coerente de vocábulos ou pequenos textos, frequentemente num contexto

de diálogo e levará depois os alunos à repetição em forma de “*drill*”. Os alunos podem mesmo ser levados à memorização de todo o diálogo, como forma de melhor assimilar os conteúdos em vista. A língua-alvo é maioritariamente utilizada e os “pedaços”, “*chunks*”, da língua treinados correspondem a uma determinada situação de comunicação. Estes pedaços da língua são explorados, sobretudo, para se estudar os conteúdos gramaticais neles contidos e não tanto a sua funcionalidade linguística. O treino sistemático, o “*drill*” constante, servem a memorização e o treino da pronúncia correcta. Por outro lado, servem também para se evitar o erro, através de uma prática muito guiada, que levará os alunos à automatização, como uma resposta condicionada. Aprendia-se uma língua fornecendo aos alunos estímulos que os levariam a dar uma resposta, tal como acontecia nas experiências de Pavlov ou Thorndike, em que animais aprendiam a produzir uma resposta depois de expostos a um certo estímulo. A gramática é ensinada indutivamente, exemplificando os professores as regras através de frases, mas só depois de haver compreensão das mesmas através do *drill* anteriormente feito. A língua materna pode ser utilizada como auxílio na explicação metalinguística.

O método dá grande prioridade às *skills*, capacidades/competências, orais e receptivas, sendo que as quatro macro *skills* são treinadas pela seguinte ordem: ouvir, falar, ler e escrever (Kirsch: 2008, 54). Na vigência deste método de ensino de línguas estrangeiras, era muito habitual o uso de cassetes e vídeo, funcionando como fonte de *input* linguístico, que se desejava fosse de, ou muito semelhante a, falante nativo. A cassete e o vídeo permitiam, por um lado, a contextualização, por outro, a repetição (*drill*) e consequente possibilidade de memorização. O laboratório de línguas vê aqui o seu início de utilização e provavelmente o seu momento de maior aceitação.

O método audiolingual foi criticado por muitos e por muitas razões. A ênfase na mecanização não deixa margem para a espontaneidade típica da linguagem humana. As situações do dia-a-dia não se compadecem sempre com frases feitas, o que cria dificuldades aos alunos em transferirem para o dia-a-dia o que aprendem na sala de aula. Este método é muito repetitivo, por vezes os *drills* não têm significado por falta de contextualização, e há, por isso, um fraco contributo para a capacidade comunicativa do aluno. O enfoque demasiado nas formas da língua e a artificialidade da apresentação dessas formas afasta as situações de aprendizagem do mundo real da comunicação humana, podendo levar à desmotivação dos alunos pela aprendizagem. A interacção professor-aluno e entre alunos é reduzida, tanto para se evitar fugir ao que se pré-estabeleceu para a aula, como para evitar erros na produção linguística dos alunos. Pit Corder (1973) reconhece, no entanto, que o erro é uma fase no processo de ensino aprendizagem de uma língua, pelo que evitá-lo não é o método adequado. Todo o aluno leva tempo a aprender o sistema da língua estrangeira. “Errors are a result of partial knowledge because the teaching-learning process extends over time (Corder: 1973, 283). Selinker (2001) refere-se a esta fase intermédia em que o aluno já domina parte do sistema da língua estrangeira estando esse conhecimento ainda longe do mesmo que possui sobre a língua materna: interlinguagem, tendo sido este termo cunhado pelo autor em 1972.

Para os defensores do método audiolingual, esta seria uma etapa a evitar, como se o aluno só progredisse do desconhecimento ao conhecimento e como se o aluno não aprendesse inconscientemente, de forma mais individual e sem o constante apoio e controlo do professor, pela exposição ao *input* linguístico. Veremos mais tarde, de acordo com as propostas de Krashen (2006: 19-20), que o erro se revela como uma etapa importante na aquisição da língua e que a

As orientações metodológicas para a operacionalização do PGEI dão ênfase à oralidade, à repetição e memorização de pedaços (*chunk*) da língua inglesa através de canções, rimas, lengalengas, etc. Sugerem ainda o uso constante da língua inglesa em sala de aula, sendo que admitem o uso da língua materna se necessário for para evitar embaraços ou dificuldades. São aconselhados vários suportes audiovisuais no sentido de fornecer às crianças do 1º ciclo *input* (estímulo) linguístico de qualidade. Por estes aspectos, parecem essas orientações mostrar uma aproximação ao método audiolingual. Por outro lado, não propõem a exploração explícita da gramática. As orientações metodológicas do PGEI assumem o erro como algo normal no percurso de aprendizagem e propõem reflexão conjunta de professor e alunos sobre as falhas cometidas. Nestas propostas as orientações metodológicas do PGEI afastam-se do método audiolingual.

3.4. Total Physical Response (Reacção Física Total)

Este é um método apoiado em abordagens humanistas para o ensino que surge nos anos 70 e 80 do século XX. Este modelo pretende envolver o aluno como um todo, físico e mente, e nele é dada grande importância às emoções. A integridade do aluno e o seu desenvolvimento total são os objectivos centrais, pois pretende-se que o aluno se sinta respeitado no campo emocional e assim se envolva em todas as actividades lectivas sem reservas. Este método encoraja a audição em primeiro lugar para depois ser seguida por acções ditadas por aquilo que se ouviu. Basicamente o aluno ouve e executa tarefas sem participar activamente de forma linguística. As capacidades receptivas têm sempre prioridade sobre as produtivas, que aparecerão mais tarde, depois de ultrapassado o período silencioso (Kirsch: 2008, 55-56). O período silencioso de aprendizagem corresponde à fase em que a criança, na aprendizagem da língua materna, e o aluno na aprendizagem da língua estrangeira, recebem *input* e o processam mentalmente mas não se sentem capacitados para produzir. Assim, em situação de sala de aula, o professor, figura central deste método, será o condutor experiente e treinado para fornecer os pedaços de língua que deseja sejam aprendidos. A ele compete o uso correcto e didacticamente preparado de *input* linguístico que leve os alunos a executar acções que mostrem a compreensão desse *input*. A ligação do *input* linguístico com acções físicas corresponde à convicção de que essa estratégia provocará o incremento da retenção do conhecimento adquirido (Kirsch: 2008, 55). Este método faz uso da inteligência cinestésica, uma das inteligências múltiplas defendidas por Howard Gardner

(1999), e tem o movimento na sala de aula como estratégia principal de aprendizagem, uma vez que através dele se aprendem os novos vocábulos, novas frases ou situações de comunicação. As movimentações do aluno em sala de aula ajudarão o aluno a descomprimir e levá-lo-ão a ter uma atitude mais positiva perante a aprendizagem e uma melhor relação humana entre professor e aluno, o que permitirá uma retenção mais longa do novo conhecimento. Sousa afirma que a retenção de longa duração depende em grande parte do sistema emocional: “it is intriguing to realize that the two structures [the hippocampus and the amygdala] in the brain mainly responsible for long-term remembering are located in the emotional system” (Sousa: 2001, 19). O mesmo autor defende que “aprender fazendo” leva a uma retenção de cerca de 75% dos novos conhecimentos, depois de passadas vinte e quatro horas, o que, comparado com a estratégia expositiva em que apenas se retém normalmente 5%, é uma diferença significativa demais para ser ignorada.

O uso do método de Reacção Física Total não responde, contudo, a todas as necessidades de uma sala de aula de língua estrangeira, mesmo ao nível do 1º ciclo do ensino básico. O professor centraliza em si toda a actividade da aula quando pede sistematicamente aos alunos que executem acções que são o resultado das suas ordens. O uso do imperativo é assim uma constante, afastando-se da realidade da comunicação, que é bem mais variada. O uso deste método necessita, por isso, de ser acompanhado por outros que complementem as suas fragilidades, embora possa oferecer excelentes momentos de verdadeira aprendizagem com crianças da faixa etária a que o PGEI se destina.

3.5. O Método Comunicativo

A insatisfação com os métodos vigentes até então levou alguns sociolinguistas a procurar uma nova abordagem no ensino de línguas estrangeiras que correspondesse a uma ênfase menor na competência gramatical e a uma maior preocupação com a competência comunicativa. Kirsch: 2008, 57, baseada nas propostas de Dell Hymes, refere a necessidade dessa competência que se descreveria através do conhecimento da língua, a capacidade de decidir se uma expressão é ou não possível do ponto de vista formal, capacidade de adaptar a expressão ao contexto em que é produzida e, por fim, capacidade de comunicar eficazmente atingindo os objectivos da comunicação. Esta competência comunicativa teria assim uma componente linguística, sociolinguística e pragmática. Nesta visão é necessário que o falante mostre uma competência gramatical em que se complementam conhecimentos de fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e de léxico. Deverá também mostrar uma competência sociolinguística sendo capaz de fazer as escolhas certas de registo linguístico adequadas ao contexto comunicativo. É capaz, por exemplo, de escolher um registo formal ou informal. Por fim, deverá mostrar uma competência discursiva, mostrando conhecer as sequências certas num determinado tipo de texto.

A viragem para a ênfase na comunicação prende-se com a nova realidade que se vivia na Europa em particular e em geral no mundo, de uma maior mobilidade. Na Europa, a Comunidade Europeia veio fortalecer os laços entre as nações mas também a mobilidade entre países. Era necessário preparar os cidadãos de cada país para essa nova realidade. Deste modo, os programas de línguas estrangeiras foram preparados contendo um conjunto de noções ou funções a utilizar em situações de comunicação específicas. Os professores deveriam identificar as noções e funções necessárias a uma determinada situação de comunicação e só depois procurariam o vocabulário e a gramática necessários às mesmas: “In a first step teachers identify the notions and functions, in a second, they define the relevant vocabulary and grammar needed to express these ideas. Kirsch: 2008, 57). Assim, os alunos aprenderão a usar a língua para um determinado leque de funções e propósitos, sabendo que devem variar o uso da língua conforme o contexto e os participantes. Deverão aprender a distinguir um registo formal de um informal, a distinguir discurso oral de discurso escrito, etc. Procurando atingir a fluência numa comunicação específica, usarão um leque variado de estratégias de comunicação que possam, eventualmente, superar algumas limitações ao nível da correcção gramatical. Será colocada uma maior ênfase na capacidade de fazer chegar a mensagem ao seu destinatário do que na correcção formal dessa mensagem, do ponto de vista da correcção gramatical.

Esta nova abordagem traz consigo uma viragem na centralização das actividades da aula: os alunos são o centro de toda a actividade lectiva, devendo o professor procurar ajudar os alunos a estabelecer e alcançar os seus objectivos tornando-se mais independentes. Os alunos devem ser expostos a um *input* rico e diversificado para que possam apreender as noções e funções da língua alvo, preferencialmente num ambiente descontraído. Numa fase inicial os alunos não são encorajados à produção linguística para que não haja necessidade de correcção. As *skills* preferenciais são a leitura e a audição, e só numa fase posterior se pedirá aos alunos produção, oral e escrita, por se considerar que esta só surge sob condições especiais e após abundante *input*. Os professores providenciarão aos alunos situações simuladas de comunicação real, de preferência através do estímulo de materiais autênticos. A comunicação a fazer-se levará a um uso da língua alvo com sentido e propósito. O professor seguirá um modelo de três fases distintas: apresentação, prática e produção. Na segunda fase os alunos praticam estruturas e padrões de frases de forma controlada, preferencialmente em grupo, para evitar o erro individual. O uso de *roleplays* é tido como estratégia de ensino de grande importância, bem como os jogos e pequenas dramatizações, trabalhos de pares e de grupo, pois através destas estratégias crê-se simular a comunicação tal como ela acontece na vida real. Os alunos devem ter múltiplas oportunidades de experimentar o que sabem ou vão aprendendo, sentindo-se sempre a presença do professor, quer na preparação das actividades, quer na sua condução e constante apoio. Este apoio deve ser, dentro do possível, não intrusivo no normal percurso da conquista da competência comunicativa. O professor deve preocupar-se em providenciar os alunos com oportunidades para treinar a fluência e

discretamente a sua correcção gramatical, ligando as três *skills*: oralidade, leitura e audição, tal como acontece no mundo real.

Em termos das propostas de operacionalização do PGEI, tais estratégias educativas parecem adequadas, por se tratar de actividades interactivas, contextualizadas e, por conseguinte, motivadoras. A prática contextualizada em sala de aula leva a uma melhor aquisição, principalmente se houver interacção entre os vários elementos do grupo de trabalho. Ortega (2007) refere as múltiplas influências internas e externas na aprendizagem de uma língua estrangeira e enfatiza o papel da interacção: “I draw on the assumption that meaningful use of L2, and particularly the meaningful productive use afforded during communicative interactional practice, drives acquisition. (Ortega: 2007, 180). Tendo em mente a operacionalização do PGEI nas condições descritas no capítulo I deste estudo, poderemos questionar-nos sobre a possibilidade de a grande maioria dos professores a leccionar Inglês no 1º ciclo de tornar as aulas interactivas e promover um ensino contextualizado. Os professores trabalham quase sempre sem manual, não têm formação pedagógica direccionada para este nível etário, e grande parte dos professores não tem a preparação linguística desejável e adequada. Deste modo poderemos pensar que será difícil verificarmos uma aplicação generalizada do método comunicativo em sala de aula.

O método comunicativo, tal como o nome indica, coloca a ênfase na comunicação. É normal verificarmos uma vontade por parte do professor utilizador do método de levar os seus alunos à comunicação desde cedo. É necessário, no entanto, que o professor saiba conduzir com perícia o grupo turma, de modo a não haver dispersão e falta de concretização. As crianças do 1º ciclo não têm capacidade para autonomamente conduzirem o processo de elaboração de uma comunicação, se não forem ajudados pelo professor. Alunos expostos ao método comunicativo referem alguma frustração por se verem condicionados à produção linguística desde cedo e por sentirem que não são capazes de dizer algo numa língua estrangeira que consiste num código linguístico ainda demasiado estranho para ser usado (Kirsch: 2008, 59). As situações de comunicação trazidas para a aula devem, por isso, ser retiradas do mundo de vivências das crianças daquela turma, sendo assim perceptíveis desde início, e devem, naturalmente, ser suficientemente estimulantes. O lúdico deve ser uma presença constante, pois o ensino do Inglês é feito maioritariamente depois das 16 horas, no final de um dia de aulas, e tem carácter facultativo para os alunos. Trabalhar sob estas condições impõe aos professores de Inglês do 1º ciclo uma tarefa árdua de procura de estratégias comunicativas motivadoras e não repetitivas, tarefa tanto mais difícil porque se trata maioritariamente de professores inexperientes e não preparados especificamente para o nível etário do 1º ciclo. A ênfase na gramática deve ser reduzida e discreta, porque se acredita que os alunos irão adquirir as regras indutivamente através da exposição ao *input* constante dos professores e das múltiplas estratégias educativas e interactivas.

3.5.1. Actualizações ao Método Comunicativo

Desde os anos 90 do século XX que o método comunicativo tem sido amplamente utilizado, tendo sofrido simultaneamente algumas actualizações, mantendo, no entanto, alguns princípios básicos. A tarefa de aprender uma língua estrangeira é facilitada quando os alunos estão envolvidos em actividades interactivas e com significado que lhes permitam negociar sentidos e expandir a sua capacidade linguística e comunicativa. De facto, uma característica que se tem mantido ao longo da vigência deste método tem sido a ênfase na interacção em sala de aula (Newby: 2006, 22). A manipulação, em conjunto com os colegas, de conteúdos relevantes, interessantes e motivadores permite aos alunos comunicar de forma significativa, sendo essa comunicação um processo holístico que exige a presença de várias *skills* em simultâneo. Por outro lado, a aprendizagem de línguas é facilitada através do uso da capacidade indutiva e do método da descoberta das regras subjacentes ao funcionamento de uma língua, o que torna a aprendizagem de línguas uma tarefa constante, desenvolvida em espiral, envolvendo o seu uso criativo e fazendo múltiplas tentativas em erro, tomando este como algo normal e inevitável, levando os alunos a progressivos passos no alcance da correcção e da fluência linguística. O papel do professor é o de facilitador que cria o clima adequado à aprendizagem, oferecendo aos alunos situações de comunicação estimulantes que favorecem a reflexão dos alunos sobre a língua e o seu uso, bem como sobre a própria aprendizagem que dela fazem, tornando a sala de aula num lugar privilegiado de colaboração e partilha (Richards: 2006, 23).

Verificamos, deste modo, que através do método comunicativo assim concebido, se coloca grande ênfase na autonomia do aluno e na natureza social da aprendizagem. Por um lado, o aluno é levado a usar a língua e a descobrir as suas formas nesse uso e, por outro, ele deve usá-la para interagir com os seus pares em situação criada para o efeito, simulando, tanto quanto possível, o mundo exterior à sala de aula. Na aprendizagem de uma língua o aluno é levado à manipulação de variada informação de que o aluno dispõe, adequada ao seu nível maturacional, que lhe é fornecida pelas múltiplas áreas disciplinares que compõem o currículo do aluno. Nesta manipulação o aluno desenvolve as suas capacidades cognitivas, transformando-se a aprendizagem da língua estrangeira não apenas num fim em si, mas também uma maneira de poder interligar saberes e desenvolver graus elevados de raciocínio. Num contexto de aprendizagem comunicativa é, pois, necessário proceder à busca de métodos adequados de avaliação que não sejam apenas aqueles que, de acordo com a taxonomia de Bloom (Duron *et al*: 2006, 160), testam somente conhecimentos de ordem inferior, como sejam definição de conceitos, reconhecimento de significados de palavras, etc. Na classificação dos objectivos educacionais proposta por Bloom (1956) existe uma hierarquia de objectivos, partindo do mais simples em complexidade: conhecimento, para chegar ao mais difícil em termos de complexidade: avaliação. Entre estes níveis extremos temos os níveis de compreensão, aplicação, análise e síntese, por ordem ascendente, totalizando seis níveis distintos. O professor, tido no método comunicativo como um facilitador, deve

providenciar aos alunos tarefas diversificadas e estimulantes para que eles sejam levados a processos mentais elaborados e de um grau de dificuldade crescente de acordo com aquela taxonomia, embora essas tarefas devam sempre estar ao alcance das capacidades cognitivas dos alunos com quem se trabalha. Robinson (2007) defende que a complexidade cognitiva da tarefa leva os alunos a uma acrescida correcção linguística e a um melhor desempenho comunicativo: “Performance on more complex tasks has sometimes been shown to lead to greater accuracy and more extensive self-repair. More complex tasks also lead to more negotiation and interaction and more extensive uptake and incorporation of premodified *input* (Robinson: 2007, 266).

Nos últimos anos o método comunicativo tem colocado a ênfase no ensino de línguas estrangeiras pela execução de tarefas múltiplas (Task Based Learning, TBL) e predominantemente interactivas, com o objectivo de se alcançar um resultado comunicativo. Deste modo, os processos de sala de aula visam a comunicação eficaz entre os intervenientes de uma dada situação comunicativa que deve, tanto quanto possível, assemelhar-se a comunicação real. Uma tarefa deve ter significado, sendo que o conteúdo é muitas vezes mais importante do que a forma. Uma tarefa permitirá aprender língua, mas esse pode nem ser o principal objectivo, pois o resultado final de comunicação pretendido pela tarefa é o objectivo principal a alcançar. Se a tarefa a executar consistir em elaborar um diálogo entre um cliente e um empregado de mesa num restaurante, por exemplo, o mais importante é o cliente conseguir, de facto, ter uma refeição como pretendia, sem que a comunicação impeça esse fim. Esta é uma tarefa do mundo real, mas num ensino de línguas orientado pelo método de tarefas, estas podem ser meramente pedagógicas e direccionadas ao estudo de um ponto determinado de gramática ou léxico. A descrição de uma imagem para treinar certos conjuntos vocabulares pode ser uma tarefa.

De acordo com este método, o professor não apresenta os conteúdos a leccionar, seguindo-se a prática conduzida e finalizando-se com a produção livre do aluno. Depois da análise de investigação recente, Richards concluiu que a aprendizagem se faz pela interacção, “learning results from meaningful interaction using the language and not from controlled practice” (Richards: 2006, 32), pelo que o método das tarefas visa uma organização diferente da aula como unidade de tempo com princípio meio e fim. Cada professor deve planear as tarefas de forma adequada, para poder levar os seus alunos à execução das mesmas sem que os alunos as considerem demasiado difíceis, e por isso, impossíveis de concretizar. Pode preparar-se a tarefa através da exibição de imagens, de mímica, etc, no sentido de levar os alunos a pensar num determinado campo semântico ou eventualmente um determinado conteúdo gramatical. Pode fazer-se uma actividade de *brainstorming* para diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre uma determinada área. Pode explorar-se uma actividade paralela de modo a levar os alunos à familiarização com o contexto a abordar. É importante nesta fase que o professor tenha a noção clara da necessidade de os alunos terem tempo para a preparação da tarefa: “Findings of the effects of task planning have indicated that teachers should provide learners with a proper amount of

planning time with proper guidance as to how to prepare for a task” (Muranoi: 2007, 71). O tempo de preparação de uma tarefa, bem rentabilizado através do apoio e monitorização constante do professor, leva ao estabelecimento de objectivos claros e exequíveis que, ao serem alcançados, irão ajudar a manter a motivação dos alunos na aprendizagem e a alcançar melhores resultados: “Results indicate that fluency and lexical density of speech increased as a function of planning time” (71). Durante a preparação o professor vai percorrendo a sala e dando o apoio necessário, preferencialmente pedido pelos alunos, sugerindo frases e incitando a que os alunos procurem ajuda nos seus pares ou em materiais ao seu dispor, como sejam os dicionários.

Após preparação cuidada, a turma apresentará o resultado final que será a conclusão da tarefa. Se a tarefa foi bem planeada e a sua relevância comunicativa não está debilitada, todos os alunos devem sentir-se motivados para ouvir. Ao professor cabe a tarefa de comentar, rephrasing, repetir algo essencial, sintetizar, mas não fazer correcções explícitas. Aliás, numa abordagem comunicativa, o uso de *feedback* deve ser bem doseado e as interrupções bem calculadas, sob pena de se intervir de forma castradora sobre o processo de aprendizagem da língua a ser realizado mentalmente pelo aluno: “Does this mean that instructors should interrupt learners every time they make a mistake? Of course not. Not only would such behavior likely interrupt the flow of communication, but it could be detrimental to the learning process by producing anxiety, frustration, and perhaps resentment among learners” (Leeman: 2007, 130). Depois da apresentação dos alunos e comentários do professor, pode este passar, embora não obrigatoriamente, à clarificação de alguns conteúdos linguísticos carentes de mais e melhor explicitação.

Contrariamente ao que se afirmava no início da vigência do método comunicativo, hoje acredita-se que a focalização da atenção dos alunos nas formas linguísticas é uma estratégia necessária à aquisição das regras da língua. “These pedagogical intervention studies demonstrated that form-focused instruction can lead to enhanced learner performance to varying degrees” (Ranta e Lyster: 2007, 146). Chamar a atenção dos alunos para as formas linguísticas que se querem ensinar é uma necessidade inerente aos processos cognitivos que decorrem da aprendizagem de uma língua estrangeira. Não podemos deixar de ter em conta que o contexto de aprendizagem é o contexto formal de uma sala de aula, e não o contexto de aprendizagem de uma segunda língua como na situação do Canadá, em que o Francês e o Inglês coexistem como duas realidades disponíveis diariamente, se bem que em graus diferentes. Num contexto em que os alunos estudam a língua estrangeira sem imersão²², é necessário que o professor saiba constantemente escolher o material a explorar de modo a oferecer aos alunos oportunidades de crescimento linguístico dentro das suas capacidades e desenvolvimento maturacional, i.e. que estejam dentro da ZDP proposta por Lev Vygotsky.

²² Neste estudo centramo-nos no ensino da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico como língua estrangeira e não como segunda língua. Muitos estudos referem resultados de pesquisas feitas em ambas as situações não apresentando uma clara distinção entre estudar uma língua estrangeira ou uma segunda língua.

“Teachers can make a positive contribution to students’ motivation to learn if classrooms are places that students enjoy coming to because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, the learning goals are challenging yet manageable and clear, and the atmosphere is supportive” (Lightbown e Spada: 2006, 64). Por outro lado, deve ser também preocupação do professor seleccionar conteúdos linguísticos que, por induzirem os alunos em erro pela semelhança com a língua materna, necessitam de uma abordagem cuidada e treino mais demorado, com o objectivo de provocar nos alunos processos cognitivos conducentes a uma consciencialização das diferenças entre a língua materna e a língua alvo.

O ensino pelo método das tarefas (TBL) pode ser desenvolvido como o único método vigente na sala de aula ou pode coexistir na sala de aula com outros métodos complementares. Os alunos podem executar tarefas com um fim comunicativo em mente e entre tarefas podem existir exercícios de consolidação de vocabulário ou de estruturas gramaticais que se revelaram problemáticos na realização da tarefa anterior ou se adivinham especialmente difíceis e essenciais para executar a tarefa que se vai propor a seguir. O professor pode também utilizar o método das tarefas (TBL) esporadicamente e sempre que considerar oportuno, sem que esse seja o método frequente (Richards: 2006, 35).

Tendo em mente o PGEI, o método das tarefas pode mostrar-se bastante útil, pois leva a que as crianças façam algo, executem tarefas, evitando uma centralização excessiva da aula no professor. Neste nível de ensino as crianças gostam de aprender fazendo e o movimento dentro da sala de aula é essencial, desde que se faça com disciplina, para que a motivação para aprender esteja presente. Assim, a combinação deste método com o de Reacção Física Total (TPR) parece ser bastante pertinente. “Sendo a operacionalização curricular orientada para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos. Ao seleccionar-se as actividades a realizar, dever-se-á ter em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Assim, caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projecto, assim como metodologias tais como Total Physical Response e Task-Based Learning” (PGEI: 2005, 14). A utilização do método das tarefas (TBL) tem, no entanto, algumas limitações. A sua eficácia não é generalizável a qualquer aula e tipo de professor, nem a qualquer contexto educativo. A maior ênfase no processo e a menor nos resultados da aprendizagem torna por vezes o percurso duvidoso e, por isso, menos apetecível ao professor que tem de optar por uma metodologia. Também quando este se sente confrontado com situações formais de avaliação como exames externos, é legítimo pensar se é desejável perder-se tanto tempo na concretização de certas tarefas e deixar de ter o tempo necessário para abordar todos os conteúdos programáticos.

A versão mais recente do método comunicativo é o ensino pela aquisição de competências. Os resultados da aprendizagem são a força motriz deste método: o professor deve levar os seus alunos a alcançar competências linguísticas e comunicativas que lhe permitam satisfazer as necessidades de comunicação numa dada situação da vida real.

Pretende-se fazer dos alunos seres autónomos capazes de resolver problemas na sociedade através da comunicação em língua estrangeira. O professor coloca uma grande ênfase na aquisição de destrezas sociais de resolução de problemas através da comunicação, sem se deter em explicações demoradas sobre o funcionamento da língua. Mais do que saber sobre a língua, interessa ao aluno saber usá-la e resolver os problemas do quotidiano. A aprendizagem é segmentada de forma a tornar o processo mais simples e atingível e a permitir progressos mais rápidos em direcção às situações de comunicação que se pretendem explorar. Os alunos sabem com maior precisão que conteúdos devem abarcar e com eles que situações de comunicação dominar. É dada atenção individualizada a cada aluno e às necessidades de cada um. É por isso necessário um diagnóstico fiável da situação dos alunos para se estabelecer o ponto de partida. Pressupõe-se, assim, uma pedagogia diferenciada em que cada aluno avança de acordo com o seu ritmo e tenta alcançar os seus próprios objectivos, que podem ser diferentes dos objectivos dos seus colegas de turma. A avaliação é também feita de forma diferente, enfatizando-se o produto alcançado e não o processo, i.e., avalia-se a capacidade comunicativa e não o conhecimento da língua e o seu funcionamento. Alguns críticos apontam várias fragilidades a esta abordagem, pois reconhecem que nem sempre as situações de comunicação são transferíveis para tarefas a executar em sala de aula e a transformar em competências alcançáveis (Richards: 2006, 35).

Quando temos em mente o ensino de Inglês aos alunos do 1º ciclo, tanto o uso do método das tarefas como o ensino pelas competências nos leva a colocar algumas questões sobre a eficácia destes mesmos métodos ou abordagens por se tratar de uma fase muito incipiente da aprendizagem da língua estrangeira. Os alunos estão a estabelecer os seus primeiros contactos com a língua, estão a aprender os primeiros vocábulos, e levarão algum tempo até adquirirem coragem e capacidade comunicativa. Muitos linguistas falam do período silencioso na aprendizagem de uma língua estrangeira, que corresponde à fase em que o aluno recebe constantemente *input* linguístico mas não produz nem oralmente nem por escrito, por lhe faltarem a segurança necessária ao estabelecimento de uma comunicação eficaz. Para este nível de ensino cada professor deve planear a execução das tarefas e estabelecer o objectivo de uma competência comunicativa que esteja ao alcance da fase de desenvolvimento da criança, sendo por vezes necessário decompor a tarefa, que na vida real seria relativamente complexa, em partes inteligíveis e alcançáveis. Sendo o programa para o ensino do Inglês no 1º ciclo baseado no estudo de vocabulário e de situações simples de comunicação, é fácil verificarmos como estratégia regular do professor a apresentação de vocabulário através de *flashcards*, levando os alunos ao reconhecimento das palavras apenas e não à sua utilização em situações de comunicação. Assim, verificamos o treino individual de palavras ligadas a uma imagem e não inseridas numa situação de comunicação, mesmo que simples.

3.6. A Abordagem Natural

A abordagem natural foi desenvolvida por Tracy Terrell e Stephen Krashen desde 1977. A semelhança do seu nome com o método natural ou método directo (também conhecido por método Berlitz) tem criado alguma confusão entre as duas abordagens que, embora tendo algumas características semelhantes, aparecem em tempos diferentes e divergem substancialmente em algumas propostas. Pela ênfase colocada na comunicação, esta abordagem de ensino é considerada também uma abordagem comunicativa.

A abordagem natural assenta em cinco hipóteses formuladas por Krashen: 1. a hipótese da aquisição vs aprendizagem; 2. a hipótese da ordem natural; 3. a hipótese da monitorização; 4. a hipótese do *input* linguístico e, finalmente, 5. a hipótese do filtro afectivo (Krashen: 2006, 11-20).

3.6.1. A hipótese da aquisição vs aprendizagem

Para este autor (13) a aprendizagem e aquisição não são a mesma coisa:

- a aprendizagem refere-se ao que acontece dentro da sala de aula em contexto formal, levando o professor os seus alunos à reflexão sobre as formas linguísticas de uma determinada língua estrangeira, transformando essa reflexão em conhecimento que irá armazenar através de memorização. Os alunos conhecem as formas linguísticas mas não testam o seu uso em contextos reais de comunicação. A atenção dos alunos é focalizada na forma escrita e o objectivo é levar os alunos à compreensão da estrutura e regras da língua, utilizando o intelecto e a capacidade lógico-dedutiva. A forma é considerada primordial em detrimento da capacidade de comunicar, deixando-se ao aluno uma margem muito reduzida para a espontaneidade, tornando-se este passivo no acto de aprender. O professor é a figura central, sendo tomado como autoridade. Ao aluno é pedida constantemente a memorização de regras linguísticas, estipuladas num programa pré-definido e organizado de forma sequencial, geralmente proveniente de uma decisão centralizada pelas autoridades educativas de um país ou comunidade. Muitas vezes esta aprendizagem é feita por contraste das formas linguísticas em aprendizagem com as formas linguísticas da língua materna.
- a aquisição, pelo contrário, refere-se à assimilação natural das formas linguísticas de uma determinada língua envolvendo a intuição e aprendizagem subconsciente, que resultam da interacção real de falantes proficientes na língua com aprendentes participativos. Este modo de aprender é semelhante àquele em que uma criança aprende a sua língua materna, captando a criança as formas linguísticas de forma faseada, sem a existência de momentos formais de aprendizagem teórica para o

conhecimento das formas orais de língua. Deste modo, o aprendente de língua estrangeira desenvolve uma grande familiaridade com as características fonéticas da mesma, bem como com as suas estruturas e vocabulário. Pretende-se uma crescente capacidade para a comunicação criativa, e uma consciência cada vez maior da capacidade de interacção entre aprendente e falantes da língua estrangeira. A exposição do aprendente a *input* compreensível é uma necessidade e um pré-requisito obrigatório. Para Krashen a aquisição de uma língua é uma forma mais eficiente de funcionar em situações de comunicação: “*Language acquisition*²³ is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition, but caretakers and native speakers can modify their utterances addressed to acquirers to help them understand, and these modifications are thought to help the acquisition process” (Krashen: 2002, 1).

Verificamos a importância atribuída à interacção nas propostas feitas por Krashen, pois será através desta que a verdadeira comunicação terá lugar. Mais do que monitorizar a correcção linguística, importa verificar a eficácia comunicativa.

3.6.2. A hipótese da ordem natural

Segundo Krashen (2006) a aprendizagem de uma língua estrangeira faz-se de modo progressivo e previsível, sendo o processo semelhante ao da aquisição da língua materna, em que a aquisição de certos morfemas se faz de forma sequencial e segundo uma ordem natural. “[...] the natural order cannot be changed. We cannot alter the natural order by giving explanations or with drills and exercises. A teacher can drill the third person singular for weeks, but it will not be acquired until the acquirer is ready for it. This explains a great deal of the frustration language teachers and students have (Krashen: 2006: 15).

Embora Krashen aponte para uma eventual ordem lógica e sequencial da aquisição dos morfemas de uma língua estrangeira, o mesmo autor não avança com uma hipótese idêntica para a aquisição dos fonemas. Não indica também que sequência utilizar em contextos de instrução, pelo que esta hipótese se considera pouco conseguida ou justificável. Esta contradição é enfatizada pelo professor Ken Romeo no seu artigo «Krashen and Terrell’s “Natural Approach” » (2009), onde refere: “Having just discredited grammar study in the Acquisition-Learning Hypothesis, Krashen suddenly proposes that second language learners should follow the “natural” order of acquisition for grammatical morphemes” (Romeo: 2009,

²³ Itálico do autor

4). Por outro lado, a língua materna de cada aprendente de uma determinada língua estrangeira pode ter repercussões muito fortes na aprendizagem dessa língua e, por isso, aprendentes de diferentes línguas poderão fazer aquisições diferentes, com uma ordem natural diferente²⁴. Finalmente, tendo afastado a necessidade de se estudar formalmente a gramática de uma língua estrangeira e favorecendo a aquisição natural, ao propor uma lógica sequencial para os morfemas, Krashen acaba por entrar em contradição. "The teacher is first instructed to create a natural environment for the learner but then, in trying to create a curriculum, they are instructed to base it on grammar" (Romeo: 2009, 4). De facto, na nossa perspectiva, a ordem natural pressupõe um ambiente de aprendizagem rico em *input* natural, sem manipulação prévia, e a criação de um currículo pressupõe um trabalho de organização de conteúdos que contradiz aquela ausência de manipulação prévia.

3.6.3. A hipótese da monitorização

A monitorização é o processo através do qual o falante controla e corrige mentalmente a produção linguística através do conhecimento adquirido sobre o seu funcionamento. O falante aplica ao *output* linguístico as regras aprendidas/adquiridas e verifica da sua correcção. Aqui deparamo-nos com a ambiguidade que o sistema de monitorização implica por pressupor a aprendizagem de regras essenciais à sua efectivação, quando a defesa da aquisição em detrimento da aprendizagem negam a necessidade da aprendizagem formal de regras. Deveremos ter ainda em conta os efeitos negativos sobre a produção linguística da existência de uma monitorização constante que impede a fluidez do discurso. Se um falante tem medo de errar, provavelmente não se aventurará e, assim, não haverá comunicação.

3.6.4. A hipótese do *input* linguístico

O *input* linguístico é todo o conjunto de sons, palavras, expressões ou frases utilizadas pelo falante proficiente de uma língua na sua relação com o aprendente e consiste na condição obrigatória para que este adquira as formas da língua. Expondo o aprendente a formas tão variadas quanto possível, sempre atendendo ao nível em que o aprendente se encontra, este irá adquirir de forma natural e sem esforço cognitivo as formas linguísticas que lhe permitirão estabelecer contactos linguísticos com os falantes dessa mesma língua. Krashen propõe adicionar um nível de competência linguística ao nível dominado pelo aprendente (N+1), sendo que N é o nível de competência em que o aprendente se encontra e

²⁴ A este respeito seria interessante analisar-se a facilidade com que alunos portugueses aprendem Espanhol, quando comparados com alunos de outras nacionalidades, cujas línguas não partilham a origem românica com o Espanhol.

1, o nível imediatamente a seguir na ordem natural de aquisição. Deste modo é colocada a tónica na possibilidade de o *input* fornecido ser compreensível, porque, segundo Krashen, caso tal não se verifique, não haverá aquisição. A este propósito também Sousa confirma a importância do significado e do sentido que o novo conhecimento tem para o aprendiz: “Brain scans have shown that when new learning is readily comprehensible (sense) and can be connected to past experiences (meaning), there is substantially more cerebral activity followed by dramatically improved retention” (Sousa: 2001, 48). Krashen defende que através de *input* compreensível, os alunos adquirem os conhecimentos que necessitam sobre uma língua estrangeira. Pelo contrário, quando a ênfase é colocada no ensino formal de estruturas de uma língua, o aluno depara-se com enormes constrangimentos na tentativa de activar na comunicação os conhecimentos ensinados e / ou aprendidos. A ênfase na forma é para Krashen muito limitada em termos de utilização futura em comunicação. Segundo dados do mesmo autor, os alunos que recebem melhor *input* linguístico em sala de aula são também aqueles que obtêm melhores resultados em exames finais.

3.6.5. A hipótese do filtro afectivo

Segundo esta hipótese, a ansiedade e a falta de motivação perturbam a aquisição de uma língua, criando dificuldades no acesso do novo *input* ao dispositivo de aquisição de linguagem. Assim, é necessário que o professor saiba criar as condições necessárias dentro da sala de aula para que a aprendizagem se efectue. Os alunos devem sentir-se estimulados a participar, não devem recear fazê-lo nem tão pouco temer comunicar com erros. “The presence of the affective filter explains how two students can receive the same comprehensible *input*, yet one makes progress, while the other does not. One is “open” to the *input* while the other is not. Comprehensible *input* is not enough to guarantee language acquisition (Krashen: 2006, 16). Deste modo verificamos que a criação de um ambiente propício à aprendizagem é um pré-requisito essencial para que todos aprendam e para que a frustração não se instale. Um aluno que pressente gozo por parte dos colegas ou sarcasmo por parte do professor em relação à sua participação irá permanecer calado ou enveredar por comportamentos de perturbação da sala de aula.

O controlo das emoções é hoje em dia tido como algo muito importante no campo da educação, pois dele depende a capacidade para aprender e a perda do receio de falhar. Goleman (2006, xxii) descreve, na sua obra seminal, a inteligência emocional como a capacidade de autocontrolo do indivíduo bem como a sua capacidade de zelo, de persistência e de auto-motivação. O mesmo autor fala ainda da constante sobreposição das emoções sobre a razão (Goleman: 2006, 27) e da conseqüente necessidade de controlo das emoções. Para Goleman (2010), um ambiente propício à aprendizagem é responsável por uma neurogénese frutífera, pois desse modo as novas células terão maior capacidade para a retenção do novo conhecimento: “As novas células que facilitam a memória no decurso de um semestre

codificarão nas suas ligações o que foi aprendido durante esse tempo - e quanto mais propício à aprendizagem for o ambiente, melhor será essa codificação” (Goleman: 2010, 397). Sousa, reflectindo sobre as propostas de Goleman (1995), afirma: “To be successful learners and productive citizens, we need to know how to use our emotions intelligently” (2001, 43). De acordo com este autor, as emoções podem fortalecer a memória, se forem trabalhadas de modo positivo, mas podem também parar o processo cognitivo se forem emoções com carga negativa. Moon considera que as crianças não encaram racionalmente a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas envolver-se-ão nas actividades se elas lhes proporcionarem prazer: “Children have a great capacity to enjoy themselves. When they are enjoying themselves, they are usually absorbed by the activity and want to continue with it. They are not always aware that they are learning language” (2005, 6). As crianças não têm presente uma valorização da língua inglesa que as leve a querer aprender, mas podem mostrar apreço pelas actividades, se estas forem estimulantes e/ou divertidas, e através delas se criar uma atmosfera de conforto na aula. Nesse momento o professor pode ir mais além propondo momentos de reflexão sobre a aprendizagem em si, sobre o valor da língua que se está a aprender, mostrar boas expectativas para os alunos e, deste modo, desenvolver a auto-estima, a auto-confiança e a cooperação entre os alunos. O professor deverá ser sempre um bom exemplo de motivação, passando para os alunos ideias que favoreçam uma atitude positiva face à aprendizagem que se pretende alcançar.

4. Metodologia para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo

Como acabámos de verificar, a panóplia de métodos ou abordagens de ensino de que o professor dispõe ao iniciar a sua actividade no 1º ciclo como professor de Inglês é muito variada. Verificámos, também, que nenhum dos métodos / abordagens atrás explicitados se adequa totalmente ao que se pretende realizar na sala de aula de Inglês no 1º ciclo. No entanto, reconhecemos que há características dos vários métodos / abordagens que podemos usar em sala de aula e através delas obter êxito no ensino e na aprendizagem.

4.1. Abordagem Comunicativa-Afectiva

Propomos para o ensino do Inglês no 1º ciclo do ensino básico uma abordagem que coloque a tónica na comunicação e, simultaneamente, na criação de laços de afectividade entre todos os elementos do grupo dentro da sala de aula. A ênfase posta na comunicação prende-se com o valor desta na sociedade de hoje e com os objectivos já enunciados nos capítulos anteriores para a leccionação do Inglês no 1º ciclo. Quanto aos afectos, estes parecem ser o alicerce de uma boa relação que irá sustentar o percurso de uma aprendizagem motivada. Numa fase inicial de aprendizagem da nova língua estrangeira, se o aluno não

estiver motivado para aprender, depressa se desligará e enveredará pela indisciplina. (A indisciplina é, de facto, um dos grandes problemas encontrados na operacionalização do PGEI, tal como referido pelos professores entrevistados, nos relatórios da APPI e nos relatórios da CAP.) A aprendizagem de um língua estrangeira faz-se ao longo de vários anos e se os seus alicerces forem atribulados, a casa poderá nunca ter telhado. Em alguns casos menos felizes, poderá eventualmente acontecer totalmente o contrário em relação ao pretendido: os alunos abandonam a aprendizagem do Inglês e rejeitá-la-ão no futuro.

A aula de Inglês de 1º ciclo deve ser rica em situações inteligíveis de comunicação, que façam sentido ao mundo da criança, cujas idades se situam entre os 6 e os 10 anos. Todo o *input* linguístico deve ser introduzido de forma faseada, cuidadosamente seleccionado previamente e respeitando a hipótese da ordem natural proposta por Krashen, devendo este *input* ser abundante e correcto. O professor deverá preparar-se com todos os meios de que dispõe (materiais de texto e imagem, dicionário, gramáticas, sites onde poderá obter a pronúncia correcta das palavras, falantes nativos, etc) para que o modelo seja tão próximo quanto possível de registo padrão dos falantes nativos da língua. O professor deverá utilizar a língua estrangeira sempre que possível, mesmo quando dá instruções, pois as crianças depressa compreendem em contexto o significado das palavras, acompanhadas pelos gestos e acções que delas decorrem: “The significance of language has important implications for teacher talk in all classrooms, including of course the foreign or second language classroom. For example, EYL [English Young Learners] teachers need to be aware that their language use is often the main source of language *input*. Children learn new language forms in meaningful contexts so listening to the teacher is essential both for modelling pronunciation and for providing opportunities for understanding new *input* from context (Pinter: 2006, 12). A estratégia é utilizar linguagem simples, repetitiva, apoiada simultaneamente com gestos claros que explicitam as palavras. O vocabulário deve ser simples, familiar e repetido várias vezes. Se possível, o professor deverá ter objectos que manipula para tornar a explicação mais compreensível e concreta e deve ainda tentar envolver os alunos na manipulação desses objectos. Se o professor colocar a compreensão de uma instrução na língua alvo como um desafio ou um jogo, é muito fácil obter o envolvimento entusiástico das crianças. É necessário, contudo, saber programar de forma faseada, no sentido de não colocar os alunos em situação de frustração, por considerarem o desafio inalcançável (Moon: 2005, 26-29).

O *input* a propor aos alunos deve ser oral, sobretudo no primeiro ano, em que os alunos ainda nem sequer estão familiarizados com a forma escrita da sua língua materna. “For young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practised and learnt. Rather than oral skills being simply one aspect of learning language, the spoken form in the young learner classroom acts as the prime source and site of language learning. New language is largely introduced orally, understood orally and aurally, practiced and automatised orally” (Cameron: 2007, 18) O primado da oralidade deve ser uma constante preocupação do professor de Inglês do 1º ciclo, tanto porque permite ao professor melhor corresponder ao comportamento das crianças desta

idade, ainda mal habituadas a trabalho de grande reflexão individual, como ainda pelo facto de as crianças ainda não estarem familiarizadas com a escrita. Assim, é necessário o professor conseguir usar a língua inglesa com correcção e poder socorrer-se de bons materiais de apoio, a fim de fornecer aos seus alunos um bom modelo linguístico.

4.1.2. Língua alvo ou língua materna?

Quanto à língua materna, ela não será tabu dentro da sala de aula, pois esta servirá sempre para situações de relativa emergência em se fornecer um significado a um aluno numa situação em que o uso da língua alvo consuma demasiado tempo da aula ou o conceito seja difícil de compreender. A língua materna servirá também para se interagir com os alunos em caso de indisciplina e em situações em que o uso da língua alvo se torne pouco eficaz, dando azo a falsas interpretações. Numa fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira, como no 1º ciclo, é muito natural um aluno responder ou perguntar em língua materna. Se a vontade de comunicar do aluno é genuína, tal esforço deve ser valorizado, e cabe ao professor, com a sua perícia, levar o aluno a uma remodelação do seu discurso em língua estrangeira. Não se pedirá ao aluno que reflecta sobre a língua ou que explique os seus processos internos, pois nesta fase o aluno ainda não tem maturidade que lhe permita tal processo, como observa Pinter: “For example, a class of six-year-olds will be largely unable to reflect on how their first language works, and will show no interest or inclination to notice language forms in either their first or second language. They will pick up and learn the second or foreign language if they are having fun and if they can work out messages from meaningful contexts” (Pinter: 2006, 18). O uso da língua materna pode muitas vezes servir para uma explicação rápida de uma actividade que, se explicada em Inglês, poderá levar os alunos a perder o interesse pela actividade, uma vez que a ansiedade de uma criança não tolera frequentemente explicações demoradas. Por outro lado, os alunos mais fracos podem sentir-se com uma auto-estima demasiado baixa ao pensar que não estão a compreender o que lhes está a ser dito. O professor pode ainda ter necessidade de utilizar a língua materna para acalmar uma criança que se encontra aborrecida ou mesmo a chorar. Mostrar simpatia e compreensão são essenciais para a criação de uma boa relação afectiva que, nesta fase, é essencial à aprendizagem. Ao ouvir uma história contada pelo professor, a criança pode ir reagindo em língua materna, e tal mostra a compreensão do *input* a que está a ser exposta. Negar nesta fase o valor do uso da língua materna seria contraproducente. Apesar de poder responder em língua materna, a criança pode simultaneamente estar a adquirir as formas linguísticas da língua alvo: “[...] children are born with a specific innate ability to discover for themselves the underlying rules of a language system on the basis of the samples of a natural language they are exposed to” (Lightbown e Spada: 2006, 15). Finalmente, devemos considerar ainda a possível falta de fluência de alguns professores na língua alvo que,

expondo-se em demasia, estarão eventualmente a fornecer um modelo incorrecto ao usarem a língua alvo durante grande parte do tempo da aula.

4.1.3. Os temas a seleccionar.

Assegurada a qualidade do *input*, é necessário saber que conteúdos escolher que motivem a criança. Os temas a tratar devem ser apelativos e estar ao alcance das capacidades dos alunos a quem a aula se dirige. “Em situação de ensino-aprendizagem, ter-se-á em conta os interesses dos alunos na escolha dos temas a explorar. As primeiras escolhas poderão²⁵ recair nas "cores", nos "números" e "objectos da sala de aula", uma vez que se adequam, de uma forma imediata, ao contexto de sala de aula” (Bento, C; *et al*: 2005). Verificamos, assim, uma preocupação em tornar o ensino do Inglês às crianças do 1º ciclo acessível e apelativo, colocando os conceitos dentro da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), tal como defendida por Vygotsky. Os alunos irão abordando os temas de forma progressiva e serão levados à interligação dos mesmos com os temas do currículo geral do 1º ciclo: “A exploração dos temas deve processar-se de um modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança, elegendo temas como "família", "casa", "escola" e "amigos", e avançando para um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes. Ter-se-á, também, em conta temas que ligam a aprendizagem do Inglês ao currículo do 1º Ciclo, a que se chamou "Temas Intercurriculares". Saliencia-se o tema "Festividades/Celebrações" que, pela motivação que lhe é inerente, pode contribuir, de forma significativa, para que os alunos sintam empatia por outras culturas. (Bento, C; *et al*: 2005)²⁶.

A escolha dos conteúdos a leccionar pelo professor deve ser feita criteriosamente de modo a proporcionar aos alunos o confronto constante com a novidade. Um ambiente educativo repetitivo, monótono e sem ritmo leva as crianças à dispersão e conseqüentemente à indisciplina, o que tem vindo a acontecer nas salas de aula de Inglês no 1º ciclo segundo a APPI (APPI: 2010, 7). David Sousa refere o cérebro humano como algo que está constantemente à procura de novidade: “Part of our success as a species can be attributed to the brain’s persistent interest in novelty, that is, changes in the environment” (Sousa: 2001, 27). Pelo contrário, um cérebro que se debate constantemente com um ambiente pobre em

²⁵ A palavra “poderão” deixa antever uma certa liberdade na escolha dos temas a abordar e na ordem pela qual eles são tratados. Numa perspectiva nacional, tal poderá corresponder a uma relativa disparidade de tratamento dos conteúdos, que causará, inevitavelmente, diferenças consideráveis de conhecimentos ao nível lexical. Por outro lado, com mudanças frequentes de professor na mesma turma, tal facto levará também a uma relativa dispersão e perda de controlo dos conteúdos abordados.

²⁶ As Orientações Programáticas para o PGEI ainda não sofreram alteração desde a sua publicação em 2005, mesmo depois de terem surgido as orientações programáticas para o 1º e 2º anos e o ensino do Inglês se ter alargado a esses dois anos de escolaridade de forma generalizada em todo o país a partir de 2008.

estímulos, tende partir à procura de novas sensações, que, em sala de aula, podem provocar o caos disciplinar (Sousa: 2001, 27).

O tema a abordar ou o léxico a explorar deve ser relevante para a criança e deve ter uma ligação imediata com as suas experiências vividas: “For the child, a classroom task should have a clear purpose and meaning; for the teacher, the task should have clear language learning goals” (Cameron: 2007, 31). As tarefas a propor às crianças do 1º ciclo devem, deste modo, ser coerentes, fazer sentido e ter significado quando relacionadas com o mundo das experiências vividas. As tarefas devem ter um princípio e um fim claro para as crianças e devem envolvê-las activamente. Sousa (2001, 47-48) propõe um quadro explicativo das consequências da presença de sentido e significado nas tarefas a propor aos alunos para a retenção de conhecimentos desejada. Segundo este autor, a presença em simultâneo de sentido e significado das aprendizagens propostas aos alunos provoca um notório incremento da retenção: “Brain scans have shown that when new learning is readily comprehensible (sense) and can be connected to past experiences (meaning), there is substantially more cerebral activity followed by dramatically improved retention” (Sousa: 2001, 48).

| | | | |
|-------------------------|-----|---------------------|-------------------|
| Presença de significado | Sim | Moderado a Alto | <u>Muito Alto</u> |
| | Não | Muito baixo | Moderado a Alto |
| | | Não | Sim |
| | | Presença de sentido | |

Gráfico 1- Grau de retenção dependente da presença de significado e sentido nas aprendizagens. (Sousa: 2001, 47)

Procurar sentido para qualquer aprendizagem que o professor deseja que os seus alunos façam é uma tarefa árdua e exigente. É necessário que o professor conheça bem os seus alunos e o mundo que os envolve. Muitos professores dedicam grande parte do seu tempo planeando conteúdos com significado para os alunos mas falham na procura do sentido. Este está quase sempre relacionado com as experiências de vida de cada aluno e por isso é tão difícil conseguir atingir os múltiplos sentidos presentes na sala de aula. Numa aula normal

onde coexistem alunos de vários extratos sociais, falar de uma viagem a Londres pode fazer sentido para alguns alunos mas para outros pode não fazer qualquer sentido, porque nunca viajaram. Conclui Sousa: “Past experiences always influence new learning. What we already know acts as a filter, helping us attend to those things that have meaning (i.e., relevancy) and discard those that don’t. Meaning, therefore, has a great impact on whether information and skills will be learned and stored. If students have not found meaning by the end of a learning episode, there is little likelihood that much will be remembered” (Sousa: 2001, 49).

4.1.4.A otimização dos tempos da aula.

Na preparação de uma aula, o professor de Inglês do 1º ciclo deverá fazer um uso otimizado das técnicas da recência (Sousa: 2001, 88), usando tempo de elevado potencial para aprendizagens importantes. O início da aula deve ser rico em informações relevantes, pois esse é um tempo de grande disponibilidade para aprender: “In a learning episode, we tend to remember best that which comes first, and remember second that which comes last” (Sousa: 2001, 88). Assim, o início e o fim da aula devem sofrer uma adaptação a estas novas técnicas, tentando sempre que possível uma rentabilização mais eficaz desses momentos. Gastar tempo com chamada dos alunos, verificação demorada dos trabalhos de casa, conversas com algum aluno em particular, etc, serão actividades que consomem tempo precioso e provocam a perda de tempo essencial: “When you have the student’s focus, teach the new information. Don’t let prime-time get contaminated with wrong information” (Sousa: 2001, 89). Nestes momentos essenciais de uma aula, qualquer informação tem tendência para ser memorizada, porque os alunos estão mais despertos para tal. Consequentemente, se alguma informação errada for comunicada, a possibilidade de ela ser memorizada é alta. Perguntar aos alunos o que eles sabem sobre um tema poderá abrir a porta a um conjunto de informações pouco relevantes ou mesmo incorrectas que terão a grande possibilidade de ficar retidas na memória dos alunos, mesmo contra a vontade do professor.

Sousa (2001, 89) refere estudos feitos da participação de alunos em aulas onde os professores começaram por lançar perguntas no início de um tema, tendo as respostas dadas pelos alunos, mesmo as incorrectas, aparecido mais tarde nos testes de avaliação, como sendo as respostas correctas às perguntas feitas. Depois de apresentados os novos conteúdos, estes devem ser seguidos de prática ou revisão conduzida pelo professor, a fim de se chegar a uma boa execução da tarefa comunicativa. Nos últimos cerca de dez minutos da aula, deve o professor levar os alunos a uma reflexão sumária dos conteúdos tratados e provavelmente aprendidos pela maioria dos alunos, para que haja lugar a um próximo processamento cognitivo dos mesmos. Com condições pedagogicamente optimizadas, cada professor pode incrementar a retenção desejada e os alunos podem ter mais facilidade em lembrar os conhecimentos de que necessitam para a progressão necessária.

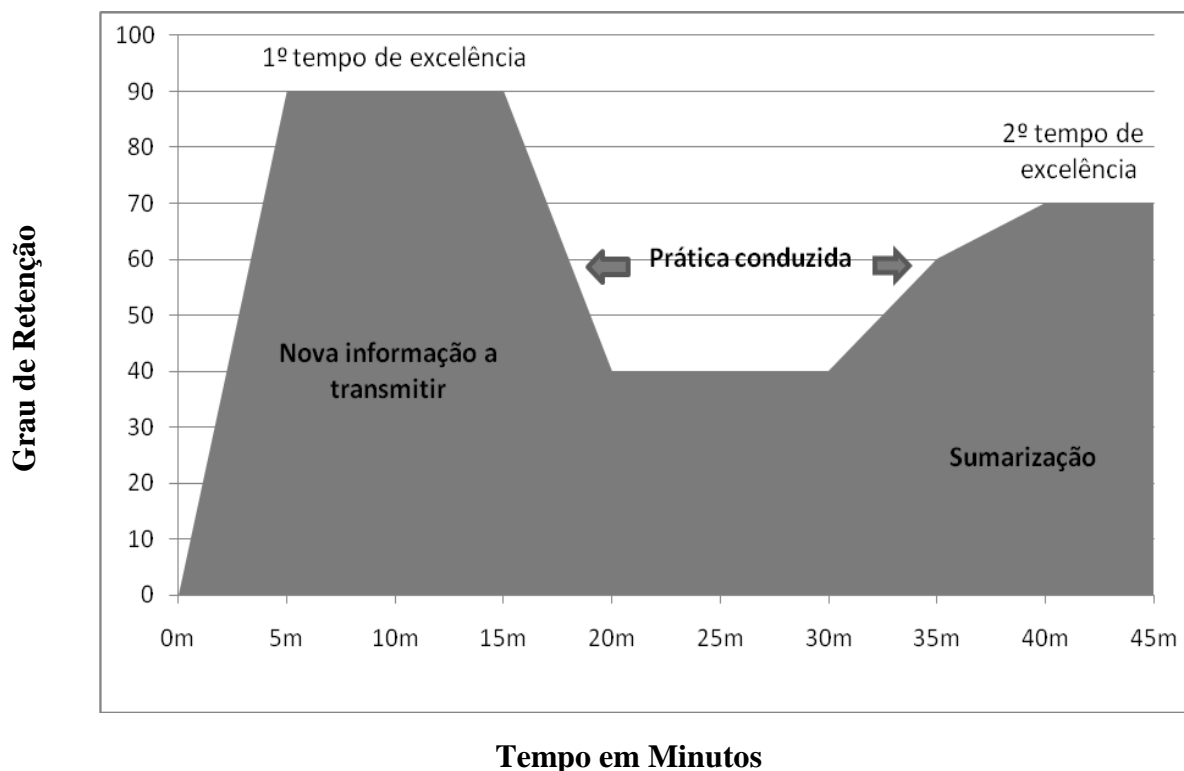


Gráfico 2 - Grau de retenção em percentagem ao longo de uma aula de 45 minutos, com respectivas oscilações. (Sousa: 2001, 90)

4.1.5. Estratégias de Ensino

Em termos de estratégias de ensino, cada professor deverá seleccionar aquelas que melhor se adaptam aos alunos com quem trabalha, devendo, contudo, ter em atenção que algumas levam os alunos a uma retenção cognitiva maior do que outras. Aos grupos etários a que o PGEI se aplica, devem ser propostas tarefas comunicativas (Task Based Learning) que levem os alunos a trabalhar os conteúdos linguísticos previamente seleccionados de forma a que se envolva movimento ou manipulação manual. A retenção tem tendência a aumentar sempre que o aluno é incitado a movimentar-se dentro da sala de aula, ou é levado a manipular os objectos ou conceitos de forma palpável. Tarefas lúdicas, fáceis de compreender, e com um propósito comunicativo irão aumentar a motivação e consequentemente o grau de retenção das novas formas linguísticas alvo da aprendizagem. Bruner atribui também grande importância à acção no modo como as crianças fazem sentido do mundo que as rodeia:

“An original thinker in his own right, Bruner extended aspects of Piagetian theory to suggesting that three different modes of thinking needed to be taken into

account by educators. These he termed the *enactive*²⁷, the *iconic* and the *symbolic* modes of thought. These three categories are considered by Bruner to represent the essential ways in which children make sense of their experiences: through their actions, by means of visual imagery and by using language. At the enactive level, learning takes place by means of direct manipulation of objects and materials. At the iconic level, objects are represented by visual images one step removed from the real thing. Illustrations are recognised for what they represent, but can also be created independently. At the symbolic level, symbols can be manipulated in place of objects or mental images. Language comes to play an increasingly important part as a means of representing the world” (Williams e Burden: 2007, 26).

Parece-nos assim vantajoso o uso das estratégias educativas propostas pela metodologia da Reacção Física Total, (Total Physical Response - TPR), em que os alunos executam tarefas cujo impulso é a voz do professor e é simultaneamente o *input* linguístico desejado. Se os alunos estiverem a aprender o nome de animais, por exemplo, o professor pode colocar os animais desenhados num cartão em vários pontos da sala e seguidamente pedir a um aluno de cada vez que lhe traga o animal X. Ao executar o pedido do professor, o aluno recebeu o *input*: “cow”, por exemplo, através do pedido: “Bring me the cow, please!”. A acção ajuda a concretizar o conceito na língua-alvo. Num jogo simples de reconhecimento das cores, o professor pode pedir aos alunos que toquem em objectos de uma determinada cor, sempre que ele a mencionar na frase seguinte: “I spy, with my little eye, something *yellow, ... blue, etc*”.

A dramatização de situações de comunicação é também uma tarefa muito apelativa para as crianças deste nível etário. A tarefa permite a utilização do *input* linguístico recebido de forma contextualizada e permite ainda interagir com os colegas, sendo a interacção essencial para que os alunos adquiram as novas formas linguísticas alvo. “Interactive practice during pair or group work presents several advantages over teacher-fronted activities. When afforded the opportunity to interact with peers rather than with the teacher, students talk more and negotiate for meaning more often” (Ortega: 2007, 182). Os alunos mostram uma maior descontração ao colocar dúvidas ou pedir ajuda aos colegas do que ao professor. De facto, muitas crianças evitam perguntar porque isso significa não entender o que o professor pretende e os alunos têm dificuldade em desagradar ao professor: “Teachers may not notice pupils’ confusion because the children are anxious to please and may act *as if*²⁸ they understand” (Cameron: 2007, 21).

O jogo deve ser uma estratégia recorrente na aula de Inglês do 1º ciclo porque através dele se expõem as crianças ao *input* linguístico desejado e se levam as crianças a estabelecer laços socio-afectivos com os colegas e com o próprio professor (Nobre: 2002, 168-9). De forma

²⁷ Itálico dos autores

²⁸ Itálico do autor.

indirecta, a criança irá processar o *input* recebido e transformá-lo em conhecimento linguístico, se a motivação não faltar e se houver um propósito claro na actividade proposta. “[...] setting up tasks and games is particularly beneficial because they are enjoyable and create a desire to communicate. Through continuous exposure to language tasks, children can pick up and internalize new language items without intentionally being taught by the teacher, as they do when acquiring their first language (L1)” (Kirkgöz: 2006, 85). O jogo permite ainda criar na sala de aula um ambiente descontraído e acolhedor para qualquer criança, mesmo que mostre pouca apetência pela aprendizagem da língua estrangeira. O jogo é por si mesmo um factor de motivação, apelando à vontade da criança de participar nas actividades propostas pelo professor: “At the beginning, the youngest age groups are motivated by positive attitudes to English and the learning context. This means that they want to learn because they enjoy the activities and the comfortable atmosphere in the class. Very young children also say that they like English because they like the teacher. Young children are intrinsically motivated which means that they want to learn because they enjoy the process of learning English for its own sake” (Pinter: 2006, 37). Será, assim, tarefa do professor a selecção adequada de jogos didácticos que permitam atingir os objectivos em vista, quer a nível dos conhecimentos a adquirir, quer a nível da metodologia para os alcançar. O jogo permite ainda um *feedback* discreto sobre as aprendizagens feitas pelos alunos, contribuindo sempre para a manutenção de um relacionamento harmonioso entre alunos e entre alunos e professor: “After this initial stage, teachers need to take care to maintain and protect their learners’ motivation by offering stimulating activities and fostering self-esteem, self-confidence, and co-operation among learners. Finally, motivating teachers take care to turn evaluation and feedback into positive experiences” (Pinter: 2006, 37).

Através de um jogo bem planeado e bem conduzido pode cada professor oferecer aos seus alunos um ambiente enriquecido em afectos que permitirá a cada criança atrever-se à produção espontânea de comunicação em língua inglesa. Eric Jensen (2006, 207-242) defende o conceito de enriquecimento de sala de aula através da criação de um ambiente tranquilo, de estímulos acessíveis ao nível de desenvolvimento das crianças a que a aula se destina. Este ambiente enriquecido é, na sua perspectiva, o campo fértil para as aprendizagens que se pretendem. De acordo com este autor, todas as crianças têm a possibilidade de crescer intelectualmente (negando assim a teoria do cérebro fixo), se lhes for oferecida sistematicamente uma dose saudável de atitudes estimulantes, encorajadoras e demonstrativas de compaixão perante o erro de percurso. Eric Jensen fala de uma constante neurogénese num ambiente assim enriquecido, que irá permitir a acumulação gradual de novos conhecimentos. Esta neurogénese será tão mais expressiva quantos os estímulos positivos recebidos. O jogo didáctico pode contribuir de forma clara para este enriquecimento que tantos resultados pedagógicos promete. Ele irá permitir uma das estratégias consideradas prioritárias na teoria do enriquecimento da sala de aula proposta por Jensen: actividade física; “Exercise helps increase the release of brain-derived neurotrophic factor (BDNF), which supports learning and memory function and the repair and maintenance of neural

circuits” (Jensen: 2006, 178). Por outro lado, o jogo pode também potenciar a satisfação da necessidade constante de o cérebro se confrontar com a novidade. “It seems that physical activity may enhance the *production* of new cells, but it is the novel learning that appears to *increase brain cell survival and functionality*”²⁹ (Jensen: 2006, 180). A criança necessita de estímulos constantes para se manter atraída pelas actividades da aula e assim tirar proveito dela. Através de um jogo estimulante, a criança aprende sem o recurso à centralização da aula na explicação dos conteúdos pelo professor. O jogo pode funcionar tanto na fase de apresentação dos novos conteúdos como na fase de treino desses mesmos conteúdos.

Na apresentação de um novo jogo o professor deve, no entanto, ter em consideração o grau de complexidade que ele implica para evitar momentos de frustração e *stress*. “The stress issue is huge because if the complexity crosses the line into chaos, the potentially good learning event becomes stressful” (Jensen: 2006, 181). O professor deve procurar jogos cuja complexidade esteja dentro da ZDP da criança, tal como proposto por Vygostky. Por outro lado, a complexidade, se gerida de forma eficaz, pode constiur um desafio estimulante e propulsor de novas aprendizagens: “Complexity is a school experience in which students see school as a busy (but not chaotic), interesting (but not overwhelming) experience. Two strategies are suggested to make complexity saner. First, allow a graduated level of complexity that builds over time as the human brain develops the capacity to handle multiple levels of the curriculum, social structures, and the necessary emotional responses. The second strategy is the building of student assets. This includes emotional intelligence, resiliency against stress, study skills, and time management” (Jensen: 2006, 182). A complexidade de uma tarefa mostra-se assim como um factor potenciador de desenvolvimento intelectual, que levará o aluno a cada vez melhores e mais complexas aprendizagens. Jensen defende, aliás, a ideia de uma neurogénesse constante sempre que o cérebro é exposto a aprendizagens válidas e bem estruturadas. Em termos da aprendizagem de uma língua estrangeira, Robinson (2007) defende também a complexidade das exigências cognitivas a propor aos alunos como requisito para a sua evolução: “This research has begun to show that some features of L2 task design, such as the complexity of cognitive demands, do have effects on L2 performance” (Robinson: 2007, 266). A complexidade obriga a uma maior negociação de sentidos com os colegas de turma e ainda com o professor.

O uso de canções é também defendido como uma estratégia preferencial para a aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo, tal como o jogo. (Cameron: 2007, 70; Kirsch: 2008, 84-90; Pinter: 2006, 14, 49-53; Sharpe: 2001, 119, 148-49). Cantar é uma actividade que promove sentimentos positivos e a procura de canções conhecidas pelos alunos e pelo professor pode ajudar a estabelecer laços de afectividade de forma descontraída. Através de canções previamente seleccionadas e adequadas aos conteúdos que se consideram correctos transmitir, os alunos são confrontados com exercícios de audição, de expressão oral, de treino de pronúncia, entre outros. As crianças são capazes de memorizar uma canção ou pedaços

²⁹ Itálico do autor

dela com relativa facilidade, permitindo-lhes usar essa memorização em qualquer altura ou lugar propício. Assim, as crianças repetem os sons aprendidos incessantemente e num contexto que lhes foi tornado explícito na sala de aula. Os padrões rítmicos irão incrementar o ritmo de aprendizagem (Kirsch:2008, 85) e gradualmente a criança aprende um conjunto de vocábulos devidamente contextualizados. Pela repetição e pela previsibilidade com que as novas palavras aparecem, os alunos irão interiorizar os novos sentidos, permitindo assim activar o seu uso em situações novas futuras. A canção permite ainda a dramatização ou o uso de gestos que acompanham as palavras, tornando a aprendizagem mais apelativa e eficaz. Caso a criança não entenda todas as palavras de uma nova canção, tal não consistirá num impedimento ou frustração, pois o principal, pelo menos à partida, é o contacto com os novos vocábulos de forma motivadora. O uso de canções não é, no entanto, estratégia suficiente para uma aula de sucesso. É necessário garantir, através de uma planificação adequada, que a canção cumpre os objectivos que presidiram à sua escolha. “However, when games, songs and rhymes are used ineffectively (without targets and out of context), they can easily become mere entertainment and pleasurable interruptions in the school day which, in the long term, results in pupils in the long term being bored and losing interest. Effective planning is therefore necessary” (Kirsch: 2008; 95).

Por fim, mencionaremos a importância do uso de histórias como estratégia de ensino de uma língua estrangeira, neste caso, da língua inglesa. As histórias tradicionais são parte integrante do mundo da criança, quer porque as ouviu contar aos familiares, quer porque as vai ouvindo na escola, através do professor. Elas apelam à fantasia da criança, à sua capacidade de sonhar e de reinventar a realidade, dando-lhes a possibilidade de criar personagens mágicas para quem tudo é possível. Por estas razões, facilmente percebemos a razão pela qual as crianças gostam tanto de ouvir contar uma história. Durante a narração de uma história, é frequente verificar a atenção dos alunos focalizada na narrativa, tornando-se esta estratégia uma grande solução para a indisciplina. Os alunos têm a tendência para se concentrarem no conteúdo e sentido da história, ficando a forma linguística como preocupação de segundo plano. Se o conteúdo da história em si e o grau de dificuldade linguístico se encontram dentro da ZDP da criança, é frequente vermos as crianças a conseguir adivinhar o que vem a seguir numa história. Se se tratar de uma história já conhecida, havendo uma preparação prévia dos conteúdos linguísticos a explorar por parte do professor, será relativamente fácil ver alunos a adivinhar a sequência da história, usando a língua inglesa.

Na história “Brown Bear” de Bill Martin (2007), tendo as crianças já aprendido as cores, facilmente teremos alunos a responder à sequência da história, se lhes for apresentado um estímulo visual indicativo da cor e do animal: “-Brown bear, brown bear, what do you see?; - I see a green frog looking at me!” Incrementar a interacção entre alunos e professor é uma estratégia que levará a um envolvimento acrescido nos conteúdos da aula, permitindo uma maior retenção, de maior qualidade. Emocionalmente envolvidos, os alunos irão reter os conteúdos (eventos da história e formas linguísticas da mesma) de forma automática e sem

aparente esforço. Será pois natural ouvir uma criança repetir para si ou para os seus pais a sequência ouvida na sala de aula, por esta ter sido estimulante e fácil de reter (Kirsch: 2008, 96-7). A utilização de histórias irá ainda desenvolver a capacidade da criança para a narração sequencial e coerente. Pela repetição e pelo conteúdo perceptível a aquisição e memorização de novo vocabulário tornar-se-á mais fácil, levando a criança a ser capaz de, mais tarde, utilizar de forma autónoma, algumas partes da história ouvida em contextos próprios criados pela criança. A narração de histórias tradicionais deve ser feita preferencialmente com recurso a livros de tamanho grande, de modo a que as imagens sejam visíveis por todo o grupo de alunos presentes. Sempre que possível, o texto deve também ser visível a todos os alunos, levando-os, de forma gradual, ao estabelecimento de um contacto positivo com a forma escrita. As histórias tradicionais permitem ainda um crescimento em termos de interculturalidade, uma vez que as diferentes histórias apresentam diferentes modos de vida, diferentes tradições, costumes etc, dependendo do seu país de origem.

A escolha de boas histórias deve, no entanto, obedecer a certas características que lhe devem estar inerentes: um bom enredo que suscite curiosidade, e transporte mentalmente as crianças para ambientes de sonho e fantasia, mesmo que desconhecidos da criança (desenvolvimento da interculturalidade (Kirsch: 2008, 156); uma linguagem adequada ao estado de desenvolvimento da criança, que seja simples, repetitiva e natural; conteúdo relevante e acessível que permita à criança adivinhar o desfecho da história; ter estruturas linguísticas acessíveis e repetitivas que permitam à criança a memorização e a leve a ter vontade de participar sem medo e, por fim, ter ilustrações claras e apelativas, sendo um excelente apoio para a formação de sentido.

O valor pedagógico de uma história pode ser imenso, pelo que cada professor deve desenvolver estratégias de reactivação das formas linguísticas encontradas na história. Para que cada aluno se aproprie dessas formas, é necessário que o professor saiba programar actividades adequadas. Recontar uma história na íntegra em Inglês pode ser uma tarefa demasiado ambiciosa para uma criança do 1º ciclo. Mas se houver da parte do professor a preocupação de fornecer o suporte visual adequado (*scaffolding*, defendido por Bruner: 2006, 199), a criança poderá produzir pedaços da história e com a ajuda dos colegas e professor pode recontar toda a história. Outra forma muito eficaz para levar os alunos à memorização da história é propor uma dramatização da mesma. Fazer de conta é uma actividade muito comum à vida da criança e esta actividade será muito proveitosa para a retenção vocabular que se pretende. Para os alunos com uma inteligência visual mais desenvolvida, podem passar na fase seguinte à ilustração de imagens referentes à história, e, a partir dessas mesmas imagens, recontar a história para a turma, pois ter uma audiência é muitas vezes tido como um bom estímulo para a produção oral.

4.1.6. As inteligências múltiplas.

No seu livro *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*: Howard Gardner (1993 [1983]), dá-nos conta que existem múltiplos tipos de inteligência e que cada indivíduo pode ter várias ou todas as inteligências em simultâneo, mas nunca todas com a mesma intensidade. Esta proposta contrasta com o que sempre se assumiu em termos do que se define como inteligência: a procura de um número, um quociente de inteligência ou QI, que caracterize as capacidades cognitivas de um indivíduo. Para Gardner as várias inteligências demonstradas por um indivíduo operam em simultâneo e tendem a complementar-se à medida que o indivíduo vai resolvendo os problemas que encara no dia-a-dia. As inteligências múltiplas que cada um de nós possui podem ser usadas de forma correcta ou não, pelo que elas são desprovidas de moralidade. Pinter (2006) defende a teoria de Gardner para sustentar a ideia de cada um de nós é único e que todos têm um valor específico, cabendo ao professor, no caso da educação, descobrir essa individualidade e potenciá-la.

A primeira proposta de Gardner contemplava sete inteligências diferentes: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. Mais tarde, em 1999, na sua obra *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*³⁰, adicionou-lhe duas mais: a inteligência naturalista e a existencial. Um aluno com uma inteligência linguística mais desenvolvida terá maior apetência pela leitura, por exercícios de compreensão textual, exercícios vocabulares, etc. Um aluno com uma maior inteligência lógico-matemática terá maior tendência para cálculos matemáticos, organização de dados, análise de gráficos, etc. Um aluno com uma inteligência espacial mais desenvolvida preferirá desenhar, colorir, recortar, etc. Um aluno com uma forte inteligência musical terá tendência para gostar de actividades de cântico, audição de canções, etc. Um indivíduo com uma inteligência corporal-cinestésica preferirá movimento na sala de aula, jogos em que a actividade física esteja presente, etc. Um aluno com uma inteligência interpessoal mais desenvolvida gostará certamente de trabalho de pares ou grupo, tendo maior dificuldade em produzir isoladamente. Um aluno que tenha mais desenvolvida a sua inteligência intrapessoal terá tendência para se isolar e procurar trabalho individual. Os alunos que tenham a sua inteligência naturalista mais desenvolvida gostarão de explorar a natureza, fazer visitas de estudo, ter aulas ao ar livre, etc.

Reflectindo sobre o uso e desenvolvimento destas inteligências para a aula de Inglês do 1º ciclo, verificamos facilmente a sua importância para a adopção de uma pedagogia diferenciada em que todos os alunos sintam que a aula lhes é dirigida, de uma maneira ou de outra. Quanto à inteligência existencial, por se tratar de idades compreendidas entre os seis e os dez anos, ela terá uma utilização mais restrita ou nula. Para cada conteúdo, o professor pode criar um conjunto de actividades diversificadas que satisfaçam o maior número de alunos possível, tendo previamente diagnosticado o tipo de alunos com quem trabalha,

³⁰ Ver página 47 desta obra.

verificando que inteligências múltiplas estão mais presentes na sala de aula. Numa experiência de ensino de Inglês aos mais novos, levada a cabo por Lo (2006: 30) em Taiwan, foram criados cinco centros de actividades educativas dentro da sala de aula, cada um com uma função específica e com o objectivo de estimular inteligências específicas. Samantray (2009: 215-221) relata uma experiência em três escolas do 1º ciclo na Índia onde foram criados centros diferentes para a implementação de oito inteligências diferentes, como estratégia de aprendizagem. Depois de um inquérito inicial sobre as estratégias de aprendizagem preferidas dos alunos e dos professores, foi com surpresa que estes reconheceram que os métodos por si mais usados não correspondiam aos preferidos dos alunos. Enquanto os alunos preferiam métodos que desenvolviam as inteligências cinestésica, musical, naturalista e espacial, os professores tinham uma preferência manifesta pela inteligência linguística, lógico-matemática e musical, sendo estas as que predominantemente se encontravam subjacentes aos seus métodos de ensino. Embora os professores tenham mostrado alguma resistência em aderir à experiência, reconheceram que deveriam fazer um esforço adicional para se adequarem melhor às características dos seus alunos. Este projecto possibilitou ainda aos alunos desenvolver uma auto-estima mais elevada que lhes permitiu não desistir de tentar aprender algo que antes consideravam difícil, pois, deste modo, cada um tinha a possibilidade de se adequar a uma estratégia que lhe era favorável. “In addition, there was distinct improvement in learner attitude towards learning English. English did not scare the children as much as it had done before. It became rather fun for them to accomplish things using English” (Samantray: 2009, 220).

As propostas de Gardner continuam a ter uma aceitação representativa no mundo educacional, porque permitem ao professor preparar de modo diferenciado, estratégias direccionadas à complexidade do todo que é a turma. Por outro lado, a aplicação da teoria das inteligências múltiplas permite passar a mensagem para os alunos de que, aos olhos do professor, todos contam, por outro, na avaliação que o professor faz do decurso dos trabalhos em sala de aula, se houver uma atenção focalizada nas diferenças de cada um, essa avaliação tenderá também a ser mais justa: “For teaching children and making sense of our pedagogy, the work of Gardner is extremely defining. It takes the teacher away from the assumption that intelligence can only be measured through linguistic and numerical competency. [...] Gardner refers to the assessment tools utilized to accurately assess a child’s level of intelligence in one or more areas in the early years and allow the results to influence the planning of the teacher and the types of activity most suited to the individual” (Colverd *et al*: 2011, 33). Na nossa opinião, qualquer curso de formação de professores deveria contemplar um estudo da teoria da Inteligências Múltiplas no sentido de permitir ao professor melhor corresponder à heterogeneidade das turmas com que tem de trabalhar. Uma aposta verdadeira num ensino diferenciado deve saber diagnosticar as diferenças dentro da sala de aula e corresponder em seguida com estratégias motivadoras para todos, sobretudo tratando-se de idades como as compreendidas no PGEI. A teoria das Inteligências Múltiplas permitirá ainda, na opinião do seu criador, corresponder melhor aos desígnios da educação que se

pretende para o futuro das nossas crianças: uma educação que prepare, prioritariamente, o carácter, em detrimento de uma preocupação excessiva com as capacidades cognitivas: “You are all in the business of educating young people and there are enormous pressures to make them excellent [...]. I have nothing against excellence, but at the end of the day we do not need more of the best and the brightest, but we need more of those who have good character. That is why the issues of respect and ethics, which are hard to measure objectively, are so terribly important” (Gardner: 2008, 17-18).

4.1.7 A Inteligência Emocional

Na sua obra *Emotional Intelligence*, Daniel Goleman (1995 [2006]) vai destacar a inteligência emocional como aquela que desempenhará um papel determinante para o nosso relacionamento com os outros e mesmo connosco próprios. Nesta obra seminal, o autor dá-nos conta do valor da nossa capacidade em conhecermos as nossas emoções, de as dominarmos de forma a permitir-nos não perder o controlo e a não interferir negativamente no nosso relacionamento com os outros. Para ele, inteligência emocional é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos. Assim, a nossa inteligência emocional pode ser a maior responsável pelo sucesso ou fracasso da nossa vida pessoal ou profissional. Como professores, dominarmos os nossos sentimentos de frustração perante a pouca vontade de trabalhar dos nossos alunos, da sua indisciplina ou perante o fracasso dos seus resultados escolares, pode ser a única estratégia capaz de nos permitir criar uma empatia favorável à progressão desejada nas aprendizagens. Afabilidade, gentileza, bom humor, compreensão e compaixão são sentimentos muitas vezes desvalorizados porque se consideram contrários à disciplina que se deseja em sala de aula. No entanto, mostrar compaixão pelo fracasso dos alunos ou compreensão perante os problemas por eles trazidos para a sala de aula, pode abrir portas de bom relacionamento e de criação de laços afectivos imprescindíveis ao progresso dos alunos.

Cada vez mais o sucesso depende de outros factores que não apenas a inteligência no seu sentido tradicional e do espírito de trabalho. As relações interpessoais, a capacidade de trabalho em grupo, a capacidade de ouvir e de se colocar na posição do outro, mostrando empatia, são essenciais. A capacidade de ouvir a nossa consciência tornou-se fundamental num mundo cada vez mais ligado por redes e em que cada vez mais o trabalho é tarefa de uma equipa. A chave da inteligência emocional é a auto-consciência, isto é, o reconhecimento de um sentimento enquanto ele decorre. O objectivo é o equilíbrio e não a supressão dos sentimentos, pois todos os sentimentos têm o seu valor e significado. Controlar as emoções é a chave para o equilíbrio emocional. Há sentimentos que destabilizam emocionalmente as pessoas, como a raiva, a ansiedade ou a melancolia e que podem ser combatidos. A motivação para viver e para aprender é um forte antídoto para esses

sentimentos negativos e cabe ao professor detectá-los em sala de aula e discretamente mostrar compaixão.

Embora vivamos numa sociedade feita de sucessos rápidos, a perseverança e a paciência são atitudes essenciais, cabendo ao professor ser exemplo dessas mesmas atitudes e treinar os seus alunos para as alcançar. Adiar os reforços positivos a comunicar aos alunos, doseá-los de forma adequada, pode ser uma estratégia para o controlo da impulsividade, que tantos danos provoca nas salas de aula dos nossos dias. O necessário treino do carácter parece estar associado ao sucesso numa proporção mais directa do que a inteligência tradicional, o que deve preocupar pais e professores e orientar a sua relação com os filhos e os alunos: “The results are reassuring to parents who stress character and study habits over “innate” smarts. Self-discipline accounted for more than twice as much variance as IQ in final grades, high school selection, school attendance, hours spent doing homework, hours spent watching television (inversely), and the time of day students began their homework. In short, it’s the sheer effort and self-discipline that matters more than raw “talent” (Jensen: 2006, 35). Por outro lado, o professor deve ter também cuidado com a comunicação não verbal que por vezes carrega mensagens mais negativas que as próprias palavras.

Segundo Goleman, as crianças de hoje são mais solitárias, deprimidas, violentas, indisciplinadas, nervosas, preocupadas, impulsivas, agressivas, e isso deve-se em grande parte à grande aposta que se tem feito na avaliação da inteligência de forma tradicional: a procura de um rótulo numérico: QI, que em nada favorece a grande maioria, criando sim grandes diferenças entre vencedores e vencidos (Goleman: 2006, xxiii). Os professores devem apostar no desenvolvimento da inteligência emocional, quer sua, quer dos seus alunos, para que o ambiente em sala de aula seja mais rico em afectos que permitam melhores aprendizagens. Numa aula com níveis diferentes de capacidade para executar certas tarefas, será preferível que o professor saiba usar essas diferenças para promover a colaboração do que a competição. Tendo um grupo acabado uma determinada tarefa antes de outro, uma estratégia positiva seria comunicar aos alunos mais rápidos que podem ajudar os outros dando-lhes uma pista para a conclusão da tarefa (Goleman: 2006, 264). Desta forma, os mais lentos reagirão melhor ao facto de não terem sido os primeiros a concluir, pois a ajuda dos outros colegas ajudá-los-á também a ter o seu sucesso, sentindo-se, simultaneamente, incluídos no grupo. O desenvolvimento da inteligência emocional dentro da sala de aula servirá não só para facilitar a aprendizagem, mas também para fortalecer os laços de camaradagem e criar cidadãos mais habilitados a enfrentar os desafios da vida futura:

“And that is the problem: academic intelligence offers virtually no preparation for the turmoil - or opportunity - life’s vicissitudes bring. Yet even though a high IQ is no guarantee of prosperity, prestige, or happiness in life, our schools and our culture fixate on academic abilities, ignoring *emotional* intelligence, a set of traits - some might call it character - that also matters immensely for our personal destiny. Emotional life is a domain that, as surely as math or reading, can be handled with greater or lesser skill, and requires its unique set of competencies. And how adept a person is at those is crucial to understanding why one person

thrives in life while another, of equal intellect, dea-ends: emotional aptitude is a *meta-ability*³¹, determining how well we can use whatever other skills we have, including raw intellect” (Gardner: 2006, 36).

Sousa (2001) explora o valor das emoções em sala de aula e refere que, em termos das prioridades para a nossa memória de trabalho, estão sempre as circunstâncias que afectam directamente a nossa sobrevivência, depois, vêm de imediato as que afectam as nossas emoções e só finalmente as circunstâncias que se prendem com a aquisição de novos conhecimentos (Sousa: 2001, 43). Assim, uma aula com um ambiente onde existe respeito mútuo é uma aula propícia à aprendizagem: “How a person “feels”³² about a learning situation determines the amount of attention devoted to it. Emotions interact with reason to support or inhibit learning. To be successful learners and productive citizens, we need to know how to use our emotions intelligently. Over the years, most teacher-training classes have told prospective teachers to focus on reason and avoid emotions in their lessons. Now, we need to enlighten educators about how emotions consistently affect attention and learning” (Sousa: 2001, 43). Tendo em mente a formação de professores que consideramos necessária para o ensino das crianças alvo do PGEI, julgamos ser de grande importância a compreensão das ideias de Goleman no que concerne a valorização das emoções e a sua relevância para a aprendizagem. Atendendo a que o PGEI tem sido muitas vezes definido como uma vontade de “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural” (Bento, C; *et al*: 2005, 11) e de “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua” (11), a observância de atitudes emocionais correctas em relação à língua inglesa será também algo desejável.

Numa mesma perspectiva, Jensen (2006), defende a ideia do enriquecimento da sala de aula com afectos e pensamentos positivos como pré-requisito para o sucesso de todos os alunos. “Enrichment is what happens in the brain of someone who enters an environment substantially richer than his or her baseline or accustomed one. It happens in an environment with opportunities to explore and grow, but one sufficiently secure and supportive to make the experience welcome rather than impossibly stressful. You can’t “enrich”¹⁵ anyone on cue - you can only be purposeful in setting up conditions of contrast³³, and then allow the magic to happen” (Jensen: 2006, 207). Para além da ligação imediata à situação de sala de aula, o desenvolvimento da inteligência emocional nos nossos alunos pode fornecer-lhes competências para a vida. Se as crianças aprenderem a controlar as suas emoções ao ponto de não se deixarem avassalar por elas e de, assim, poderem estabelecer melhores laços com os que as rodeiam, poderemos verificar que terão mais possibilidades de sucesso pessoal e

³¹ Itálico do autor.

³² Aspas do autor.

³³ “Contrast” é para Jensen a capacidade de se oferecer aos nossos alunos estratégias de ensino que sejam inovadoras e surpreendentes, evitando criar monotonia, desgaste e desmotivação.

profissional: “Bringing emotional intelligence to your classroom is one of the most wonderful things you can do for the children in your classes. Those children who face so many struggles and problems in today’s society deserve the opportunity to learn the skills that will help them prosper and do well in life” (Bahman: 2008, 114).

Verificamos, assim, que qualquer professor de Inglês no 1º ciclo deve procurar ser completo em termos de ferramentas essenciais, e, tal como na afirmação de Cameron no início deste capítulo, é necessária uma boa gestão de aula onde a compaixão e o rigor estejam sempre presentes. É importante um conhecimento sólido dos conteúdos linguísticos e culturais a trabalhar com os alunos mas, não menos importante, serão os conhecimentos de que o professor se consegue socorrer para melhor trabalhar com todos os alunos, fazendo com que toda a turma sinta vontade de aprender a língua inglesa e com ela mantenha uma relação de empatia duradoura. Jensen (2008) considera que a atenção prestada pelos professores às condicionantes emocionais que afectam o rendimento dentro da sala de aula é de elevada importância e constitui um novo paradigma no ensino. A sala de aula deve, por isso, manter um ambiente estimulante e acolhedor, onde as emoções são positivas e potenciadoras da neurogénese necessária à evolução das capacidades intelectuais dos alunos: “Providing an enriched learning environment at school can contribute a great deal to a student’s support system. The less support a child receives at home, the more he or she needs to be enriched and supported at school. A simple step you can take to offset the many stressors learners face is to provide more predictability in the form of school and classroom rituals. Predictable events, like a graded paper returned when promised or a peer cheer for completing a project on time, helps put the unsettled brain at ease” (Jensen: 2008, 47). Ao professor cabe então a tarefa de preparar as actividades comunicativas a propor aos alunos de modo a que as mesmas façam sentido para o mundo da criança, e que essas actividades sejam executadas num ambiente que as motive para a aprendizagem, levando-as ao estabelecimento de laços de afectividade, quer com a língua alvo e a sua mundividência, quer com o grupo em que a criança está inserida.

IV capítulo

Um caso prático de leccionação de Inglês aos mais novos.

O testemunho dos envolvidos.

Que formação para os professores de Inglês no 1º ciclo?

“For the successful introduction of English into primary schools in any one country, the government needs to invest in recruiting and training teachers. This applies to both pre-service and in-service teacher training and opportunities for teachers for development”
(Pinter: 2006, 41).

1. Um caso de boas práticas na região de Fundão e Penamacor.

A professora A é licenciada em Ensino de Inglês e Alemão e iniciou a sua actividade como professora de Inglês no 1º ciclo no ano lectivo de 2004-05, ainda como aluna universitária, através da sua própria Universidade, tendo esta estabelecido uma parceria com os Agrupamentos de Escolas de Vila Real, possibilitando aos alunos do 3º e 4º ano o contacto precoce com a Língua Inglesa. No âmbito da disciplina de Didáctica do Inglês (4º ano da Licenciatura), foi dada a possibilidade aos alunos dessa disciplina de contactar com alunos de um nível etário inferior àquele para o qual estavam a receber formação, permitindo-lhes por em prática alguns conhecimentos adquiridos na disciplina, ao mesmo tempo que podiam exorcizar alguns receios que pudessem ter. Os alunos interessados em colaborar deveriam expressar essa vontade junto da docente da disciplina que entraria em contacto com os agrupamentos que os convocariam posteriormente para uma reunião. Nessa reunião estiveram presentes os representantes do órgão de gestão do agrupamento e um representante dos professores do 2º ciclo que os informaram do que pretendiam que acontecesse no decorrer das aulas, tendo ainda fornecido aos alunos candidatos à actividade, os manuais a usar como guia (*Lollipop* da Porto Editora).

As turmas tinham cerca de 30 alunos e dois professores por turma. A explicação dos conteúdos era feita de forma alternada e ambos ajudavam os alunos na execução das tarefas. Estas aulas decorriam apenas uma vez por semana (quarta-feira) durante uma hora, em horário extra-curricular. A actividade iniciou-se apenas no 2º período e, lamentavelmente, o contacto com o(s) professor(es) titular(es) das turmas foi nulo.

Apesar da colaboração dos alunos de licenciatura neste projecto ter sido facultativa, todas as actividades realizadas foram avaliadas pela docente da cadeira, presencialmente e através das planificações de aula e relatório final elaborado. Por parte do agrupamento/professores do 1º ciclo não houve qualquer tipo de feedback.

A professora esteve envolvida neste projecto no ano lectivo 2004-2005, na EB1 de Sabroso, pertencente ao Agrupamento de Escolas Monsenhor Jerónimo do Amaral, tendo esta parceria entre a UTAD / Agrupamentos sido iniciada alguns anos lectivos antes. Para a

professora este foi um contacto muito importante, porque a despertou para uma realidade emergente no panorama educativo ao qual era necessário saber dar resposta.

Em 2006-07, já depois da realização do estágio que lhe conferiu habilitação profissional para o ensino de Inglês e Alemão para o 3º ciclo e ensino secundário através da mesma universidade, iniciou a leccionação de Inglês no 1º ciclo de acordo com o PGEI. Nesse ano lectivo foi contratada por uma instituição privada com a qual a Câmara Municipal do Fundão havia estabelecido protocolo de cooperação para a leccionação do Inglês no 1º ciclo. Trabalhou durante esse ano lectivo com um horário de oito horas, com turmas compostas por alunos de 3º e 4º ano, em várias freguesias do concelho do Fundão. No ano seguinte passou a trabalhar através da mesma instituição particular, embora com ligação, neste caso, à Câmara Municipal de Penamacor. Até ao momento presente tem mantido a sua ligação com a Câmara Municipal de Penamacor, leccionando desde 2007-08 Inglês no 1º ciclo das escolas do concelho. A Câmara Municipal de Penamacor tem solicitado a continuação da professora ao serviço daquela câmara por considerar que a mesma desenvolve um trabalho de qualidade, cativando os alunos.

Entre o ano lectivo 2008-09 e 2009-10 foi a coordenadora de um projecto europeu Comenius, intitulado *Once Upon a Time*, que teve como grande objectivo ensinar Inglês nas escolas de 1º ciclo dos países parceiros através do contar de histórias. Tendo a Inglaterra como país coordenador, o projecto contou ainda com a participação dos seguintes países parceiros: Alemanha, Espanha, França, Itália e Portugal. Durante dois anos houve visitas às escolas envolvidas em todos os países parceiros, houve troca de materiais, de presentes e de muito património cultural através das histórias mais típicas de cada país envolvido. Os alunos tiveram contacto com culturas até então desconhecidas através da língua e das histórias típicas de cada país, tendo havido ainda algumas deslocações de alunos aos países parceiros. Houve troca constante de correspondência entre os alunos envolvidos no projecto, tendo a língua inglesa sido o veículo de comunicação. Em Maio de 2009 os alunos de Inglês do 1º ciclo do concelho de Penamacor e os alunos do Colégio dos Lilases, no Fundão, onde a professora leccionou também Inglês no 1º ciclo, prepararam uma recepção com múltiplas actividades, em língua inglesa, para dar as boas vindas aos parceiros europeus no projecto Comenius *Once Upon a Time*. O entusiasmo dos alunos em receber visitantes de terras distantes foi notório, tendo sido o primeiro contacto para muitos alunos com falantes estrangeiros. Cada país trouxe uma história dramatizada em língua inglesa e na língua do seu país, dando um colorido multicultural ao evento e cumprindo os objectivos de uma educação moderna: educar para uma Europa multilingue. Para os pais presentes, foi com agrado que observaram os seus filhos a participar num evento de grandes dimensões, utilizando a língua inglesa.

Este projecto foi iniciado pelo director de uma instituição de ensino privado da cidade do Fundão através de um Seminário de Contacto decorrido em Nyborg, Dinamarca, em Novembro de 2007, patrocinado pela Agência Nacional para o Programa de Aprendizagem ao

Longo da Vida, financiado pela União Europeia³⁴. As características profissionais da professora foram a base para a sua escolha como líder do projecto. A professora considerou o mesmo como uma experiência totalmente inovadora e muito positiva, repleta de grandes aprendizagens, tendo havido várias nacionalidades envolvidas e a trabalhar o mesmo tema de modos diversos. Para os alunos foi muito enriquecedor, pois eles falam constantemente das histórias e da produção de materiais. A exploração das narrativas infantis típicas de cada país participante permitiu aos alunos a “descoberta da herança cultural dos diferentes países envolvidos através da narração, troca e partilha das histórias tradicionais” (Bernardo: 2009, 156). Cada país elegeu a sua história preferida e reescreveu-a em Inglês e na língua materna, tendo sido apresentada aos restantes elementos do grupo de parceiros europeus nessas duas línguas. Essas apresentações fizeram-se presencialmente no momento das reuniões dos países participantes e ainda através do uso da ferramenta de videoconferência. Atendendo à idade dos alunos envolvidos, os mesmos não se deslocaram na grande maioria das mobilidades do projecto, tendo a videoconferência servido para dar um maior realismo às actividades levadas a cabo. Esta estratégia possibilitou ver os colegas das outras escolas europeias de forma mais real, ouvir o som das suas vozes e ouvir os sons de uma língua nova. Com a ajuda das imagens, da dramatização da história e outros elementos de contextualização, foi agradável verificar como os alunos conseguiam compreender a história a ser contada, mesmo que numa língua desconhecida. Desta forma, o projecto possibilitou “o desenvolvimento da consciência cultural através do estudo e troca das tradições culturais dos países envolvidos, alargar a auto-estima e produzir atitudes positivas perante outras nações fornecendo modelos de cada parceiro e criando relações de proximidade entre alunos das escolas envolvidas assim como os seus professores” (Bernardo: 2009, 157). Este projecto contribuiu, assim, para o desenvolvimento de uma consciência intercultural, permitindo aos alunos perceber que as suas tradições não são únicas e que existem várias versões de uma mesma herança cultural, dependendo do contexto em que a mesma se desenvolve. Por outro lado, sendo a história muitas vezes já conhecida dos alunos, a contextualização feita pela dramatização e elementos visuais ajuda a dar sentido às palavras novas da outra língua, sendo que a descoberta das semelhanças de algumas dessas palavras é também uma conquista em termos da capacidade de intercompreensão que se deve desenvolver nos alunos (Andrade, A.I. *et al*: 2007a, 2).

A estratégia de *storytelling* utilizada no desenrolar deste projecto foi sempre do agrado dos alunos e permitiu abarcar e fazer convergir para um mesmo fim as várias áreas do currículo dos alunos. Foi possível trabalhar conteúdos da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, da Expressão Plástica, da Actividade Física e Motora, das Tecnologias da Informação e da Comunicação, e, simultaneamente, aprender a língua inglesa. Na perspectiva de Pereira,

³⁴ As candidaturas a seminários de contacto oferecidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da vida são, geralmente, feitas por escolas e não por Câmaras Municipais. Na actual situação laboral dos professores de Inglês do 1º ciclo, com uma ligação às câmaras e não aos agrupamentos, uma tal candidatura não se torna possível.

esta estratégia foi adequada aos objectivos da introdução do ensino do Inglês no 1º ciclo: “A estratégia integradora de *storytelling* permitiu a organização de “núcleos globalizadores” das aprendizagens que orientaram o estabelecimento de articulação entre conteúdos e competências de Inglês e das áreas do currículo do 1º Ciclo” (Pereira: 2010, 238). Cada história permitiu dramatizações, produções musicais, ilustrações, e desenvolvimento vocabular, tanto na língua materna como na língua inglesa. Foram feitas gravações nacionais e oferecidas aos parceiros do projecto para que possam ouvir nas suas escolas o trabalho de cada uma das escolas participantes no projecto. Com regularidade, os professores foram também colocando num *blog*³⁵ criado para o efeito, os materiais visuais e áudio produzidos pelos alunos. Este *blog* foi presença constante nas aulas e permitiu aos alunos comunicar aos pais e encarregados de educação, em casa, o trabalho que iam realizando no âmbito do projecto. Foi com alguma admiração que os alunos descobriram que muitas histórias tradicionais são comuns aos vários países envolvidos, sendo que existem pequenas diferenças de país para país. Há, no entanto, algumas histórias que não são conhecidas fora das fronteiras nacionais. A História da Carochinha foi a história levada pelos professores portugueses para representar Portugal numa das reuniões do projecto, uma vez que nenhum outro país parceiro mostrou conhecê-la.

A professora reconhece, no entanto, algumas fragilidades na implementação de um programa desta natureza em escolas pouco habituadas a tais projectos, pois muitos professores desvalorizam o trabalho da professora coordenadora, considerando que se trata sobretudo de viajar. Depois de se terem envolvido outros professores nas deslocações e se ter verificado a natureza do trabalho desenvolvido, as opiniões mudaram, relativamente, para uma opinião mais favorável. Contudo, para esta docente, o projecto pedagógico internacional foi uma fonte de aprendizagem constante que lhe permitiu reflectir sobre o trabalho colaborativo entre parceiros europeus, sobre o valor da língua inglesa e sobre as estratégias mais adequadas para ensinar com motivação, o que resultou num estudo seu sobre o papel do lúdico na sala de aula de Inglês no 1º ciclo a nível de mestrado (Bernardo: 2009, 169). Deste modo a professora soube reflectir sobre a sua prática, implementando a estratégia de investigação-acção.

Isabel Alarcão (2003), apoiando-se nas ideias de Donald Schön (1987), defende uma mudança na atitude dos professores modernos, adoptando estas estratégias de reflexão em acção; i.e., o professor olha para dentro de si, examinando a sua acção educativa e o sucesso da mesma, retirando daí as conclusões que lhe permitirão melhorar ou modificar a sua prática pedagógica, para melhor se adequar às necessidades dos seus alunos. O professor ensina assim num processo mais investigativo do que transmissivo. Para o professor a aprendizagem ocorre de uma forma mais complexa, sendo que os envolvidos no processo se encontram em constante modificação: alunos e professor. Parece-nos que esta foi a atitude desta professora que, liderando um projecto ambicioso e complexo, resolve reflectir sobre ele de forma

³⁵ <http://onceuponatimeurope.blogspot.com>

fundamentada e investigativa, no caso em âmbito académico. Analisando a sua prática pedagógica com os alunos envolvidos no projecto Comenius *Once Upon a Time*, a professora tenta conceptualizar em abstracto o que de concreto experienciou em sala de aula e nos vários momentos de execução das actividades do projecto. Poderá, assim, formular e generalizar conhecimento adquirido e voltar a experimentar agindo de forma mais informada pela prática e pela reflexão: “O ciclo de aprendizagem constituir-se-á, então, em quatro momentos fundamentais: experiência, observação reflexiva, conceptualização e generalização e, finalmente, experimentação na acção” (Alarcão: 2003, 78).

Observar, analisar e reflectir parecem ser verbos frequentes na prática pedagógica desta professora que, de acordo com Alarcão, aborda a experiência pedagógica de forma reflexiva. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (...) uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença” (Alarcão: 2003, 41). Neste caso, a professora procurou proactivamente adequar-se às características dos alunos com quem trabalhava e às exigências de um projecto europeu finalizado com êxito. Conseguiu com eficácia executar trabalhos para partilha com os parceiros europeus, que motivaram o contar de histórias tradicionais portuguesas nos países europeus parceiros no projecto, por meio da língua inglesa. Os alunos foram cativados e envolvidos, sentindo-se orgulhosos no momento de enviar os trabalhos executados e durante a visualização dos vídeos realizados pelos professores europeus dos países parceiros aquando da execução das tarefas a que os materiais se destinavam. As histórias serviram o objectivo de ensinar língua inglesa, potenciar o contacto com as culturas dos países parceiros e fomentar laços de afectividade entre todos os envolvidos: “Este processo tem-se revelado muito benéfico a nível de desenvolvimento da fluência, escrita e comunicação já que os alunos têm a oportunidade de aplicar a língua em situações reais de comunicação, verificando que não é difícil aplicar o que têm aprendido ao mesmo tempo que tomam consciência da importância que a disciplina de inglês tem enquanto língua universal capaz de unir os povos. É uma actividade muito interessante e que os alunos desempenham com muita alegria e empenho. Além de comunicarem sobre aspectos do seu dia-a-dia, os alunos têm descoberto a cultura e modo de vida dos diferentes países estabelecendo comparações como a nossa herança cultural e histórica assim como com o nosso modo de vida” (Bernardo: 2009, 167).

2. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a Municípios sobre a Implementação do PGEI

Ao analisarmos os números e gráficos que se seguem, percebemos facilmente que a tarefa de obter dados sobre o ensino do Inglês no 1º ciclo, vindos através das autarquias, foi algo difícil. Foram enviados, por duas vezes, inquéritos para 64 municípios, escolhidos aleatoriamente, e, desses pedidos, recebemos apenas 31, 25% de respostas. Contudo, julgamos ter recebido uma amostra suficientemente representativa da realidade do país. As respostas vindas dos municípios foram por nós consideradas como muito importantes, pois estas instituições têm desenvolvido um papel fundamental na implantação e implementação do PGEI. Desde início que têm sido as câmaras, maioritariamente, as entidades promotoras do ensino do Inglês no 1º ciclo do ensino básico, pois a elas já cabia uma responsabilidade especial na gestão do ensino pré-escolar e do 1º ciclo. Estas instituições terão, porventura, uma perspectiva particular sobre o decurso do PGEI que merecerá ser explorada.

Questões e Respostas das Câmaras

Quanto à primeira pergunta do inquérito dirigido às Câmaras Municipais: **Quantos professores leccionam a disciplina de Inglês através desta Câmara Municipal?**, o total de professores envolvidos relatado foi **606**. Alguns municípios não identificam as habilitações dos professores a leccionar o PGEI, não se percebendo se não têm na sua posse os dados, ou se não os identificam, no momento da resposta ao inquérito, nos documentos que possuem. Uma vez que, de acordo com os dados fornecidos pela APPI no seu relatório final de acompanhamento 2008/2009, o número total de professores a leccionar Inglês no 1º ciclo era, no final desse ano lectivo, 4438, a amostra recolhida através das Câmaras Municipais (relativa ao mesmo ano) corresponde, assim, a 13,65% dos professores afectos a esta actividade.

Relativamente às perguntas **2, 3 e 4**:

2. Quantos têm habilitação profissional para leccionar no 3º ciclo e secundário? **(1)**

195

32.17%

3. Quantos têm habilitação profissional para leccionar no 2º ciclo? **(2)**

91

15.01%

4. Quantos não têm uma licenciatura em Inglês? **(3)**

101

16.66%

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

os dados recolhidos são os que se apresentam nos números anteriores, expressos visualmente neste gráfico:

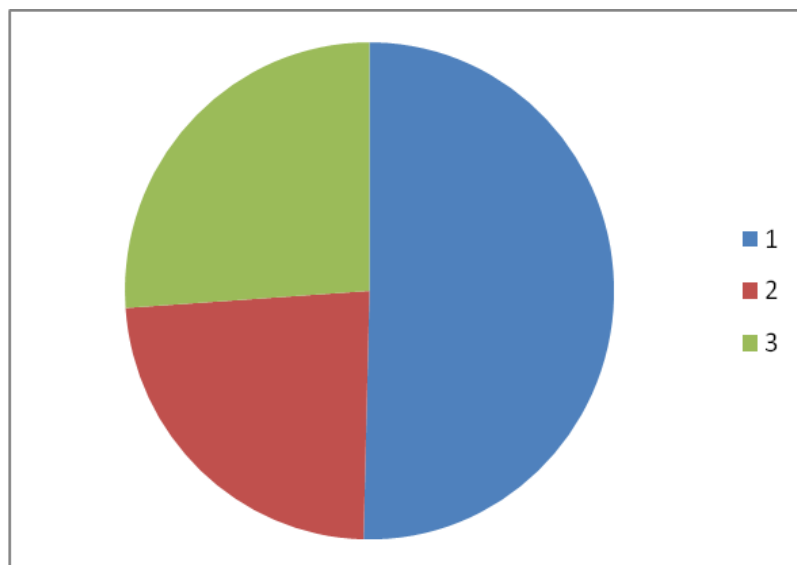


Gráfico 3 - Habilitações dos professores a ensinar Inglês no 1º ciclo (Câmaras)

Na resposta à questão quatro: **Que formação complementar os professores a leccionar Inglês através desta Câmara já obtiveram ao longo da vigência do seu contrato?**, foram estas as respostas obtidas:

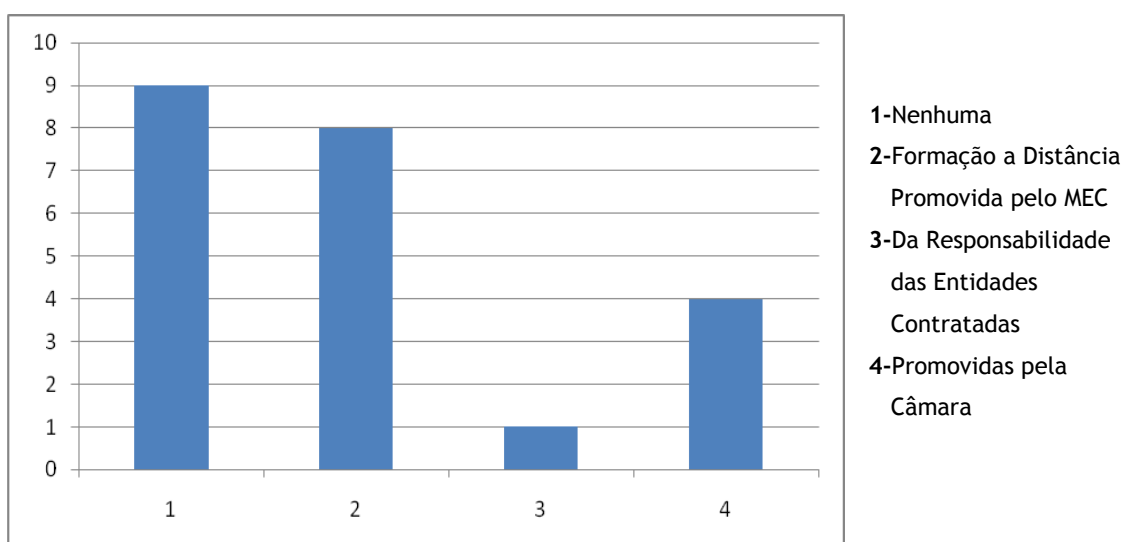


Gráfico 4 - Formação complementar obtida pelos professores

Relativamente à questão cinco: **Que tipo de coordenação pedagógica esta Câmara Municipal exerce neste programa?**, as respostas expressaram-se deste modo:

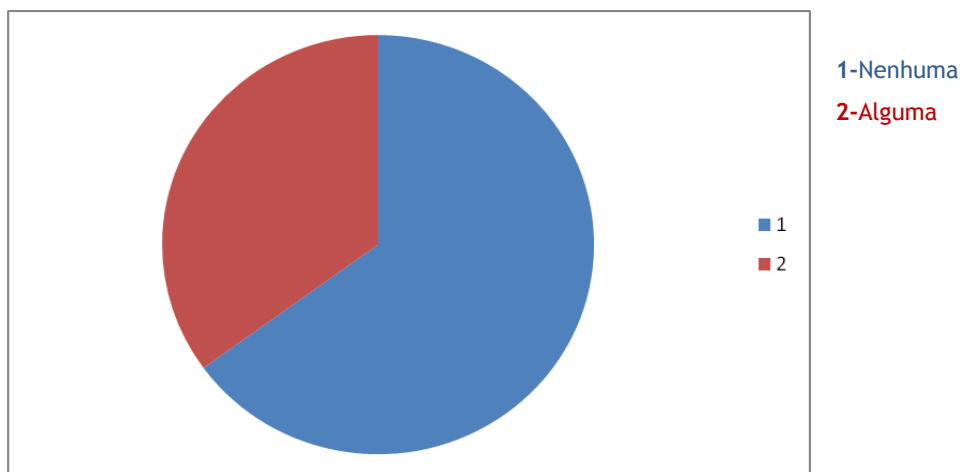


Gráfico 5 - Coordenação pedagógica exercida pelos municípios

Analisando os dados anteriormente apresentados, observamos que, desses professores, 32,17% possuem habilitação profissional para leccionar no ensino secundário, podendo essa situação ser interpretada como preocupante, se considerarmos que a Didáctica e Psicologia Educacional estudada por esses professores durante a sua formação inicial se dirigiu a jovens entre os treze e os dezoito anos, tal como já referimos no capítulo II. Deste modo, podemos deduzir que estes professores não têm a preparação adequada ao nível com que trabalham, o que é apontado como um factor negativo pelas autarquias. No entanto, podemos verificar que este é o maior grupo de professores a leccionar Inglês no 1º ciclo, uma vez que aqueles que detêm habilitações profissionais adequadas ao ensino no 2º ciclo são apenas 15,01%. Se encararmos a formação obtida numa escola superior de educação como mais adequada a este nível de ensino, porque aí se formam professores para o 1º e 2º ciclo, com Didáctica e Psicologia da Educação adequadas a este nível etário, então podemos concluir que estamos perante um desequilíbrio na adequação da formação dos professores relativamente ao Inglês no 1º ciclo.

Ainda mais assinalável é a constatação de que 16,66% dos “professores” de Inglês de 1º ciclo não possuem qualquer formação de nível universitário para exercerem essas funções. Para além de não terem uma licenciatura em Inglês, nunca tiveram formação profissional, para qualquer nível, em língua inglesa. Alguns destes professores procuram um emprego a todo o custo e, tentando respeitar a legislação entretanto saída, conseguem um lugar como professores de Inglês no 1º ciclo obtendo qualificações como o diploma de CAE (*Certificate of*

Advanced English) ou o diploma de TKT (*Teacher Knowledge Test*), ambos obtidos através da Universidade de Cambridge, Reino Unido.

Tendo em conta o que atrás foi exposto, seria natural esperar das entidades promotoras do ensino do Inglês no 1º ciclo (Câmaras), actividades de formação para os respectivos professores, uma vez que nenhum deles teve formação de base adequada a esta novidade educativa nacional, e as recomendações do ME e da APPI foram sempre no sentido de a entidade promotora dar formação aos seus professores. Todavia, apenas 4 Câmaras Municipais referem ter tido algum envolvimento directo na programação ou organização de actividades formativas para os professores de Inglês do 1º ciclo, sendo que 8 municípios dão conta da formação realizada pelos seus professores de Inglês feita através do Ministério da Educação (Formação Online promovida pela DGIDC), e 9 não referem qualquer formação obtida pelos seus professores.

Constatamos, deste modo, que os municípios envolvidos no ensino do Inglês do 1º ciclo têm um papel mais organizativo e administrativo, sem directivas pedagógicas específicas. Uma vez que há várias entidades envolvidas na implementação do ensino do Inglês no 1º ciclo, parece-nos haver uma falta de capacidade das várias instituições para assumir papéis fundamentais no desenvolvimento deste processo. A falta de centralização por parte do ME parece abrir caminho a alguma dispersão que dificulta a obtenção de apoio por parte dos professores, pois sendo as Câmaras Municipais a proceder à contratação dos professores, cabe-lhes também a elas a formação contínua dos professores, e tal não se verifica. Existem múltiplas desvantagens num processo complexo como este para a actuação dos professores, uma vez que a sobreposição de instituições leva à indefinição de responsabilidades na intervenção no processo (Cruz: 2009, 1181).

Ascendem a 65% as Câmaras Municipais que assumem ainda não promoverem qualquer tipo de coordenação pedagógica. Estamos, assim, perante uma situação de dupla dificuldade para os professores de Inglês, que pode comprometer a eficácia das aprendizagens dos alunos. As câmaras não disponibilizam formação aos seus professores de Inglês e não coordenam as suas actividades, que têm de custear mensalmente. Os professores coordenam-se por vontade própria, trocando materiais entre si, indicando tal situação que o respectivo município não mostra envolvimento e vontade de ir mais além do que as suas funções administrativas. No relatório final de acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo de Ensino Básico de 2008/09 redigido pela APPI, as autoras mostram que “é imperioso que as Entidades Promotoras/Parceiras estejam mais disponíveis e atentas às questões de cariz pedagógico, pelo que devem promover: 1) a dinamização de acções de formação para suprir lacunas de formação a nível metodológico e pedagógico; 2) a criação de centros de recursos para professores; 3) a estruturação de todas as actividades a partir da plataforma *moodle*, cada vez mais utilizada pelos Agrupamentos, de forma a permitir a interacção horizontal (entre os professores de Inglês do 3º e 4º anos) e vertical (com o departamento de línguas) e uma gestão adequada dos recursos materiais (sumários, registo de observação, planificações, fichas de trabalho); 4) a criação de um observatório de qualidade

em parceria com os agrupamentos” (Bastos e Brites: 2009, 17). Na perspectiva da APPI, as Câmaras Municipais devem ter um papel mais activo na coordenação da actividade como um todo, quando chamam a si a coordenação das AEC. Não basta contratar os professores e pagar-lhes as horas de trabalho; para a qualidade das AEC ser uma realidade, é necessário abarcar a vertente pedagógica e didáctica, e estabelecer uma coordenação estreita com todos os elementos envolvidos.

No que concerne a questão seis: **Que críticas negativas ou positivas faz ao Programa de Generalização do Ensino de Inglês?**, obtivemos as seguintes respostas dos municípios:

Positivas³⁶

-Aquisição precoce da língua inglesa (6); -Mais valia para as aprendizagens do 2º ciclo (4); -Favorável às zonas rurais pois é-lhes assim mais fácil ter acesso à aprendizagem desta língua (3); -Maior contacto com a língua inglesa que, sendo universal, é muito importante (2); -Inglês gratuito (2); -Maior equidade social (2); -Boa receptividade por parte dos alunos e dos pais (2); -Complementaridade do currículo (2); -Concretização da escola a tempo inteiro (1).

Negativas

Quanto aos Professores

-Carga horária reduzida para o professor acarreta rescisão frequente de contratos (5); -Falta de flexibilização de horários (3); -Falta de regulamentação na contratação de professores, que deveria ser feita directamente pelo MEC (3); -Muita mobilidade dos professores porque são colocados pelo MEC noutros níveis de ensino (3); Processo de contratação de professores muito burocrático (3); -Falta de docentes (3); -Contratação dos docentes pelas Câmaras acarreta problemas de articulação (2); -Grandes discrepâncias no valor pago por hora (2); -Remuneração injusta dos docentes (2); -Vários níveis de ensino dentro de uma mesma sala de aula em simultâneo (2); -Formação de base dos professores de inglês deste nível inadequada (2); -Inadequação pedagógica de alguns docentes (2); -Necessidade de formação específica para promover uniformidade de preparação destes docentes (2);

Quanto aos Alunos

-Não obrigatoriedade do Inglês cria desigualdades à entrada no 2º ciclo (3); -Repetição dos temas todos os anos com conseqüente desmotivação (3); -Desmotivação no início do 2º ciclo pela repetição dos assuntos (3); -Excessiva carga horária e cansaço dos alunos (2); -Notas fracas no 2º ciclo como conseqüência da desmotivação (1).

Quanto ao Nível Organizacional

-Falta de flexibilização por parte de alguns agrupamentos (5); -Parca articulação entre os professores de inglês do 1º ciclo e os professores titulares de turma (3); -Falta de articulação entre os vários intervenientes (3); -Falta de coordenação por parte dos departamentos de línguas dos agrupamentos (3); -Falta de credibilidade da disciplina por ser opcional (3); -Falta de sequencialidade entre os níveis e os respectivos programas (2); -Dificuldades financeiras

³⁶ Os números colocados entre parêntesis ao lado da resposta dizem respeito à frequência da mesma na totalidade dos inquéritos.

(2); -Falta de articulação entre os próprios docentes de inglês do 1º ciclo (1); - Complexificação dos recursos humanos das autarquias (1).

Os gabinetes responsáveis pela coordenação das AECs nas Câmaras Municipais, de onde provêm as respostas aos inquéritos, mostram, deste modo, também, uma perspectiva crítica sobre o PGEI. No geral, nessa avaliação qualitativa reconhecem alguns pontos fortes, mas um maior número de pontos fracos. Para as Câmaras inquiridas, é tida como muito positiva a possibilidade de um maior número de alunos agora poder ter um contacto precoce com a língua inglesa, sem que haja um fosso social a dividir os que podem economicamente pagar ensino particular de Inglês e os que não podem. Reconhecem que, particularmente nas zonas rurais onde o acesso era bem mais difícil, a implementação do PGEI veio fomentar situações de maior igualdade social, concretizando concomitantemente a escola a tempo inteiro. Os pais e os alunos mostram-se receptivos, tanto porque valorizam a língua inglesa na sua formação, como sentem assim os alunos melhor preparados para o ciclo seguinte, onde o Inglês será escolha quase obrigatória. O currículo ficará mais rico, a escola poderá melhor corresponder aos anseios de muitos pais na guarda mais prolongada dos seus filhos, e tudo isto sem que as diferenças socioeconómicas se imponham como divisoras.

Todavia, as câmaras assinalam algumas falhas importantes na implementação do PGEI, as quais comprometem a qualidade das aprendizagens dos alunos. Primeiramente, referem a dificuldade no recrutamento dos professores para o ensino do Inglês a este ciclo, sobretudo a partir do momento em que o MEC tornou a oferta obrigatória a partir do 1º ano de escolaridade. Ultimamente, o progressivo aumento do número de professores de 2º, 3º ciclo e ensino secundário que têm obtido a aposentação veio criar novas oportunidades de emprego aos professores que, estando a trabalhar em condições menos favoráveis no 1º ciclo que aquelas que vão encontrar num contracto directo com o MEC, rapidamente decidem abandonar o 1º ciclo. Esta situação ocorre, ainda, porque os professores do 1º ciclo trocam geralmente um horário de 10 horas, em geral, por um horário completo, que lhes dá outras garantias de segurança: melhor remuneração, melhor cobertura em período de férias, melhor cobertura na doença, melhor prestígio social e melhores condições de trabalho. A falta de flexibilização dos horários dos professores de Inglês do PGEI tem sido, aliás, alvo de críticas por parte da APPI, que disso dá conta no seu relatório final de 2008-09 (Bastos e Brites: 2009, 2-3),

No geral, os municípios consideram ainda que o processo de recrutamento destes professores é demasiado burocrático e que seria mais benéfico que a contratação fosse feita directamente pelo Ministério da Educação e Ciência, criando assim a possibilidade de se inverter as situações enunciadas no parágrafo anterior. Uma contratação através do MEC corresponderia a uma uniformização de procedimentos, quer a nível do recrutamento, quer a nível da remuneração dos docentes. Resolvidos estes dois problemas, estaria também resolvida a questão da falta de docentes, pelo menos em parte.

A existência de vários níveis dentro da sala de aula, principalmente em escolas mais pequenas, (chega a verificar-se a situação dos quatro níveis, 1º-2º-3º e 4º anos, numa só turma), acarreta problemas de gestão de sala de aula, que poderão ser encarados como um desafio inalcançável por parte de professores inexperientes. Pedir a um professor não preparado para este nível de ensino, sem prática pedagógica e supervisão, que leccione esta complexidade dentro de uma sala de aula, com fracos recursos, afigura-se como uma receita para o fracasso.

Deste modo, as câmaras referem a necessidade de formação específica para promover uniformidade de preparação destes docentes, que, assim, poderão melhor corresponder aos desafios que a leccionação de Inglês no 1º ciclo lhes possa colocar. Edenlebos refere, a este propósito, que o sucesso dos programas de ensino precoce de uma língua dependerá em grande parte do apoio que os professores recebem das entidades responsáveis pela sua implementação: “What is certain is that if the early learning of one or more additional languages is to achieve large-scale success, teachers will need a great deal of support in developing their knowledge, understanding and classroom approaches (Edenlebos, P; et al: 2006, 22).

No que concerne aos efeitos do PGEI sobre os alunos, as câmaras reconhecem, algo surpreendentemente, que os alunos do 1º ciclo estão expostos a uma carga lectiva excessiva, que os leva a algum cansaço. Referem, ainda, como algo negativo, a não obrigatoriedade do Inglês. Por um lado, a oferta é obrigatória, por outro a frequência é facultativa. Tal decisão política acarreta, no ponto de vista das câmaras inquiridas, desigualdades à entrada no 2º ciclo, pois os alunos que não frequentaram a disciplina estarão numa situação muito desfavorável perante os colegas que a frequentaram. (Até ao presente momento, não se conhece em Portugal qualquer caso de diferenciação ao nível da formação de turmas de 5º ano, agrupando em turmas específicas os alunos que nunca tiveram Inglês no 1º ciclo.) A repetição dos temas nos dois ciclos (1º e 2º) pode ainda levar a alguma desmotivação que poderá trazer resultados escolares menos favoráveis. Pinter refere a inadequação do ensino aos alunos a que o mesmo se destina como uma fonte de problemas que provocarão falta de rendimento escolar: “Unfamiliar tasks, unfamiliar contexts, and unfamiliar adults can cause children anxiety and as a result they may perform well below their true ability or not respond at all to the questions or tasks” (Pinter: 2006, 9).

É também claro para os municípios que existem dificuldades de articulação horizontal, *i.e.*, entre os professores de Inglês no 1º ciclo e os professores titulares de turma do 1º ciclo. Os professores titulares de turma mostram resistência a uma nova orgânica da escola que lhes impõe um novo horário e novas funções de supervisão. Alguns professores referem a ausência total de supervisão feita por aqueles ou uma supervisão feita de modo muito superficial, resumindo-se a cinco minutos de contacto para perguntar se está tudo a correr bem. Segundo os professores de Inglês do 1º ciclo, há, no entanto, registos dessa supervisão, mostrando-se que se cumpre a lei. Uma docente relatou, nas respostas aos inquéritos, que o professor titular não faz supervisão. Alguns perguntam se está tudo bem e resumem a sua intervenção a

essa estratégia. Outros professores sentam-se na sala e permanecem lá 5 minutos, saindo e não dando *feedback*. Os professores titulares assinam, no entanto, como se fizessem toda a supervisão.

Por outro lado, as autarquias reconhecem ainda a falta de articulação vertical, i.e., articulação entre os professores de Inglês do 1º ciclo e os professores de Inglês do 2º ciclo, dos agrupamentos a que as suas escolas pertencem. Este problema provoca falta de sequencialidade entre os níveis e os respectivos programas. Conhecendo o sistema educativo português, não observamos grande tradição em articulação vertical. São poucos os casos registados de reuniões entre professores de ciclos diferentes, pelo que a novidade aqui pode ser uma das razões do constrangimento, aliada aos problemas de horário dos professores de Inglês do 1º ciclo. Os departamentos de línguas de muitos agrupamentos não abraçam a causa do ensino do Inglês no 1º ciclo como uma causa sua e, porque há quase sempre várias instituições envolvidas na sua implementação, a responsabilidade fica diluída, não se sabendo quem, de facto, a tem. Os próprios professores de Inglês do 1º ciclo têm dificuldades em reunir e planificar, se os momentos formais para tal não forem marcados através de uma das instituições responsáveis pela implementação do programa. Estes professores não têm um espaço comum ao qual sintam pertencer, para aí poderem, por sua vontade autónoma, reunir com os colegas em trabalhos de planificação e coordenação.

Para as autarquias o PGEI veio complexificar os recursos humanos das mesmas, pois estas tiveram de, pela primeira vez, contratar professores, organizar reuniões, planificar horários, pagar aos professores ou outras entidades envolvidas, etc. Tal novidade veio criar problemas financeiros, pois nem sempre a verba disponibilizada pelo MEC foi considerada suficiente para cobrir as despesas. Sendo que o MEC disponibiliza uma quantia única e fixa por aluno anualmente, só em casos de turmas relativamente grandes a verba cobre todos os custos associados às actividades. Em concelhos com escolas pequenas, com turmas com um número menor de alunos, a gestão dos recursos financeiros tornou-se um problema acrescido.

3. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a pais / encarregados de educação de alunos do 1º CEB, alvo da Implementação do PGEI

Foram conseguidos 44 inquéritos junto de encarregados de educação de alunos do 1º ciclo. Procedemos a uma abordagem diferenciada no contacto com os pais / encarregados de educação, tentando, tanto quanto possível, obter respostas provenientes de uma amostra variada, porque dispersa pelo país. Alguns encarregados de educação foram contactados directamente ou através de instituições de tempos livres onde iriam buscar os alunos ao final da tarde e aí receberiam o inquérito para responder dentro das suas possibilidades de tempo. Outros pais foram contactados através de *email*, tendo-lhes sido enviado o inquérito em formato digital para futura devolução através do mesmo método de comunicação. Era nosso

propósito auscultar a opinião dos pais / encarregados de educação sobre o modo como, de forma mais ou menos empírica, vão avaliando o PGEI de que os seus filhos / educandos são alvo. Acreditamos que os pais podem ser detentores de opiniões muito válidas sobre a qualidade da aplicação do PGEI pois são eles os receptores de opiniões importantes veiculadas pelos seus filhos / educandos. Foram colocadas as seguintes cinco perguntas, tendo sido obtidas as respostas que se lhes seguem, organizadas de acordo com a sua incidência quantitativa. Tratando-se de inquéritos de resposta aberta, deparamo-nos, por vezes, com alguns números difíceis de interpretar, embora as opiniões expressas sejam evidência de algumas preocupações sobre o PGEI que correspondem a problemas já diagnosticados também pelos municípios, pela APPI e pela CAP.

1.O seu filho gosta de Inglês? Porquê?

Razões da Resposta Afirmativa (79,5%)

1-Língua dos filmes que se vêem na televisão e da música que se ouve na rádio (20); 2- Descobre coisas novas e sacia a curiosidade (14); 3-Reconhece a utilidade do Inglês (11); 4- Desperta a curiosidade e a vontade de aprender (8); 5-Gosta da pronúncia da língua inglesa (6); 6-Língua nova (5); 7-A professora é motivadora (5); 8-Conhece outros povos (2); 8- Actividades lúdicas (2); 8-Aumenta o vocabulário (1); 8-Gosta de mostrar o que aprendeu (1).

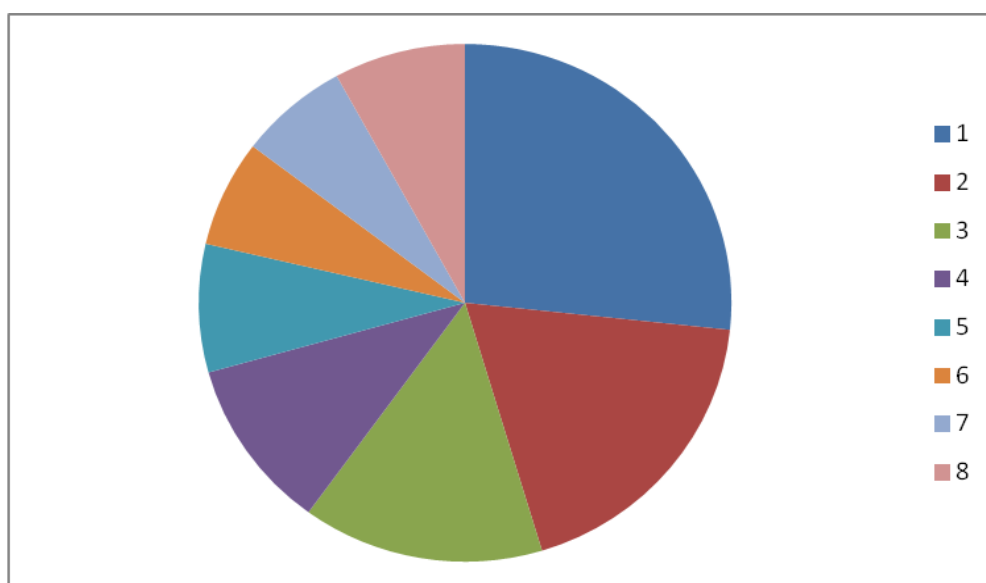


Gráfico 6 - Razões dos filhos para gostar de Inglês³⁷

³⁷ Nos gráficos que se seguem, os números antes da resposta indicam a ordem em que aparecem no gráfico e os números a negrito indicam a quantidade de respostas.

Razões da Resposta Negativa (20,5%)

-Nem por isso. Professora pouco motivadora (6); -Não muito. Os professores não se têm imposto (2); -Não. Porque a professora o muda de lugar (2); -Não lê textos (2).

2. Considera esta oferta formativa importante? Porquê?

Razões da Resposta Afirmativa

1-Facilita mercado de trabalho (13); 2-Inglês será falado em todo o mundo (12); 3-Precocidade na inserção de uma língua estrangeira (9); 4-Idade ideal para fixar certo vocabulário (9); 5-Melhores bases para o 2º ciclo (8); 6-Facilita as idas ao estrangeiro (4); 7-Alunos tornam-se quase bilingues (2); 7-Não saber Inglês quase equivale a ser analfabeto (2); 7-Poderá vir a frequentar uma universidade inglesa (2); 7-Maior sensibilidade para aprender outra língua / cultura (2) 7-Preenche o horário “morto” (1).

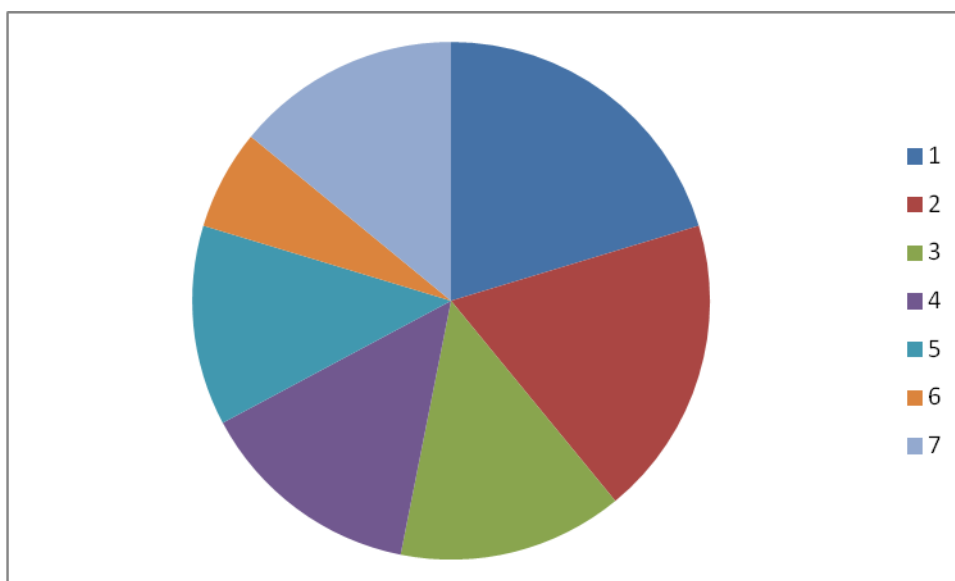


Gráfico 7 - Razões da importância do Inglês para os pais

Razões da Resposta Negativa

-Começam o Inglês de 2º ciclo (Inglês genuíno) com um Inglês de características doentias (Inglês do 1º ciclo) podendo tal ser prejudicial (1).

3. Que características negativas reconhece neste programa?

1-Competência dos professores (11); 2-Brincadeira com a disciplina (8); 3-Repetição no 2º ciclo dos conteúdos linguísticos abordados no 1º ciclo e consequente desmotivação (7); 4-Aquisição de erros verbais (5); 5-Pouco tempo de leccionação da língua (5); 6-Inglês fica à margem do currículo (5); 7-Vários níveis juntos (5); 8-Avaliação inadequada feita pelos professores (4); 9-Aumento da carga horária (3); 9-Horário de fim de dia é cansativo para os alunos (3); 9-Incapacidade da professora titular em dar informações sobre a avaliação no Inglês (3); 9-Conteúdos muito básicos (2); 9-Pouca participação dos pais (2); 9-Não contar para a nota e não ter avaliação (1); 9-Aquisição de um livro que não se usa (1).

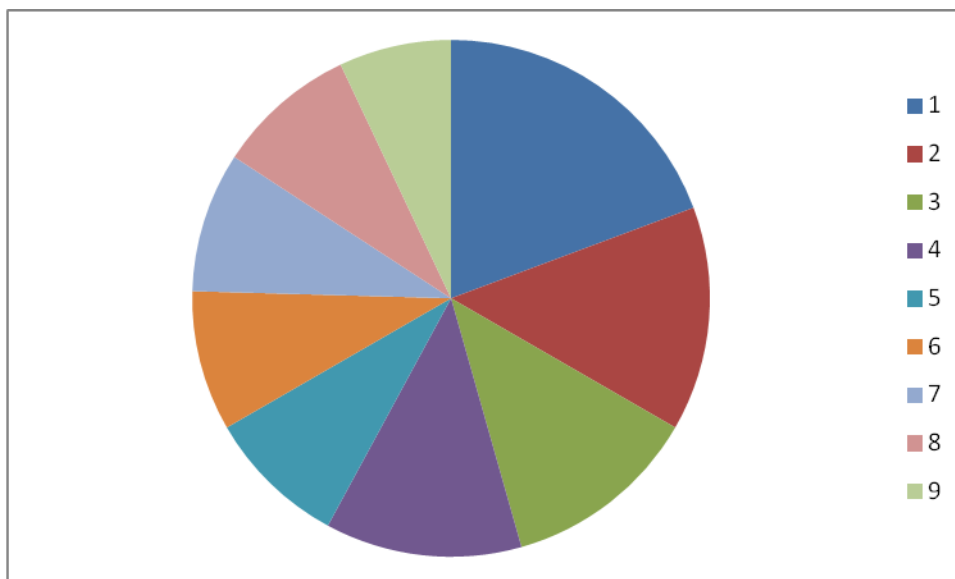


Gráfico 8 - Características negativas do PGEI segundo os pais / EE

4. Como as alteraria?

1-Contratar professores competentes (15); 2-Corriger o programa, tornando-o sério (7); 3-Sequencialidade visível entre os ciclos (5); 4-Programas adequados à idade das crianças (5); 5-Estratégias de motivação das crianças para aprender e reconhecer a importância da língua Inglesa para o seu futuro (3); 6-Actividades deviam ser lúdicas (3); 7-Melhor coordenação entre professor titular e professor de Inglês (3); 8-Actividade devia ter avaliação para se responsabilizarem os alunos (3); 9-Anular esta actividade (2); 9-Envolvimento dos pais desde início (2); 9-Actividades deviam ser facultativas (1); 9-Colocação de professores nativos (1).

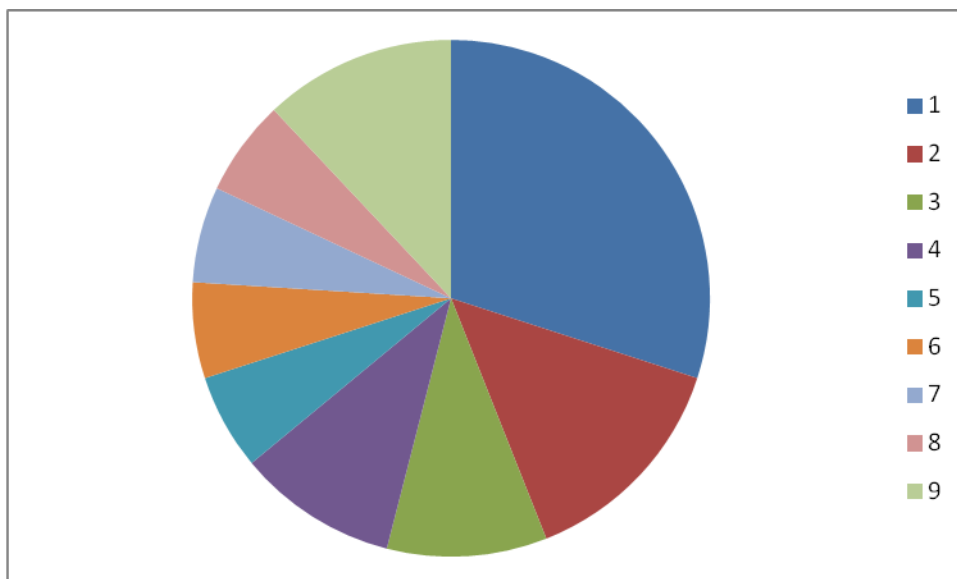


Gráfico 9 - Propostas de alteração ao PGEI feitas pelos pais / EE

5. Que características positivas reconhece neste programa?

1-Precocidade da introdução de uma língua universal importante para a aldeia global (11); 2-Aquisição de bases para o 2º ciclo (9); 3-Aprendizagem de uma das línguas mais importantes do mundo (8); 4-Desenvolvimento da oralidade (5); 5-Reconhecimento de algumas palavras e vontade desperta para descobrir mais (3); 6-Acesso a literatura em língua inglesa, importante para os estudos (3); 7-Preparação para o futuro mercado de trabalho (3); 8-Como está a ser dado os alunos chegam ao 5º ano e não sabem nada (3); 9-Nenhuma, pois as crianças começam com muito entusiasmo mas depressa o perdem devido à ressaca (2);

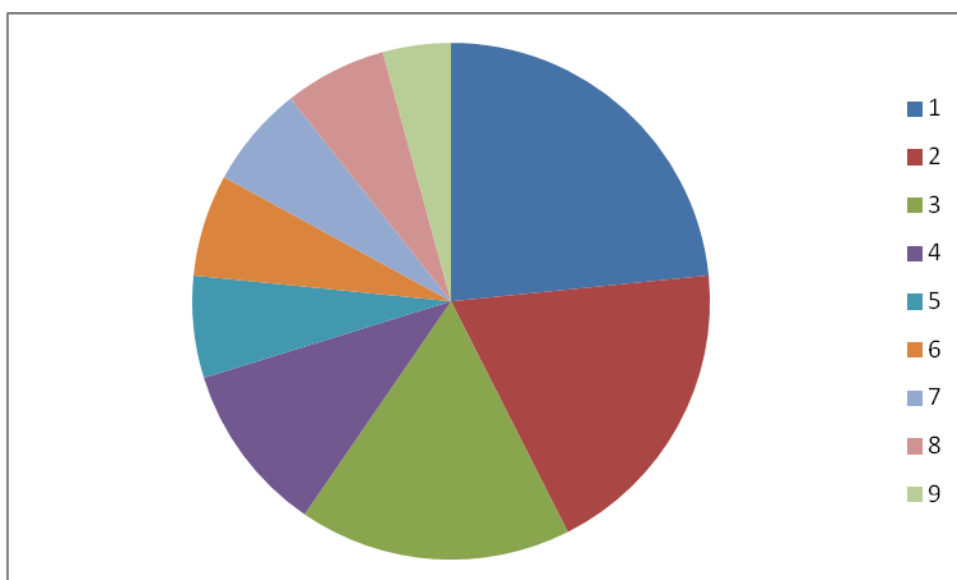


Gráfico 10 - Características positivas do PGEI na perspectiva dos pais / EE

Os pais / encarregados de educação consideram, maioritariamente, que os seus filhos / educandos estão satisfeitos com a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo. De facto, em 44 respostas, 35 (79,5%) foram afirmativas e apenas 9 negativas (20,5%). Em geral, na perspectiva dos pais entrevistados, a aprendizagem do Inglês corresponde a uma satisfação da curiosidade natural das crianças, pois aprender esta nova língua “desperta a curiosidade e a vontade de aprender”³⁸, descobrem-se coisas novas através dela, seja vocabulário, seja o mundo que a televisão apresenta às crianças diariamente. Aliás, aprender a língua constantemente ouvida nos filmes que passam na televisão ou nas músicas que as crianças ouvem na rádio consiste na razão principal, de acordo com a opinião dos pais, para que os seus filhos gostem de Inglês. Deste modo, aprendendo a língua inglesa, as crianças têm oportunidade de mostrar aos pais uma nova conquista na sua aprendizagem do mundo que as rodeia e que lhes permitirá interagir com um mundo mais vasto, sobretudo quando se deslocam para fora do seu domicílio habitual. Na resposta à pergunta 2, podemos observar que 4 pais referem a aprendizagem da língua inglesa como algo importante que facilita as idas ao estrangeiro. Kirsch refere a vontade que os pais têm em que os seus filhos façam boa figura perante estrangeiros com quem têm necessidade de interagir durante o seu período de férias: “While abroad, for example in Spain and France, some children had learned some basic greetings and expressions because their parents wanted them to speak at least some words as a matter of politeness (Kirsch: 2008, 30). Para os pais, é importante ver nos seus filhos a demonstração de que estão a aprender e a fazer progressos, e eventuais contactos com estrangeiros feitos em língua inglesa pelos filhos são vistos como demonstração de algum domínio da língua à qual se atribui uma valorização tão elevada. Dominar uma língua estrangeira, ou comunicar algo através dela, é motivo de orgulho para os pais. A mesma autora recomenda a constante comunicação com os pais sobre a aprendizagem dos seus filhos como fonte de motivação para os alunos: “Involve parents and inform them about their children’s learning (Kirsch: 2008, 64), o que parece estar em consonância com a opinião de dois encarregados de educação que referem a necessidade de um maior envolvimento dos pais desde início do ano lectivo. Entender os desenhos animados na televisão e simultaneamente aprender cada vez mais, é visto pelos pais e encarregados de educação como uma vantagem dupla conducente à aprendizagem da língua inglesa, que consideram universal. Na opinião de 12 encarregados de educação entrevistados, o Inglês será falado em todo o mundo, anunciando assim, na sua opinião, aquilo que alguns investigadores prevêem para a língua inglesa (Abley: 2008, 100; Crystal: 2003, 28). De um modo generalizado, os pais e encarregados de educação reconhecem a utilidade e a importância desta língua para o futuro dos seus filhos, facilitando-lhes a entrada no mercado de trabalho (13 pais - razão mais escolhida), e desejam, por isso, que os seus filhos desenvolvam os mesmos sentimentos relativamente a ela, pois consideram o desconhecimento da língua inglesa hoje em dia como

³⁸ Resposta de um pai ao inquérito.

uma situação análoga ao analfabetismo. Em nenhuma resposta aos inquéritos nos deparámos com a expressão de preocupações relativas ao poder que a língua inglesa e o seu uso global podem exercer sobre as outras línguas. Consideramos que tal se pode ficar a dever ao facto de os encarregados de educação considerarem a aprendizagem da língua inglesa como uma primeira prioridade.

Deste modo, consideram a introdução precoce da língua inglesa como uma grande vantagem, pois permitirá aos seus filhos desenvolver desde cedo a apetência pela aprendizagem levando-os ulteriormente a atingir um nível de proficiência elevado. Esta é, aliás, a crença generalizada relativamente à introdução da aprendizagem da língua inglesa no currículo das crianças do 1º ciclo: quanto mais cedo se começa a aprender, maiores serão as probabilidades de se atingir um elevado grau de proficiência na língua³⁹. Esse é também o grande objectivo do Ministério da Educação ao implementar o PGEI, tal como consta na introdução do Despacho nº 14753/2005 (2ª série Diário da República). Outros pais vêem ainda como positiva a preparação que o Inglês do 1º ciclo pode representar para a entrada dos seus filhos no 2º ciclo, onde crêem ser dada continuidade ao estudo de uma língua que dará aos seus filhos a garantia de um melhor futuro, uma vez que saber Inglês facilita a entrada no mercado de trabalho. Há ainda pais que mostram já uma preocupação precoce em prever um período de estudo em instituições de ensino superior num país de língua inglesa, sendo o domínio desta língua uma ferramenta imprescindível. No entanto, um pai entrevistado refere que os alunos irão entrar no 2º ciclo, onde na sua perspectiva irão ter “um Inglês genuíno”, tendo sido expostos previamente a “um Inglês de características doentias⁴⁰” no 1º ciclo.

Alguns pais tecem várias críticas ao programa, considerando que o mesmo tem pouca seriedade, pois os conteúdos são demasiado básicos e há muita brincadeira nas aulas, o que torna o Inglês uma actividade comparável a ocupação de tempos livres. Esta característica é também referida pelos professores de Inglês do 1º ciclo como potenciadora de um estatuto diminuído da leccionação da língua inglesa no 1º ciclo, como veremos à frente. Para os pais o aumento da carga horária que o PGEI acarreta torna a actividade cansativa e, por isso, pouco produtiva. Acresce a este problema, de acordo com a opinião de alguns pais, o facto de os professores não demonstrarem a competência necessária para a leccionação deste nível de ensino, quer demonstrando uma postura demasiado rígida para com os seus filhos, quer comunicando com erros ou fazendo uma avaliação inadequada das aprendizagens. A competência dos professores de Inglês do 1º ciclo é, aliás, o *item* mais vezes referido pelos pais / EE como característica negativa do programa. Cameron defende a avaliação da aprendizagem da língua estrangeira no 1º ciclo, porque tal procedimento irá contribuir para a

³⁹ Abordámos esta problemática no capítulo III, página 73. De notar que vários estudos contrariam esta tese (Kirsch: 2008, 4; Lightbown e Spada: 2006, 164; Sharpe: 2001, 36), caso não se verifique uma adequada gestão do tempo dedicado à aprendizagem ao longo dos vários ciclos. No entanto, como aqui se verifica, a crença sobre esta idade como ideal para aprender uma nova língua está também presente no pensamento destes pais / EE.

⁴⁰ Resposta de um pai/encarregado de educação ao inquérito.

valorização, aos olhos dos pais e dos alunos, dessa mesma aprendizagem. Para a criança as comparações entre a língua inglesa e as outras disciplinas estarão sempre presentes, mesmo que de forma implícita: “If all other subjects count for selection but the foreign language exam does not, then language classes are not likely to be highly motivated” (Cameron: 2001, 240). Por estas razões um pai entrevistado diz não reconhecer quaisquer vantagens no PGEI, uma vez que as crianças começam com muito entusiasmo mas depressa o mesmo se desvanece.

Alguns pais (7 no total) começam também a verificar que os conteúdos do 1º ciclo se repetem no 2º ciclo, levando assim os alunos à desmotivação. Na opinião de alguns pais / EE, a avaliação do ensino do Inglês permitiria uma maior responsabilização dos seus filhos perante a aprendizagem e levá-los-ia a mudar a ideia de que o Inglês é uma brincadeira. Sharpe defende a procura de métodos de avaliação que correspondam àquilo que de facto interessa à criança, mas que não lhe traga o efeito de desencorajamento impeditivo de progressos na aprendizagem (Sharpe: 2001, 165). Na perspectiva deste autor, é necessário evitar tipos de avaliação que prejudiquem o prazer de aprender: “Formal assessment can sometimes be perceived by primary teachers of MFL as inhibiting this, by introducing an atmosphere of threat and possible failure which cloud an otherwise joyous experience” (Sharpe: 2001, 169).

Em geral, para os pais entrevistados, os professores deveriam implementar estratégias adequadas à idade das crianças e que as levassem a aprender e a reconhecer a importância da língua inglesa no mundo. Acreditam que actividades lúdicas são as preferidas pelas crianças e as mais adequadas ao seu desenvolvimento. Alguns pais referem com preocupação a falta de coordenação sentida entre o professor titular e o professor de Inglês, quer pela ausência de reuniões preparatórias com todos os envolvidos logo no início do ano lectivo, quer durante o decorrer das actividades. O professor titular, na opinião de alguns pais, nem sempre é capaz de fornecer explicações sobre a avaliação dada pelo professor de Inglês, no momento da entrega periódica da avaliação dos alunos no final de cada período, uma vez que é o professor titular a estabelecer o contacto com os pais. Parece haver uma dificuldade estrutural que impede os dois professores (de Inglês e titular de turma) de trabalharem as informações que fornecem aos pais. Tal dificuldade é também apontada nos relatórios da APPI, tal como referimos no capítulo I. Para os pais, deveria ainda ser orquestrada uma melhor sequencialidade entre os dois ciclos (1º e 2º), de modo a que as crianças sentissem a evolução feita. Um pai afirma que, atendendo ao modo como o Inglês está a ser leccionado, os alunos chegarão ao 2º ciclo “sem saber nada”. Por outro lado, os pais referem a necessidade de colocar professores nativos, o que, a nosso ver, pode indiciar a vontade dos pais em que os seus filhos sejam expostos a modelos linguísticos correctos.

Como nota final, consideramos ainda importante referir a opinião de 6 pais / EE que consideram que os seus filhos / educandos mostram apreço pela língua inglesa devido ao gosto pela sua pronúncia. Tal opinião vem ao encontro de uma ideia já aqui discutida⁴¹ e que

⁴¹ Ver página 69

se prende com a valorização feita da língua inglesa quando comparada com outras línguas. De um modo generalizado, as crianças sentem vontade de aprender Inglês porque gostam e valorizam os sons dessa língua.

4. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a professores de Inglês do PGEI.

Para a recolha de inquéritos junto dos professores de Inglês no 1º ciclo, entrevistámos 52 professores, tendo, num caso específico, entregue aos professores inscritos numa formação direccionada a *Young Learners* a decorrer na Covilhã, o nome de um blogue criado para o efeito. Nesse blogue⁴² colocámos os inquéritos a aplicar aos alunos, pais e professores. Era nosso objectivo facilitar a recolha, dando aos professores a possibilidade de responderem durante um momento de pausa. Pretendíamos também que os professores fossem os divulgadores da pesquisa a ser feita junto de pais e alunos, influenciando-os a preencher os inquéritos. Outros inquéritos foram conseguidos num congresso promovido pela APPI na Universidade do Algarve em 14 de Novembro de 2009, intitulado *3rd Primary English: Sharing Good Practice*. A recolha das opiniões não se restringiu, deste modo, a uma única área geográfica do país, tendo nós, por conseguinte, obtido uma amostra da situação generalizada de todo o território nacional continental.

Muitos professores parecem sentir-se pouco à vontade quando abordamos o tema, evidenciando alguma falta de tranquilidade relativa à sua situação profissional. Podemos pensar na vulnerabilidade da sua situação profissional, à qual já nos referimos no capítulo I, como a explicação para serem cautelosos nos comentários que fazem sobre a mesma⁴³. Por outro lado, tal como Cruz refere, a legislação existente aponta para uma fragilização do estatuto do professor de Inglês do 1º ciclo que em muito pode contribuir para o seu receio de expor as suas críticas relativamente ao PGEI: “[...] crê-se que o perfil supervisivo imputado ao professor titular pela legislação vigente cria uma diferenciação excessiva de papéis, o que pode redundar numa atitude subalterna e submissiva por parte dos professores da AEC” (Cruz: 2009, 1184).

Da análise feita às respostas dadas pelos professores de Inglês do 1º ciclo aos inquéritos, retirámos as seguintes respostas como as mais representativas do seu modo de pensar sobre o PGEI e a adequação da sua formação académica e profissional para o novo cargo agora ocupado.

⁴² <http://englishforyounglearners.blogspot.com/>

⁴³ Seria interessante, a este propósito, verificar o conteúdo das queixas apresentadas em vários *blogs* existentes sobre as AECs. A título de exemplo: <http://professoresdaecsb.blogspot.com/>;
<http://aecsdagrandelisboa.blogspot.com/>

Relativamente à primeira pergunta: Qual a sua formação para o desempenho do actual cargo de Professor/a de Inglês no 1º ciclo?, foram estas as respostas obtidas: 1- Licenciatura em Inglês (30); 2- Formação de professores do ensino básico (9); 3- Pós-Graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês) a Crianças no ensino Pré-Escolar e 1º ciclo do EB (6); 4- Licenciatura em outras línguas que não o Inglês (5); 5- TKT (Teacher Knowledge Test) (4); 6- CPE (Certificate of Proficiency in English) (3); 7- Curso Específico de Ensino de Inglês a Crianças (2); 8- TEYL (Teaching English to Young Learners) (2); 9- CELTA-Young Learners (1); 9- CAE (Certificate of Advanced English) (1); 9- Assessoria de Direcção (1); 9- Línguas e Relações Empresariais-1.

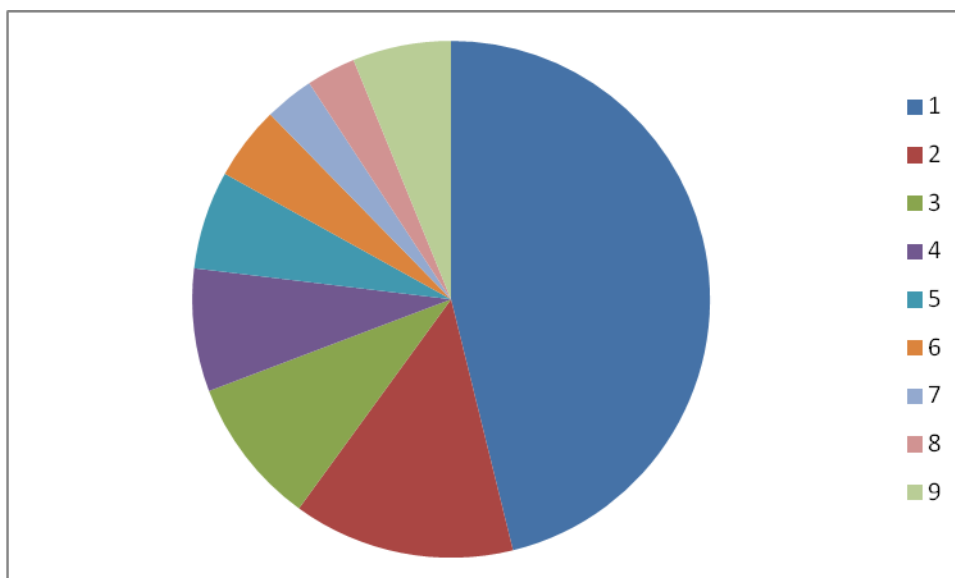


Gráfico 11 - Habilitações dos professores de Inglês (Professores)

No que diz respeito à segunda pergunta: Da formação obtida a nível universitário, qual considera que pode aplicar directamente em situação de aula com os alunos do PGEI?, foram estas as respostas obtidas: 1- Didáctica do Inglês (20); 2- Nenhuma (14); 3- Questões Linguísticas (7); 4- Psicologia Educacional (6); 5- Toda, com adaptações (5); 6- Pós-Graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês) a Crianças no ensino Pré-Escolar e 1º ciclo do EB (3); 7- Pouca (1); 8- TKT (1).

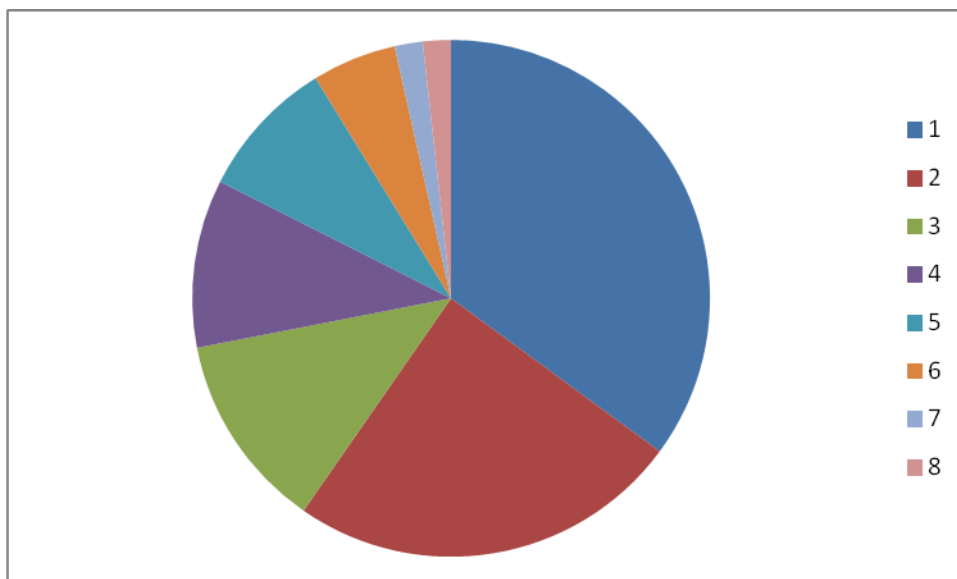


Gráfico 12 - Utilidade para o PGEI da formação anteriormente recebida

Quanto à **questão três: Que formação complementar à sua licenciatura considera necessária para exercer o cargo de professor de Inglês no PGEI?**, os professores pronunciaram-se do seguinte modo: 1-Especialização na Área de Ensino de Inglês a Crianças (23); 2-Mestrado específico para a área (20); 3-Formações Complementares e Contínuas (6); 4-Nenhuma (2); 5-Congressos / *Workshops* (2); 6-Licenciatura em Inglês-1

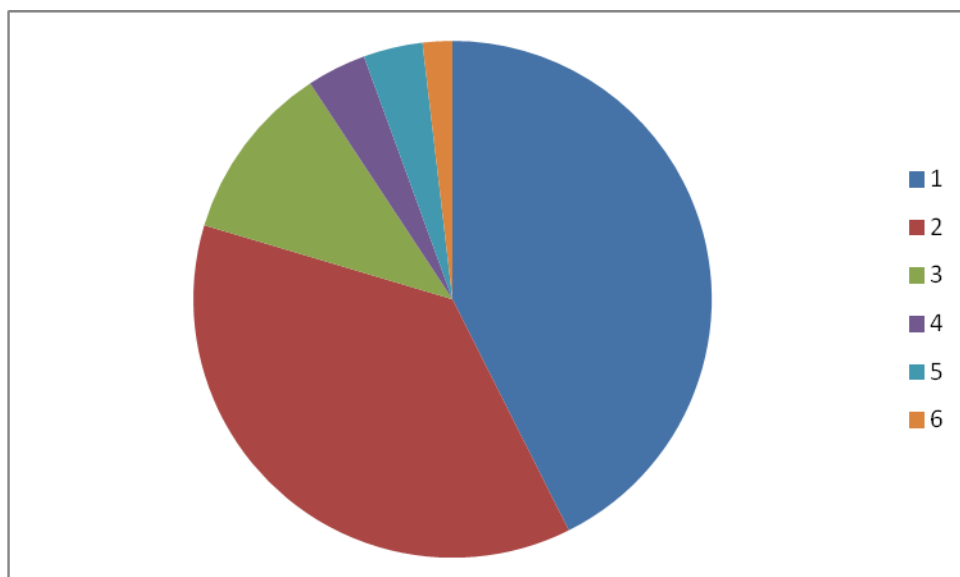


Gráfico 13 - Formação necessária às novas funções

No que diz respeito à **questão quatro, Que acções de formação específica frequenta ou frequentou, de interesse para as suas funções actuais?**, obtivemos as seguintes respostas: 1-Acções diversas de curta duração (**19**); 2-Gestão Curricular do Inglês do 1º Ciclo promovida pelo DGIDC (**17**); 3-Acções promovidas pela APPI(nep) (**9**); 4-Nenhuma, porque não é licenciada em Inglês (**8**); 5-CETYL (Certificate of English Language Teaching to Young Learners) (**1**); 6-CELTA (Certificate of English Language Teaching to Adults) (**1**); 7-Skola-Teacher Training London (**1**).

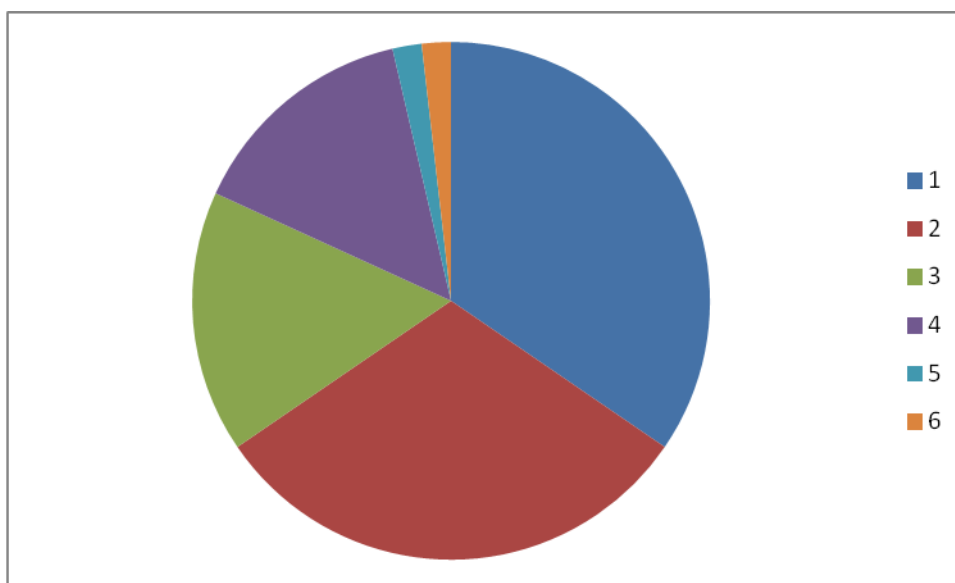


Gráfico 14 - Formação frequentada ao longo da vigência do PGEI

Para a **questão 5, Que dificuldades encontra em obter formação específica? Porquê?**, foram dadas estas respostas pelos professores: 1-Locais de formação muito distantes (**22**); 2-Conjugar a formação com o horário de trabalho (**18**); 3-Cursos demasiado dispendiosos (**13**); 4-Falta de oferta (**12**); 5-Não ser proporcionada pelos Centros de Formação (**7**); 6-Formação disponível muito teórica (**4**); 7-Mestrados que não abrem por falta de candidatos suficientes (**3**).

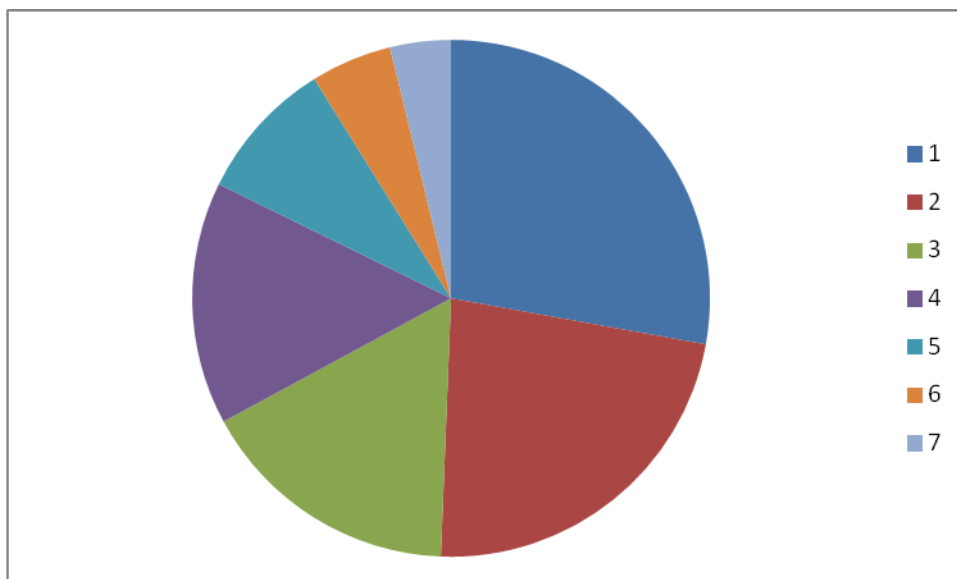


Gráfico 15 - Dificuldades em encontrar formação específica

Relativamente à pergunta seis, **Quais os pontos mais positivos deste programa do governo de Generalização do Ensino de Inglês às crianças do 1º ciclo?**, obtivemos as seguintes respostas: 1-Contacto com a língua desde muito cedo (**23**); 2-Sensibilização para a língua inglesa de forma lúdica (**14**); 3-Preparação linguística para o 2º ciclo (**12**); 4-Preparação para a multiplicidade de professores no 2º ciclo (**8**); 5-Consciencialização para a importância da língua inglesa como língua universal (**8**); 6-Motivação para aprender línguas (**5**); 7-Emprego para mais professores (**5**); 8-Consciencialização para a multiculturalidade (**4**); 9-Igualdade no acesso à língua inglesa (**2**); 10-Flexibilidade do currículo (**2**).

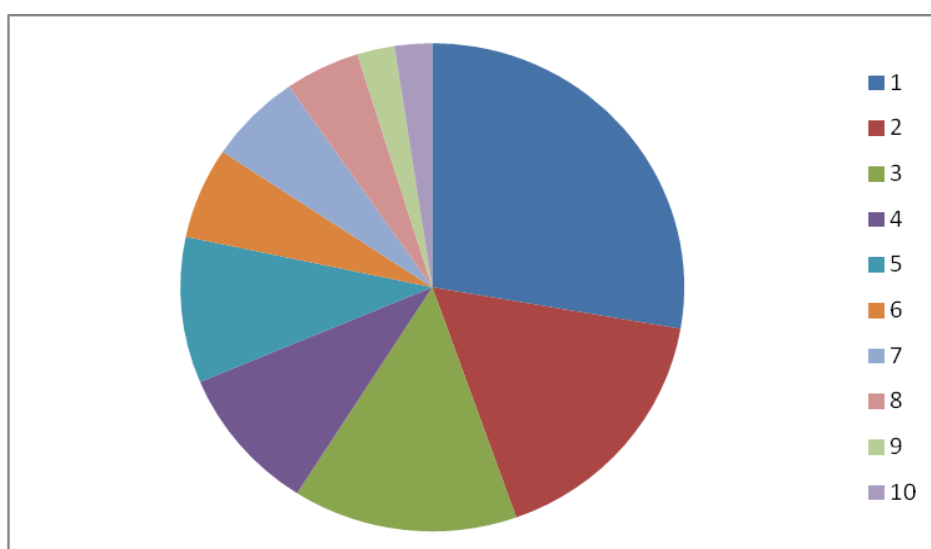


Gráfico 16 - Aspectos positivos do PGEI (Professores)

Quanto à **pergunta sete: Quais os pontos carentes de alteração neste programa e porquê?**, os professores responderam deste modo: 1-Horários inadequados (16); 2-Contratação dos professores (15); 3-Regime facultativo da disciplina (14); 4-Condições de trabalho (12); 5-Não pertença às estruturas do Ministério da Educação (12); 6-Estatuto fraco dos professores das AECs (9); 7-Falta de preparação e formação dos professores (5); 8-Fraca valorização do ensino do Inglês (5); 9-Falta de uniformização nacional dos conteúdos a abordar (5); 10-Articulação professor de Inglês / professor titular de turma (5); 11-Falta de sequencialidade entre o 1º e o 2º ciclo (4); 12-Material didáctico adequado insuficiente (4); 13-Junção de anos diferentes numa mesma turma (4); 14-Remuneração dos docentes (4); 15-Métodos tradicionais de ensino (2); 16-Formação das turmas (2); 17-Duração da aula (2); 18-Fraca intervenção dos pais (2).

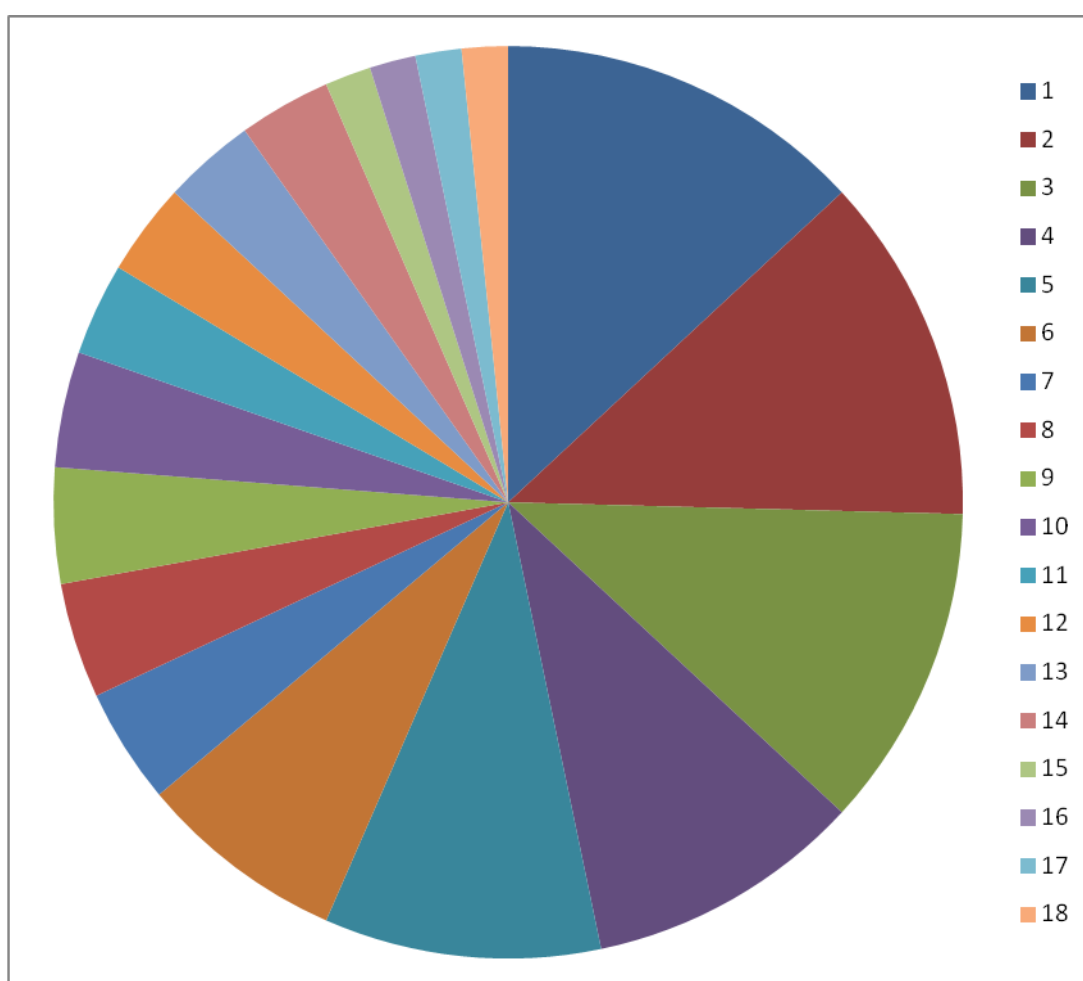


Gráfico 17 - Aspectos carentes de alteração no PGEI (Professores)

Por fim, relativamente à **pergunta oito: Que propostas de alteração faria à operacionalização do programa de generalização do Inglês no 1º ciclo, de modo a ser mais benéfico para os alunos e para os professores?**, obtivemos as seguintes respostas: 1- Melhor e mais eficaz articulação entre o professor de Inglês e o professor titular de turma (26); 2-

Tornar a disciplina obrigatória (curricular) (22); 3-Ajuste dos conteúdos programáticos do 1º ciclo aos do 2º ciclo (15); 4-Estabelecimento de critérios adequados e rigorosos de selecção do pessoal docente (14); 5-Melhores condições de trabalho (13); 6-Horários adequados (11); 7-Criação de um grupo docente específico para este nível de ensino (9); 8-Adopção de manual (8); 9-Disciplina sujeita a avaliação (8); 10-Melhor coordenação vertical (7); 11-Materiais melhores e mais adequados (6); 12-Aplicação homogénea do PGEI em todo o país (6); 13-Existência de um professor coordenador da actividade (6); 14-Sequencialidade na leccionação dos conteúdos ao longo do 1º ciclo (5); 15-Superior carga horária para a disciplina (3); 16-Continuidade pedagógica para o professor com as mesmas turmas (2).

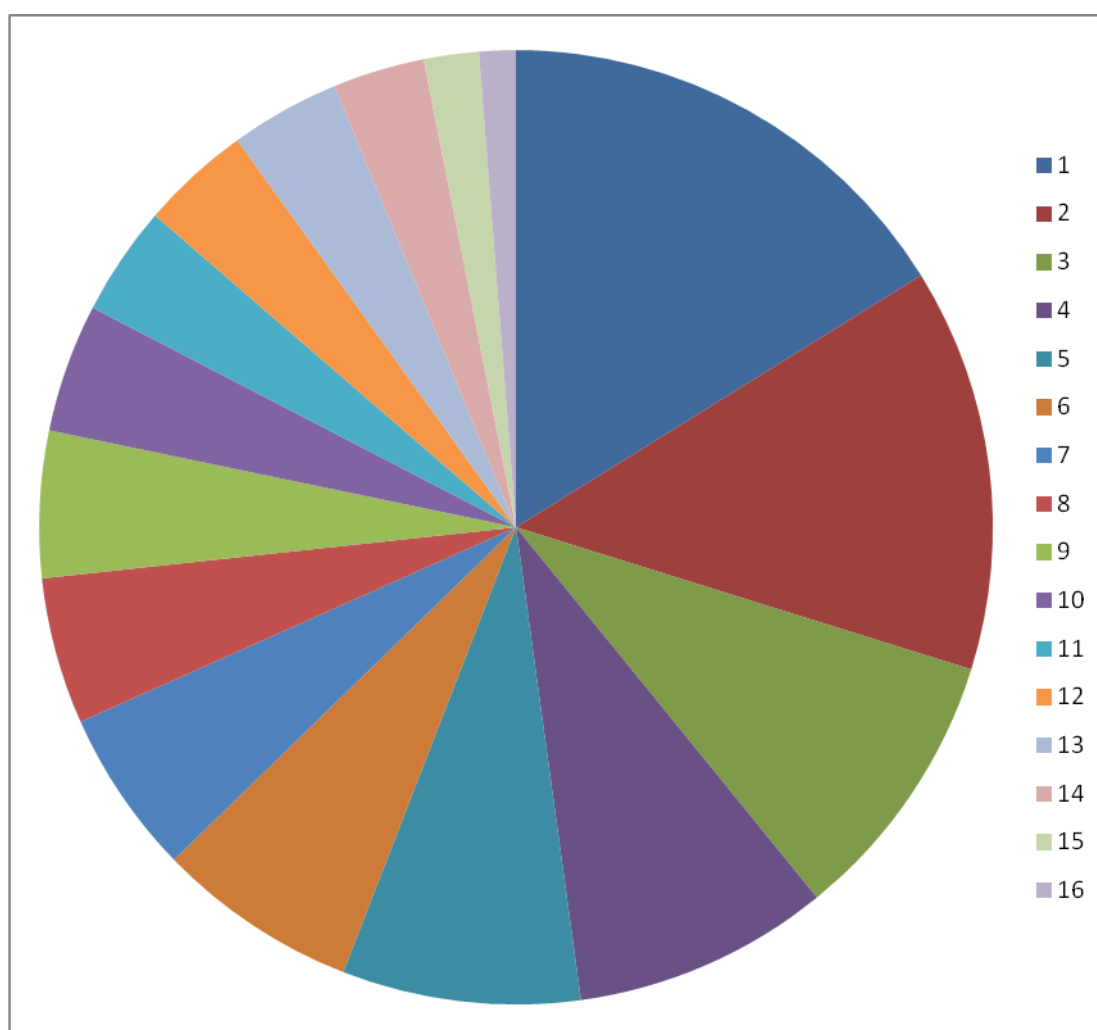


Gráfico 18 - Alterações a fazer ao PGEI propostas pelos professores

Se atendermos a que são cerca de 4000 os professores que leccionam Inglês no 1º ciclo, verificamos que esta amostra é relativamente pequena. Ela representa, no entanto, uma amostra variada porque foi recolhida em vários pontos do país. Assim, acreditamos que

ela corresponderá ao sentir dos professores de qualquer concelho de Portugal continental. Tal como nas análises anteriores, mostraremos a importância da quantidade das respostas dadas pelos professores, embora a nossa preocupação tenha sido essencialmente recolher opiniões sobre a implementação do PGEI e, de acordo com a perspectiva de Cummins e Davidson (2007), fazer uma análise qualitativa das perspectivas dos envolvidos e das histórias que cada um transporta da sua experiência no terreno: “Rather than attempting to control variables, narrative inquiry welcomes the range of influences on individuals’ experience and behavior into the research setting and attempts to understand the dynamics of their intersections. As in much qualitative research, the goal is to gain insight through the in-depth study of one particular set of phenomena, in this case the stories that constitute experience” (Cummins e Davidson: 2007, 965).

Assim, podemos observar que dos professores que colaboraram na resposta ao inquérito, 57,69% detêm as habilitações adequadas à leccionação do Inglês no 1º ciclo de acordo com o que a lei estipula, tendo um pequeno número deles realizado ainda uma pós-graduação numa instituição de ensino superior direccionada a crianças do ensino pré-escolar e do 1º ciclo. Verificamos, também, que alguns professores procuram uma formação que lhes permita um trabalho mais direccionado às crianças com que trabalham, denunciando simultaneamente a falta de adequação da formação inicialmente recebida ao público-alvo da sua actuação profissional. Verificamos ainda a existência de professores que detêm habilitações para o ensino básico, sem possuírem habilitações para a leccionação da língua inglesa. Alguns professores têm procurado, de acordo com o Despacho n.º 12 590/2006 (2.ª série), obter aprovação no exame TKT⁴⁴ da Universidade de Cambridge, como estratégia de obtenção de habilitações para a docência. A aprovação neste exame é relativamente fácil de alcançar, pois basta a obtenção de aprovação a um módulo dos três que o compõem para a obtenção do diploma que confere habilitação para a docência. Não existe nota mínima para a aprovação em qualquer dos módulos, e o nível de Inglês exigido é o B1 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Alguns professores têm optado pelo TKT em detrimento da obtenção do CAE (Certificate of Advanced English) ou CPE (Certificate of Proficiency in English), pois a estes dois exames corresponde um nível de Inglês bem mais elevado, o nível C1 e C2 do mesmo quadro europeu referido anteriormente⁴⁵. Já no que diz respeito ao exame

⁴⁴ O (TKT) Teaching Knowledge Test consiste em três módulos independentes relacionados com a prática lectiva do Inglês, em geral. Este exame não contempla nenhuma avaliação directa das competências exigidas aos professores de Inglês do 1º ciclo. Esta é a distribuição modular: “Module 1 – Language and background to language learning and teaching; Module 2 – Planning lessons and use of resources for language teaching; Module 3 – Managing the teaching and learning process” (Disponível em: <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/tkt.html>, consultado em 27 de Dezembro de 2010, às 10:04.

⁴⁵ Veio a nosso conhecimento o caso de alguns professores que, tendo-se candidatado à obtenção do diploma conferido por estes dois exames, não conseguiram aprovação. No entanto, obtiveram aprovação com nota máxima no TKT. Os exames CAE e CPE, de acordo com o despacho anteriormente mencionado, conferem igualmente habilitação para a docência na disciplina de Inglês no 1º ciclo.

CPE (Certificate of Proficiency in English), da Universidade de Cambridge, o grau de exigência é bem mais elevado (nível C2 do QEQR), e três professores mencionam essa habilitação. Contudo, não basta saber língua para se ensinar com eficácia, é necessário ter formação pedagógica que possibilite o ensino da língua que se conhece tão bem a crianças de uma idade tão nova. É necessário também ter em conta o fraco reportório que as crianças ainda possuem de vocabulário em língua inglesa que lhes possibilite entender o professor caso este opte pelo uso da língua-alvo frequentemente.

Nesta pequena amostra de professores a leccionar Inglês no 1º ciclo verificamos novamente uma elevada percentagem de professores a leccionar uma matéria para a qual não obtiveram formação adequada. Apenas de 57,69% dos professores têm uma licenciatura em Inglês, tendo os restantes formações diversas, que vão desde a licenciatura em outras línguas que não o Inglês, à assessoria de direcção. Se ligarmos este facto ao que mais à frente os professores apontam como uma impossibilidade para aceder à formação oferecida pelo Ministério da Educação relativa ao 1º ciclo: a falta de uma licenciatura em Inglês, então verificamos estar perante uma grande contradição. Por um lado, admitem-se estes professores à leccionação, porque o sistema necessita deles; por outro, não se lhes dispõe o direito de obterem a formação de que necessitam.

Reportando-se à formação recebida a nível superior, grande parte dos professores mostra dificuldade em saber canalizar a mesma para as funções agora a ser desempenhadas, embora alguns digam que a poderão canalizar se souberem fazer adaptações. Alguns referem conseguir aproveitar parte da formação obtida na disciplina de didáctica do Inglês e referem ainda as questões linguísticas aprendidas durante o curso de nível superior e que agora servem à leccionação do Inglês no 1º ciclo do EB. Em relação às matérias aprendidas no âmbito da disciplina de Psicologia Educacional, apenas seis professores referiram conseguir canalizar as mesmas para a leccionação do Inglês no 1º ciclo. Deste modo, os professores assumem a necessidade de um complemento formativo que passaria por uma especialização na área de ensino de Inglês a crianças desta faixa etária que, na opinião de vários professores, poderia ser um Mestrado específico para a leccionação do Inglês neste nível de ensino, ou mesmo um curso de especialização na área do ensino do Inglês aos mais novos.

Mostrando interesse na sua formação contínua, 36,54% dos professores frequentaram acções diversas de curta duração, de modo a melhor se adaptarem ao novo contexto educativo. 32,69% dos professores entrevistados diz também ter frequentado as acções de formação online oferecidas pela DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), como complemento da sua formação. No entanto, tal como referimos no capítulo I, a frequência dessas acções a nível nacional corresponde a uma percentagem relativamente baixa do total dos professores de Inglês do 1º CEB. Muitos professores consideram que a formação presencial que desejam obter é de difícil acesso porque os locais da sua realização são distantes do local de trabalho ou de residência (42,31%) e existem muitos problemas de conjugação do horário de trabalho com o horário das formações (34,62%). Os centros de formação, porque dependentes do Ministério da Educação, não oferecem formação a

professores não afectos a esse Ministério. A inclusão de professores nas condições contratuais dos do 1º ciclo só se verifica em situações muito especiais, o que torna essa possibilidade numa verdadeira impossibilidade. Outros professores falam dos preços elevados da formação, realidade incompatível com os seus honorários baixos e incertos. Alguns criticam ainda a formação obtida, considerando-a demasiado teórica. Alguns professores referem ainda a dificuldade de abertura de certos cursos de mestrado por falta de candidatos, mostrando assim, o seu interesse em frequentar um desses cursos.

Para os professores de Inglês do 1º ciclo é muito importante que o PGEI possibilite aos alunos um contacto precoce com a língua inglesa, levando-os a uma maior sensibilidade relativamente a esta língua e a outras. Desta forma, estarão a ajudar os alunos a consciencializar-se de um universo multicultural e complexo, onde a língua inglesa desempenha um papel preponderante. Por outro lado, os professores pensam também estar a contribuir para uma transição mais facilitada dos alunos para o ciclo de escolaridade seguinte, tanto ao nível dos conteúdos, como da organização do sistema de ensino com que terão de se deparar. Embora os professores de Inglês do 1º CEB considerem a oferta do ensino desta disciplina aos alunos importante, pela sua precocidade e sensibilização lúdica e motivadora, sentem também que não têm preparação pedagógica suficiente para lidar com este novo desafio. Para além desta falha na implementação do PGEI, os professores de Inglês do 1º CEB gostariam ainda de ver a disciplina de Inglês incluída de forma obrigatória no currículo dos alunos, dando-lhe outra dignidade. Talvez daí resultasse outro dos seus desejos: uma contratação mais legítima dos professores, através da criação de um grupo específico para este nível de docência, com o estabelecimento de critérios adequados e rigorosos de selecção do pessoal docente. Desta forma, poderiam estes professores esperar um melhor acolhimento nas escolas do 1º ciclo por parte dos professores titulares de turma, dos quais confessam nem sempre receber o melhor apoio. Estes professores, os titulares de turma, poderiam desempenhar um papel fundamental de complemento da formação dos professores de Inglês do 1º ciclo: funcionando como modelo das pedagogias desejáveis para este nível de ensino, poderiam ser a ponte para uma reflexão contínua sobre a prática lectiva, levando os segundos a um crescimento profissional mais direccionado ao público-alvo do 1º ciclo. Tal como afirmam Alarcão e Roldão: “O processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa” (Alarcão e Roldão: 2008, 32). Na supervisão recomendada aos professores titulares de turma caberia uma outra dimensão mais colaborativa e construtiva no processo de adequação dos novos professores parceiros no ensino do currículo do 1º ciclo.

A falta de articulação entre os professores de Inglês do 1º ciclo e os professores titulares de turma é, aliás, referida como uma das maiores dificuldades na correcta implementação do PGEI, tal como referido nos relatórios da APPI. Cruz e Ribeiro falam de uma situação pouco salutar entre estes dois grupos de professores: “Tendo noção que os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e os professores titulares do

primeiro Ciclo se encontram muitas vezes de costas voltadas, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento dos seus trabalhos e da planificação das actividades, podemos afirmar que o trabalho dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular é, muitas vezes, pouco valorizado” (Cruz e Ribeiro: 2009, 3). Tal facto prejudica o trabalho e a valorização que se faz da profissão, levando a que muitos professores se sintam como tarefeiros e não verdadeiramente professores.

Alguns professores de Inglês do 1º ciclo sentem essa dificuldade de relacionamento com os professores titulares de turma e dão conta da desvalorização da sua actividade aos olhos destes. Nesse sentido, 50% dos professores considera que a sua relação com o professor titular de turma deve ser mais articulada e eficaz. Alguns professores de Inglês apontam ainda a falta de formação adequada de alguns professores como causa para a desvalorização que outros fazem da sua actividade. Uma professora afirma, em resposta ao inquérito, que o acesso facilitado à actividade a professores que não têm as habilitações exigidas causa um descrédito generalizado por parte das instituições envolvidas. No mesmo sentido a APPI aponta para a necessidade de melhor monitorização por parte dos agrupamentos, cumprindo-se a legislação, na contratação dos professores: “O Agrupamento tem que assumir o papel que lhe é cometido, de forma inequívoca, de co-responsabilização no recrutamento e na verificação e controlo das habilitações académicas e profissionais dos professores para que se materialize um maior rigor na contratação dos mesmos” (APPI: 2010, 17).

A análise dos gráficos 17 e 18 permite-nos observar a quantidade de críticas negativas tecidas pelos professores de Inglês, bem como das propostas que estes fazem para que o PGEI possa resultar melhor e mais eficazmente. Grande parte dos professores queixa-se dos horários com que trabalha, quer porque são poucas as horas lectivas em cada horário, quer porque o trabalho maioritariamente feito depois do normal dia de aulas lhes confere, quase de imediato, um estatuto de tarefeiros de tempos livres, colocando-os, assim, em desvantagem em relação ao professor titular. As questões de contratação são uma preocupação constante, à qual os professores relacionam o que consideram um estatuto profissional fraco. Numa perspectiva mais pedagógica e mais centrada nos alunos, os professores gostariam de ver o Inglês tornar-se parte do currículo do 1º ciclo, embora, na nossa perspectiva, esses desejo se possa prender também com a possibilidade de alteração das condições de contratação dos próprios professores. Tal como os pais / EE reconhecem, os professores também verificam a necessidade urgente de adequação dos conteúdos do 2º ciclo à sequencialidade natural de um programa de estudos iniciado no 1º ano do 1º ciclo.

5. Análise quantitativa e qualitativa dos Inquéritos a alunos do 1º CEB, alvo da Implementação do PGEI

Entrevistámos 66 alunos de Inglês no 1º ciclo, tendo obtido as respostas que sumariamos de seguida. Atendendo à dificuldade em encontrar crianças disponíveis e no

sentido de não condicionarmos as suas respostas, pedimos a vários professores de 1º ciclo que entregassem um nosso pedido de autorização aos pais / EE, para que os filhos fossem entrevistados, quer por si próprios, na sua de aula, quer em casa, junto dos pais. Posteriormente foram entregues os inquéritos, tendo estes sido respondidos na presença dos professores titulares das turmas ou dos pais. Estes inquéritos são provenientes de vários pontos do país onde conseguimos estabelecer contacto com professores disponíveis para colaborar na sua recolha. Sendo as crianças do 1º ciclo as protagonistas do PGEI, consideramos as suas opiniões sobre o programa muito valiosas, mesmo que de alguma forma elas possam demonstrar alguma influência da opinião dos pais ou dos seus professores de 1º ciclo. No entanto, pedimos aos professores e aos pais que deixassem as crianças responder com as suas opiniões genuínas sem exercerem qualquer influência.

Em primeiro lugar quisemos saber se a experiência estava a ter um resultado positivo para os alunos do 1º ciclo e, por isso, emocionalmente as crianças responderiam afirmativamente mostrando estar a gostar de Inglês. Dos 66 alunos entrevistados, 57 (86,36%) responderam afirmativamente. 9 alunos responderam de forma negativa (13,64%). Quanto às razões dessa escolha, os alunos expressaram-se deste modo: 1-Aprendo palavras novas (16); - 2-Gosto do som da língua (11); 3-É fixe (8); 4-Aprendo uma língua diferente da minha (7); 5- Posso ir para a Inglaterra e falar com ingleses (6); 6-É divertido e engraçado (6); 7-É a língua universal (5); 8-Posso falar com familiares ingleses (4); 9-Língua dos filmes na televisão (1); 9-Posso falar com os meninos de todo o mundo (1); 9-Mais uma aventura na vida (1); 9-Não é barulhento (1); 9-Aula diferente (1).

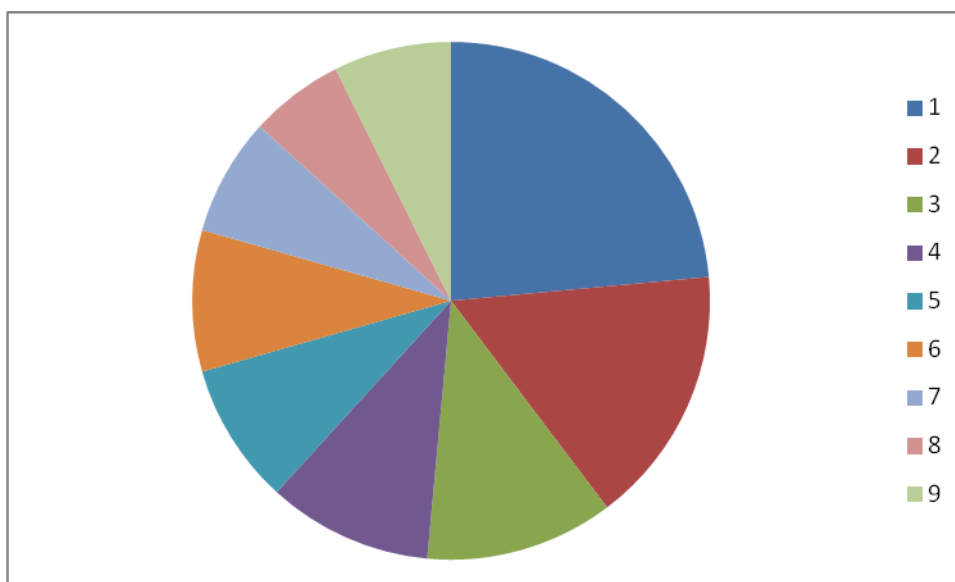


Gráfico 19 - Razões dos alunos para gostarem de Inglês

Quanto às razões da resposta negativa, elas foram dispersas e expressaram-se do seguinte modo: -É difícil (4); -A professora diz coisas mal ditas (3); -É uma seca (2); -Porque estou sempre sentado a fazer e dizer Inglês (2); -Não é para a nossa idade (1).

Relativamente à pergunta três: **3. Gostas do teu professor/a? Porquê?**, obtivemos as seguintes respostas positivas: 1-É simpática (29); 2-Explica bem (18); 3-Dá aulas divertidas (8); 4-Dá aula com jogos (6); 5-É brincalhona (5); 6-Gosta dos alunos (4); 7-É bonita (4); 8-Deixa-nos fazer tudo: brincar e estudar (2); 9-Não é chata (2); 10-Faz-me compreender bem a matéria (1); 10-É gira e tem os cabelos encaracolados (1); 10-Mantém a disciplina (1); 10-É cumpridora (1); 10-Faz perguntas bem formuladas (1); 10-Tem paciência (1).

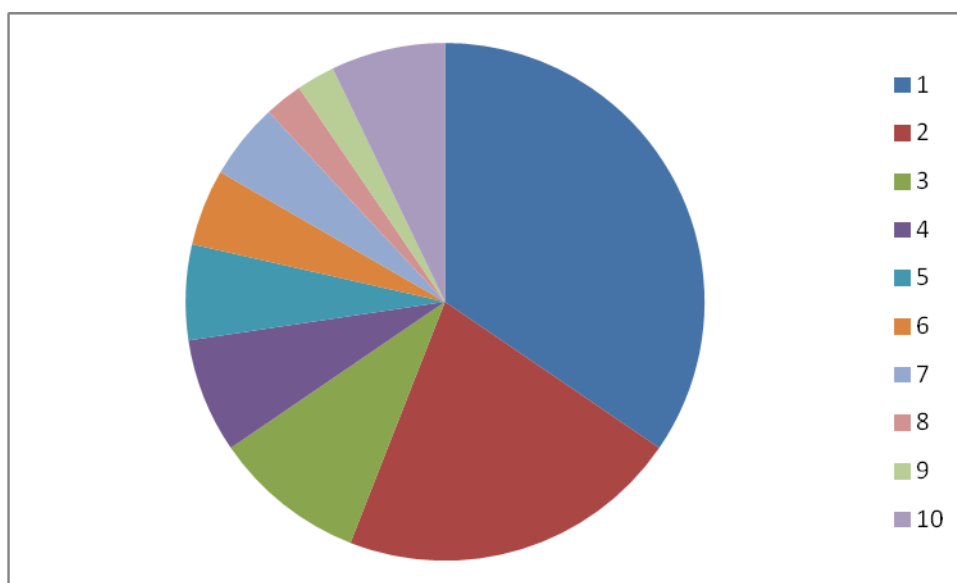


Gráfico 20 - Razões para os alunos gostarem do professor de Inglês

Estas foram as respostas negativas relativamente ao professor de Inglês: -Ensina mal (4); -Não fazemos nada (2); -Ralha connosco (6); -Porto-me mal (1).

Quisemos também saber qual o apreço que os alunos manifestam pelo manual usado, pois através desses dados poderíamos perceber que uso adequado o professor estaria a fazer desse mesmo recurso didático. As respostas obtidas são as que se seguem, tendo apenas três alunos mostrado algum desagrado perante o manual usado. À pergunta: **4. Gostas do teu livro de Inglês? Porquê?**, os alunos responderam assim: -Tem coisas interessantes (8); -Muitas actividades divertidas (7); -Posso tirar dúvidas (4); -Tem muitas imagens (4); -Tem jogos (4); -É bué fixe (4); -É colorido (3); -É instrutivo (3); -Tem muitas figuras giras (3); -Tem autocolantes com abelhas a cores (2); -Tem exercícios divertidos (1); -A Câmara ofereceu (1); -É giro (1); -Posso pintar (1). Através da contabilização do total de respostas, podemos verificar que muitos alunos não responderam a esta questão, ou não apresentaram razões

para a sua resposta. Relativamente às respostas negativas obtidas, os alunos disseram:- Gostava de trabalhar mais com ele (1); -As ilustrações são feias (1); -É difícil (2).

Por fim, quisemos saber das crianças o modo como sentiam a adequação ao seu horário para a disciplina de Inglês, para daí podermos perspectivar as adequações pedagógicas a fazer pelos professores no sentido de poderem corresponder o melhor possível ao que se espera desta actividade. Assim, relativamente à pergunta 5 - **Gostas do teu horário de Inglês? Porquê?**- obtivemos as seguintes respostas positivas: 1-É uma hora que me dá jeito (10); 2-Porque saímos mais cedo (8); 3-Final do dia a aula de Inglês descontrai (6); 4-Está dentro do meu horário (6); 5-À tarde fica tudo melhor na memória (5); 6-A professora deixa sair mais cedo (5); 7-Tenho tempo para tudo (5); 8-Porque tem muitos dias com Inglês (4); 9-De manhã trabalhamos e à tarde temos tempo para o Inglês (3); 10-Diferente das outras aulas (1); 10-Porque gosto de Inglês (1); 10-Saio quando o sol se põe (1); 10-Fazemos jogos (1).

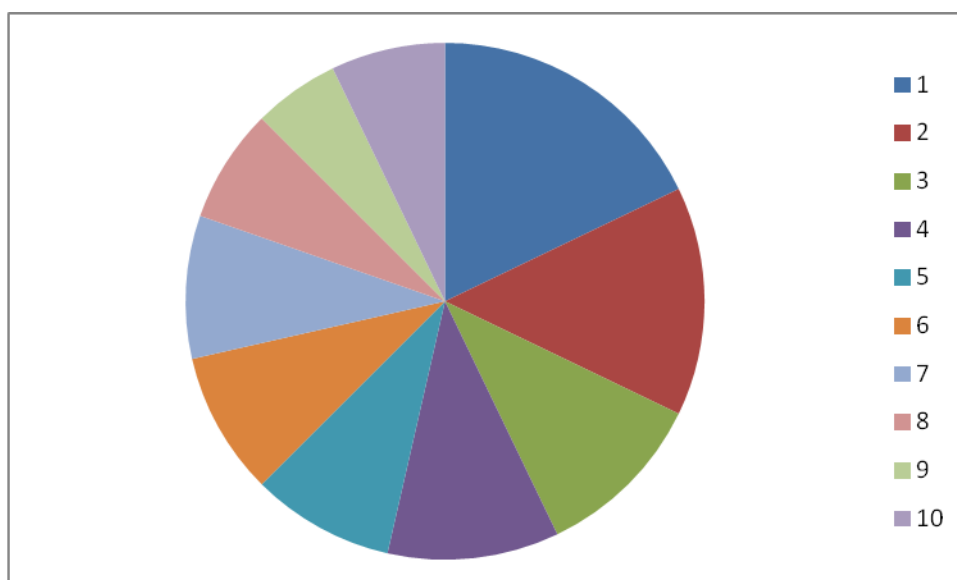


Gráfico 21 - Razões de agrado relativamente ao horário de Inglês

Obtivemos ainda as seguintes respostas negativas: 1-Preferia ter aulas de manhã (14); 2-Gostava de ter mais tempo com Inglês (5); 3-Devia ser depois das 3 horas nos mesmos dias (5); 4-Não dá tempo para nada (4); 5-Aulas à sexta-feira não é bom (3); 6-Não tenho sempre o mesmo horário (1).

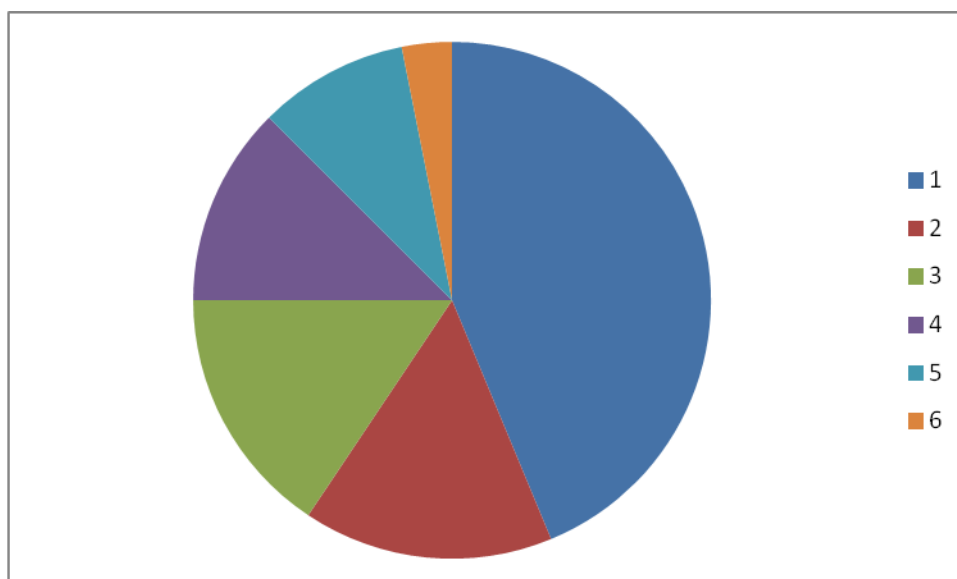


Gráfico 22 - Razões de desagrado relativamente ao horário de Inglês

Pela análise dos dados recolhidos, verificamos que a quase totalidade das crianças entrevistadas (86,36%) mostra gostar de aprender Inglês no 1º ciclo, o que converge com as conclusões da APPI, a que já aludimos no capítulo I, página 41. Esta nova oferta no seu currículo corresponde a uma nova oportunidade de descoberta e de utilização de um código linguístico que, no seu imaginário e no imaginário do público em geral, corresponde a uma ferramenta essencial para a comunicação com todo o mundo. Ao referir-se à aprendizagem do Inglês como “fixe”, as crianças deixam adivinhar o carácter lúdico predominante nessa aula de Inglês, o que lhes permite encarar esta nova disciplina com motivação acrescida. Moon refere que para muitas crianças é mais importante a actividade em si do que o objectivo que com ela se pretende atingir: “Children have a great capacity to enjoy themselves. When they are enjoying themselves, they are usually absorbed by the activity and want to continue with it. They are not always aware that they are learning language (Moon: 2005, 6). Para os alunos que têm familiares a residir num país de língua inglesa, a aprendizagem desta língua serve um propósito muito concreto: comunicar com a família, mesmo que distante no espaço, bem como com a família alargada dos seus pares noutros países.

Tal como referimos na página 53 do capítulo III, a transmissão constante de programas na televisão portuguesa em língua inglesa leva muitos alunos a um contacto precoce e constante com os sons desta língua, podendo esse facto contribuir para o sentimento de agrado referido pelos alunos, relativo aos sons da língua inglesa. Comparando os resultados dos inquéritos feitos aos pais / EE e os resultados dos inquéritos feitos aos alunos, podemos verificar que para os pais a influência da televisão e da rádio é mais notória no apreço que os seus filhos demonstram sentir pela língua inglesa. No caso das crianças, elas parecem não estar tão conscientes dessa influência passiva, uma vez que apenas 1 aluno referiu o Inglês

como a “língua dos filmes na televisão”⁴⁶, tendo nós verificado que para os pais a influência da televisão e da rádio é considerada a influência mais forte. Temos, contudo, algumas respostas preocupantes que denunciam situações menos positivas. Três alunos referem a falta de capacidade científica da professora, aludindo, presumivelmente, a erros de pronúncia detectados. Dois alunos referem-se à aula como “seca”, deixando entender que as actividades propostas não são do seu agrado. A mesma situação é também confirmada pela afirmação de outros dois alunos que se queixam de não haver actividades na sala de aula que os levem a não passar tanto tempo sentados. Tal pode prender-se com o facto de o professor em causa não utilizar metodologias activas, tal como são propostas através do método de Resposta Física Total.

Moon afirma que um dos motivos principais para as crianças mostrarem agrado pela aula de Inglês é gostarem do seu professor: “Two of the most important reasons for pupils liking English appear to be *teacher and teaching methods*”⁴⁷ (Moon: 2005, 16). Nesse sentido, questionámos as crianças em relação a essa problemática, tendo obtido respostas que vão ao encontro dessa mesma visão. A grande maioria das crianças entrevistadas afirmam gostar do seu professor de Inglês pela sua simpatia, “porque é bonita”, porque tem paciência, entre outras características apreciadas. Na verdade, as características humanas de personalidade têm para as crianças uma importância acrescida quando comparadas com as características pedagógicas dos professores, pois a simpatia colhe a maioria dos votos dos alunos (35%). Outras referem a capacidade do professor para explicar bem a matéria e fazer uma aula com jogos que tornam as actividades divertidas e instrutivas. Alguns alunos referem ainda a capacidade do professor para manter a disciplina, ser cumpridor e conduzir bem, no seu ponto de vista, o processo de ensino. Quatro alunos dizem gostar da professora porque sentem que ela gosta dos alunos, mostrando, assim, como a empatia dentro da sala de aula desempenha um papel importante para a condução da relação pedagógica e a sua relevância para o processo de ensino aprendizagem. Há, porém, alunos que julgam negativamente os métodos de ensino do professor. Dois alunos dizem que eles e os seus colegas não fazem nada na aula, e seis referem como algo negativo o facto de o professor ralhar com os alunos. No relatório de 2009/10 da APPI, a indisciplina é referida como um problema existente nas aulas de Inglês no 1º ciclo, “a indisciplina que é ainda muito evidente em muitas turmas” (APPI: 2010, 7), e tal parece fazer sentido com esta afirmação dos alunos. Parece-nos, assim, de grande importância uma preparação dos professores conducente a um melhor desempenho ao nível do relacionamento com alunos desta faixa. Uma melhor formação ao nível da inteligência emocional capaz de permitir aos professores dar uma melhor resposta afectiva aos problemas apresentados pelos alunos seria bastante desejável.

O manual utilizado é do agrado dos alunos porque a ele podem recorrer para tirar dúvidas uma vez que o mesmo é instrutivo. O facto de estes manuais terem imagens coloridas

⁴⁶ Resposta de um aluno no inquérito.

⁴⁷ Itálico da autora.

torna-os atractivos para as crianças que os manuseiam de forma mais motivada. Poder usar autocolantes oferecidos pelos livros servirá igualmente como fonte de motivação para as crianças na consolidação dos conteúdos leccionados. O manual é uma ferramenta essencial, sobretudo porque os professores deste nível de ensino, que são maioritariamente inexperientes, carecem de um suporte de concepção específica e especializada a uma leccionação para a qual nunca receberam formação específica de base, nem tendo tido supervisão que lhes permitisse entrar em contacto com materiais já testados: “In light of inadequate resources and some limited teacher experience, the design of the textbook and the audiocassettes are features that deserve special mention. Teacher resourcefulness in the English classroom may be rather modest for two reasons: teachers’ own English proficiency might be limited, and most of them might not have had preservice training in teaching English. Hence, the elaborate help given in the teacher’s book aids them in handling the textbook reasonably well and gives them an intensive orientation to teaching English effectively in the classroom (Mohanraj: 2006, 101)”. Na nossa perspectiva, a adopção de um manual seria uma estratégia necessária à solução de alguns problemas encontrados na actual situação do ensino do Inglês no 1º ciclo, pois tal opção daria uma segurança acrescida aos professores.

Em todo o caso, a adopção de manual não é um assunto pacífico no âmbito da Didáctica, e no caso, na Didáctica de Línguas em Portugal. Tanto nos relatos dos professores como no comentário de alguns alunos ou ainda no relatório da APPI, podemos constatar a existência de problemas ao nível da adopção do manual para a disciplina de Inglês no 1º ciclo. Como a organização do ensino do Inglês depende sobretudo dos municípios e não dos agrupamentos, estes não controlam a adopção de manuais como fariam os agrupamentos, que seguem as regras do Ministério da Educação e Ciência. Muitos municípios não se querem responsabilizar por mais essa despesa, aconselhando os professores a utilizar fotocópias. Existem, porém, relatos de restrições em relação ao número de fotocópias das fichas preparadas pelos professores que são possíveis fazer para cada aula, deixando os professores numa situação de difícil gestão das actividades de aula. Outros professores fazem um uso reduzido do manual, não sendo claras as razões dessa opção.

Quando questionados sobre a adequação do horário em que a aula de Inglês decorre, deparamo-nos com respostas que contrariam a opinião dos pais. Se por um lado os pais consideram o horário cansativo no final do dia, os alunos dizem ser uma hora a que lhes é conveniente, sendo o final da tarde uma altura para descontraír. Em geral, para os alunos parece ser muito mais importante gostar de Inglês, porque o ambiente de sala de aula é agradável, do que o cansaço que eventualmente possam sentir no final de um dia de aulas. Como referem que a aula de Inglês é diferente das outras aulas, quererão eventualmente dizer que as actividades lúdicas que aí desenvolvem os motivam de forma suficiente para considerarem o horário de Inglês adequado. Moon comenta a este propósito que as actividades desenvolvidas em sala de aula são bem determinantes para aumentar a motivação: “So if pupils enjoy their English classes and are successful, this may in turn

develop positive attitudes and increase motivation (Moon: 2005, 17). O facto de o professor deixar sair mais cedo do que o previsto é também factor de agrado de um número significativo de alunos, embora tal possa ter consequências negativas em termos de aprendizagem e de cumprimento das Orientações Programáticas, bem como na falta de respeito pelas regras da pontualidade e cumprimento de horários. Quatro alunos referem que “o horário não dá tempo para nada”, estando, assim, de acordo com algumas opiniões dos pais. Há, contudo, um número representativo de alunos (14 - 44% das respostas) que preferiria ter as aulas de manhã, mostrando que as aulas de tarde são mais cansativas.

6. De que Formação Necessitam os Professores de Inglês do 1º CEB?

De acordo com as palavras de Pinter que abrem este capítulo, reconhecemos que os professores de Inglês do 1º ciclo em Portugal necessitam de mais e melhor formação para poderem exercer as suas funções com qualidade, levando os alunos a manter a motivação numa aprendizagem que se pretende longa e duradoura. O PGEI foi iniciado em 2005 sem que as condições fossem as ideais para tal começo e agora, decorridos seis anos lectivos de experiência, verificamos que não se fez ainda o suficiente para colmatar as dificuldades inicialmente diagnosticadas. Atendendo ao comentário abaixo transcrito de Jantscher e Landsiedler em 2000, sobre a situação do ensino do Inglês no 1º ciclo na Áustria e a sua comparação com a de outros países, questionamo-nos sobre que reflexão foi feita pelos decisores políticos em Portugal antes da introdução do PGEI. Na perspectiva destas duas autoras, a preparação de professores para leccionar línguas estrangeiras no 1º ciclo é uma necessidade fulcral para garantir o sucesso destes projectos e, embora a situação na Áustria seja diferente, para melhor, do que em Portugal, continua a sentir-se a necessidade de mais e melhor formação naquele país. A nosso ver, tal constatação deveria ter servido para acautelar a situação portuguesa de modo substancialmente diferente do que aquela que se verificou:

“One of the current challenges seems to lie in teacher training as a great amount of teachers are currently being confronted with a completely new situation and challenge: a wide range of methodological strategies as well as a good proficiency in the foreign language are considered to be necessary prerequisites for successfully integrating a foreign language in the primary school curriculum. Basically, all Austrian primary school teachers are trained - either by initial or in-service training programmes - to teach a foreign language at primary level. However, integrating the foreign language in the first two years of primary education asks for much more flexibility in the foreign language and the application of new techniques and strategies. Currently, great efforts are being made to offer tailor-made programmes to primary school teachers all over Austria. Although training programmes geared to the specific demands of integrated foreign language learning have been worked out by most of the

responsible regional authorities, there is still the need for nationally accepted qualification criteria, which then could provide the basis for developing long-term measures concerning initial and in-service teacher training for the primary school level” (Jantscher e Landsiedler: 2000, 23-24).

Os professores portugueses que leccionam Inglês no 1º ciclo também têm pela frente um desafio que só poderá ser ultrapassado com uma formação que lhes forneça conhecimentos adequados a nível didáctico e linguístico. A inclusão desta nova área de enriquecimento curricular exige dos professores um conhecimento sólido do currículo do 1º ciclo para que tal possa acontecer. A formação recebida pelos professores de Inglês do 1º ciclo dirigiu-se sobretudo para o currículo dos outros níveis de ensino: 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Há, portanto, uma necessidade premente em redefinir a formação a dar a estes professores.

Em 2005, no entanto, não havia qualquer curso de nível superior conducente à obtenção de habilitação profissional para o ensino de Inglês no 1º ciclo. Neste momento, de acordo com o Decreto Lei nº 74/2006 de 24 de Março, alterado pelo Decreto Lei nº 107/2008, de 25 de Junho e pelo Decreto-Lei nº 230/2009 de 14 de Setembro, verifica-se uma reorganização da formação oferecida para a obtenção de habilitação profissional para o 1º ciclo, sendo que, depois de uma Licenciatura em Educação Básica oferecida pelos Institutos Politécnicos e algumas Universidades, os candidatos devem prosseguir uma formação profissional conducente à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ou Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Estes serão os futuros professores do 1º ciclo ou eventualmente do 1º e do 2º ciclo, de acordo com a reorganização que se pretende fazer do ensino básico português. Pela análise feita ao plano de estudos destas licenciaturas, bem como dos cursos de mestrado atrás referidos, podemos constatar que a formação oferecida é de carácter generalista, não se verificando aprendizagens específicas relativas ao ensino de uma língua estrangeira. Embora na Escola Superior de Educação de Castelo Branco o curso de licenciatura em Educação Básica tenha a oferta de uma língua no 4º semestre, a essa unidade curricular correspondem apenas 108 horas lectivas e 4 créditos. Noutras escolas superiores, a disciplina de língua estrangeira não é contemplada no plano de estudos. Atendendo à oferta obrigatória do Inglês no 1º ciclo que ocorre desde 2005 e ao desejável envolvimento do professor titular de turma na supervisão das actividades da aula de Inglês, seria desejável que o plano de estudos para a formação dos professores do 1º ciclo contemplasse a aprendizagem dessa língua estrangeira no âmbito desse mesmo ciclo.

Parece-nos então que a formação de professores para o ensino de línguas, professores de uma especialidade, continuará a ser feita de forma distinta, devendo estes seguir um percurso formativo próprio. O Instituto Politécnico de Castelo Branco ofereceu pela primeira vez no ano lectivo 2010-11 o curso de mestrado em Ensino do Inglês e Francês no Ensino Básico, a funcionar em rede das Escolas Superiores de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, do Instituto Politécnico de Leiria, do Instituto Politécnico de Portalegre, do Instituto Politécnico de Santarém, do Instituto Politécnico de Setúbal, do Instituto Politécnico

de Viseu e da Universidade do Algarve. Atentos às novas necessidades de formação de professores a nível nacional e numa perspectiva de adequação à nova realidade existente no 1º ciclo, muitas outras Escolas Superiores de Educação ou Universidades organizaram cursos de mestrado para o ensino de Inglês no 1º ciclo. A Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve ofereceu um Curso de Especialização de Pós-graduação em Ensino de Línguas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico - Variante de Inglês; a Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa ofereceu um curso de Mestrado em Didáctica da Língua Inglesa no Ensino Básico; a Faculdade de Letras da Universidade do Porto ofereceu um curso de Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão/ Francês/ Espanhol no Ensino Básico; o Instituto Politécnico de Bragança ofereceu um curso de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol; a Universidade do Minho ofereceu um curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico; o Instituto Politécnico do Porto, em conjunto com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ofereceram um curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico.

Da consulta *online* feita a todas estas escolas superiores ou universidades, constatamos que nem todas as ofertas corresponderam efectivamente a cursos em operação. Terá para isso contado a ausência de candidatos, a distância da formação ou mesmo o preço das formações, tal como apontado pelos professores inquiridos. Por outro lado, devemos prestar atenção às condições de trabalho destes professores que, trabalhando num regime de prestação de serviços a recibo verde, têm pouca autonomia para conciliar o seu horário com um curso com várias horas de leccionação, nem sempre compatíveis com esse mesmo horário. É igualmente merecedor de reflexão o facto de muitos dos professores a leccionar actualmente no 1º ciclo terem já adquirido a sua profissionalização através de uma licenciatura com estágio pedagógico integrado, quer no 2º ciclo do ensino básico, através das Escolas Superiores de Educação, ou no 3º ciclo e ensino secundário através das Universidades, não se disponibilizando facilmente a uma outra profissionalização. Ainda que o fizessem, é um grande factor de ponderação a inexistência de um grupo de recrutamento para professores de Inglês no 1º ciclo, o que acarreta a desvalorização de uma eventual obtenção do grau de mestrado profissionalizante para o 1º ciclo.

Verificamos, deste modo, que a formação dos futuros professores de Inglês do 1º ciclo está a ser acautelada através de uma licenciatura em línguas e posteriormente um mestrado profissionalizante. Já atrás ficou explícito que as Escolas Superiores de Educação oferecerão cursos de Educação Básica, para formar professores generalistas do 1º e 2º ciclos. Na consulta feita aos cursos em oferta, deparamo-nos com a ausência de formação ao nível da licenciatura em cursos específicos de línguas. Assim, caberá às Universidades a formação nesta área através de uma licenciatura em línguas, pelo que será lógico questionar a oferta de cursos de mestrados profissionalizantes em línguas pelas Escolas Superiores de Educação. Se são as Universidades a oferecer os cursos de línguas, não deveriam ser elas também a oferecer o ciclo seguinte da mesma área científica? No final de um curso de licenciatura numa universidade, será lógico encaminhar um aluno para uma formação numa instituição de cariz

diferente? Atendendo aos requisitos linguísticos em língua inglesa exigidos para ingressar num mestrado em ensino do Inglês no 1º ciclo, poucos serão os candidatos oriundos das Escolas Superiores de Educação que poderão vir a frequentar esses cursos. Assim, serão sempre e maioritariamente licenciados pelas Universidades a candidatar-se à obtenção do grau de mestre em ensino do Inglês no ensino básico nas Escolas Superiores de Educação. Tal facto constitui, a nosso ver, uma certa contradição.

Consideramos que qualquer curso que prepare professores de línguas estrangeiras deveria, contudo, contemplar obrigatoriamente um período de tempo suficientemente razoável no estrangeiro para permitir ao aluno estabelecer uma elevada familiaridade com a língua e com a cultura de um país da língua alvo: “For some students, parents, teachers administrators, and prospective employers, study abroad is not only the best form of practice, sometimes it is the only form they consider to be useful” (DeKeyser: 2007, 208). Assim, para potenciar a aquisição da língua e aumentar o conhecimento sobre a(s) cultura(s) ligada(s) à língua alvo, cada instituição de ensino superior com responsabilidade na formação de professores deveria encontrar os meios mais favoráveis à implementação de programas de intercâmbio, estágios linguísticos, ou outros meios considerados possíveis e eficazes, de frequência obrigatória pelos candidatos ao grau. Estes programas, estágios ou cursos de língua em imersão deveriam ser devidamente preparados e monitorizados pelas instituições portuguesas responsáveis pela formação dos alunos futuros professores, de modo a potenciar as aprendizagens: “[...] the linguistic benefits of study abroad could be greatly enhanced by planning systematically for a continuum of practice from basic classroom instruction to pre-departure training, onsite observation and guidance, and courses for students returning home” (DeKeyser: 2007, 208). Não falamos aqui da mobilidade através do programa Erasmus, que acontece há já vários anos. O programa Erasmus tem como principal objectivo o contacto do aluno com outras realidades académicas e culturais, dando continuidade aos estudos iniciados. A nosso ver, um curso de preparação de professores de línguas no estrangeiro deveria ter uma componente forte em formação linguística e cultural na língua alvo e deveria ser de cariz obrigatório.

No que atrás ficou exposto, reportamo-nos sobretudo à formação do presente em relação aos professores do futuro. Devemos agora concentrar a nossa atenção na formação necessária aos professores que actualmente desbravam o terreno do ensino de Inglês no 1º ciclo, i.e., os grandes motores do PGEI. Estes professores têm procurado adaptar conhecimentos da Didáctica do Inglês e da Psicologia Educacional que receberam para uma determinada faixa etária a fim de os adequarem a uma nova realidade, o que lhes exige um esforço redobrado, sem quaisquer garantias de eficácia, porque os mecanismos de aprendizagem desta idade são diferenciados. Caso venha a ser criado um grupo de recrutamento para este nível de ensino, tal como desejado pelos próprios e aconselhado pela APPI, deverão estes professores ser preteridos aos que entretanto vão adquirindo a sua profissionalização ao abrigo da nova reorganização do ensino superior? Como irá o Ministério da Educação e Ciência acautelar e aproveitar a experiência entretanto obtida por estes

professores? A nosso ver, é com estes professores que o Ministério da Educação se deveria actualmente preocupar. Eles carecem de formação adequada e da formalização de uma habilitação profissionalizante para a docência neste nível de ensino. Caso não a obtenham, quando os novos detentores do grau de mestre em ensino do Inglês no 1º ciclo, formados através das Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades começarem a chegar às escolas em 2012/2013, o que fará o Ministério da Educação da experiência adquirida por estes professores entretanto? Serão eles preteridos em favor de outros com menos experiência? Que valorização será feita da formação entretanto recebida mas não convertida em nenhuma habilitação específica?

Na nossa perspectiva, todos estes professores deveriam ser chamados a realizar um curso de duração anual onde recebessem formação pedagógica compatível com as novas funções que têm vindo a assumir. Essa formação poderia ser ministrada em Escolas Superiores de Educação ou em Universidades, sendo que se deveria equacionar sempre a distância entre a residência dos candidatos e a respectiva formação, de modo a minorar o impacto económico que é difícil de suportar, pelas razões já anteriormente apresentadas. Esta formação deveria culminar num estágio em escolas referenciadas pelas suas boas práticas e deveriam ter como orientador de estágio um professor com experiência em ensino precoce de língua inglesa. Este orientador deveria ele próprio receber formação prévia compatível com as novas funções, uma vez que falamos de uma grande novidade a nível nacional para a qual nunca existiu uma formação devidamente organizada. A figura do orientador é, aliás, central em todo o processo de aprendizagem de uma nova prática pedagógica que se pretende bem enraizada numa formação teórica sólida, consubstanciada numa prática de êxito e de sucesso educativo. A ele caberá ainda a tarefa de ligação entre as duas instituições de formação dos novos docentes: a Escola Superior de Educação ou Universidade e a escola de 1º ciclo. Tal como dizem Alarcão e Roldão, as duas instituições devem estar em consonância para alcançar os seus objectivos formativos: “Se, como sabemos, a cultura das escolas e das instituições de formação é poderosíssima na socialização dos professores (mais a primeira do que a segunda), as duas têm de estar em consonância para que a formação seja integradora. As instituições de formação devem assumir o seu papel como agentes de reconversão de um novo paradigma profissional, a fim de que o primado de formatos identitários bem estabelecidos não se sobreponha aos emergentes” (Alarcão e Roldão: 2008, 60). As instituições de ensino superior devem ser o garante de uma formação assente num conhecimento pedagógico e didáctico sólido e adequado aos novos desafios da sociedade de hoje e devem manter com as escolas para onde enviam os seus formandos uma ligação forte de cooperação e intercâmbio constante em que todos se sintam disponíveis para aprender e trocar conhecimento.

Os professores do 1º ciclo devem mostrar o seu *know-how* pedagógico adquirido com a prática lectiva e ser levados a reflectir sobre ela, numa perspectiva de constante adaptação da sua prática pedagógica: “A concepção de professor reflexivo, se bem que prevalente, não é isenta de questionamentos, até porque parece verificar-se uma apropriação do professor como prático reflexivo, entendido como alguém que analisa e se analisa na justificação, na

finalização e até na eficácia do seu agir, mas que, ao transportar-se para a acção, deixa a operacionalização - nos planos curricular e didácticos e a produção fundamentada de saberes nesses domínios - relativamente intocada ou abandonada, uma constatação que se aplica sobretudo aos estudos sobre a formação contínua, mas que começa a desenhar-se também na formação inicial e que não deixa de ser preocupante” (Alarcão e Roldão: 2008, 68). Estes professores devem reequacionar de forma sistemática o seu agir em sala de aula, permitindo que as leituras feitas e os estudos levados a cabo se convertam em saber fazer melhor. As instituições de ensino superior devem, em conjunto com estes professores, produzir e divulgar conhecimento fundamentado numa prática reflectida sobre a complexidade do acto de ensinar: “A competência analítica assume uma grande evidência no conjunto dos estudos. Está associada à consciencialização da complexidade das funções, manifesta-se na descoberta de pormenores significativos, subjaz ao autoconhecimento, fomenta mudanças nas atitudes face ao saber e à profissão, é a essência da reflexividade” (Alarcão e Roldão: 2008, 44). Defendemos, assim, uma articulação efectiva e sinérgica entre as várias instituições responsáveis pela formação de professores, de modo a garantir um conhecimento teórico bem fundamentado na prática e uma prática capaz de produzir novo conhecimento teórico inovador e aliciante. Para irmos ao encontro deste novo paradigma, será necessário atribuir ao professor orientador um papel mais relevante e determinante, acautelando o seu perfil profissional. Deve também ser-lhe exigida uma constante actualização, de forma a promover uma prática lectiva exemplar.

“No que respeita às condições em que se realiza a formação prática, em todos os níveis de ensino, torna-se necessária uma revisão urgente do respectivo quadro legal. Os orientadores/professores cooperantes das escolas não devem ser designados administrativamente pelas estruturas da administração educacional mas sim encontrados no âmbito de parcerias de longa duração a estabelecer entre as instituições de formação de professores e as escolas. Essas parcerias, para além das actividades de formação inicial de professores podem e devem contemplar colaborações no âmbito da formação contínua e do desenvolvimento de projectos educativos, bem como actividades de formação dos orientadores/professores cooperantes. Na verdade, o facto destes orientadores não terem de satisfazer quaisquer requisitos de formação e de não haver mecanismos para articular o projecto formativo da instituição do ensino superior com o projecto educativo da escola cooperante, constituem entraves de monta à qualidade desta componente de formação que devem ser rapidamente ultrapassados (Ponte *et al*: 2004, 24)”.

Acresce a esta necessidade de encontrar orientadores/professores cooperantes adequados, o problema de, por ser uma novidade educativa, não haver ainda em número suficiente professores com experiência no âmbito do ensino precoce do Inglês, que possam aceitar a orientação de novos formandos, de forma descentralizada. Seria pois necessário chamar todos os potenciais interessados e propor-lhes a formação que lhes possibilitaria uma disseminação adequada pelos professores necessários à implementação do PGEI. Esta foi aliás

a estratégia seguida em vários países do mundo (Qiang: 2009, 133; Chern e Hsu : 2009, 157; Flores: 2006, 54; Lopriore: 2006, 61; Dolitsky: 2006, 178), onde os respectivos Ministérios da Educação assumiram esta necessidade formativa como condição para o correcto desenrolar do ensino do Inglês aos mais novos: “The seed teachers were appointed by local educational bureaus and trained to be specialists to help local teachers. They received training on the latest teaching strategies and ideas and joined a Regional Instructional Consulting Team, which included school principals, master teachers and university professors, with the aim of visiting local schools, offering workshops, and sharing teaching ideas (Chern e Hsu : 2009, 158)”. Em Portugal, tal como referimos no primeiro capítulo, a formação online que existiu, promovida pelo ME, atingiu apenas 15% dos professores em funções no ensino do Inglês no 1º ciclo. Nas respostas aos inquéritos, 32,69% dos professores referem essa como uma formação por si feita. No entanto, tal percentagem é manifestamente insuficiente para responder a uma necessidade de formação adequada para professores que não têm experiência e muitas vezes não têm a proficiência linguística necessária a um bom desempenho.

As visitas às escolas feitas pelas equipas do Ministério da Educação e acompanhadas pela APPI não contemplam todas as escolas anualmente, sendo que o feedback é assim muito disperso, havendo muitas escolas que nunca são visitadas. Muitos professores nunca obtiveram qualquer formação para as funções que desempenham e não se sentem motivados para frequentar acções de formação por várias razões: falta de horário compatível, distância e preço das formações, indisponibilidade legal para os Centros de Formação receberem formandos não vinculados ao Ministério da Educação, número reduzido de admissões para a formação online oferecida pelo DGIDC e, algo observado em vários contactos com professores de Inglês do 1º ciclo, uma certa insegurança quanto à especificidade pedagógica deste nível de ensino e à proficiência em língua inglesa, a qual se tornaria mais visível ao longo de uma formação na própria língua. Muitos dos professores que ensinam Inglês no 1º ciclo obtiveram uma formação mais direccionada para o ensino secundário, tal como podemos constatar pelos resultados obtidos junto das autarquias, o que lhes dificulta uma actuação mais característica de uma pedagogia típica de 1º ciclo. Para Sharpe (2001), a qualidade do trabalho a realizar pelos professores de línguas estrangeiras no 1º ciclo ficará sempre aquém do nível desejado se não se basear numa prática pedagógica típica de 1º ciclo: “Good primary MFL schemes need to evince their primary credentials and to be securely grounded in the ethos of primary education. They should not just be early-stage secondary textbooks relabeled for the primary market (Sharpe: 2001, 71)”. Assim, professores e materiais devem rapidamente adaptar-se, sob pena de não propiciarem os efeitos desejados. Para este autor, a falta de uma prática pedagógica característica do 1º ciclo pode comprometer toda a qualidade de um projecto como o PGEI: “It would be better to do nothing in the primary school than to arouse negative feelings at so young an age (Sharpe: 2001, 73)”.

Em Portugal, a situação parece ser contrária ao que Sharpe desenha como ideal. Vemos que a formação dos professores que neste momento desbravam o terreno do PGEI não é a que diz respeito a uma leccionação típica e eficaz para o 1º ciclo, sobretudo porque,

contrariamente ao que este autor considera adequado, a leccionação do Inglês está sob a responsabilidade de professores especialistas em línguas e não professores formados em educação básica. Sharpe analisou situações repetidas em vários países onde a situação foi semelhante e aponta as consequências de tal circunstância: “Repeated versions of programmes of study, often written by groups on which primary specialists were not well represented, failed properly to take account of the realities of the primary classroom. Time and public money were wasted. Primary teachers and head-teachers were put under unnecessarily high levels of stress. Pupils’ learning across the curriculum was rendered less effective than it might have been. We need to learn from this hard experience in planning now for the teaching of foreign languages in the primary school. We need to get it right (Sharpe: 2001, VII)”. Escrevendo Sharpe em 2001, quatro anos antes da implementação do PGEI em Portugal, é legítimo perguntar porque não se acautelaram de forma mais informada e conhecedora as eventuais consequências negativas de uma falta de preparação dos professores para uma nova realidade. Na opinião deste autor, deveriam ser os professores generalistas a leccionar o Inglês no 1º ciclo, mas verificamos agora que nem antes da introdução do PGEI nem depois da introdução das alterações na formação actual de professores propostas pelo Decreto Lei nº 74/2006 de 24 de Março, alterado pelo Decreto Lei nº 107/2008, de 25 de Junho e pelo Decreto-Lei nº 230/2009 de 14 de Setembro, tal se poderá verificar.

A formação dos professores de Inglês e dos professores generalistas do 1º ciclo em Portugal era e continua a ser favorável à manutenção do ensino do Inglês no 1º ciclo feito pelos professores especialistas em língua inglesa. Contudo, verificamos que os professores generalistas têm falta de formação linguística e conhecimentos específicos da língua-alvo, e os professores especialistas da língua têm falta de conhecimentos pedagógicos adequados ao 1º ciclo.

Cameron (2003) dá grande ênfase aos conhecimentos de língua necessários a uma leccionação eficaz. De acordo com esta autora, para se fazer uso da capacidade que a criança tem de imitar e aprender novos sons com facilidade, é necessário que o professor seja em si um bom modelo: “If children are to be kept attentive and mentally active, the teacher must be alert and adaptive to their responses to tasks, adjusting activities and exploiting language learning opportunities that arise on the spot. This requires a high level of fluency and a wide knowledge of vocabulary. Furthermore, since children reproduce the accent of their teachers with deadly accuracy, pronunciation skills are also vitally important at the early stages” (Cameron: 2003, 111). Para que a criança atinja um nível elevado de proficiência ao longo dos anos e da exposição continuada à língua inglesa, é necessário que as bases sejam sólidas e de confiança. Como observámos nos resultados dos inquéritos feitos a alguns alunos do PGEI, alguns destes conseguem detectar falhas na competência linguística da professora e tal pode desmotivar para a aprendizagem e/ou levar à fossilização de erros de pronúncia. Não podemos esquecer que as crianças estão expostas à língua inglesa através da rádio e da televisão e que as comparações tendem a surgir naturalmente. Sendo os modelos da televisão

geralmente de falantes nativos, rapidamente a criança conclui que é o professor que está a fornecer o exemplo menos correcto. Para a criança, o professor desempenha um papel central no desenrolar de todas as actividades dentro da sala de aula e, por isso, cabe-lhe a responsabilidade de mostrar aos alunos que tudo o que acontece em sala de aula tem sentido e um propósito.

No caso da leccionação do Inglês no 1º ciclo, a tarefa parece ser ainda mais complexa, porque é exigido ao professor bom domínio das técnicas pedagógicas em simultâneo com um bom conhecimento da língua. “Also, designing and implementing a good play activity in an early FL class requires a very high level of competence in teaching young learners” (Szpotowicz *et al*: 2009, 146). Embora se trate de uma iniciação à língua, tal não corresponde de imediato a mais facilidade na preparação das actividades a propor às crianças. De facto, talvez mesmo porque se trata de uma iniciação, é necessário um esforço acrescido para que os conteúdos e as estratégias sejam adequadamente trabalhados de modo a que tudo faça sentido e corresponda a um propósito, tal como há pouco referimos. Na opinião de Lundberg, a centralidade da figura do professor é determinante para o sucesso dos alunos. Através da sua acção o professor pode potenciar a aprendizagem e pode também impedi-la: “Teachers are responsible for developing a learning environment and they are stimulators of the learning process. In fact, teachers have all the power over their teaching and are thus key figures in initiating change and improvement (Lundberg: 2007, 32). Para que os actuais professores de Inglês no 1º ciclo possam exercer a sua actividade e, através dela, esse poder de modificação que potenciará maiores garantias de sucesso aos alunos, é necessário um maior investimento na sua formação que, a nosso ver, deveria acontecer nos moldes que a seguir se apresentam.

Os professores que actualmente leccionam Inglês no 1º ciclo, que têm uma licenciatura em Inglês com a respectiva profissionalização para outro nível de ensino, deveriam ser chamados a realizar uma formação anual conducente ao grau de mestre em ensino do Inglês no 1º ciclo, que lhes permitisse concorrer a um grupo de recrutamento individualizado a ser criado para este fim. A Região Autónoma da Madeira criou um código de grupo de recrutamento específico para o “1º ciclo do ensino básico Língua Inglesa - 120”⁴⁸, mostrando, desse modo, que tal é possível e desejável. Através deste grupo poderiam fidelizar-se os professores, garantindo-lhes um estatuto mais digno, porque passariam a poder concorrer em igualdade de circunstâncias com os outros colegas de outros grupos de recrutamento. Com garantias em relação ao futuro, muitos não pensariam em abandonar as funções para procurar algo mais aliciante, quer noutra nível de ensino, quer mesmo fora do sistema de ensino.

A formação a oferecer a estes professores assentaria em duas grandes vertentes: a pedagógica e a linguística, sendo que a primeira teria uma força acrescida, por se considerar

⁴⁸ Informação disponível em http://www.madeira-edu.pt/Portals/2/DRAE_CNC_PD/DRAE_PD_CNC_09_Mapa%20I.pdf, consultado em 10 de Julho de 2011, às 20h.

que a formação em língua ao longo da formação já obtida foi suficiente: “Amongst other knowledge and skills, teachers of young learners need: an understanding of how children think and learn; skills and knowledge in spoken English to conduct whole lessons orally, and to pick up children’s interests and use them for language teaching” (Cameron: 2003, 111). Para que toda a aula possa ser preparada de modo a ser compreendida por aqueles a quem se destina, é necessária uma grande capacidade de selecção de vocabulário e de estruturas gramaticais que irão ser leccionadas de forma implícita através de múltiplas estratégias, tendencialmente lúdicas, como jogos, canções, histórias, etc. A criação de rotinas será uma recomendação muito importante a ter em conta para que a aprendizagem aconteça: “[...] only during structured and teacher-guided routines the environment shows the necessary requirements for language learning (quietness and silence to allow FL comprehension and understanding of the teacher’s instructions)” (Daloiso: 2009, 8). Estas rotinas irão permitir exercitar a memória implícita da criança, as redes neuronais existentes, o fortalecimento destas mesmas redes e ainda a construção de novas conexões neuronais, permitidas pela plasticidade cerebral, típica das crianças nesta idade. O *input* frequente fornecido à criança através das rotinas bem estruturadas irá permitir a aquisição da fonologia e da sintaxe de forma implícita, facilitando o processo e criando espaço para o desenvolvimento de uma relação afectiva e emocional com a língua. As rotinas permitirão ainda a socialização da criança através da sua interacção com os outros e com o professor: “Routines play therefore a social role, since they train children to mutual respect and adherence to community rules” (Daloiso: 2009, 6). Tendo em conta que um dos objectivos da aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo é também a conquista do respeito perante a diferença, o uso constante de rotinas em sala de aula pode servir, assim, um duplo propósito.

Estes professores, assumindo que não necessitam de formação de base ao nível dos conhecimentos linguísticos necessários à leccionação no 1º ciclo, carecem de conhecimentos profundos e específicos sobre o mundo da criança, para poderem fazer as selecções correctas, quer a nível do léxico a ensinar, quer ao nível das estratégias mais adequadas e eficazes. Este curso anual que propomos deveria fornecer sólidos conhecimentos sobre o modo como a criança se desenvolve física, intelectual e socialmente, e levar os professores a uma compreensão detalhada do modo com as crianças aprendem línguas nesta idade, bem como perceber quais as actividades mais ajustadas a um funcionamento eficaz de uma sala de aula de 1º ciclo: “In primary language classrooms there is a further force that may shift teaching away from learning, and that is the borrowing of materials and activities from general primary practice. This transfer of methodology happens rather often at primary level, partly because of the methodological vacuum in teaching young learners, and partly because primary practice has some genuinely good techniques and ideas that clearly work well with children” (Cameron: 2007, 29). Esta ênfase na metodologia específica do 1º ciclo obriga os actuais professores de Inglês a converter a sua formação para que melhor se possam adequar à nova realidade de ensino com que trabalham. Voltamos, assim, ao princípio da pedagogia defendido por Sharpe, e já atrás exposto. Para estes professores é essencial o contacto com

novas técnicas de apresentação de conteúdos linguísticos e desenvolvimento de tarefas que possam envolver as crianças durante a aula, contribuindo para uma aprendizagem verdadeiramente rica e duradoura. A escolha e preparação de jogos, canções, diálogos ou pequenos textos dramáticos exige do professor de língua inglesa no 1º ciclo um conhecimento detalhado do modo como a criança funciona em termos cognitivos e como habitualmente interage com os seus pares em sala de aula.

Para tal é necessário mobilizar, entre outros, conhecimentos sobre a inteligência emocional (Goleman: 2006, 2010), sobre o modo como o cérebro aprende línguas (Sousa: 2001, 2011), sobre as inteligências múltiplas propostas por Gardner (2006), tal como referimos no capítulo III, bem como conhecimentos profundos sobre outros investigadores importantes para a compreensão do mundo da criança, já referidos neste estudo. É pois necessária a criação de uma Didáctica de Inglês para o Ensino de Crianças onde a tónica seja posta na aprendizagem de estratégias educativas devidamente informadas pelos estudos mais recentes sobre o modo com as crianças aprendem línguas. Defendemos, neste sentido, a utilização de uma abordagem a que chamámos abordagem comunicativa-afectiva, e que já descrevemos no final do capítulo III. Será também necessário criar uma Psicologia Educacional que proporcione aos professores ensinamentos específicos sobre o modo como as crianças desta faixa etária se desenvolvem e permita àqueles compreender as necessidades educativas dos seus alunos e a melhor abordagem a utilizar para o ensino das crianças deste nível de ensino. A um nível mais lato, defendemos uma educação em que outras áreas das ciências da educação possam completar o currículo de formação destes professores de modo a proporcionar a todos os alunos uma educação completa, assente na formação total do cidadão, sobretudo no que toca a aprendizagem de valores, de acordo com as ideias de Branco: “(...)ao professor enquanto responsável pela formação do carácter das crianças é-lhe pedido que seja um educador integral, preocupando-se com o sucesso académico mas também com o bem-estar e com o desenvolvimento moral dos seus aluno, assumindo-se como modelo ético, praticando os valores que ensina e proporcionando ensinamentos explícitos acerca dos mesmos” (Branco: 2003, 277). Sem uma formação baseada neste pilar de conhecimentos didácticos específicos e de psicologia dirigida a este nível etário, e completada pelas restantes ciências da educação, a experiência pode estar condenada ao fracasso e tememos que um grande investimento nacional, mais uma vez, seja feito em vão.

Conclusão

“In order to learn a new language, pupils need to be exposed to it, use it and practice it in a meaningful way” (Kirsch: 2008, 98).

Decorridos seis anos desde a introdução do ensino do Inglês no 1º ciclo, é pertinente olharmos para trás e lançarmos um olhar avaliativo sobre o decorrer da experiência. Tendo em conta os primeiros interessados, os alunos, a experiência parece oferecer um saldo positivo. A grande maioria dos alunos mostra-se satisfeita com a aprendizagem da língua inglesa, tal como foi observado pela APPI nas visitas de acompanhamento ao programa e ainda como podemos verificar através das respostas dadas pelos alunos nos inquéritos que lhes dirigimos. No entanto, ouvem-se também algumas vozes de insatisfação no seio dos alunos, sobretudo porque as actividades propostas em sala de aula não convencem a totalidade dos aprendentes ou porque o *input* oferecido não é totalmente convincente. Quando ouvimos os pais, o entusiasmo diminui relativamente, embora a grande maioria valorize bastante a introdução desta novidade pedagógica porque lhe reconhece grande importância para a formação dos filhos em termos da sua adequada preparação para o futuro. Como nota Graddol, muitos pais exercem pressão constante para que o Inglês seja uma oferta no sistema educativo dos filhos (Graddol: 2006, 88). Para muitos pais entrevistados há a convicção de que aprender Inglês mais cedo é mais fácil para os filhos levando-os, tal facto, a um melhor desempenho no futuro em termos de língua e em termos de empregabilidade.

Simultaneamente, as crianças irão também estar melhor preparadas para a entrada do 2º ciclo. Tal opinião carece, no entanto, de investigação e de confirmação. Não existem ainda estudos em Portugal sobre os efeitos do PGEI para a aquisição linguística dos alunos portugueses à chegada ao 2º ciclo, e tal revela-se essencial. Na verdade, porém, muitos pais tecem críticas ao PGEI e reconhecem falhas na actuação dos professores, relatando erros linguísticos aprendidos pelos seus filhos, brincadeira excessiva na sala de aula, falta de competência dos professores, dificuldades em compreender a avaliação feita pelos professores, etc. Alguns pais confessam ainda a surpresa perante a verificação de que os seus filhos repetem os conteúdos quando chegam ao 2º ciclo. Os próprios professores consideram esta uma questão a ser revista com urgência e a APPI também reclama há muito a alteração dos programas de Inglês do 2º ciclo, adaptando-os, em sequencialidade, ao que se aprende no 1º. Claro que tal só poderá acontecer quando a disciplina for tornada obrigatória e nenhum aluno possa ficar de fora na aprendizagem do Inglês. Tornar a disciplina obrigatória é, aliás, a segunda proposta mais vezes referida pelos professores de Inglês inquiridos. Tal revela, por um lado, a necessidade do estabelecimento de um estatuto digno para a disciplina e, conseqüentemente, a possibilidade de dar aos professores outras garantias de empregabilidade com um estatuto mais justo.

Pela análise dos inquéritos dirigidos aos municípios portugueses, verificamos, como já foi dito atrás, que uma percentagem significativa de professores do PGEI não tem as

habilitações necessárias para leccionar Inglês no 1º ciclo. Para estes professores seria necessário um outro tipo de formação de base, estudando caso a caso, de acordo com as habilitações apresentadas por cada professor e experiência entretanto adquirida. Não nos parece suficiente um ano de formação nos moldes que atrás explicitámos para os professores detentores de uma licenciatura e respectiva profissionalização em Inglês, pois haveria, com estes professores, muito trabalho de formação em língua e cultura a realizar, antes de enveredar pelos estudos didáctico-pedagógicos. Contudo, a realidade é que estes professores também estão a desbravar este terreno difícil que é o 1º ciclo, pela sua novidade e falta de preparação, e não têm as ferramentas necessárias para o fazer. Claramente reconhecemos que o governo deu início a uma iniciativa pedagógica sem ter acautelado o número necessário de professores para cobrir as necessidades e tememos que o investimento possa não vir a dar os frutos que todos desejamos colher. Ceia (2006, 1) usa uma metáfora para descrever esta situação e considera que a implementação do PGEI em Portugal corresponde à lógica da construção do TGV, uma vez que primeiro se encomenda o comboio e depois se preparam as linhas por onde ele vai andar. Neste caso, o ensino do Inglês será o comboio que esperava ter professores (linhas) por onde pudesse andar mais e melhor e, atrevemo-nos a acrescentar, o 2º ciclo é uma estação que não está apetrechada para receber este pseudo-TGV pedagógico.

As pressões dos pais e conseqüentes pressas políticas são generalizadas, *i.e.*, ocorreram em vários países do mundo, e, a nosso ver, nem sempre devidamente fundamentadas por leituras atentas da produção científica que se vai realizando. Janet Enever, investigadora na área das políticas de ensino da língua estrangeira aos mais novos, reconhece essas pressões e alerta para os perigos deste modo de agir: “In many parts of the world today there exists a great deal of rhetoric proclaiming the advantage of an early start to language learning. For example, in just the last four years or so in Europe, the Italian president claimed that an early start would allow Italy to enter fully into the global marketplace, the British prime minister announced that languages are easier to learn if you start early, whilst the Polish prime minister made the unexpected statement that English would be taught from grade 1 throughout the country within the next two years whilst speaking at the inaugural speech of the new government. In contrast, much of the evidence from linguists is rather less certain” (Enever: 2007, 1). Enever considera que através dos dados que tem recolhido em escolas de vários países, não se consegue provar que um começo precoce da aprendizagem da língua inglesa corresponda automaticamente a melhores resultados. Para tal, é necessário que se criem as condições adequadas para garantir a qualidade do ensino e só depois se podem esperar melhores resultados. Muitos decisores políticos estabelecem, na sua opinião, paralelos entre situações de imersão em países bilingües e situações formais de sistemas de ensino da língua inglesa como língua estrangeira, e tal não é comparável: “Over-generalising the potential for early language learning in schooled contexts on the basis of evidence from other settings is clearly unwise. The consequence is likely to be unrealistic expectations with the potential for blaming teachers when rapid progress fails to take place” (Enever: 2007, 1). Os professores que leccionam

Inglês no 1º ciclo sem as habilitações adequadas fazem-no por necessidade profissional mas devem, para exercer correctamente a sua profissão, procurar possibilidades de alcançarem a formação necessária. Receamos que, caso os proveitos sejam pouco animadores em termos dos resultados destes alunos no futuro, nos viremos para os professores como aqueles que não souberam ensinar esta língua tão importante e que, mais uma vez, Portugal tenha desperdiçado investimento.

Reportando-se à experiência do ensino do Francês como língua estrangeira no Reino Unido na década de 70, Sharpe (2001) identifica como principais causas do seu insucesso: “lack of suitably trained and qualified teachers”; “continuity between phases” (Sharpe: 2001, 10). Pelos dados apresentados neste estudo, a situação portuguesa parece não estar muito longe da mesma realidade. Para fazer face ao primeiro problema, Sharpe defende a leccionação da língua estrangeira no 1º ciclo pelos professores generalistas, professores do 1º ciclo, dando-lhes formação nessa língua estrangeira. Quanto ao segundo problema, ele é da inteira responsabilidade dos decisores políticos em matérias de educação, pois a eles cabe a adaptação dos novos programas para o 2º ciclo e a formação de turmas no 5º ano de escolaridade que contemple as diferenças dos alunos em termos de conhecimentos de língua inglesa. No caso de Portugal, tanto pela formação recebida até aqui em termos de língua estrangeira no currículo académico de ensino superior dos actuais professores de 1º ciclo, como ainda devido à opção inicial de leccionação do Inglês no 1º ciclo feita pelos professores especialistas de língua estrangeira em 2005, tal afigura-se, por ora, inexecutável. Por um lado, os professores do 1º ciclo não estão preparados para leccionar Inglês dentro do currículo com garantias de qualidade e, por outro, os professores especialistas necessitam de um melhor enquadramento da sua função, com melhor formação especializada, melhores condições de trabalho e melhores perspectivas de futuro. Os actuais professores de Inglês do 1º ciclo necessitam de sentir que o seu esforço dará frutos, tanto para os alunos como para si próprios.

Atendendo a que reclamamos a conquista de uma pedagogia típica do 1º ciclo para os professores de Inglês deste ciclo, seria desejável uma ligação mais estreita entre estes e os professores titulares de turma. As múltiplas situações relatadas pelos professores e pela APPI de falta de coordenação e de co-responsabilização pelo processo de ensino aprendizagem e processo avaliativo deveriam ser eliminadas e deveria ser implementada uma verdadeira supervisão cooperativa entre professor titular da turma e professor de Inglês: “Parece, ainda, existir uma divergência entre funções ideais e funções reais, uma vez que, segundo a professora-caso, a supervisão não existe, o que contraria as declarações provenientes da autarquia e agrupamento” (Cruz: 2009, 1186). Esta conclusão de Cruz evidencia algumas contradições visíveis entre a opinião dos vários intervenientes no PGEI. Nem sempre o que uma entidade ou pessoa afirma é corroborado pelos outros elementos que desempenham papéis determinantes no processo. Devem ser criadas, por isso, condições para que os professores de Inglês integrem os conselhos de professores do 1º ciclo a que os seus alunos pertencem, para que possam participar na planificação das actividades, concretização das

mesmas e possam estar presentes em contactos mais formais com os pais dos alunos, a fim de poder inteirar-se melhor dos problemas existentes e procurar soluções. Aos professores titulares caberá também, na nossa opinião, um papel importante de supervisão dessa mesma pedagogia típica do 1º ciclo, embora consideremos essa supervisão insuficiente, pois grande parte dos professores do 1º ciclo não têm conhecimentos de língua suficientes para o poder fazer com credibilidade. Será necessária a presença de um professor especialista em Inglês e com experiência no ensino do Inglês aos mais novos para, em conjunto, poderem realizar a supervisão que, a nosso ver, deverá ser formativa. Dessas observações, adoptando-se uma atitude reflexiva, na perspectiva de Alarcão já aqui apresentada, poderão nascer perspectivas de investigação e melhoramento profissional.

Seria interessante desenvolver-se investigação ao nível da influência da qualidade de ensino sobre a qualidade das aprendizagens realmente feitas pelos alunos. Se atendermos a que uma das razões da introdução do ensino do Inglês no 1º ciclo se prende com a hipótese do período crítico e a crença de que uma exposição mais dilatada no tempo levará os alunos a uma proficiência acrescida, sobretudo na aquisição da fonética da língua, seria importante verificar se, de facto, esses resultados são alcançados: “It is surprising that there is no study on how teachers’ proficiency, especially pronunciation and fluency, contributes to young learners’ language development. This is all the more shocking in the light of the arguments discussed in relation to the CPH. One might wonder how children’s pronunciation is influenced by the teachers’ nonnative oral skills. Even the most carefully designed longitudinal projects avoid focusing on the teacher and discuss findings without an analysis of the quality of teaching (Nikolov: 2006, 17). A formação dos professores e a qualidade do seu ensino parece ser, na verdade, um tema com necessidade de maior exploração. As Câmaras Municipais, na resposta ao inquérito que lhes foi dirigido, reconhecem em geral a “inadequação pedagógica de alguns docentes” e a “necessidade de formação específica para promover uniformidade de preparação destes docentes” (v. capítulo IV), desse modo deixando entender que há um longo caminho a percorrer em termos de procura e obtenção de formação adequada para os professores deste nível de ensino, sendo esta mesma opinião defendida pelos próprios professores e pelos pais dos alunos. Enever considera que esta é uma área carente de investigação urgente para que se possam atingir melhores resultados e não se volte a uma avaliação negativa de todo um investimento, à semelhança do que aconteceu no Reino Unido décadas atrás: “In contextualising my discussion of early English language learning, within the intensely political framework, my aim is to exercise a note of caution in the ready acceptance of current policy trends and to encourage an acknowledgement of the realities of what can be achieved in schooled contexts, particularly those where teachers have only quite limited training or where pupils have only a limited amount of curriculum time available for English language learning. As indicated previously, there is an urgent need for further research in this field; research that moves beyond the purely linguistic, to build our understanding of motivation, of how it might vary over time and of how we might influence it with early language learners” (Enever: 2007, 2). Para Enever é necessário, de

facto, questionar certas ideias preconcebidas sobre o ensino precoce do Inglês à luz das condições possíveis nas escolas de um dado país. O tempo dedicado à tarefa e a formação dos professores que a executam têm de ser cuidadosamente programados, sob pena de se condenar o sucesso de muito bem-intencionadas vontades políticas. Também Nikolov refere a necessidade de investigação sobre os efeitos da formação obtida pelos professores, pois, como já foi aqui abundantemente referido, acreditamos na centralidade da figura do professor em todo o processo de ensino aprendizagem neste nível de ensino: “In-service training programs prepare teachers for the job, but there is not enough research on what teachers actually do in the classrooms before, during and after methodology treatment” (Nikolov: 2006, 17). Da mesma opinião partilham Alarcão e Roldão quando referem que muito frequentemente a formação recebida permanece intocada e a prática lectiva não sofre as alterações que seriam esperadas depois do investimento formativo (Alarcão e Roldão: 2008, 68).

À semelhança do que aconteceu noutros países, também em Portugal nos parece que a implantação do PGEI foi apressada. Para tal terá contribuído a vontade política de um governo consciente do valor da língua inglesa no mundo e do valor que os pais lhe atribuem como fundamental para o sucesso dos seus filhos. A influência e pressão dos pais, já por nós abordada, é sentida em quase todas as situações onde a implementação de programas semelhantes ocorreu. “In Austria as elsewhere, parents are among the most influential stakeholders when it comes to education. The Ministry of Education, the Arts and Culture acknowledges that parents attach great importance to language learning. Although there is some awareness that English alone is not enough, it is nevertheless difficult to convince large numbers of parents that their children’s first foreign language might be a language other than English” (Conselho da Europa: 2008, 8). Esta pressão prende-se com uma oferta generalizada que contemple todos os alunos e a implementação em massa de uma tal estratégia requer uma introdução faseada para que se possam fazer os ajustes necessários ao longo do tempo e para que se possam preparar aqueles que irão ser os protagonistas da sua introdução. Baseando-se em Johnstone (2008, 32-33), Nikolov recomenda a introdução faseada de um programa como o PGEI para que se possam alcançar as condições mínimas de sucesso: “As Johnstone claims, it is well-known that ELL can be a great success when implemented in individual project schools, where appropriate conditions are provided and where the teaching is of high quality. However, larger-scale implementation of ELL across schools is a different matter” (Nikolov: 2009, 12). Atendendo à falta de preparação dos professores abundantemente já referida, acreditamos que teria sido preferível ter-se implementado uma introdução faseada do PGEI para que se evitassem os erros que diagnosticámos, e pudéssemos perspectivar bons resultados. Num estudo levado a cabo na Croácia sobre uma situação análoga à portuguesa, de oferta do Inglês aos mais novos, e analisado por Nikolov, concluiu-se que a idade de começo é apenas um dos factores a ter em conta e tal só produzirá efeitos se acompanhado por outras condições essenciais: “The longitudinal study showed that in the Croatian socioeducational context, 6-7-year-old beginners outperformed later (10-year-old)

beginners if some basic conditions were met. These refer exclusively to the quality of exposure, which in the FL context is dependent on the quality of teaching” (Nikolov: 2006, 15). Mais uma vez nos deparamos com resultados que apontam para a necessidade de se acautelar o que, na nossa perspectiva, consiste na condição principal para determinar o sucesso desta iniciativa: a qualidade da formação dos professores.

Nikolov chama a atenção para outro ponto essencial: o do tempo dedicado à actividade. Segundo o quadro 1 no capítulo I, as turmas de 1º e 2º anos deviam ter uma aula de Inglês duas vezes por semana e cada aula deveria durar 45 minutos, e os alunos de 3º e 4º anos deveriam ter três aulas semanais de 45 minutos cada. Sabemos, no entanto, que a realidade é bem diferente, uma vez que existem casos de turmas com todos os anos juntos, o que invalida, de imediato, uma distribuição de horário assim idealizada. Existem também casos em que, por falta de disponibilidade de horário, só se oferecem aos alunos duas aulas por semana, independentemente do ano que frequentam, ou, como previsto pelo Ministério da Educação para casos excepcionais, é leccionada apenas uma aula de 90 minutos durante a semana. Esta situação não permite a exposição das crianças à língua de forma regular e deixa que decorra um período de tempo relativamente longo entre uma aula e a seguinte. Enever considera que não se devem ter grandes expectativas quando o tempo de exposição à língua é escasso: “[...] it is important to manage the expectations of policy-makers, schools and parents. Some have very unrealistic expectations of what primary children can learn in 45 minutes or an hour a week” (Enever: 2011, 1).

Tomando a necessidade de *input* linguístico como essencial e indispensável à aprendizagem, na perspectiva de Krashen (2006, 49), uma exposição espaçada ao longo do tempo não serve uma aquisição adequada. Também Nikolov, apoiando-se em casos que analisou, defende que o tempo de exposição à língua é mais determinante do que a idade de começo: “The time of start explained only 3 per cent of variance for both languages, whereas the best predictors were learners’ socioeconomic status and number of weekly classes” (Nikolov: 2006, 15). Como não é aceitável a oferta do ensino do Inglês apenas a alunos provenientes de certos grupos sociais, pensamos que uma aposta segura em outros factores determinantes para a qualidade do ensino deveriam ter sido acautelados com maior rigor. Oferecer às crianças um ensino devidamente pensado, assente em conhecimentos sólidos sobre o seu mundo e planeado de acordo com uma pedagogia típica do 1º ciclo, favorecerá a aquisição natural da língua estrangeira, mas, para tal, é necessário tempo de exposição. Defendemos uma aprendizagem implícita das regras de gramática, pelo que devemos expor as crianças ao maior e mais diversificado *input* possível, seja através do “diálogo” directo com o professor, seja através de materiais transportados pelo professor para a aula. Krashen adianta ainda que devemos permitir às crianças do 1º ciclo uma aquisição natural e só mais tarde deveremos explicitar regras de gramática: “I recommend delaying the teaching of these rules until more advanced levels. I would first give acquisition a chance and then use conscious knowledge to fill in some of the gaps. There is no sense teaching rules for Monitoring that will eventually be acquired” (Krashen: 2006, 20). O mesmo autor defende ainda a exposição dos

alunos a livros ou tecnologias educativas apropriadas para que o contacto com a língua seja abundante. Krashen tem participado num grupo de discussão online denominado younglearners@yahoo.com, onde também temos participado, e tem, reiteradamente, exposto as suas ideias sobre as condições ideais conducentes à aquisição linguística: “My hypothesis is that acquisition occurs with a focus on meaning, not form, when *input* is comprehensible and extremely interesting, or compelling” (Krashen: 2011, anexo VII, pag. 199). Para Krashen, estando o interesse do assunto garantido à criança, a motivação passa a ser também um dado adquirido e a aquisição ocorrerá de forma natural. As novas tecnologias poderão aqui oferecer duas vantagens em simultâneo: *input* linguístico genuíno, compreensível e atractivo, e podem ainda funcionar como compensação para eventuais falhas na competência linguística do professor. Deverão ser criadas as condições para que o professor de Inglês do 1º ciclo se possa socorrer de um conjunto vasto de ferramentas *Web* que sejam atractivas para os alunos, porque ricas pedagogicamente, e relevantes em termos da sua actualidade. Os professores de Inglês do 1º ciclo devem ter formação especializada na sua utilização, todavia necessitam de ter essas mesmas ferramentas disponíveis quando se encontram na sala de aula. As crianças mostram um grande entusiasmo na utilização do quadro interactivo e outras ferramentas *Web* e, desse modo, é necessário apetrechar as escolas do 1º ciclo com mais e melhores materiais, correspondendo ao anseio da APPI redigido nos seus relatórios de acompanhamento.

A necessidade de um *input* constante de qualidade, como temos vindo a defender, não invalida que, de forma bem cuidada, se use a língua materna em caso de necessidade. Mourão, apontando a importância da utilização de livros ilustrados na aula de Inglês para crianças, mostra como uma língua pode servir a outra em termos da criação de suporte cognitivo: “The tape-scripts show that both the children and the teachers involved used L1 and the FL to reach a meaning consensus. We need to understand better how the two languages can scaffold each other in this meaning making process” (Mourão: 2009, 9). Mourão aponta, assim, para a necessidade de se entender com maior rigor o modo como a utilização das duas línguas se poderá operacionalizar em benefício das crianças. Para tal é necessário formar os professores de modo a permitir-lhes a compreensão cuidada do modo como devem escolher cada vocábulo que apresentam e como podem ajudar a sua compreensão pelos alunos através da ajuda da língua materna. Desse modo poderão os professores ajudar os alunos a desenvolver processos cognitivos ricos e potenciadores de novos conhecimentos e progressivo desenvolvimento. “We should rethink which picture books we use in our classrooms, and attempt to move from playing safe to selecting titles that promote thinking from looking and listening or reading, enabling discussion and more language use” (Mourão: 2009, 9).

Finalmente, importa reflectir sobre as implicações de uma formação de professores de Inglês para o 1º ciclo como garante de que existirão condições de sequencialidade para as aprendizagens realizadas neste ciclo à entrada no ciclo seguinte. Defendemos que só quando a formação adequada destes profissionais ocorrer, se poderão criar as condições para a

estabilização de um corpo docente verdadeiramente conhecedor das especificidades das tarefas que lhe cabem e, motivado para aí permanecer, poder fornecer os dados relevantes sobre a avaliação das aprendizagens feitas pelos alunos durante o 1º ciclo, o que permitirá adequar os programas de Inglês do 2º ciclo e seguintes, por consequência, e programar com rigor a formação de turmas no início do 5º ano. Importa ainda pensar sobre o tipo de avaliação a implementar no 1º ciclo de modo a que seja suficientemente informativa sobre as aprendizagens de facto feitas, mas não produza efeitos negativos sobre os aprendentes, que os leve à desmotivação e à criação de uma relação de antipatia com a língua, o que constituiria o inverso do que se pretende. Cameron considera necessária a avaliação das aprendizagens neste nível de ensino, embora avise também para os seus perigos e, daí, a necessidade de tal procedimento ocorrer com muito rigor e adequação ao seu destinatário, algo apenas possível de realizar por professores com a formação adequada: “We know, too, that some ideas for educational change may be over-optimistic or just plain silly; good assessment may prevent damage to children’s learning opportunities from irresponsible change” (Cameron: 2001, 216). Deste modo, pensamos que a avaliação a ser feita deve ser cuidadosamente preparada para produzir um efeito de validade, mas, simultaneamente, potenciar uma relação positiva e duradoura com a língua.

Bibliografia

- Abley, M. (2008) *The Prodigal Tongue. Dispatches from the Future of English*. New York: Houghton Mifflin Books.
- Abrantes, P. et al (2009) *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE. Disponível online em http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/RelFinal_AECs%20Boas%20pr%C3%A1ticas_Rev.pdf, consultado em 13 de Junho de 2011.
- Alarcão, I. (1996) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em Alarcão, I.; et al. (1996) *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997) *A Formação de Professores no Portugal de Hoje. (Documento de Trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas)*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf), consultado em 20 de Fevereiro de 2010.
- Alarcão, I. (2003) *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I; Roldão, M.C. (2008) *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alegria, M. F.; Loureiro, M.; Marques, M. A. F.; Martinho, A. (2001) *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Disponível online em <praticapedagformainicialprofs.pdf>, consultado em 20 de Fevereiro de 2010.
- Andrade, A. I.; et al (2007a) *Intercompreensão e Formação de Professores: Percursos de Desenvolvimento do Projecto ILTE*. Disponível online em http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:UyMsaasxRvYJ:scholar.google.com/+Intercompreens%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores:+Percursos+de+&hl=pt-PT&as_sdt=0,5, consultado em 1 de Agosto de 2011.
- Andrade, A.I.; et al (2007b) *Imagens das Línguas e do Plurilinguismo: Princípios e Sugestões de Intervenção Educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
- APPI (2006). *A Implementação do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos do 1º CEB em 2005/6 - Balanço do Contributo da APPI. The APPI Newsletter, no. 1, 2006*. Disponível online em <http://www.appi.pt/noticias/doc/appi1cb.pdf>, consultado 21 de Maio de 2009.
- 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 online em 23 de Fevereiro de 2009.
- APPI (2008) *Relatório Final de Acompanhamento*. Disponível online em http://www.confap.pt/docs/appi_AEC07-08.pdf, consultado em 13 de Junho de 2011.
- APPI (2009) *Relatório Final de Acompanhamento 2008/2009 - Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico*. Disponível em http://www.appi.pt/noticias/doc/RfinalacAPPI_AEC08_09.pdf, consultado em 14 de Junho de 2011.

- APPI (2010) *Relatório Final de Acompanhamento 2009/2010 - Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico*. Disponível online em <http://www.appi.pt/noticias/doc/AEC2.pdf>, consultado em 14 de Junho de 2011.
- Armstrong, T. (2009) *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: ASCD
- Avença, A. A. (2005) *Materiais Educativos para a Fase de Sensibilização às Línguas: Definição de Critérios de Elaboração em Strecht-Ribeiro (Ed.) (2005) A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte
- Aydin, S.; Karakuzu, M.;Elkiliç, G. (2008) *Teacher Effect on the Level of Test Anxiety Among Young EFL Learners*. Disponível online em http://w3.balikesir.edu.tr/~saydin/index_dosyalar/200901.pdf, consultado em 15 de Abril de 2011.
- Bahman, S.; Maffini, H. (2008) *Developing Children's Emotional Intelligence*. London: Continuum International Publishing.
- Bento, C; et al (2005) *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bizarro, Rosa; Fátima, Braga (orgs.). (2006) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (Eds.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Bloom, B.S. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation*. New York: MacGraw-Hill
- Bondi, Marina e Poppi, Franca. *Devising a Language Certificate for Primary School Teachers of English. Profile* [online]. 2007, n.8; pp. 145-164 . Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902007000100011&lng=en&nrm=iso, consultado em 21 de Dezembro de 2009.
- Borg, S. (2006) The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers em *Language Teaching Research*, 10, 1, pp.3-31. Disponível em <http://www.education.leeds.ac.uk/research/uploads/40.pdf>, consultado em 10 de Junho de 2011.
- Borg, S. (2010a) Contemporary Themes in Language Teacher Education. Disponível online em <http://www.education.leeds.ac.uk/modx/assets/files/staff/papers/Foreign-languages-in-China-7-4.pdf>, consultado em 20 de Julho de 2011.
- Borg, S. (2010b) Doing Good Quality Research. Disponível online em <http://www.education.leeds.ac.uk/modx/assets/files/staff/papers/Doing-good-quality-research-Borg.pdf>, consultado em 20 de Janeiro de 2011.
- Branco, M.L. (2003) *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Tese de Doutoramento. Covilhã: UBI
- Bruner, Jerome. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Bruner, Jerome (1999) *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bruner, Jerome (2006) *In Search of Pedagogy, Volume I*. Abingdon: Routledge.
- Cameron, Lynne. (2003) Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal*, Vol. 57/2, Oxford University Press. Disponível online em http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/elt_journal/2003/abril/570105.pdf, consultado em 15 de Julho de 2011.
- Cameron, Lynne. (2007) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Castro, R. V. (2006) A Formação de Professores de Línguas: Dilemas Actuais e Perspectivas de Desenvolvimento em Bizarro, Rosa; Fátima, Braga (orgs.). (2006) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora
- Ceia, C. (2003) *As Leis da República e o Ensino do Português*. Disponível online em http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/educacao/as_leis_republica.pdf, consultado em 20 de Fevereiro de 2010.
- Ceia, C. (2006) Por que é Importante Estudar Línguas e por que é que não Estudamos. Disponível online em http://www.instituto-oriental.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/educacao/aprender_linguas.pdf, consultado em 19 de Julho de 2011.
- Ceia, C. (2007) Que Professores Vamos Formar? Disponível online em <http://www.educare.pt/educare>, consultado em 29 de Outubro de 2009.
- Ceia, C. (2009) Current Trends in Teacher Performance Evaluation in Portugal. Disponível online em www.hltmag.co.uk/feb10/mart01.rtf, consultado em 16 de Junho de 2010.
- Chern, C. e Hsu, H. (2009) Trainer Training Innovation: the Trainer Training Programs in Taiwan em Enever, J; Moon, J. e Raman, U. (editores) (2009) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing.
- Chomsky, Noam. (1986) *Knowledge of Language: its Nature, Origin, and Use*. Westport: Convergence.
- Chomsky, N.; et al. (2002) *On Nature and Language*. Cambridge: CUP
- Clabaugh, G. (2010) The Educational Theory of Jerome Bruner: a multidimensional analysis. *New Foundations*. Disponível online em <http://pt.scribd.com/doc/26645370/Jerome-Bruner-s-Theory-of-Education>, consultado em 20 de Junho de 2011.
- Colverd, S.; Hodgkin, B. (2011) *Developing Emotional Intelligence in the Primary School: a Practical Guide for Teachers*. Abingdon: Routledge.
- Conselho da Europa (2008) Language Education Policy Profile-Austria. Disponível online em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_EN.asp#TopOfPage, consultado em 20 de Julho de 2011.
- Couceiro-Figueira, A.P; Prereira-Serra, M.A. (2010) O ensino-aprendizagem do inglês no primeiro ciclo. Um estudo exploratório. In *Educación y Educadores*, vol.13, num. 1, Abril, 2010, pp.43-59. Disponível online em

- <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/834/83416264004.pdf>, consultado em 26 de Maio de 2011.
- 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. Braga: Universidade do Minho. Disponível online em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c83.pdf>, consultado em 27 de Maio de 2011.
 - Cruz, M.; Ribeiro, G. (2009) Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14, ESSE de Paula Frassinetti. Disponível online em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/305/S%26E14_Didactica%20de%20linguas.pdf?sequence=1, consultado em 10 de Julho de 2011.
 - Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: CUP
 - Cummins, J.; Davidson, C. (2007) Research and Teacher Education in ELT: Meeting New Challenges. Em Cummins, J.; Davidson, C. (2007) (Editores) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer.
 - Curtain, H; Pesola, C. A. (1994) *Languages and Children. Making the Match*. New York: Longman
 - Daloiso, M. (2009) The Role of Linguistic Routines in Early Foreign Language Learning. Ca' Foscari University, Venice. Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14, ESSE de Paula Frassinetti. Disponível online em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14_cad01.html, consultado em 4 de Julho de 2011.
 - Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (Princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional)
 - Despacho n.º 14.753/2005, de 5 de Julho (Programa de generalização do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico)
 - Despacho nº 16795/2005 de 3 de Agosto (Normas de funcionamento das actividades de enriquecimento curricular)
 - DeKeyser, R. (2007) Study Abroad as Foreign Language Practice. Em DeKeyser, R. (Editor) *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP
 - Dewey, John. (1997) *Experience and Education*. New York: Touchstone
 - Dolitsky, M. (2006) The French Communicative Connection: Catching Up. Em McCloskey, M. L.; Orr, J.; Dolitsky, M. (Editoras) (2006) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Alexandria: TESOL, Inc.
 - Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. Guildford: Biddles, Ltd.
 - Duron, R.; et al (2006) Critical Thinking Framework for any Discipline. Em *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 17, nº 2. Disponível em <http://www.isetl.org/ijtlhe/>, consultado em 2 de Julho de 2011.

- Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006) *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Brussels: European Commission. Disponível online em http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/young_en.pdf, consultado em 18 de Março de 2011.
- Edelenbos, P.; Kubanek; A. (2009) Early Foreign Language Learning: Published Research, Good Practice and Main Principles. Em Nikolov, M. (2009b) (Ed.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlim: Mouton de Gruyter
- Ellis, Rod. (2000) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP
- Enever, J. (2007) Primary Languages-in-Education Policies: Planning for Engagement and Sustainability. Disponível online em http://www.janetenever.co.uk/files/janetenever_5.pdf, consultado em 20 de Julho de 2011.
- Enever, J; Moon, J. e Raman, U. (editores) (2009) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing.
- Enever, J. (2011) Primary importance. Disponível em <http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/iset/Janet%20Enever/ELGazette.Pdf>, consultado em 20 de Julho de 2011.
- Esteves, M. M. (2002) *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, E. (2006) Pass it on: English in the Primary Schools of Coahuila, Mexico em McCloskey, M. L.; Orr, J.; Dolitsky, M. (Editoras) (2006) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Alexandria: TESOL, Inc.
- Fodde, L. (2002) *Race, Ethnicity and Dialects: Language Policy and Ethnic Minorities in the United States*. Milão: FrancoAngeli
- Gardner, H. (1983 [1993]) *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993 [2006]) *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. NY: Basic Books
- Gardner, H. (2008) *Five Minds for the Future*. Disponível online em <http://www.howardgardner.com/Papers/documents/ibo%204%2013%2008%202.doc>, consultado em 2 de Agosto de 2011.
- Gass, S.; Selinker, L. (2008) *Second Language Aquisition: an Introductory Course*. New York: Routledge.
- Goleman, D. (1995 [2006]) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Dell
- Goleman, D. (2010) *A Nova Ciência do Relacionamento Humano - Inteligência Social*. Barcelos: Temas e Debates, Círculo de Leitores.
- Graddol, D. (2006) *English Next*. London: The British Council.
- Houwer, A.; Wilton, A. (2011) (Editores) *English in Europe Today. Sociocultural and Educational Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

- Hymes, D. (1972) *On Communicative Competence*. Harmondsworth: Penguin Books
- Jacinto, Manuela. (2003) *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Jantscher, E.; Landsiedler, I. (2000) Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. Em Nikolov, M.;Curtain, H.; (eds.) (2000) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages In Europe and beyond*. Graz: European Centre for Modern Languages/ Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em <http://archive.ecml.at/documents/earlystart.pdf>, consultado em 1 de Julho de 2011.
- Jensen, E. (2006) *Enriching the Brain: How to Maximize Every Learner's Potential*. San Francisco: Jossey-Bass
- Jensen, E. (2008) *Brain-based Learning: the New Paradigm of Teaching*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Johnstone, R. (2002) *Addressing the "Age Factor": Some Implications for Language Policy*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível online em <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>, consultado em 16 de Março de 2010.
- Johnstone, R. (2008) An Early Start: What are the Key Conditions for generalized Success? Em Enever, J; Moon, J. e Raman, U. (editores) (2009) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing.
- Kheng, C.; Baldauf, R. (2011) Global Language: (De)Colonisation in the New Era. Em Hinkel, (Editor) (2011) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II. New York: Routledge.
- Krashen, S.D. (2002) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. First internet edition, University of Southern California. Disponível em http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html, consultado em 10-11-09.
- Krashen, S.D. (2006) *English Fever*. Taipei City: Crane Publishing
- Kirkgöz, Yasemin. (2006) Teaching EFL at the Primary Level in Turkey. Em *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. McCloskey, M. L.; Orr, J.; Dolitsky; (Eds M). Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages
- Johnstone, Richard (2002) *Addressing "The Age Factor": Some Implications for Languages Policy*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>, consultado em 1 de Agosto de 2009.
- Lalley, J.P.; Miller, R.H. (2007) *The learning pyramid: does it point teachers in the right direction?* Disponível online em http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_128/ai_n29381540/, consultado em 28 de Novembro de 2009.
- Leeman, J. (2007) Feedback in L2 learning: Responding to errors during Practice. em DeKeyser, R. (Editor) *Practice in a Second Language, Perspectives from*

Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge: CUP

- Leo, R. (2007) *Input in the L2 Classroom: an attentional perspective on Receptive Practice*. Em DeKeyser, R. (Editor) *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP
- Lightbown, Patsy; Spada, Nina.(2006) *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press
- Lo, Y. (2006) *Leading the Way in the New Millennium: an Integrated Multiage EFL Program in Taiwan*. Em McCloskey, M. L.; Orr, J.; Dolitsky, M. (Editoras) (2006) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Alexandria: TESOL, Inc.
- Lundberg, G. (2007) *Developing Teachers of Young Learners: in service for educational change and improvement*. Em Nikolov, M.; Mihaljevic, J.; Lundberg, G.; Flanagan, T.; Mattheoudakis, M. (Editores) *Teaching Modern Languages to Young Learners. Teachers, Curricula and Materials*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Martin, B.; Carle, E. (2007) *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* New York: Henry Holt.
- Maslow, A.H. (1954 [1987]) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Matthews, P.; Klaver, E.; Lannert, J.; Conluian, G.; Ventura, A. (2009) *Políticas de Valorização do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação). Ministério da Educação. Disponível online em <http://www.oei.es/pdf2/politicas-valorizacao-primeiro-ciclo-ensino-basico-final.pdf>, consultado em 26 de Maio de 2001.
- McCloskey, M. L.; Orr, J.; Dolitsky, M. (Editoras) (2006) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Alexandria: TESOL, Inc.
- McKenzie, R.M. (2010) *The Social Psychology of English as a Global Language*. London: Springer.
- Ministério da Educação - CAP. (2006) *Organização e Distribuição do Serviço Docente nas Escolas, Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho*. Documento disponível online em http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Rel_Org_Servico_Docente_Escolas.pdf, consultado em 21 de Fevereiro de 2009.
- Ministério da Educação-CAP (2007) *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*. Disponível online em http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf, consultado 20 de Abril de 2009.
- Ministério da Educação- CAP (a) (2008) *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*. Disponível online em <http://www.dgisd.min-edu.pt/basico/Documents/RelatorioAECCAP.pdf>, consultado 16 de Maio de 2011.

- Ministério da Educação- CAP (b) (2008) 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. Disponível online em http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/relatorio_acompanhamento/Relatorio%20Pedagógico%20AEC%20_27%2004%202009.pdf; consultado 16 de Maio de 2011.
- Ministério da Educação - CAP (2009) Relatório Pedagógico 2008/2009 do Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/relatorio_acompanhamento/Relatorio%20Pedagógico%20AEC_2008_2009.pdf, consultado em 26 de Maio de 2011.
- Ministério da Educação - GEPE (2011) Actividades de Enriquecimento Curricular. Disponível online em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=593&fileName=AEC20111.pdf>, consultado em 13 de Junho de 2011.
- Mitchell, R; Myles, F. (1998) *Second Language Acquisition Theories*. London: Arnold
- Mohanraj, J. (2006) Flavoring the Salt: Teaching English in Primary Schools in India. Em McCloskey, M. L.; Orr, J.; Dolitsky, M. (Editoras) (2006) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Alexandria: TESOL, Inc.
- Moon, Jane. (2005) *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Moon, Jane (2005) *Teaching English to young learners: the challenges and the benefits*. Disponível online em <http://www.britishcouncil.org/ie2005w30-jayne-moon.pdf>, Consultado em 12 de Março 2007.
- Moreira, Mª Alfredo F.L. (2004) *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento defendida em 2004)
- Mourão, S. (2009) 'Surprised!'_Telling the pictures. Can the illustrations in picture books promote language acquisition? In Cruz, M. & Medeiros, P. (Coords) Revista Saber & Educar. nº 14 Ensino de Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar Lisbon: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível online em <http://sandiemourao.eu/pages/articlesandsongs>, consultado em 20 de Julho de 2011.
- Muñoz, C. (Ed.) (2006) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2007) Age-related Differences and Second Language Learning Practice. Em DeKeyser, R. (Editor) *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP
- Muranoi, H (2007) Output Practice in the L2 Classroom em DeKeyser, R. (Editor) *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP
- Newby, D. (2006) Communicative Language Teaching. Em Fenner, A.; Newby, D. (2006) *Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*. Disponível online em

- <http://book.coe.int/ftp/3157.pdf#page=19>, consultado em 2 de Agosto de 2011.
- Nikolov, M.;Curtain, H.; (eds.) (2000) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages In Europe and beyond*. Graz: European Centre for Modern Languages/ Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 - Nikolov, M.; et al (2006) Recent Research on Age, Second Language Acquisition, and Early Foreign Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, pp 234-260
 - Nikolov, M. (2009a) The Dream and the Reality of Early Programmes in Hungary. Em Enever, J. et al. (2009) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.
 - Nikolov, M. (2009b) (Ed.) *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlim: Mouton de Gruyter
 - Nobre, C. (2002) O Jogo no Ensino Precoce da Língua Inglesa. *Educação & Comunicação*, 7, 165-171. Disponível online em <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1424.1.pdf>, consultado em 2 de Agosto de 2011.
 - Nunan, D. (2006) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
 - Ohno, A. *Communicative Competence and Communicative Language Teaching*. Disponível em <http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/25-32.pdf>, consultado online em 18 de Outubro de 2009.
 - Oliveira, M. et al (2009) Actividades de Enriquecimento Curricular. Entre a boa iniciativa e o mau investimento. Disponível online em <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/10/Entre-a-boa-iniciativa-e-o-mau-investimento.pdf>, consultado em 22 de Junho de 2011.
 - Ortega, L. (2007) Meaningful L2 Practice in Foreign Language Classrooms: A cognitive Interactionist SLA Perspective. In DeKeyser, R. *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP
 - Pennycook, A. (1994) *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Pearson Education.
 - Pennycook, A. (2003) Beyond Homogeny and Heterogeny: English as a Global and Wordly Language. Em Mair, C. (2003) (Ed.) *The Politics of English as a World Language. New Horizons in Postcolonial Cultural Studies*. Amsterdam: Editions Rodopi.
 - Pennycook, A.; et al (Ed.) (2007) *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters
 - Pereira, I. (2010) O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - Contextos e Processos de Integração Curricular. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Tese de Doutoramento.
 - Phillipson, R. (2003) English for the Globe, or only for Globe-Trotters? The World of the EU. Em Mair, C. (2003) (Ed.) *The Politics of English as a World Language. New Horizons in Postcolonial Cultural Studies*. Amsterdam: Editions Rodopi.
 - Phillipson, R. (2009) Disciplines of English and Disciplining by English. Disponível online em

<http://www.cbs.dk/Forskning/Institutter-centre/Institutter/ISV/Menu/Medarbejdere/Menu/Videnskabelige/Videnskabelige/Professor-Emeritus/phillipson>, consultado em 1 de Agosto de 2001.

- Pinter, Annamaria. (2006) *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Disponível em <http://www.ensino.uevora.pt/ensinobasico/CRUP%20forminicialqualidade%20Janeiro%202000.pdf>, consultado em 20 de Fevereiro de 2010.
- Ponte, J.P. (2004) *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha. Parecer*. Disponível online em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf), consultado em 20 de Fevereiro de 2010.
- Qiang, W. (2009) Primary EFL in China: from Policy to Classroom Practice em Enever, J; Moon, J. e Raman, U. (editores) (2009) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. (2001) Lisboa: Asa Editores
- Ranta, L.; Lyster, R. (2007) A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: the Awareness-Practice-Feedback Sequence. Em DeKeyser, R. (Editor) (2007) *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP
- “Recommendations for Early Foreign Language Learning: Finding an Approach to the Theory and Practice of Early Foreign Language Learning”*. (1993-96) in International Symposium, Sponsored by The Goethe Institute
- Richards, J; Rodgers, .T (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: CUP.
- Richards, Jack C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge:CUP.
- Robinson, P. (2007) Aptitudes, Abilities, Contexts, and Practice em DeKeyser, R. (Editor) *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP
- Rogers, C. (1995) *A Way of Being*. New York: Houghton Mifflin Company
- Romeo,K. (2009) «Krashen and Terrell’s “Natural Approach”», Disponível em <http://www.stanford.edu/~kenro/LAU/ICLangLit/ICLanguageandLiteracy.htm>, consultado online em 10 de Novembro de 2009.
- Sá, S. e Andrade, A.I. (2008a) Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. Em Saber e Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 13, p. 249-260. Disponível online em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/170/SeE_13DiversidadeLinguistica.pdf?sequence=1, consultado em 21 de Abril de 2011.
- Sá, S. e Andrade, I. (2008b) “Aprender a Respeitar o Outro e o Planeta”: Potencialidades da

- Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos Primeiros Anos de Escolaridade. Disponível online em <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v4n11/v4n11a08.pdf>, consultado em 12 de Agosto de 2011.
- Savignon, S. J. (1991) *Communicative Language Teaching: State of the Art*, TESOL Quarterly, Vol.25, No. 2, pp. 261-277, disponível em <http://www.jstor.org/stable/3587463>, consultado em 20 de Março de 2010.
 - Schütz, R. (2007) *Language Acquisition-Language Learning*. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>, consultado online em 10-11-09.
 - Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
 - Seidlhofer, B. (2005) English as a Lingua Franca. *ELT Journal*. Volume 59/4, October 2005, pag. 339-341.
 - Selinker, L. e Lakshmanan, U. (2001) "Analysing Interlanguage: How Do We Know What Learners Know?" in *Second Language Research* 17, 4 ; pp. 393-420, consultado online em 28 de Agosto 2009.
 - Sharpe, Keith. (2001) *Modern Foreign Languages in the Primary School: the What, Why and How of Early MFL Teaching*. London: Kogan Page Limited
 - Singleton, D. (2003) Critical Period or General Age Factors? in Garcia Mayo, M.P.&Garcia Lecumberri, M.L. (Eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters
 - Singleton, D. e Ryan, L. (2004) *Language Aquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters
 - Skutnabb-Kangas, T. (2002) Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments. Disponível online em <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>, consultado em 1 de Agosto de 2011.
 - Sousa, D. (2001) *How the Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin Press.
 - Sousa; D. (2011) *How the ELL Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin Press.
 - Szpotowicz, M.; Djigunovic, J.M.; Enever, J. (2008) Early Language Learning in Europe (ELLiE): a Multinational, Longitudinal Study in Enever, J.; Moon, J.; Raman, U. (Eds) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing.
 - Stern, H.H. (1987) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
 - Strecht-Ribeiro, Orlando. (1998) *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte
 - Strecht-Ribeiro, Orlando.(2005) *A língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte
 - Sutherland, P. (1992) *Cognitive Development Today: Piaget and his Critics*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
 - Teitelbaum, K.; Apple, M. (2001) *John Dewey in Currículo sem Fronteiras*, v.1, nº2, pp.194-201, Julho/Dezembro 2001. Disponível online em

<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>, consultado em 16 de Março de 2010.

- Tomlinson, B. (1998) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP
- Tsui, Amy B.M. (2003) *Understanding Expertise in Teaching - Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: CUP
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*. Baskerville: Achorn Graphic Services.
- Whitman, G. (2004) *Dialogue with the Past: Engaging Students and Meeting Standards through Oral History*.
- Williams, D .J. (1987) *English Teaching in the Primary School*. London: Evans Brothers
- Williams, M.; Burden, R. (2007) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo I

Inquérito ao Responsável pelo Ensino do Inglês no 1º ciclo das Câmaras Municipais

Universidade da Beira Interior

Departamento de Letras

Doutoramento em Letras – Didáctica de Inglês

Para efeitos de uma pesquisa a ser efectuada na UBI, por favor colabore preenchendo o seguinte inquérito.

Obrigado.

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Doutorando: **Luís Manuel André Nunes**

Orientadora Científica: Professora Doutora **Paula Pinto Elyseu Mesquita**

Inquérito ao Responsável pelo Ensino de Inglês no 1º Ciclo

1. Quantos professores leccionam a disciplina de Inglês através desta Câmara?

2. Quantos têm habilitação profissional para leccionar no **3º ciclo e secundário**?

2º ciclo?

3. Quantos **não** têm uma licenciatura em Inglês?

4. Que **formação complementar** os professores a leccionar Inglês através desta Câmara já obtiveram ao longo da vigência do seu contrato?

5. Que tipo de **coordenação pedagógica** esta Câmara exerce neste programa?

6. Que críticas **negativas ou positivas** faz ao Programa de Generalização do Ensino de Inglês?

Anexo II

Inquéritos aos Pais de Alunos do 1º Ciclo

Universidade da Beira Interior

Departamento de Letras

Doutoramento em Letras – Didáctica de Inglês

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Doutorando: **Luís Manuel André Nunes**

Orientadora Científica: Professora Doutora **Paula Pinto Elyseu Mesquita**

Para efeitos de uma pesquisa a ser efectuada na UBI, por favor colabore preenchendo o seguinte inquérito.

Obrigado.

Inquérito aos Pais

1.O seu filho gosta de Inglês? Porquê?

2.Considera esta oferta educativa importante? Porquê?

3.Que características negativas reconhece neste programa?

4.Como as alteraria?

5.Que características positivas reconhece neste programa?

Anexo III

Inquérito aos professores de Inglês do 1º ciclo

Universidade da Beira Interior

Departamento de Letras

Doutoramento em Letras – Didáctica de Inglês

Para efeitos de uma pesquisa a ser efectuada na UBI, por favor colabore preenchendo o seguinte inquérito.

Obrigado.

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Doutorando: **Luís Manuel André Nunes**

Orientadora Científica: Professora Doutora **Paula Pinto Elyseu Mesquita**

Inquérito aos Professores

1. Qual a sua formação para o desempenho do actual cargo de Professor/a de Inglês no 1º ciclo?

2. Da formação obtida a nível universitário, qual considera que pode aplicar directamente em situação de aula com os alunos do PGEI?

3. Que formação complementar à sua licenciatura considera necessária para exercer o cargo de professor de Inglês no PGEI?

4. Que acções de formação específica frequenta ou frequentou, de interesse para as suas funções actuais?

5. Que dificuldades encontra em obter formação específica? Porquê?

6. Quais os pontos mais positivos deste programa do governo de Generalização do Ensino de Inglês às crianças do 1º ciclo?

7. Quais os pontos carentes de alteração neste programa e porquê?

8. Que propostas de alteração faria à operacionalização do programa de generalização do Inglês no 1º ciclo, de modo a ser mais benéfico para os alunos e para os professores?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Contactos: 275 751 243 / 962 355 667

Fax: 275 751 243

Anexo IV

Inquérito aos alunos de Inglês do 1º ciclo

Universidade da Beira Interior

Departamento de Letras

Doutoramento em Letras – Didáctica de Inglês

A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Doutorando: **Luís Manuel André Nunes**

Orientadora Científica: Professora Doutora **Paula Pinto Elyseu Mesquita**

Para efeitos de uma pesquisa a ser efectuada na UBI, por favor colabore preenchendo o seguinte inquérito.

Obrigado.

Inquérito aos Alunos

1. Gostas de Inglês?

2. Porquê?

3. Gostas do teu professor/a? Porquê?

4. Gostas do teu livro de Inglês? Porquê?

5. Gostas do teu horário de Inglês? Porquê?

Anexo V

| | |
|---|--|
| Correspondência com Stephen Krashen - emails reproduzidos com autorização do autor. | |
| Data | Wed, 2 Mar 2011 10:41:45 -0800 [02-03-2011 18:41:45 WEST] |
| Conteúdo | <p>Sheltered Subject matter teaching and CLIL: No, Sheltered doesn't have to be in the country where the language is spoken. The early studies were done in foreign language as well as second language studies. Sheltered was only vigorously applied to immigrant children in the US several years after these studies were done.</p> <p>As for motivation: Here is an interesting hypothesis - when <i>input</i> is really COMPELLING, so interesting that you forget it is in another language, motivation is irrelevant.</p> <p>Case history: "Daniel" was not at all interested in improving his Mandarin, was a problem-student in a summer course in Mandarin (it was his first language, but he was already English dominant). All this changed when he was given a copy of a really good book, Old Master Q. He liked it so much he agreed to wash dishes while his mom read it to him. His Mandarin started to improve. He still didn't care about improving Mandarin. It was the story.</p> <p>Lao, C. and Krashen, S. 2008. Heritage language development: Exhortation or good stories? International Journal of Foreign Language Teaching 4 (2): 17-18. (Available for FREE: this is an open-access free journal, ijflt.com)</p> |
| Data | segunda-feira, 27 de Junho de 2011 06:20 |
| Conteúdo | <p>I read the original research report, Medina, Snedecker, Trueswell and Gleitman, 2011, Proceedings of the National Academy of Science. Vol 108, number 22, 2011.</p> <p>My hypothesis is that acquisition occurs with a focus on meaning, not form, when <i>input</i> is comprehensible and extremely interesting, or compelling. The conditions in this study were nearly the exact opposite. The subjects were well-educated (college students), familiar with "study" and conscious learning. During the study, they knew they were learning new vocabulary and were, in fact, trying to learn and remember word meanings.</p> <p>The <i>input</i> they got was anything but interesting or compelling: They observed random scenes of parent-child interaction. It was, most likely, incoherent and boring.</p> <p>This was conscious learning, not acquisition.</p> <p>The "highly-informative" learning instances are examples of what I have been calling "transparent," a clear match from form to meaning.</p> <p>Mediana et. al. found that a transparent instance results in good conscious learning of a word. But if it is followed by nontransparent <i>input</i> or less transparent <i>input</i>, things get worse! Another interesting finding. If subjects got the transparent example later (not in the first exposure) it didn't help as much.</p> <p>What this all means: Put people in situations where they are forced to guess at the meanings of words in situations where there is little or no focus on meaning, and no interest in what is going on, and you get transient conscious learning that is rapidly forgotten.</p> |