ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Mónica Alexandra Pinho Melo

Ensino do Inglês no 1º ciclo: perceções dos professores de Inglês do 1º e 2º ciclos e alunos do 2º ciclo

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

dezembro 2013

M

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

dezembro | 2013

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Mónica Alexandra Pinho Melo

Ensino do Inglês no 1.º ciclo: perceções dos professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos e alunos do 2.º ciclo

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Orientação
Prof.ª Mestre Isabel Brites

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

dezembro 2013

DEDICATÓRIA

Para ti pai, estás sempre comigo...

AGRADECIMENTOS

Após a conclusão deste projeto, gostaria de agradecer a algumas pessoas que, de alguma forma, me ajudaram e tornaram a conclusão deste projeto uma realidade. Assim agradeço:

- à minha orientadora, a Professora Mestre Isabel Brites, que nunca desistiu de mim, nem do meu projeto e esteve sempre ao meu lado;

- aos professores e alunos que se disponibilizaram para responder aos questionários; sem eles, este projeto não faria qualquer sentido;

- a todos os familiares e amigos pela dedicação, encorajamento e compreensão demonstrada nos momentos mais difíceis.

RESUMO

Sendo a escola uma instituição concebida para a formação académica e social da criança, a aprendizagem duma língua estrangeira torna-se crucial para que a criança desenvolva uma atitude positiva perante outras línguas e culturas. É, portanto, necessário que a escola encontre formas de ensinar línguas estrangeiras que sejam adequadas ao 1º ciclo do Ensino Básico.

O presente projeto de mestrado, intitulado *Ensino do Inglês no 1º ciclo: perceções dos professores de Inglês do 1º e 2º ciclos e dos alunos do 2º ciclo* reflete uma investigação baseada nas opiniões e perceções de profissionais e alunos de escolas públicas portuguesas que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com o Inglês no 1º ciclo.

Inicialmente apresenta-se um enquadramento legal que permite perceber quais as normas e orientações existentes na Europa e em Portugal, em termos de ensino precoce de línguas estrangeiras. A introdução do Programa de Generalização do Ensino de Inglês em 2005 começou por refletir um caminho de convergência com as políticas educativas europeias. No entanto, muitas das vitórias conseguidas por este Programa, pertencem ao passado.

Os profissionais no ensino das línguas estrangeiras questionam-se acerca de muitos aspetos, originados pela forma como se cumpre atualmente o Ensino do Inglês, enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo. Os questionários aplicados neste projeto pretendem dar voz às perceções e opiniões destes mesmos profissionais.

Palavras-chave: perceções; Ensino do Inglês no 1º ciclo; políticas educativas; ensino precoce das línguas.

ABSTRACT

The school is an institution intended to provide academic and social education to children. The learning of a new language becomes crucial so that the child develops a positive attitude towards other languages and cultures. Therefore, it is fundamental that schools find ways to teach foreign languages that are suitable to the 1st cycle of primary education.

This project, *The Teaching of English in the 1st cycle: perceptions of English teachers from the 1st and 2nd cycles and pupils of the 2nd cycle,* reflects an investigation based on the opinions and perceptions of the professionals and pupils of the Portuguese public schools that, direct or indirectly, are involved with English in the 1st cycle.

Initially, in this research, it is presented a legal framework in order to understand the rules and guidelines in Europe and Portugal. The *Programa de Generalização do Ensino de Inglês in 2005* began by reflecting a path of convergence with the European education policies. However, many of the victories achieved by this Program belong to the past.

The foreign language teaching professionals are questioning many aspects, originated by the way that English, functioning as *Atividade de Enriquecimento Curricular*, is presented now in the 1st cycle. The questionnaries applied in this project are intended to give voice to their opinions and perceptions.

Keywords: perceptions; English Teaching in the 1st cycle; education policies; teaching languages to young learners.

ÍNDICE

Dedicatória i

Agradecimentos ii

Resumo iii

Abstract iv

Índice v

Índice de figuras vii

Notas de estilo x

1. Introdução 1

2. Enquadramento teórico 5

2.1. A Europa, Portugal e o ensino precoce das línguas estrangeiras 5

2.1.1. O caminho da Europa 6

2.1.2. O caminho de Portugal 14

2.1.3. Ensino precoce das línguas estrangeiras 25

3. Percurso Investigativo 32

3.1. Problematização 32

3.1.1. Apresentação e justificação do estudo 32

3.1.2. Objetivos da pesquisa 33

3.1.3. Instrumentos de medida 36

3.1.4. Apresentação da amostra 37

3.1.5. Limitações do trabalho 37

3.2. Apresentação de resultados 38

3.2.1. Questionário nº1 - Professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês 38

3.2.2. Questionário nº 2- Professores da disciplina de Inglês do 2º ciclo 49

3.2.3. Questionário nº3 - Alunos do 5º ano que tenham frequentado pelo menos um ano a atividade de Inglês no 1º ciclo 59

3.3. Análise dos Resultados e considerações finais 66

4. Conclusão 73

Bibliografia 75

Apêndices i

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1- Atitude Global de Alunos e Pais em Relação a cada AEC-alvo 24

Gráfico 2—Média de anos de experiência que os professores lecionam a atividade de Inglês 39

Gráfico 3- Perceção dos professores da atividade de Inglês relativamente ao facto do Inglês não ser contabilizado para efeitos de transição e o seu impacto nas atitudes dos alunos 42

Gráfico 4- Temas que os professores da atividade de Inglês articulam com as professoras titulares 45

Gráfico 5- Perceção dos professores da atividade de Inglês relativamente ao facto do Inglês no 1º ciclo passar a curricular 47

Gráfico 6- Perceção dos professores da disciplina de Inglês relativamente ao Programa de Generalização do Ensino do Inglês 51

Gráfico 7- Perceção dos professores da disciplina de Inglês entre a relação da expectativa dos alunos quanto ao Inglês do 5º ano e as suas experiências com a língua no 1º ciclo. 52

Gráfico 8- Perceção dos professores da disciplina de Inglês entre a relação do comportamento dos alunos no Inglês do 5º ano e as suas experiências no Inglês do 1º ciclo 52

Gráfico 9- Perceção dos professores da disciplina de Inglês entre a relação na motivação para a aprendizagem dos alunos no Inglês do 5º ano e a frequência no Inglês do 1º ciclo. 53

Gráfico 10- Perceção dos professores da disciplina de Inglês relativamente ao nível de confiança de produção e compreensão por parte dos alunos que frequentaram Inglês no 1.º ciclo 53

Gráfico 11-- Perceção dos professores da disciplina de Inglês relativamente ao nível de confiança de leitura e escrita por parte dos alunos que frequentaram Inglês no 1.º ciclo 54

Gráfico 12- Frequência com que os professores da disciplina de Inglês procedem a alterações nas planificações tendo em conta os conhecimentos que os alunos adquiriram no 1º ciclo 56

Gráfico 13- Gosto pelo Inglês no 1º ciclo 64

Gráfico 14- Gosto pelo Inglês no 5º ano 65

Gráfico 15- Perceção dos alunos relativamente à utilidade do Inglês no 1º ciclo 65

Quadro 1- Distribuição por concelhos dos professores da atividade de Inglês 38

Quadro 2-Perceção dos professores da atividade de Inglês do nº aproximado de alunos por turma que frequentam atividade de Inglês 40

Quadro 3- aproximado de alunos que desistiram da atividade de Inglês 41

Quadro 4- Perceção relativamente aos comportamentos 42

Quadro 5- Atividades mais utilizadas pelos professores da atividade de Inglês 43

Quadro 6- Distribuição por concelho dos professores da disciplina de Inglês 50

Quadro 7- Perceção sobre o nº aproximado de alunos que frequentaram Inglês no 1º ciclo 50

Quadro 8- Atividades mais utilizadas pelos professores da disciplina de Inglês 55

Quadro 9-- Distribuição do nº de anos de frequência por anos escolares 60

Quadro 10- Perceção dos alunos relativamente às atividades mais frequentes no Inglês do 1º ciclo 61

Quadro 11- Perceção dos alunos relativamente às atividades mais frequentes no Inglês do 5º ano 62

Quadro 12- Atividades que os alunos mais gostam de fazer na aprendizagem da língua inglesa 63

NOTAS DE ESTILO

- Este Projeto está escrito segundo o novo Acordo Ortográfico 1990. No entanto salvaguarda-se que nas citações diretas, o texto original foi respeitado, pelo que a grafia do antigo acordo poderá aparecer.

- Nas transcrições das respostas às questões abertas, optou-se por respeitar o texto original, fosse ele escrito com o novo Acordo Ortográfico ou não. Apenas os erros ortográficos e de acentuação foram corrigidos. Esta correção encontra-se em [...] depois da sua forma original.

- Utilizou-se algumas abreviaturas ao longo do projeto: Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); Quadro Europeu de Referência Comum (QERC); Portefólio Europeu de Línguas (PEL); Associação Portuguesa de Professores (APPI), Orientações Programáticas (OP); LM (Língua Materna); Língua Estrangeira (LE)

- O Ministério da Educação e Ciência é também referido apenas por Ministério da Educação, visto anteriormente aparecer com esta designação nos documentos enumerados.

1. INTRODUÇÃO

> Na antiga Babel houve setenta e duas línguas, na Babel do rio das Amazonas já se conhecem mais de cento e cinquenta, tão diversas entre si, como a nossa e a grega; e assim, quando aqui chegamos, todos nós somos mudos e eles todos surdos. Vede, agora, quanto estudo e quanto trabalho será necessário para que estes mudos falem e estes surdos oiçam.
>
> Padre António Vieira em Sermão da Epifânia, 1662 (citado por Pereira, 2008)

É através da linguagem que o homem expressa pensamentos, sentimentos e emoções e busca significados para explicar o que existe e acontece no mundo. Uma realidade sem linguagem poderia facilmente ser descrita como aquela que o Padre António Vieira descreve no Sermão de Epifânia: um lugar onde todos seriam 'mudos' e 'surdos'. Considerando a atualidade, é difícil imaginar um mundo assim. A realidade, tal como a conhecemos hoje, não existiria sem a linguagem.

O mundo 'encolheu'. As barreiras internacionais esbateram-se e as novas tecnologias, juntamente com a relativa facilidade de viajar milhares de quilómetros, permitem às pessoas o fácil contato com outras culturas e, consequentemente, com outras línguas. O Inglês assume um papel preponderante nesta nova realidade e a atividade humana exprime-se, largamente, nesta língua. A oportunidade das crianças mais novas aprenderem Inglês é essencial para "proporcionar a possibilidade de reforço do conhecimento e das competências a desenvolver noutras áreas do currículo." (Dias & Mourão, 2005).

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI), implementado em 2005 pelo Ministério da Educação (inicialmente dirigido aos 3º e 4º anos

de escolaridade e só posteriormente alargado aos 1º e 2º anos) abriu então a possibilidade da aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º ciclo. Volvidos oito anos, e após o que foi por muitos considerado um bom começo, urge entender a situação atual do ensino da língua inglesa no nosso país.

Para a conclusão do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês foi necessário escolher um tema de projeto que deveria centrar-se numa problemática relevante, atual e de interesse geral. Considerou-se também vantajoso ter em conta que o tema deste projeto se enraizasse na experiência anterior da investigadora e que fosse um fator de forte motivação pessoal para a mesma.

Enquanto professora de Inglês, tanto no 1º como no 2º ciclos, a investigadora vivenciou os dois lados de uma mesma moeda, foi confrontada com diferentes realidades e percebeu que havia diferentes perceções dos professores de Inglês naqueles dois ciclos relativamente ao Ensino de Inglês no 1º ciclo.

Deste envolvimento surge, de forma natural, a ideia para o tema do projeto que tem como um dos objetivos entender as perceções dos professores de Inglês de ambos os ciclos relativamente ao Ensino de Inglês no 1º ciclo e os seus reflexos no 2º ciclo. De uma forma natural, surge também o interesse pela perceção das crianças relativamente ao Inglês do 1º e 2º ciclos, definindo-se assim outro objetivo na área de investigação.

Para entender as perceções e opiniões dos referidos professores, serão considerados dois focos na área de investigação:

- os alunos (assiduidade no 1º ciclo, média de frequência de alunos na atividade de Inglês, comportamentos e atitudes em ambos os ciclos, conhecimentos adquiridos no Inglês do 1º ciclo);

- os próprios professores (articulação, a importância desta Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) relativamente ao conhecimento da língua, a importância de atividades lúdicas no 1º e 2º ciclos e o'Inglês curricular' no 1º ciclo).

Considerou-se também importante perceber alguns aspetos práticos e, neste sentido, perscrutar-se-á:

- os professores de Inglês do 1º ciclo relativamente às suas habilitações e à sua experiência neste ciclo.

- os professores de Inglês do 2º ciclo relativamente ao conhecimento das Orientações Programáticas (OP) do 1º ciclo e às planificações da disciplina de Inglês no 5º ano.

Para entender as perceções e opiniões dos alunos do 5º ano serão considerados dois focos de investigação:

- os próprios alunos (assiduidade no 1º ciclo, nº de anos de frequência no Inglês do 1º ciclo, comportamento e empenho, afetividade pelo Inglês em ambos ciclos e a utilidade do Inglês no 1º ciclo).

- Inglês (atividades realizadas no 1º e 2º ciclos).

Partindo destas linhas de fundo, a apresentação deste projeto far-se-á segundo uma organização de dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta um enquadramento teórico e normativo relacionado com a problemática em questão, que se centra essencialmente no âmbito das políticas educativas do ensino das línguas estrangeiras na Europa e também em Portugal. Posteriormente é feita uma abordagem ao ensino precoce das línguas estrangeiras, é apresentado um breve referencial teórico que aborda, não só questões que envolvem a idade ótima para iniciar a aprendizagem duma língua estrangeira, como aspetos considerados benéficos e positivos que se encontram diretamente relacionados com uma aprendizagem precoce das línguas.

No segundo capítulo desenvolve-se a parte prática do projeto. O percurso investigativo compreende a aplicação de três questionários aos seguintes grupos: professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês do 1º ciclo, professores da disciplina de Inglês do 2º ciclo e alunos do 2º ciclo, mais concretamente do 5º ano de escolaridade, que frequentaram pelo menos um ano de Inglês no 1º ciclo. Como não poderia deixar de ser, neste capítulo apresentar-se-á o estudo, a sua problematização e justificação e os objetivos que se pretendem atingir com a realização desta pesquisa. São referenciados os instrumentos de medida; apresenta-se a amostra e as limitações do

trabalho. Posteriormente apresentam-se as respostas dos inquiridos aos três questionários e finalmente são tecidas algumas considerações face às respostas dos mesmos.

O projeto termina com uma breve conclusão que incide sobre a consecução dos objetivos propostos inicialmente e deixa algumas reflexões sobre o ensino da língua inglesa no 1º ciclo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A EUROPA, PORTUGAL E O ENSINO PRECOCE DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Sendo que este projeto foi desenvolvido num contexto nacional considera-se importante levar em conta as recomendações europeias relativamente ao ensino das línguas estrangeiras.

É inegável que, nas últimas décadas, Portugal percorreu um longo caminho no que diz respeito ao ensino de línguas, tendo em consideração a introdução das mesmas numa idade precoce. É inegável também, que o caminho percorrido por Portugal encontra um certo paralelismo com aquele percorrido pela Europa.

Parece então óbvio que é necessário compreender o contexto europeu e o seu percurso na aprendizagem das línguas numa idade precoce, para compreender também o contexto português e o percurso que conduziu à introdução do Inglês nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Perceber se o caminho percorrido vai ao encontro das recomendações pedagógicas feitas pelos especialistas na área do ensino precoce das línguas é também importante, uma vez que podemos refletir sobre as potencialidades da introdução de línguas estrangeiras numa tenra idade e se, essas mesmas potencialidades, estão ou não a ser aproveitadas no sistema educativo português, na forma em que este se apresenta atualmente.

2.1.1. O caminho da Europa

O atual cenário europeu confere ao ensino das línguas estrangeiras um papel de maior importância, sendo que, toda a conjuntura económica e social vivida nos últimos anos, torna necessário e primordial a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A conversão da Europa num espaço económico comum implicou a livre circulação de pessoas e bens, independentemente das suas fronteiras, não só no sentido de se poderem deslocar livremente, mas também no sentido de poderem exercer a sua atividade profissional em qualquer lugar deste espaço (Siguan, 1996, p. 200).

O mercado de trabalho deixou de se confinar às fronteiras de um país e passou a ser um mercado de trabalho aberto à Europa onde as línguas são 'portas abertas' aos cidadãos europeus que querem trabalhar fora do seu país de origem. Saber uma língua é fundamental, não só em termos de empregabilidade mas também de maior adaptabilidade a novas culturas e formas de viver. A emigração é um fenómeno incontornável da sociedade dos nossos dias e, tanto os cidadãos europeus, como os próprios estados reconhecem a importância da aprendizagem das línguas como algo necessário numa Europa atual, que se pretende competitiva e forte. A aprendizagem de línguas estrangeiras prepara o cidadão europeu para os desafios de uma mobilidade internacional cada vez mais premente.

A língua é um veículo de cultura e os europeus, cidadãos e governantes, percebem isso. A importância da língua e da diversidade linguística estão patentes em muitos dos documentos oficiais, relatórios, ensaios que vão sendo produzidos e publicados na Europa. No relatório *Um desafio Salutar – Como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa* (2008) está materializado em palavras muito daquilo que várias personalidades europeias, desde filósofos a escritores, desde estadistas até aos cidadãos comuns, pensam sobre a língua.

> (…) o ideal europeu parece-nos construído com base em duas exigências inseparáveis: a universalidade dos valores morais comuns e a diversidade das expressões culturais; em particular a diversidade linguística representa, por razões históricas, uma componente essencial e também (…) uma magnífica ferramenta de integração e de harmonização (Maalouf, et al., 2008, p. 8).

A Europa da década de 60 experimentou um fenómeno de larga escala relativamente à aprendizagem de línguas nas escolas primárias e em numerosas conferências chegou-se a um consenso sobre o ensino de línguas, incluindo em conferências da UNESCO em 1962 e 1966. Foram apresentados relatórios e investigações onde se destaca o relatório escrito por Girard em 1974. Este último providenciou uma visão detalhada sobre alguns projetos relativos à aprendizagem de línguas estrangeiras (Brewster & Ellis, 1991, p. 3). Mais à frente neste projeto far-se-á referência a algumas conclusões deste relatório, uma vez que se considera serem pertinentes e atuais.

Se é verdade que a Europa, enquanto comunidade, demonstrou, desde muito cedo, preocupação pela aprendizagem e ensino das línguas, é também verdade que foram os últimos anos do século XX e inícios do século XXI que as ações das várias entidades europeias foram mais profícuas e que vão desde a publicação de inúmeros documentos, ao incentivo de projetos comunitários.

Recuando a 1991, na cidade de *Ruschlikon*, Suíça, realizou-se um Simpósio Internacional, subordinado ao tema *Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação.* Como o próprio nome indica, este Simpósio foi consagrado às Línguas Europeias e à sua aprendizagem, definindo-se como finalidade a intensificação, tanto na aprendizagem como no ensino, para que os cidadãos se dotassem de competências para uma maior mobilidade internacional que se adivinhava. Também aqui se percebeu que a Europa precisava de encontrar um rumo comum em termos de qualificações das línguas, surgindo assim a ideia embrionária para um Quadro de Referência para todos os estados-membros (Conselho da Europa, 2001, pp. 24, 25).

Programas de aprendizagem ao longo da vida, como o *Erasmus* e o *Comenius* vieram promover o intercâmbio de alunos e professores mas foi o programa *Lingua* que teve diretamente por objetivo o ensino das línguas uma vez que este visava a "promoção e a melhoria quantitativa e qualitativa do estudo e ensino das línguas europeias no seio da Comunidade, com vista a uma melhor compreensão entre os seus cidadãos." (Oliveira Andrade & Araújo e Sá, 1992, p. 25)

Também a decisão nº 1934/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 17 de julho de 2001 espelhou a crescente preocupação com as várias línguas presentes na Comunidade, sendo que esta decisão designou 2001 como sendo o Ano Europeu das Línguas. Esta decisão ilustrou as múltiplas possibilidades de promover a aprendizagem de línguas e alertou para uma diversidade linguística na Europa.

Sendo que o objetivo primordial da estratégia de Lisboa (2000) era criar uma sociedade europeia competitiva e dinâmica, geradora de um crescimento económico sustentável, com melhores empregos e maior coesão social, foi no Conselho Europeu de Barcelona de 2002 que as línguas estrangeiras foram referidas com especial importância. O domínio de línguas estrangeiras foi considerado como sendo uma competência base essencial para a construção de uma Europa forte e unida. Sendo assim, tornou-se necessário que os estados-membros criassem políticas dinamizadoras do ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde uma idade precoce e um estabelecimento de um indicador de competências linguísticas. Foram, inclusive, feitas recomendações aos estados-membros para que, se necessário, ajustassem os currículos do 1º ciclo no sentido de irem ao encontro daquele objetivo. Os estados-membros deveriam apostar também na formação de professores na área específica do ensino de línguas estrangeiras em idade precoce (Conselho Europeu, 2002, p. 19).

Já anteriormente, a importância das línguas era enfatizada no documento intitulado *Livro Branco sobre a Educação e Formação- Ensino e Aprendizagem – Rumo a uma sociedade do conhecimento,* escrito em 1995, onde se aclamou

a importância de dominar três línguas comunitárias, sendo esta condição uma característica indispensável para os cidadãos europeus aproveitarem exponencialmente a oportunidade de um mercado interno europeu. Neste documento pode ler-se que a as línguas são "um ponto de passagem para o conhecimento de outros" e que a sua aprendizagem numa tenra idade é um fator de sucesso escolar (Comissão das Comunidades Europeias, 1995).

No documento referido anteriormente foram concebidas várias medidas relativas ao ensino das línguas. Foi criado um rótulo de qualidade *Turmas Europeias* onde se definiram os seguintes objetivos:

- Facultar a todos os jovens o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras comunitárias.
- Fomentar métodos inovadores de aprendizagem das línguas.
- Divulgar a prática quotidiana das línguas estrangeiras europeias no seio dos estabelecimentos escolares de todos os níveis.
- Favorecer a sensibilização para as línguas e culturas comunitárias bem como a sua aprendizagem precoce (*Idem*, 1995, pp. 49-51).

O destaque dado às línguas estrangeiras ficou patente também no *Plano de Acção 2004 - 2006* que teve como objetivo promover a aprendizagem das línguas e alertar para a diversidade linguística. Todos os representantes dos estados-membros assumiram o compromisso de adotar medidas para promover, pelo menos, duas línguas estrangeiras e iniciar cada vez mais cedo a aprendizagem das mesmas. Na secção 1, respeitante à aprendizagem de línguas ao longo da vida, no primeiro ponto pode ler-se:

> Os Estados-Membros elegeram como prioridade garantir que a aprendizagem de línguas no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do Ensino Básico seja uma realidade, porquanto é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem das línguas (Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p. 8).

Relativamente ao compromisso, as propostas de ação mais relevantes do referido Plano centraram-se: no financiamento de um estudo dos princípios pedagógicos subjacentes ao ensino de línguas a aprendentes muito jovens; na divulgação ativa das vantagens de uma aprendizagem precoce de línguas estrangeiras entre os cidadãos europeus; na realização de uma conferência europeia que teria como objetivo divulgar, junto dos decisores em matéria de educação, conclusões sobre a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras. Fizeram-se também recomendações aos estados-membros para que procedessem a ajustamentos nos currículos do 1º ciclo e apostassem na formação de professores especializados para este nível de ensino (*Idem*, 2003, p. 16).

Anterior ao *Plano de Acção 2004-2006*, o *Guide for the development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (2003) surge como resposta à necessidade de desenvolver políticas linguísticas, numa base coerente e comum, onde se pretendeu clarificar princípios, definir objetivos, analisar situações, identificar recursos, expetativas e necessidades. (Language Policy Division, 2003, p. 7)

Este *Guia* baseou-se numa série de estudos realizados na Europa, e não só, sendo que *Addressing the Age Factor*, de Jonhstone (2002) é um documento pertinente, no sentido de abordar a questão da idade na aprendizagem duma língua estrangeira. O autor tece uma série de considerações relativamente à aprendizagem precoce duma nova língua e acaba por apresentar várias e diferentes opiniões relativamente ao que ele chama de "fator idade", alertando para o facto de que nem todos os especialistas e investigadores em matéria de aprendizagem de uma língua estrangeira acreditarem no *slogan "the younger = the better"* (Johnstone, 2002).

Reflexões relativas ao "fator idade" eram já comuns na sociedade de investigadores, linguistas e teóricos do ensino de línguas estrangeiras. Todos pareciam concordar que uma série de condições teriam de se verificar para que o ensino precoce das línguas fosse verdadeiramente eficaz. Brewster & Ellis (1991) avisam que, para que uma política de ensino de línguas no 1º ciclo

do Ensino Básico sejam introduzida eficazmente, as condições consideradas ideais terão de abranger um planeamento cuidado, uma definição clara de objetivos e a criação de condições físicas, humanas e materiais por parte dos governos e instituições (Brewster & Ellis, 1991, p. 4).

Ainda relativamente à convergência de políticas educativas dos países-membros, e reportando a 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* surge num contexto de necessidade de um reconhecimento mútuo de qualificações de acordo com uma referência comum. É um documento de maior importância, elaborado pelo Conselho da Europa que proporciona, ainda hoje, uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação, exames e manuais na Europa e descreve de forma bastante detalhada e exaustiva aquilo que um aprendente de uma língua tem de aprender para ser capaz de comunicar nessa língua e "os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação" (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Muitos consideram (por exemplo Lenz, 2004) o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) um mapa detalhado pelo qual os profissionais envolvidos no ensino/ aprendizagem das línguas se guiam, sendo que este mapa pretende mostrar apenas a topografia no qual o profissional deve traçar o seu próprio trajeto.

O ensino das línguas estrangeiras e a sua concertação a nível europeu pretende ser um caminho que promova e facilite a comunicação e interação entre europeus. Daí a que o QECR estabeleça como finalidades e objetivos da política linguística os seguintes:

- o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de se tornar um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão de recíprocos;

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

O *Portefólio Europeu das Línguas* (PEL) e o QERL foram desenvolvidos simultaneamente em 2001. Os dois partilham os níveis de referência na *performance* da língua como elemento central. O PEL tem as seguintes características: pertence ao aprendente, que é o dono do seu portefólio; os documentos do PEL tem uma componente pluricultural; o PEL ajuda a desenvolver a autonomia do aprendente (Lenz, 2004, p. 22). Tanto para aprendentes mais novos, como para os mais velhos, o PEL pode ser um instrumento de grande valor pedagógico com extrema relevância na autonomia do aprendente, além de conferir um *feedback* ótimo para pais e professores.

Assim, o QERL constitui, juntamente com o *PEL*, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa (Conselho da Europa, 2001).

Claro que os descritores do QERL não estão direcionados para os aprendentes mais novos que fazem parte do 1º ciclo, ainda que seja possível trabalhar a partir do QERL e do PEL e desenvolver um caminho direcionado para esta faixa etária. Um bom exemplo é descrito no estudo de caso intitulado *Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools* (Little & Simpson, 2004).

No *relatório sobre um novo quadro estratégico para o multilinguismo*, que surge do Conselho Europeu de 2006, foi recomendado aos estados-membros

a necessidade de promover e adotar medidas adequadas para a aprendizagem de língua estrangeira. Mais uma vez ficou evidente num documento europeu que a aprendizagem das línguas desde de uma idade precoce era de "importância capital" (Parlamento Europeu - Comissão da Cultura e da Educação, 2006, p. 5).

Os estados-membros fortaleceram a sua cooperação em 2009 com a criação de um quadro estratégico para a educação e formação para 2020. Já anteriormente, no Conselho Europeu de Lisboa de 2000, foi elaborado um documento intitulado *Education and Training 2010* que dava ao domínio das línguas um papel preponderante na busca do objetivo de uma Europa melhor e mais competitiva.

Sendo que muitos dos documentos referidos anteriormente têm em si um cariz essencialmente político, no sentido de orientarem os estados-membros relativamente a políticas educativas a seguir, o Conselho Europeu produziu também relatórios de cariz avaliativo no que diz respeito ao ensino/ aprendizagem das línguas na Europa.

Os relatórios da rede *Eurydice* vieram proporcionar uma análise mais aprofundada sobre o sistema educativo europeu e respetivas políticas. Destes relatórios talvez o mais pertinente seja aquele direcionado para a área do ensino das línguas, intitulado *Números-chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa*. O último destes relatórios foi publicado em 2012 e debruça-se sobre a situação em 32 países europeus, entre os quais Portugal, e oferece uma visão geral do lugar que as línguas ocupam nos programas de estudo, como o seu ensino está organizado, da diversidade das línguas ensinadas, da taxa de participação dos alunos e da formação dos professores envolvidos no ensino de línguas estrangeiras. Sob um olhar mais atento verifica-se uma tendência cada vez maior para iniciar o ensino de uma língua estrangeira numa idade precoce, no âmbito da escolaridade obrigatória. Verificou-se que na Europa os alunos têm, geralmente, entre 6 e 9 anos quando iniciam a aprendizagem duma língua estrangeira. O relatório de 2012 refere também que muitos países têm autonomia para introduzir a língua

estrangeira no seu currículo, pelo que muitas crianças aprendem-na antes de se tornar obrigatória, como acontece, de resto, em Portugal (European Commission - Eurydice - Eurostat, 2012).

Interessante também é *Eurobarometer – Europeans and their languages*, lançado em fevereiro de 2006 pela Comissão Europeia, onde se verificou que a grande maioria dos europeus acredita que a melhor idade para começar a aprender línguas estrangeiras é a partir dos 6 anos, ou seja, na escola primária. Dos europeus inquiridos, 11% sugere até, que a aprendizagem de línguas estrangeiras deveria começar ainda mais cedo, na pré-primária (Comissão Europeia, 2006, pp. 41, 42).

Para além destes relatórios, foram elaborados estudos que têm também um caráter avaliativo no sentido em que fornecessem dados detalhados sobre a implementação de políticas educativas relativas à aprendizagem precoce das línguas estrangeiras. De grande relevância é o estudo *ElliE (Early Language Learning in Europe)*, apoiado pela Comissão Europeia, que para além de providenciar esse tal estudo detalhado sobre os processos de implementação e políticas educativas, fornece também uma descrição rica das experiências dos aprendentes e de contextos diferentes de aprendizagem em sete países (Enever, 2011).

2.1.2. O caminho de Portugal

O ensino das línguas em Portugal encontra-se enquadrado em diretrizes europeias do Conselho da Europa e da Comissão Europeia relativamente a este tema.

Em 1986 é promulgada pela Assembleia da República a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), posteriormente alterada pelas Leis nº 115/97 de 19 de setembro, 49/2005 de 30 de agosto e 85/2009 de 27 de agosto. No entanto, nas novas redações e alterações deste documento, que se considera

primordial para a educação do país, uma definição específica quanto ao início da aprendizagem duma língua nunca é concretamente estabelecida. No que se refere à área das línguas estrangeiras, no art. 7º, respeitante aos objetivos do Ensino Básico, na alínea d) podemos ler o seguinte: "proporcionar a aprendizagem duma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda" (Ministério da Educação, 2009, p. 5126).

Ainda que a última alteração da LBSE tenha decorrido em 2009, e não seja de facto muito clara quanto ao início da aprendizagem duma segunda língua, podemos verificar que existe uma preocupação do Estado Português no que concerne o ensino precoce das línguas em Portugal, que não é recente. Exemplo óbvio é o Decreto- Lei nº 286/89, de 29 de Agosto de 1989, onde se podia ler o seguinte, no art. 5º, ponto 1: "No 1º ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os seus recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua estrangeira na sua realização oral e em contexto lúdico" (Ministério da Educação, 1989). A palavra 'podem' veio delegar nas escolas o poder de proporcionar ou não a iniciação duma língua estrangeira e o que se verificou foi que, na sua maioria, as escolas optaram por não disponibilizar o ensino de uma segunda língua. Considera-se, pois, que este Decreto-Lei, apesar de ser importante para o ensino de línguas estrangeiras em Portugal, no sentido de poder ser entendido como um começo, não teve um impacto significativo nas escolas públicas, nessa altura.

No que se refere ao impacto na dinâmica entre escolas e aprendizagem duma língua estrangeira no 1º ciclo, o Decreto-Lei nº 6 de 2001, teve uma maior relevância, pois neste enquadramento legal, no art. 9º faz-se referência pela primeira vez a atividades de enriquecimento do currículo. Estas atividades eram de frequência facultativa e tinham um carácter iminentemente lúdico e cultural (Ministério da Educação, 2001, p. 260).

Ainda que no art. nº 7, e no mesmo Decreto-Lei, se continue a ler que as escolas 'podem' proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, o facto de estas terem obrigatoriamente de oferecer atividades de enriquecimento do currículo, fez com que a opção de uma língua estrangeira enquanto uma

dessas atividades fosse considerada pela maioria das escolas por todo o país. Entende-se, por isso, que esta foi a porta de entrada do Inglês como atividade de enriquecimento de currículo, no 1º ciclo do Ensino Básico.

Também no ano 2001 surge um documento de grande importância para o ensino de línguas estrangeiras no 1º ciclo, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, que refere alguns princípios orientadores para a aprendizagem duma língua estrangeira no 1º ciclo:

> ... a sensibilização à aprendizagem de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência integradora do uso de várias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal – e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafetivo e psicomotor (Ministério da Educação, 2001, p. 45).

No entanto, neste documento é referido que foi necessário separar as competências essenciais duma língua para o 1º ciclo dos restantes ciclos, uma vez que os objetivos a atingir e o contexto em que a língua é aprendida são diferentes, não havendo um caráter de obrigatoriedade neste nível de ensino (*Idem*, 2001, p.41).

É no XXII Governo Constitucional que ocorre a mudança mais significativa. Surge o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico através do Despacho nº 14753/2005. O próprio Ministério da Educação reconhece que o sistema educativo português necessita de recuperar do atraso, quando comparado aos 'padrões europeus', focalizando assim a sua ação no desenvolvimento de competências essenciais no Ensino Básico, "nomeadamente na generalização do ensino do Inglês". Segundo este Despacho, a oferta do Inglês é extracurricular, gratuita e de frequência facultativa por parte dos alunos (Ministério da Educação, 2005, p. 9785).

Está assim criado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI) dos 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico que "pretende desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua

estrangeira que seja descentralizada, flexível e consistente" (*Idem*, 2005, p. 9786). Neste Despacho é regulamentado também o âmbito da aplicação do referido programa, o acesso ao financiamento pelas entidades promotoras e orientações relativas aos perfis dos professores a contratar (art.11º); constituição de turmas (art.12º) e ainda orientações e materiais (art. 13º).

Aquando da publicação do Despacho anteriormente referido, a tutela responsabilizou-se também pela elaboração das Orientações Programáticas (OP) para esta atividade. Como a própria nomenclatura sugere, este documento tem um caráter orientador e não um caráter restritivo para os profissionais deste nível de ensino e pretende ser um suporte didático da prática docente, sendo que pode ser adjetivado de "flexível e passível de ser moldado conforme os contextos distintos que se apresentam nas escolas". A elaboração do mesmo decorre do reconhecimento:

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

Tendo em consideração o reconhecimento dos pontos atrás referidos os autores salientam também que, ao ensinar-se Inglês aos mais novos, se está a contribuir para o seu desenvolvimento global, sendo que esta língua se

reveste de um caráter holístico, transversal às outras áreas curriculares (*Idem*, 2005, p.10).

No ano seguinte surgem as OP para o 1º e 2º anos onde, mais uma vez, é reforçado o caráter lúdico do Inglês, com predominância da comunicação oral ("...porque a comunicação entre crianças é fundamentalmente oral...") e onde se advoga a importância do desenvolvimento global da criança, tal como no documento das orientações dos 3º e 4º anos (Dias & Toste, 2006, p. 7).

Em ambos os documentos referentes às orientações de Inglês para os diferentes anos escolares, se salvaguarda que é necessário que os profissionais desta atividade 'fujam' da caraterística 'aula' e que a atividade de Inglês decorra "...num ambiente menos formal e "regularizado"..." *(Idem*,2006, p 7).

Posteriormente, e subjacente à escola a tempo inteiro, surge o Despacho nº 12591/2006 que aclama o sucesso alcançado com o PGEI nos 3º e 4º anos e que "assume claramente o papel de primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro" Para além do reconhecimento do sucesso e importância do PGEI nas escolas, este despacho introduz uma alteração significativa: se até aqui as escolas poderiam optar pelas atividades que facultavam aos seus alunos, a partir daqui o Ensino de Inglês tem de constar da sua oferta educativa obrigatoriamente para os 3º e 4º anos (Ministério da Educação, 2006, p. 8783).

Importante também foi o Despacho nº 14460/2008 de 26 de maio que estabelece o alargamento da obrigatoriedade da oferta extracurricular do ensino de Inglês aos 1º e 2º ciclos. Já anteriormente, nas OP para os 1º e 2º anos se percebe que a antecipação da aprendizagem de Inglês para estes anos de escolaridade é "legítima e pertinente à luz das teorias gerais de aprendizagem de línguas estrangeiras". (Dias & Toste, 2006, p. 5) Consideramos que este Despacho é o reconhecimento disso mesmo. Tal como em Despachos anteriores, a tutela regulamenta o funcionamento da atividade. É na Secção I, relativa exclusivamente ao Ensino de Inglês, que são

dispostos vários artigos que regulamentam o ensino desta atividade enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente no que concerne ao perfil dos professores de Inglês e às suas habilitações, à constituição de turmas que, segundo a tutela, não deveriam exceder os 25 alunos e ao estabelecimento da duração semanal da atividade de Ensino de Inglês para os 1º e 2º anos (90 minutos) e para os alunos de 3º e 4º anos (135 minutos) (Ministério da Educação, 2008).

O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho estabelece os princípios orientadores e de gestão dos currículos do Ensino Básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver no Ensino Básico e secundário e que praticamente copia o art. 9º, referente às línguas estrangeiras do Decreto-Lei anterior, com uma ligeira *nuance*: as escolas de 1º ciclo podem proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral. A *nuanc*e está exatamente na referência específica à língua inglesa. Deixou-se portanto de se referir a uma qualquer língua estrangeira e passou a referir-se objetivamente a esta língua. Também no mesmo artigo pode ler-se também que o Inglês se inicia obrigatoriamente no 2º ciclo e se prolonga no 3º ciclo "de modo a garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua." (Ministério da Educação e da Ciência, 2012, p. 3479). O anterior Decreto-Lei, apesar de recente, foi já alterado com a publicação do Decreto-Lei nº 91/2013, onde se confere às escolas um papel essencial nas organizações das AEC. O Inglês surge aqui, ora associado a uma oferta complementar, ora a uma AEC o que gerou algumas confusões tanto nos agrupamentos como nas entidades promotoras. Atente-se no que diz este Decreto-Lei relativamente ao Inglês do 1º ciclo:

> Artigo 9º
>
> (...)
>
> 1 – As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral, no âmbito da Oferta Complementar.

(...)

Artigo 12º

(...)

3 – No 1º ciclo, a Oferta Complementar integra o currículo (...) (Ministério da Educação e Ciência, 2013, pp. 4013, 4014).

Mais à frente, e ainda no mesmo Decreto-Lei, pode ainda ler-se

Artigo 14º

1- No desenvolvimento do seu projeto educativo e no âmbito do 1º ciclo, as escolas devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural (...) (*Idem,* 2013, p. 4014).

Posto isto, poder-se-ia pensar que o Inglês pertenceria finalmente ao currículo do 1º ciclo mas, posteriormente, é publicado o Despacho Normativo nº 9265-B/2013, onde pode ler-se na Secção IV – Atividades de Enriquecimento Curricular, no art. 7º o seguinte: "Considera-se AEC no 1º ciclo do Ensino Básico as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras (...)" (Ministério da Educação e Ciência, 2013, pp. 22210-[3]).

Ora, isto pode ser interpretado de duas formas:

- a oferta do Inglês pelas escolas deixa de ser obrigatória no 1º ciclo e passa, mais uma vez, a ser mais uma AEC do 1º ciclo, que pode ou não existir de acordo com a vontade dos Agrupamentos.
- o Inglês poderá existir enquanto Oferta Complementar que faz parte do currículo ou é considerada uma AEC, que é de frequência facultativa.

Relativamente a este ponto, considera-se que a primeira hipótese, em que o Inglês é uma Oferta Complementar obrigatória, é algo que não teve praticamente qualquer impacto, pois a grande maioria dos Agrupamentos não

optou por esta situação. Ainda que não haja dados concretos disponíveis, acredita-se que o Inglês existe nas escolas do 1º ciclo, esmagadoramente como sendo uma AEC.

Um fator muito importante deste último Despacho é que revogou o Despacho 14460/2008 e muito do que tinha sido feito em prol do Ensino do Inglês em Portugal ficou envolto por uma cortina de incertezas e dúvidas. Com a revogação deste Despacho, deixa de estar claro qual o tempo que se deve dedicar à aprendizagem da língua inglesa, sendo que nem sequer são tidas em consideração as recomendações de inúmeros autores que defendem que, para que haja sucesso, é necessário uma exposição permanente e constante à uma língua estrangeira que se aprende e que, na opinião destes mesmos autores, o número reduzido de alunos por turma favorece a aprendizagem eficaz duma segunda língua. Pelo contrário, no atual Despacho pode ler-se o seguinte:

> o número de alunos por turma e por atividade deverá ser estabelecido de acordo com o tipo de atividade e o espaço em que se realiza, obedecendo aos requisitos legais para a constituição de turmas em vigor para o 1º ciclo do Ensino Básico (*Idem*, 2013, p. 22210[5]).

Apesar de considerarmos que o último ano foi um retrocesso, não podemos negar que na última década se deram passos muito importantes relativamente ao ensino precoce das línguas, sobretudo no que diz respeito ao 1º ciclo. Contudo, é verdade também, que o atual Ministério da Educação e da Ciência tem ignorado muitas conclusões e recomendações feitas em relatórios, muitas vezes solicitados pela própria tutela. É nesse sentido que se considera pertinente analisar alguns desses relatórios para tentar estabelecer um paradoxo daquilo que tem sido a posição do Ministério da Educação e da Ciência.

A tutela solicitou um relatório onde constassem os elementos mais importantes relativos à reorganização do 1º ciclo do Ensino Básico, nos anos

letivos compreendidos entre 2005 e 2008. Surge então o relatório *Política educativa para o primeiro ciclo do Ensino Básico 2005-2008: Avaliação internacional*, produzido por uma equipa de peritos internacionais. Como não poderia deixar de ser as AEC são referidas como sendo uma passo muito importante para um sistema educativo de qualidade, dando destaque ao Ensino de Inglês.

> As novas oportunidades de aprendizagem (…) são tão relevantes como ambiciosas, incluindo, em primeiro lugar, o ensino obrigatório do Inglês, no primeiro ciclo. Esta medida tem sido extraordinariamente bem-sucedida devido à disponibilidade de professores com qualificações em Inglês (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 53).

Os autores deste relatório deixam uma recomendação ao Estado Português para que o Inglês seja incluído no currículo nuclear, deixando assim de ser uma atividade de enriquecimento.

Importa também aqui transcrever um dos pontos fracos apontados nesta avaliação e onde se pode ler o seguinte:

> Falta de equidade, uma vez que as AEC não são obrigatórias. Se forem vistas como programas de enriquecimento, ou se sobrepuserem às atividades curriculares, ocorrerão naturalmente diferenças entre os alunos, como acontece quando os alunos do primeiro ciclo têm aulas de Inglês nas atividades curriculares e escolhem depois o Inglês como segunda língua entre as disciplinas nucleares do 2º ciclo." (*Idem*, 2009, p. 60).

Outros relatórios respeitantes à avaliação das AEC, e estes mais concretamente ao Ensino de Inglês, foram produzidos pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI). Analisando o relatório de 2008/2009 esta Associação aponta algumas fragilidades na implementação do PGEI, nomeadamente a falta de habilitações de alguns professores para o

ensino desta língua, a instabilidade criada por horários reduzidos e pouca flexibilização por parte dos Agrupamentos, a indisciplina, a fraca articulação vertical e horizontal; a existência de dois ou mais anos letivos numa mesma turma, a assiduidade irregular dos alunos.

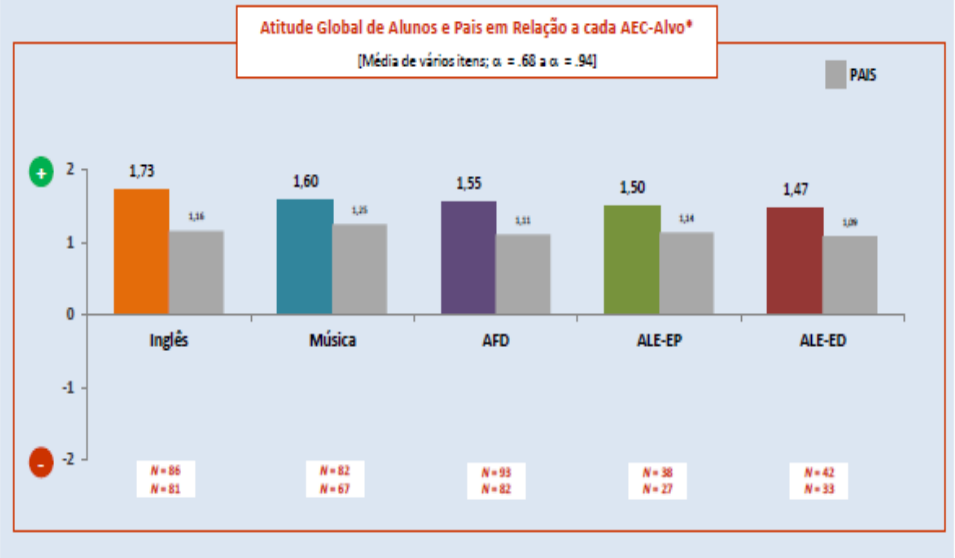
No final do relatório a APPI deixa recomendações ao Ministério da Educação para que introduza o Inglês no currículo do 1º ciclo com iniciação desde o 1º ano e avisa:

> A continuidade do carácter facultativo da sua aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2º ciclo, originando turmas com diferentes níveis de conhecimento da língua que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino (APPI, 2009, p. 15).

Nas considerações finais que neste relatório se tecem, a APPI alerta:"…não se pode continuar a afirmar que todos os alunos têm Inglês no 1º ciclo, não se pode continuar, simplesmente a aceitar as estatísticas que não revelam a quantidade e qualidade das aprendizagens adquiridas." E caso o Inglês não seja integrado no currículo:"… corre-se o risco de contínua desvalorização da aprendizagem da LE e consequente desperdício do investimento feito nos professores de Inglês deste nível de ensino." (*Idem,* 2009*,* p. 20).

Aproveita-se para fazer referência a um estudo de caso realizado no Município de Matosinhos intitulado *Avaliação do Impacto Social e da Implementação de Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular* uma vez que na sua Síntese de Resultados Globais se verificou que os alunos (e pais) têm uma atitude positiva em relação às AEC, inclusive ao Inglês, como se pode verificar no quadro seguinte apresentado por eles. (Serôdio, Serra, Lopes, & Lopes, 2012, p. 10).

Gráfico 1- Atitude Global de Alunos e Pais em Relação a cada AEC-alvo



2.1.3. Ensino precoce das línguas estrangeiras

Tratando-se de um projeto direcionado para verificar qual a opinião de alguns elementos envolvidos no Ensino de Inglês, quer seja diretamente no 1º ciclo do Ensino Básico, quer seja posteriormente no 2º ciclo, considera-se importante e pertinente perceber o que pensam alguns especialistas e investigadores sobre a aprendizagem duma segunda língua em idade precoce.

Inicialmente propõe-se refletir sobre o termo precoce. Podemos facilmente ser induzidos em erro ao pensar no seu sentido mais lato, uma vez que tudo que se considera precoce, é algo que acontece antes da idade mais adequada. No dicionário encontra-se a seguinte definição: "que surge antes do tempo habitual; prematuro; que se realiza antes do tempo considerado normal" (Porto Editora). No entanto, quando o termo precoce se contextualiza nas práticas da aprendizagem duma língua estrangeira, não quer dizer que esta possa ser prematura uma vez que os seis anos serão o limiar de início de uma aprendizagem que posteriormente irá conferir uma proficiência idêntica à de um falante nativo (Dias & Mourão, 2005).

Considera-se, por isso, que a terminologia precoce usada em Portugal pode ser falaciosa pelo que a terminologia usada em Inglês *Young Learner* (usada, de resto, internacionalmente) parece ser a mais adequada (*Idem, 2005*).

A comparação entre a aquisição de uma primeira e segunda língua torna-se relevante, no sentido em que crianças estão ainda no processo de aprendizagem da sua língua materna, uma vez que esta continua muito para além da infância (Pinter, 2006, p. 17). Os processos de aquisição da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE) são, portanto, muito similares, e quanto mais jovem é a criança mais similar é o processo da aquisição das diferentes línguas. É inegável que a exposição natural, no quotidiano da criança, e a exposição em sala de aula a uma língua estrangeira sejam feitas em condições diferentes. Essas condições dizem respeito às diferenças do tempo de exposição à língua, por exemplo, onde as crianças recebem menos '*one-to-one interaction*' em ambiente de sala de aula, o *input* recebido pode

não ser da melhor qualidade, as fontes de *input* são menores e acima de tudo a motivação para a aprendizagem é completamente diferente (Brewster & Ellis, 1991, p. 20).

Outros autores suportam estas afirmações:

> Se examinarmos o uso de uma língua na sala de aula e o compararmos com o uso de que dela é feito fora desse contexto, concluiremos que há diferenças importantes entre esses dois usos. Estas diferenças são o resultado que decorre da organização de contextos para o ensino formal da língua que se processa dentro da sala de aula. Fora desta, contudo, em contextos naturais, a língua é um meio para um fim (Seliger citado por Strecht-Ribeiro, 1990, p.40).

Pode-se considerar como sabedoria popular o facto de as crianças serem grandes aprendentes de línguas. Esta 'sabedoria popular' baseia-se em inúmeros casos conhecidos, em que as crianças, ao mudar para um país estrangeiro, parecem aprender com muito mais facilidade a nova língua quando comparadas com os seus familiares em idade adulta. Estas observações levaram à assunção de que se devia começar cedo a aprender uma segunda língua (Pinter, 2006, p. 28).

Chomsky, um famoso linguista dos nossos tempos, defende que os constantes esforços das crianças para deduzirem acerca das estruturas de uma língua são provas daquilo a que ele chama de Gramática Universal, que pode ser imaginada como um aparelho que contém representações de factos abstratos acerca da linguagem humana. Ele defende que todos os seres humanos nascem com este aparelho de aprendizagem da linguagem.

Quando questionado acerca deste "aparelho" e da sua utilização para aprendizagem de uma língua, enquanto adulto, o linguista responde:

> (...) as crianças parecem ser capazes de adquirir um grande número de diferentes línguas sem esforço (...). Por vezes nem elas próprias sabem, até terem quatro ou cinco

> anos de idade, que estão a falar línguas diferentes. Parece apenas ser uma parte natural do seu crescimento (Chomsky, 2000, p. 59).

E continuou dizendo, relativamente à aprendizagem de uma LE por um adulto, que esta seria diferente pois aparentemente há um período crítico para a aprendizagem duma LE e há um corte inicial nesta capacidade entre os 6 e os 7 anos e, posteriormente, um segundo corte por volta da puberdade. Estes cortes reduzem, segundo o autor, a capacidade para aquisição de uma língua estrangeira (*Idem*, 2000, pp. 59-61).

O papel da idade e a existência de um período crítico é a área chave na investigação da aquisição de uma segunda língua. Vários autores advogam que a idade tem um papel primordial no que diz respeito à aquisição de uma língua, pois existem processos biológicos referentes à plasticidade do cérebro e mecanismos de ordem cognitiva e atitudinal ligados à aprendizagem da linguagem antes da puberdade. Os fatores de ordem biológica centram-se na diferença entre o cérebro de uma criança e o cérebro de um adulto. Lennerberg (citado em Dulay, Burt, & Krashen, 1982) sugeriu que "a aquisição automática pela simples exposição a uma determinada língua parece desaparecer" depois da puberdade. Scovel (1988) caracterizou o período crítico como "a noção que a linguagem é melhor aprendida durante os primeiros anos da infância e que, depois dos primeiros doze anos de vida, todos encaram um certo constrangimento na habilidade de apanhar uma nova língua." (citado por Brewester & Gail, 1991, p. 20).

Podemos então considerar que a aquisição da língua se faz naturalmente e sem esforço no caso das crianças e, ainda, que estas são mais rápidas e melhores a fazê-lo (Strecht-Ribeiro, 1990, p. 39).

Considera-se portanto que as crianças estão 'equipadas' de mecanismos que aumentam a performance para uma melhor aprendizagem de uma segunda língua.

Os aspetos cognitivos e atitudinais desempenham também um papel importante. Facilmente se percebe que as crianças demonstram um

entusiamo e curiosidade próprias características da idade, "atiram-se de cabeça" para uma atividade que as motive e as desafie e mostram-se menos embaraçadas do que os adultos quando falam uma LE. Todas estas características são essenciais na aquisição de uma *performance* idêntica à de um falante nativo (Cameron, 2001, p. 1).

Segundo Nikolov e Djigunovic (2006), há pontos-chave no ensino precoce das línguas, que podem ser sumariados da seguinte forma:

- Estudos na aquisição duma segunda língua em crianças e adultos indicam que a quantidade de exposição pode influenciar a aquisição duma segunda língua de forma positiva (…)
- À medida que o currículo geral dos aprendentes expande com a idade, uma das áreas de conhecimentos que podem ser adquiridas mais cedo é a LE;
- Num mundo globalizado, a aprendizagem duma L2 pode contribuir para a compreensão e apreço de diferentes culturas, valores e falantes de outras línguas;
- O uso de duas ou mais línguas pode aumentar o desenvolvimento cognitivo e a consciência metalinguística e pode influenciar favoravelmente a aprendizagem duma L1 (Nikolov & Djigunovic, 2006, p. 13).

Pinter (2006) diz existir uma série de boas razões pelas quais a língua estrangeira deve ser aprendida na primária. Referindo-se concretamente à língua inglesa, Pinter define os seguintes objetivos: desenvolver as capacidades básicas de comunicação em Inglês; encorajar o prazer e a motivação; promover a aprendizagem acerca de outras culturas; desenvolver as capacidades cognitivas das crianças e a sua consciência metalinguística e encorajar o 'aprender a aprender' (Pinter, 2006, p. 38).

Também algumas destas vantagens são percecionadas como justificações para o ensino de uma LE em idade precoce. Dias e Mourão (2005) indicaram as seguintes razões para a introdução de uma LE, neste caso o Inglês, no 1º do Ensino Básico:

Razões de desenvolvimento:

1. As crianças com menos de dez anos estão mais receptivas (e desejosas) para aprender uma nova língua.
2. As crianças absorvem a LE como uma esponja, não a vendo como um problema.
3. As crianças não se sentem tão inibidas frente às outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas quer perante o erro.
4. As crianças facilmente se envolvem nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo.
5. As crianças (mais jovens) aceitam mais facilmente tarefas "infantis", histórias e canções na LE.

Razões linguísticas

1. A aprendizagem de uma LE ajuda a consolidar conceitos básicos da língua materna.
2. A aprendizagem de uma LE ajuda a criança a consciencializar estruturas na nova língua e na língua materna e a inferir regras.
3. A aprendizagem de uma LE ajuda a educar o ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos.
4. A aprendizagem de uma LE desenvolve *listening skills* e, consequentemente, a capacidade de concentração.

Razões socioculturais

1. As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras.
2. A aprendizagem de uma LE desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta a auto-estima de todas as crianças.

3. A aprendizagem de uma LE constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.

4. Acontecimentos culturais relacionados com a LE, tais como "English teas", semanas europeias, peças de teatro, visita de falantes da língua, identificam-se com o prazer de aprender e ajudam a desenvolver a autoconfiança dos alunos e o próprio prestígio da escola.

5. A antecipação da aprendizagem de uma LE pode ainda proporcionar, em Ciclos posteriores, a disponibilização de mais tempo para a aprendizagem de outras línguas (Dias & Mourão, 2005, p. 13).

Segundo Strecht-Ribeiro (1998) parece existir uma consciência cada vez maior, do importante papel desempenhado pelas experiências de contacto precoce com as outras línguas e culturas e para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que diz respeito "ao favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como de autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sócio-comunicativa" (Strecht-Ribeiro, 1998, p. 46).

Para Bruner (1983) a linguagem é um instrumento muito importante para as crianças no sentido em que esta serve de mediador entre o seu mundo e os adultos, ajudando-as a resolver os problemas que vão surgindo diariamente. A comunicação que apoia a criança numa concretização de uma tarefa é como que uma versão verbal sintonizada que lhe permite resolver e compreender uma determinada tarefa a que vários autores designaram de *scaffolding*. (Cameron, 2001, p. 8). Segundo Wood (1998, referenciado por Cameron, 2001, p.8) esta atitude de sustentação pode ser transportada para a sala de aula, através da exemplificação das atividades pelo professor, direcionando a atenção para aspetos mais relevantes das tarefas, para as formas possíveis de as realizar e quais os objetivos a atingir. Assim, é importante a criação de rotinas que criem um ambiente propício para a aprendizagem.

Numa turma onde a maioria das crianças têm 6 anos, estas não conseguirão refletir ou tirar partido do conhecimento da sua própria língua e transpô-la para a língua estrangeira que estão a aprender. Elas irão aprender duma maneira que considerem divertida e em contextos que considerem significativos. Isto significa aprender de forma holística sem prestar atenção às formas abstratas da linguagem (Pinter, 2006, p. 18).

Concluindo, as razões apontadas por inúmeros autores constituem uma fundamentação mais do que suficiente para que a língua inglesa seja uma realidade nas escolas do 1º ciclo. Não faz, por isso, sentido que Portugal continue a apostar no Ensino do Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular, pelo menos nos moldes em que esta atividade se apresenta, uma vez que as falhas são evidentes.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1. PROBLEMATIZAÇÃO

3.1.1. Apresentação e justificação do estudo

Sendo a escola uma instituição concebida para a formação académica e social da criança, a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se importante para que se desenvolva uma atitude positiva perante outras línguas e culturas. É portanto necessário que a escola encontre formas de ensinar línguas estrangeiras que sejam adequadas às crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

Em Portugal, o PGEI proporcionou às crianças um primeiro contato com a língua inglesa. Logo no início do Programa, começaram a surgir referências a alguns constrangimentos, no que concerne ao carácter não curricular da atividade e à natureza opcional de frequência no Inglês.

Com o decorrer dos anos letivos, e encarando o Ensino do Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular, foram sendo referidos outros constrangimentos que, de uma forma direta ou indireta, se relacionavam com aqueles referidos anteriormente. As atitudes, comportamentos, empenho e assiduidade na atividade de Inglês, começaram a ser um foco de preocupação, manifestada essencialmente pelos professores que lecionavam esta atividade.

As atividades realizadas no Inglês do 1º ciclo tornaram-se também um foco de preocupação. O caráter lúdico, que deveria predominar neste ciclo, era essencialmente posto em causa por uma tentativa de aproximação ao tipo de atividades realizadas no 2º ciclo.

Reflexos do Ensino do Inglês no 1º ciclo faziam-se notar na disciplina de Inglês do ciclo posterior. Os focos de preocupação centravam-se na disparidade de saberes dos alunos, aquando da sua entrada para o 5º ano. Mesmo entre alunos que haviam frequentado a atividade, a disparidade era evidente.

Razões como a frequência pouco assídua das crianças na atividade de Inglês e falta de articulação dos Agrupamentos e escolas com os profissionais das AEC, começaram a ser apontadas como pontos fracos no Ensino do Inglês. Inúmeros relatos de professores da atividade de Inglês referiam a inexistência de qualquer tipo de articulação. O caso da articulação vertical era alvo das maiores críticas apontadas em muitos relatórios (por exemplo o *Relatório Final da Acompanhamento 2008/2009* e o relatório *Política Educativa para o primeiro ciclo do Ensino Básico 2005-2008: Avaliação Internacional*).

A multiplicidade das variáveis referidas atrás, geraram perceções boas e más relativamente aos vários factos relacionados com o Ensino do Inglês no 1º ciclo. Estas perceções não podem ser reduzidas apenas ao facto de se poder concordar ou não com o Ensino de Inglês no ciclo em questão. Pressupõem-se que a maioria dos profissionais do ensino de línguas concordem com Inglês no 1º ciclo mas a perceção que estes têm relativamente à forma como este ensino se cumpre é que poderá divergir.

Posto isto, considera-se importante trazer para a luz estas perceções e opiniões, encontrando-se aqui a justificação para este projeto.

3.1.2. Objetivos da pesquisa

Face ao conjunto de constrangimentos acima descritos, considerou-se como objetivo geral perscrutar, perceber opiniões e entender perceções que ajudem a uma compreensão global e atual do ensino de Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo e os reflexos desta no 2º

ciclo. Os três grupos considerados pertinentes para a consecução do objetivo geral proposto são: os professores da atividade enriquecimento curricular de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico; os professores da disciplina de Inglês do 2º ciclo do Ensino Básico; e alunos do 5º ano que frequentaram pelo menos um ano de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.

Os termos ou variáveis que se pretendem verificar através das respostas destes três grupos são diversas, pelo que se considera importante elencar cada uma delas, tendo em conta o grupo a que se referem.

Relativamente aos professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês consideram-se como objetivos específicos:

- identificar as suas perceções e opiniões relativamente ao nº de alunos que frequentam a atividade; nº de alunos que desistem; assiduidade dos alunos; atitude dos alunos face ao Inglês enquanto atividade que não é considerada para efeitos de transição; interesse demonstrado, participação, empenho, cumprimento de regras e comportamento; perceção relativamente ao Inglês enquanto disciplina curricular do 1º ciclo.
- sondar e perscrutar relativamente às suas habilitações; anos de experiência a lecionar Inglês no 1º ciclo; tipo de atividades que mais utilizam; tipo de articulação que fazem nas escolas.

Relativamente aos professores da disciplina de Inglês do 2º ciclo os objetivos específicos são os seguintes:

- identificar as suas perceções e opiniões relativamente ao nº de alunos que frequentaram Inglês no 1º ciclo; impacto do Ensino do Inglês enquanto AEC nos conhecimentos dos alunos do 5º ano; heterogeneidade de conhecimento dos alunos; expectativa dos alunos relativamente à disciplina de Inglês; motivação dos alunos para a aprendizagem e a sua relação com o Inglês do 1º ciclo; conhecimentos dos alunos ao nível da leitura, escrita, compreensão e produção; importância das atividades lúdicas quer no Inglês do 1º ciclo, quer no do 2º ciclo; opinião sobre a passagem do Inglês para disciplina curricular no 1º ciclo.

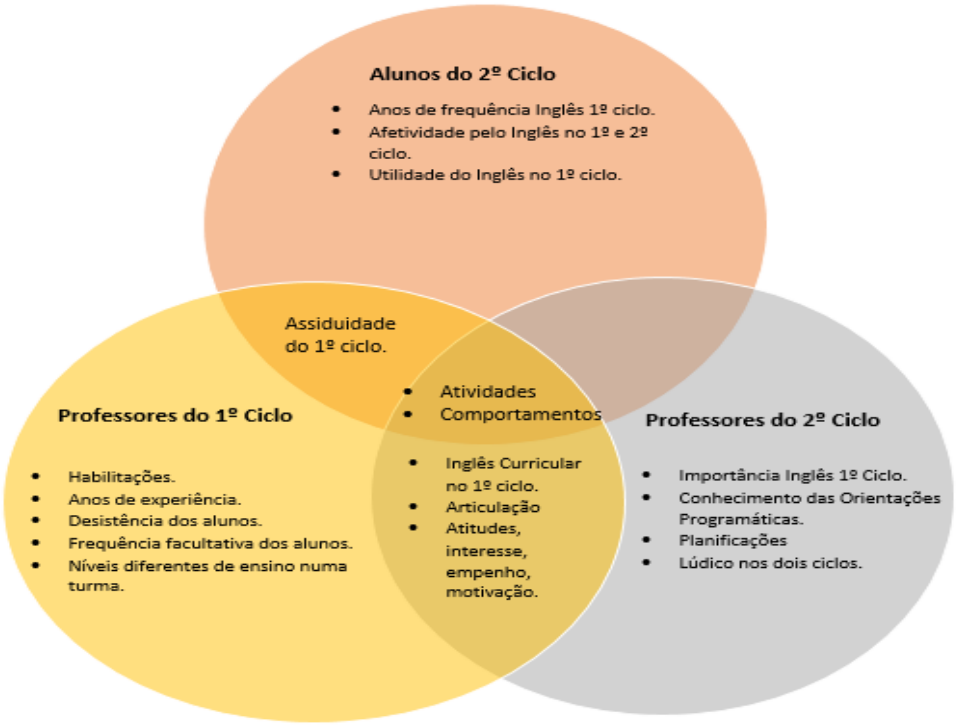
- sondar e perscrutar estes professores relativamente às atividades utilizadas na disciplina de Inglês; frequência com que alteram as suas planificações tendo em conta os conhecimentos demonstrados pelos seus alunos; tipo de articulação que fazem nas escolas, tendo em vista o Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico.

Relativamente aos alunos que frequentaram pelo menos um ano de Inglês no 1º ciclo e estão atualmente no 5º ano, são considerados objetivos específicos os seguintes:

- identificar a sua perceção e opinião relativamente à sua assiduidade no 1º ciclo; o seu comportamento e empenho no Inglês em ambos os ciclos; atividades que realizavam no Inglês do 1º ciclo; as atividades que realizam no 5º ano; atividades que mais gostariam de realizar; utilidade da atividade de Inglês; grau de satisfação manifestado relativamente a Inglês enquanto atividade e disciplina.

De seguida apresenta-se um esquema onde estão contemplados os três grupos de estudo e onde se verifica a relação das variáveis entre os três grupos alvo.

Gráfico 2- Diagrama de *Venn* da relação das variáveis entre os três grupos alvo



3.1.3. Instrumentos de medida

Segundo Gay citado por Carmo & Ferreira (2008) esta é uma investigação descritiva uma vez que "esta área de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação." A metodologia aqui aplicada, baseia-se essencialmente nos questionários que pretendem reunir informação relativa a atitudes, opiniões, condições e procedimentos, sendo esta uma base essencial duma investigação descritiva (Carmo & Ferreira, 2008, p. 231).

Tuckman (1999) refere que a utilização dos questionários ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas.

> Ao possibilitar o acesso ao que está "dentro da cabeça de uma pessoa", estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e o que não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) (*Idem*, 1999, p. 433).

Para recolher dados que permitam verificar as perceções e opiniões dos grupos anteriormente referidos, procedeu-se à elaboração de três questionários.

Os questionários nº 1 e 2 foram aplicados através do *Google Forms* e o seu preenchimento foi feito *online*. Posteriormente as suas respostas foram automaticamente analisadas e encontrados os resultados. Apesar de estes resultados serem já apresentados em forma de gráficos, optou-se por utilizar a formatação dos gráficos do *Microsoft Office Excel* 2007 e não os gráficos automaticamente gerados pelo *Google Forms.* Desta forma salvaguardou-se também uma certa coerência de formatação relativamente a todos os gráficos apresentados.

Devido a limitações logísticas na utilização de computadores por parte das crianças, ficou decidido que o questionário nº 3 seria aplicado em suporte de

papel. Posteriormente os resultados obtidos foram tratados utilizando o programa *Microsoft Office Excel* 2007.

A utilização do questionário pressupõe a utilização de várias técnicas: definição e seleção da população e da amostra, recolha e análise e, por último, a interpretação dos resultados.

Uma vez que apenas se efetua a recolha de dados, sem qualquer participação direta nos acontecimentos e nos resultados, esta posição dos investigadores é passiva.

3.1.4. Apresentação da amostra

Nesta investigação a população alvo é composta por elementos que satisfazem os critérios de seleção que foram previamente definidos. A população acessível é aquela que é representativa da população alvo e que é acessível ao investigador para que possa desenvolver a sua investigação. Assim, a amostra é por proveniência e não probabilística.

A amostra para o questionário nº 1 é composta por 53 Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular do Ensino de Inglês. A amostra para o questionário nº 2 é composta por 11 Professores da disciplina de Inglês do 2º ciclo. A amostra do questionário nº 3 é composta por 54 alunos do 5º ano que frequentaram pelo menos um ano da atividade de Inglês no 1º ciclo. Todos os elementos fazem parte da área metropolitana ou distrito do Porto.

3.1.5. Limitações do trabalho

As limitações do trabalho basearam-se sobretudo no número escasso de respostas para o que inicialmente era pretendido, principalmente no que

concerne ao questionário dirigido aos professores da disciplina de Inglês. Foram feitas diligências presenciais e por *email* a várias escolas, das quais não se obteve qualquer resposta. O número de respostas foi apenas de 11 quando se pretendiam reunir pelo menos 50 respostas.

3.2. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Antes da apresentação dos resultados salvaguarda-se apenas que estes questionários foram aplicados no ano letivo de 2012/2013, reportando-se sempre a este ano letivo.

3.2.1. Questionário nº1 - Professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês

Indique o concelho a que pertence.

A este questionário responderam 3 professores de Espinho, 13 da Maia, 22 do Porto e 15 de Vila Nova de Gaia.

Quadro 1- Distribuição por concelhos dos professores da atividade de Inglês

Concelhos	Nº	(%)
Espinho	3	5,7%
Maia	13	24,5%
Porto	22	41,5%
Vila Nova de Gaia	15	28,3%
Total	**53**	**100,0%**

Selecione o grau académico que possui.

A esta questão 41 professores (77,4%) responderam que são licenciados, 8 (15,1%) disseram ter Mestrado e 4 (7,5%) disseram ter outro tipo de grau académico. Nenhum dos inquiridos assinalou a opção de doutoramento.

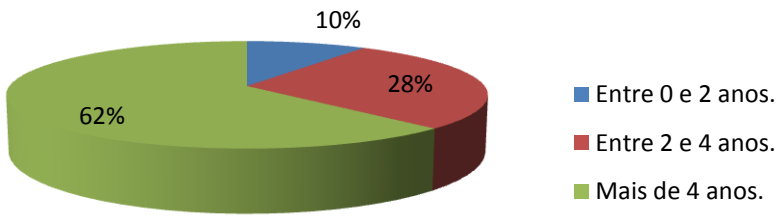
Frequentou alguma ação de formação ou fez alguma especialização na área de Inglês precoce?

Do nº total de professores inquiridos, 51 responderam que já frequentaram ações de formação ou fizeram alguma especialização na área de Inglês precoce, o que equivale a 96,2%.

Há quanto tempo leciona Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico?

Relativamente ao tempo que os inquiridos lecionam Inglês no 1.º ciclo, 33 responderam que o fazem há mais de 4 anos (62,3%), 15 professores (28,3%) assinalaram a resposta entre 2 e 4 anos e apenas 5 professores (9,4%) dizem ter 2 ou menos anos de experiência.

Gráfico 2—Média de anos de experiência que os professores lecionam a atividade de Inglês



Considerando apenas as turmas dos 3º e 4º anos, quantos alunos frequentam a atividade de Inglês em média?

Segundo a perceção dos professores, 45,3% das turmas de 3º e 4º anos têm mais de 20 alunos e uma percentagem de 36% têm entre 16 e 20 alunos por turma. Nenhum dos inquiridos respondeu que tinha turmas com 10 ou menos alunos.

Quadro 2-Perceção dos professores da atividade de Inglês do nº aproximado de alunos por turma que frequentam atividade de Inglês

	Nº	(%)
Entre 0 a 5 alunos por turma	0	0,0%
Entre 6 e 10 alunos por turma	0	0,0%
Entre 11 e 15 alunos por turma	10	18,9%
Entre 16 e 20 alunos por turma	19	35,9%
Mais de 20 alunos por turma	24	45,3%
Total	**53**	**100,0%**

Tem alguma turma que seja constituída por mais do que um ano escolar?

À pergunta anterior, 34 professores (64,2%) responderam que não tinham turmas constituídas por mais do que um ano escolar e 19 (34,8%) responderam que sim.

Considerando este ano letivo até à data, assinale a resposta que mais se aproxima da sua realidade.

As opções de resposta apresentadas aos inquiridos estão descritas no quadro nº 3. Nesta pergunta 66% dos inquiridos responderam que entre 1 a 5 alunos haviam desistido da atividade de Inglês.

Quadro 3- aproximado de alunos que desistiram da atividade de Inglês

	Nº	(%)
Nenhum aluno desistiu da atividade de Inglês no decorrer deste ano letivo.	16	30,2%
Entre 1 e 5 alunos desistiram da atividade de Inglês no decorrer deste ano letivo.	35	66,0%
Entre 6 e 10 alunos desistiram da atividade de Inglês este ano letivo.	2	3,8%
Mais de 10 alunos desistiram da atividade de Inglês este ano letivo.	0	0,0%
Total	**53**	**100,0%**

Sabendo que o Inglês é de frequência facultativa no 1º ciclo do Ensino Básico, considera que este facto tem impacto no nº de alunos que frequentam a Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês?

Dos 53 professores inquiridos, 42 (79,3%) responderam que sim enquanto 11 (20,7%) responderam que não.

Tendo em consideração a assiduidade na atividade de Inglês, considera que os seus alunos…

As opções de resposta eram duas:

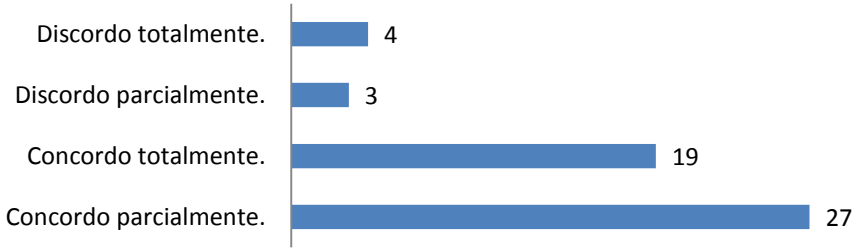
- ... são menos assíduos a Inglês do que no horário letivo obrigatório.
- ... são tão assíduos a Inglês como no horário letivo obrigatório.

Considerando estes itens de resposta, 20 inquiridos (37,7%) disseram que os seus alunos eram menos assíduos a Inglês do que no horário letivo obrigatório, enquanto 33 (62,3%) disseram que os seus alunos eram igualmente assíduos a Inglês e no horário letivo obrigatório.

O Inglês no 1º ciclo não é considerado para efeitos de transição dos alunos. Concorda que este facto tem impacto nas atitudes dos alunos (interesse demonstrado, participação positiva, empenho na realização das atividades, cumprimento das regras de sala de aula)?

Relativamente a esta questão 27 Professores (35,8%) disseram concordar totalmente, 19 (50,9%) concordaram parcialmente, 3 (5,7%) discordaram parcialmente e 4 (7,5%) discordaram totalmente.

Gráfico 3- Perceção dos professores da atividade de Inglês relativamente ao facto do Inglês não ser contabilizado para efeitos de transição e o seu impacto nas atitudes dos alunos



Tendo em consideração os seus alunos, classifique os vários comportamentos descritos em baixo.

As opções relativamente ao comportamento estão descritas no Quadro 3. Dos 53 inquiridos, um professor não respondeu a esta questão. Os dados recolhidos são apresentados em quadro e em gráfico.

Quadro 4- Perceção relativamente aos comportamentos

	Nenhum(a)	Pouco(a)	Algum(a)	Muito(a)	Bastante
Interesse Demonstrado	0	0	10	17	25
	0,0%	0,0%	19,2%	32,7%	48,1%
Participação Positiva	0	0	7	27	18
	0,0%	0,0%	13,5%	51,9%	34,6%
Empenho	0	0	10	24	18

	0,0%	0,0%	19,2%	46,2%	34,6%
Cumprimento das regras	0	3	24	19	6
	0,0%	5,8%	46,2%	36,5%	11,5%
Comportamento	0	4	27	17	4
	0,0%	7,7%	51,9%	32,7%	7,7%

Indique a frequência com que utiliza as diferentes atividades e materiais descritos em baixo.

Dos 53 inquiridos, um professor não respondeu a esta questão. As atividades mais frequentes no Inglês do 1º ciclo são, segundo os professores, jogos (57,7%) a exploração de canções e rimas (55,8%) e recursos interativos (51,9%). *Arts & Crafts* (51,9%) e atividades em grupos e pares (50,0%) são também frequentes.

Quadro 5- Atividades mais utilizadas pelos professores da atividade de Inglês

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
Jogos	1	4	17	30
	1,9%	7,7%	32,7%	57,7%
Atividades TPR	2	9	19	22
	3,8%	17,3%	36,5%	42,3%
Fantoches	10	25	13	4
	19,2%	48,1%	25,0%	7,7%
Dramatização	3	18	20	11
	5,8%	34,6%	38,5%	21,2%
Histórias	0	19	21	12
	0,0%	36,5%	40,4%	23,1%
Recursos Interativos	1	6	18	27
	1,9%	11,5%	34,6%	51,9%
Fichas de Trabalho	2	14	16	20
	3,8%	26,9%	30,8%	38,5%
Arts & Crafts	1	10	27	14
	1,9%	19,2%	51,9%	26,9%
Canções e Rimas	0	5	18	29
	0,0%	9,6%	34,6%	55,8%

Atividades de pares e de grupo	1 1,9%	7 13,5%	26 50,0%	18 34,6%
Atividades de leitura	3 5,8%	11 21,2%	28 53,8%	10 19,2%
Atividades de escrita	2 3,8%	13 25,0%	20 38,5%	17 32,7%
Atividades de produção	1 1,9%	13 24,5%	23 43,4%	16 30,2%
Atividades de compreensão	0 0,0%	4 7,7%	28 53,8%	20 38,5%
Manual	14 26,9%	12 23,1%	19 36,5%	7 13,5%

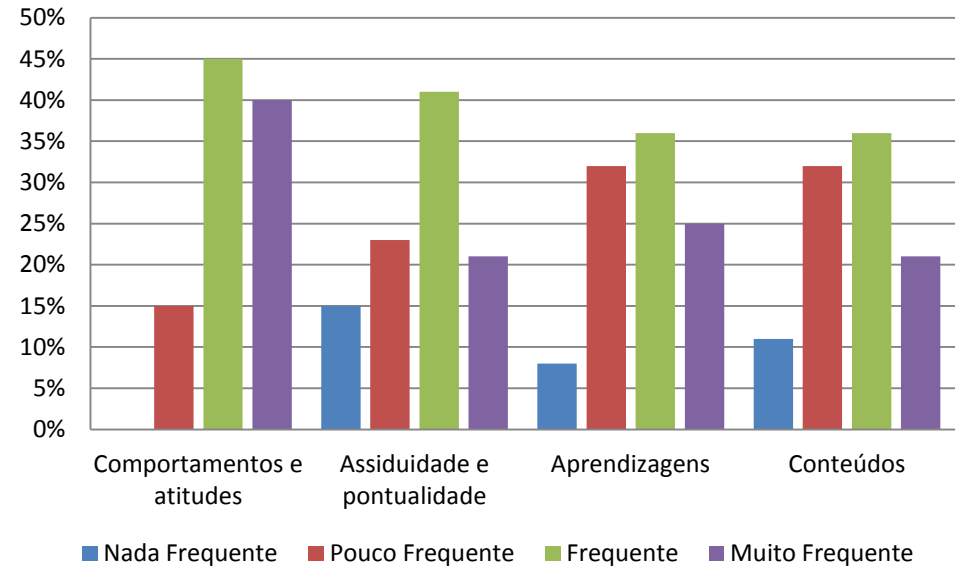
Tendo em consideração a articulação horizontal, quantas reuniões teve este ano letivo na (s) escola (s) onde leciona?

No que diz respeito à articulação horizontal 8 professores (15,1%) disseram nunca ter tido reuniões deste tipo. Já 36 professores (67,9%) disseram ter tido entre 1 e 5 reuniões e 9 inquiridos (17%) disseram ter tido mais de 5 reuniões ao longo do ano letivo em questão.

Considere os itens em baixo. Indique a frequência com que articula esses itens com as professoras titulares.

Os 53 professores de Inglês refletiram sobre o que era mais ou menos frequente na articulação com os professores titulares. As quatro dimensões apresentadas foram: comportamentos e atitudes; assiduidade e pontualidade; aprendizagens; conteúdos.

Gráfico 4- Temas que os professores da atividade de Inglês articulam com as professoras titulares



Tendo em consideração a articulação horizontal, quantas reuniões teve este ano letivo com os professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês do (s) Agrupamento (s) onde leciona?

Nesta questão, um professor não respondeu. Dos outros 52 professores, 20 (38,5%) assinalaram a opção na qual indicaram que não tiveram nenhuma reunião. Já 25 professores (48,1%) responderam ter tido entre 1 e 5 reuniões e 7 inquiridos (13,5%) responderam ter tido mais de 5 reuniões este ano letivo.

Numa escala de 1 a 6, como classifica, na sua opinião, o trabalho de articulação horizontal na (s) escola (s) do 1º ciclo onde leciona? (1- Nada satisfatório; 2- Pouco satisfatório; 3- Satisfatório; 4- Bom; 5- Muito bom; 6- Excelente)

Nesta pergunta ocorreu um erro de formatação ao colocar a escala. Na pergunta a escala compreendia seis hipóteses mas na realidade só estavam

consideradas cinco. Assim optou-se por não apresentar os resultados relativos a esta questão.

Tendo em consideração a articulação vertical, quantas reuniões teve este ano letivo no (s) Agrupamento (s) onde leciona?

No que diz respeito a esta questão, 38 professores (71,7%) disseram não ter tido nenhuma reunião. Já 14 professores (26,4%) disseram ter tido entre 1 e 5 reuniões. Apenas um inquirido (1,9%) disse ter tido mais de 5 reuniões este ano letivo.

Indique os temas que mais articula, direta ou indiretamente, com os professores do 2º ciclo do seu agrupamento.

Esta é uma questão aberta, que requereu uma resposta construída pelo respondente. Após a sua leitura, percebe-se que um dos temas mais articulados são os conteúdos e vocabulário. Pela extensão óbvia das respostas, optou-se por transcrever apenas algumas. Tentou-se escolher respostas que, de uma forma ou de outra, representassem o que todos os professores referiram. Procede-se então à transcrição de algumas delas:

"Os conteúdos abordados na atividade de Inglês e planificações."

"Conteúdos lecionados e manual adoptado; aprendizagens dos alunos e fluência do inglês."

"Temáticas relacionadas com o Programa de Inglês do 1º e 2º ciclos."

"Comportamento e interesse."

"Não há articulação com os professores do 2º ciclo. Existem, de facto, conteúdos programáticos que vão ao encontro dos programas do 5º ano, mas não existe nada articulado. Aliás, nem conheço as professoras do 2º ciclo. Relativamente ao programa, conheço apenas porque está disponível *online* e, por minha iniciativa, vi."

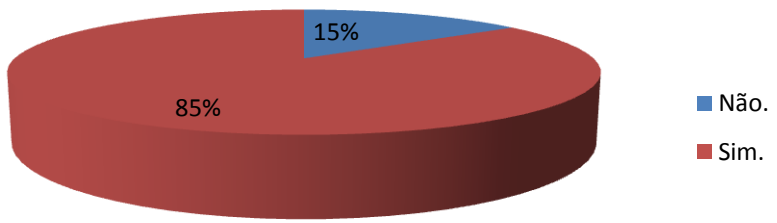
Numa escala de 1 a 6 como classifica, na sua opinião, o trabalho de articulação vertical no (s) Agrupamento (s) onde leciona? (1- Nada satisfatório; 2- Pouco satisfatório; 3- Satisfatório; 4- Bom; 5- Muito bom; 6- Excelente)

Dos 53 inquiridos, 3 não responderam. Tendo em consideração os 50 respondentes, 15 (30%) classificaram o trabalho de articulação como nada satisfatório, 18 (36%) como pouco satisfatório, 7 (14%) como satisfatório, 6 (12%) como bom, 3 (6%) como muito bom e um inquirido considerou o trabalho de articulação vertical excelente.

Considera benéfico que a Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico passe a pertencer ao currículo, tornando-se assim uma disciplina no 1º ciclo?

Relativamente a esta questão 45 inquiridos (84,9%) responderam afirmativamente enquanto 8 (15,1%) responderam que não.

Gráfico 5- Perceção dos professores da atividade de Inglês relativamente ao facto do Inglês no 1º ciclo passar a curricular



Com base na resposta anterior, explique por que razão é dessa opinião.

Esta é a segunda questão de resposta aberta. Os mesmos motivos apresentados anteriormente aplicam-se também na apresentação destas respostas. Sendo assim, alguns dos inquiridos deixaram as seguintes opiniões:

"A afetação do inglês AEC ao currículo nacional trará mais valias no que concerne a qualidade de ensino ministrado. A uniformização de metodologias e temas a abordar beneficiará grandemente a evolução do ensino precoce de inglês em Portugal. Os professores, por sua vez, estarão mais protegidos! A sua motivação será motor de aprendizagens mais eficazes."

"O Inglês é a base para um futuro profissional mais enriquecedor e de sucesso. O Inglês é fundamental em qualquer profissão e alarga horizontes a nível pessoal também e creio que o Inglês deverá ser aprendido desde cedo, ou seja, no 1º ciclo como disciplina obrigatória para que os alunos tenham uma atitude diferente para com a disciplina que por vezes é desacreditada e para com os professores das AECS em geral, muitas vezes tratados como sendo inferiores aos titulares sendo por vezes desrespeitados e considerados docentes de disciplinas de menor relevância. Muitos alunos e pais consideram o Inglês bem como as outras atividades extracurriculares apenas um passatempo e uma forma de manter os seus filhos ocupados até á [à] hora de os irem buscar á [à] escola. Concordo plenamente que a disciplina de Inglês deve ser obrigatória no 1º ciclo para que esta atitude mude "

"O Inglês é falado como 1º idioma, por aproximadamente 375 milhões de pessoas, acrescido de cerca do mesmo número de pessoas que falam Inglês como segundo idioma. É considerado Língua oficial ou especial em pelo menos 70 Países e tem aproximadamente um bilhão [bilião] de pessoas a aprender Inglês. Deste modo, a Língua Inglesa tornou-se no principal veículo de comunicação entre os Povos deste Mundo (que queremos global).` É a Língua oficial para os campos de aviação e ciência. É praticamente em Inglês que as novas tecnologias surgem. Deste modo, o Inglês como 2ª língua deveria ser obrigatória logo no 1º ciclo, pois é fundamental para preparar as

crianças para um futuro sistema comunicacional em que o Inglês é o veículo base de comunicação."

"Porque não considero que esse fator seja relevante uma vez que os alunos mesmo não se tratando de uma disciplina curricular, têm um grande interesse e motivação na aprendizagem desta língua."

"Não deve a passar a curricular pois os professores de 1º ciclo não têm habilitação para ensinar Inglês."

"Com o fato de pertencer ao currículo, as mudanças demorariam muito tempo a ter efeito e estragaria todo o ótimo trabalho realizado até aqui, pelo menos no concelho da Maia."

"Iria retirar motivação e o carácter lúdico que caracteriza o Inglês do 1º ciclo, ir-se-ia valorizar uma avaliação quantitativa em detrimento de uma formativa."

3.2.2. Questionário nº 2- Professores da disciplina de Inglês do 2º ciclo

Antes de se proceder à apresentação dos resultados, achou-se necessário fazer uma nota prévia no sentido de justificar algumas opções. A este questionário responderam apenas 11 professores. Inicialmente só os professores do 5º ano estavam a ser considerados para responder. No entanto, face à dificuldade em obter respostas, a aplicação dos questionários alargou-se também aos professores do 6º ano. Como são apenas 11 inquiridos decidiu-se apresentar apenas o número e não colocar percentagens, uma vez que estas deixam de fazer sentido com um número de respondentes tão pequeno. Far-se-á, então, de seguida a apresentação dos resultados, sem recurso a percentagens.

Indique o concelho onde trabalha.

A este questionário responderam 11 professores. A sua distribuição geográfica está representada no quadro abaixo.

Quadro 6- Distribuição por concelho dos professores da disciplina de Inglês

Concelhos	Nº
Felgueiras	3
Gondomar	1
Maia	1
Matosinhos	2
Porto	2
Vila Nova de Gaia	2
Total	**11**

Selecione o grau académico que possui.

A esta questão 10 dos 11 professores responderam que são licenciados, e um professor disse ter Mestrado. Nenhum respondeu ter doutoramento ou outro tipo de qualificação.

Considere a (s) sua (s) turma (s) do 5º ano. Quantos alunos por turma frequentaram Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico nos 3º e 4º anos em média?

Quadro 7- Perceção sobre o nº aproximado de alunos que frequentaram Inglês no 1º ciclo

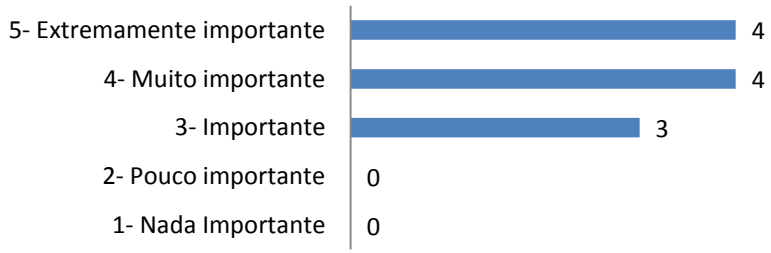
	Nº
Entre 0 a 5 alunos por turma	0
Entre 6 e 10 alunos por turma	0
Entre 11 e 15 alunos por	3

turma	
Entre 16 e 20 alunos por turma	4
Mais de 20 alunos por turma	4
Total	**11**

Numa escala de 1 a 5 reflita sobre a importância do Programa de Generalização de Inglês relativamente ao conhecimento da língua demonstrado pelos alunos que o frequentaram. (1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante; 5- Extremamente importante).

Do universo dos 11 inquiridos, 3 professores consideraram importante e 4 muito importante. Os restantes referiram ser extremamente importante. Nenhum professor assinalou a opção nada importante ou pouco importante.

Gráfico 6- Perceção dos professores da disciplina de Inglês relativamente ao Programa de Generalização do Ensino do Inglês



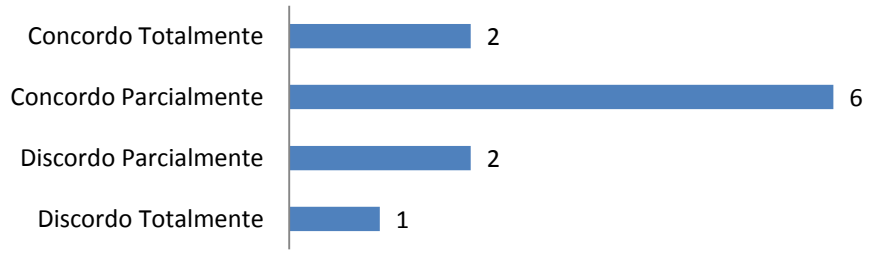
Considerando apenas os alunos que frequentaram Inglês no 1º ciclo, dê a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações.

Nesta questão apresentaram-se 5 afirmações. Foi solicitado aos inquiridos que assinalassem, para cada uma delas, o seu grau de concordância.

Considerou-se, assim, fazer a apresentação dos resultados utilizando gráficos para cada uma das afirmações, para que sejam claros os resultados obtidos.

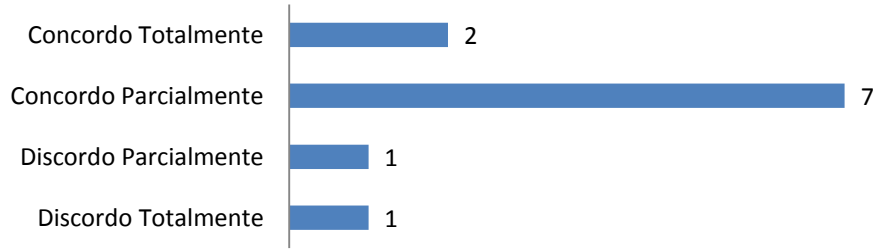
- A expectativa dos alunos relativamente ao Inglês do 5º ano está condicionada pelas suas experiências no Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 7- Perceção dos professores da disciplina de Inglês entre a relação da expectativa dos alunos quanto ao Inglês do 5º ano e as suas experiências com a língua no 1º ciclo.



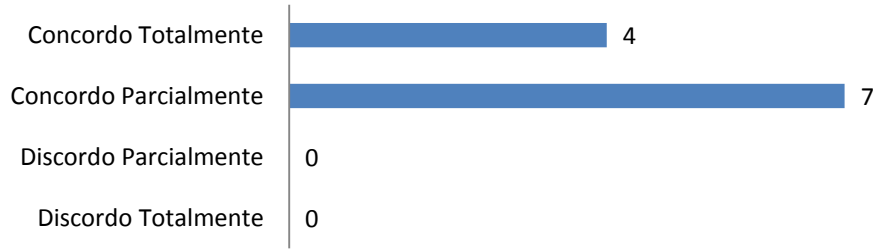
- O comportamento e postura na sala de aula por parte dos alunos estão condicionados pelas suas experiências no Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 8- Perceção dos professores da disciplina de Inglês entre a relação do comportamento dos alunos no Inglês do 5º ano e as suas experiências no Inglês do 1º ciclo



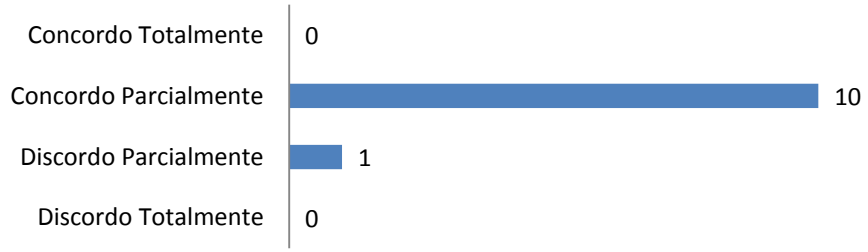
- No início do ano letivo, os alunos que frequentaram Inglês no 1º ciclo, estão motivados para a aprendizagem e têm uma relação saudável com a língua Inglesa.

Gráfico 9- Perceção dos professores da disciplina de Inglês entre a relação na motivação para a aprendizagem dos alunos no Inglês do 5º ano e a frequência no Inglês do 1º ciclo.



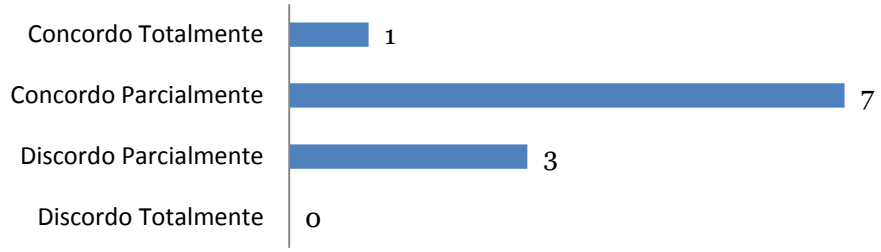
- Os alunos mostraram-se confiantes na compreensão e produção.

Gráfico 10- Perceção dos professores da disciplina de Inglês relativamente ao nível de confiança de produção e compreensão por parte dos alunos que frequentaram Inglês no 1.º ciclo



- Os alunos mostram-se confiantes na leitura e na escrita.

Gráfico 11-- Perceção dos professores da disciplina de Inglês relativamente ao nível de confiança de leitura e escrita por parte dos alunos que frequentaram Inglês no 1.º ciclo



Dê a sua opinião relativamente à importância das atividades lúdicas no Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico. (1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante; 5- Extremamente importante).

Dos 11 professores inquiridos, 4 responderam que as atividades lúdicas são muito importantes no Inglês do 1º ciclo e 7 professores responderam que as atividades lúdicas são extremamente importantes.

Dê a sua opinião relativamente à importância das atividades lúdicas no Inglês do 2º ciclo do Ensino Básico. (1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante; 5- Extremamente importante).

Dos 11 professores, 5 responderam que as atividades lúdicas são importantes no Inglês do 2º ciclo, 3 professores responderam que as atividades lúdicas são muito importantes e 3 disseram que são extremamente importantes.

Indique a frequência com que utiliza as diferentes atividades e materiais descritos em baixo.

Quadro 8- Atividades mais utilizadas pelos professores da disciplina de Inglês

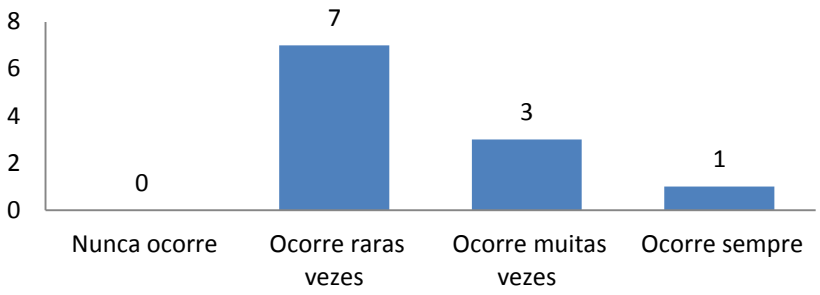
	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
Jogos	0	5	6	0
Atividades TPR	2	5	4	0
Fantoches	10	1	0	0
Dramatização	4	3	4	0
Histórias	1	7	3	0
Recursos Interativos	0	0	6	5
Fichas de Trabalho	0	2	4	5
Arts & Crafts	5	4	2	0
Canções e Rimas	0	6	4	1
Atividades de pares e de grupo	0	3	5	3
Atividades de leitura	0	0	7	4
Atividades de escrita	0	0	5	6
Atividades de produção	0	0	7	4
Atividades de compreensão	0	0	4	7
Manual	0	0	3	8

Classifique o seu conhecimento relativamente às Orientações Programáticas do 1º ciclo. (1 - Nada satisfatório; 2 - Pouco satisfatório; 3 - Satisfatório; 4 - Bom; 5 - Muito bom)

Relativamente a esta questão um professor respondeu que o seu conhecimento relativamente às Orientações Programáticas era pouco satisfatório, 5 responderam ser satisfatório, 2 consideraram ser bom e 3 (27,3%) responderam que o seu conhecimento das Orientações Programáticas era muito bom.

Com que frequência procede a alterações na planificação de Inglês no 5º ano, tendo em consideração os conhecimentos que os alunos adquiriram no Inglês do 1º ciclo?

Gráfico 12- Frequência com que os professores da disciplina de Inglês procedem a alterações nas planificações tendo em conta os conhecimentos que os alunos adquiriram no 1º ciclo



Indique o nº de reuniões que teve com os Professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês do seu Agrupamento, este ano letivo.

Nesta questão 10 dos 11 inquiridos responderam não ter tido nenhuma reunião com os professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês. Apenas um professor assinalou a opção de intervalo entre 1 e 5 reuniões.

Numa escala de 1 a 6, como classifica, na sua opinião, o trabalho de articulação vertical no Agrupamento onde leciona?

Nenhum inquirido assinalou as respostas nada satisfatório, excelente ou bom. Dos 11 professores, 4 responderam que a articulação vertical era pouco satisfatória, 4 responderam que era satisfatória e 3 classificaram a articulação vertical como muito boa.

Indique os temas que mais articula, direta ou indiretamente, com os professores da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês do seu Agrupamento.

Esta é uma questão aberta pelo que os professores deram uma variedade de respostas que podemos classificar em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito a professores que dizem não fazer qualquer tipo de articulação (3 professores). Os elementos do segundo grupo dizem articular, ainda que de forma indireta, temas relacionados com vocabulário e/ou atividades lúdicas relacionadas com o Plano Anual de atividades (9 professores).

Considera benéfico que a Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês do 1º ciclo do Ensino Básico passe a pertencer ao currículo, tornando-se assim uma disciplina no 1º ciclo?

Nesta questão todos os 11 inquiridos disseram que seria benéfico que a atividade de Inglês passasse a pertencer ao currículo do 1º ciclo.

Com base na resposta anterior explique por que razão é dessa opinião.

Esta era a única questão aberta feita a este grupo de inquiridos. Por se ter reunido tão poucas respostas a este questionário, considera-se possível apresentar todas as respostas transcritas:

"Para se poder construir um programa sólido."

"Todos os alunos a frequentariam."

"Para que os alunos cheguem mais preparados ao 2º Ciclo e tenham, desde cedo, um maior respeito pela disciplina."

"Será mais fácil de formar turmas homogéneas. Quando não havia Inglês, assumia-se que todos os alunos soubessem o mesmo, o que corresponderia a "nada" ou "quase nada". É relativamente fácil começar quando estão todos mais ou menos no mesmo nível. Desde que o existe inglês no 1º Ceb [CEB]

(mas de forma facultativa), é muito difícil gerir as turmas e as suas aprendizagens. Temos que ter em conta que as turmas terão à volta de 22/ 23 alunos. Desses, a sua grande maioria terá tido inglês, mas há sempre uns 5 por turma que nunca tiveram... Portanto, podemos dizer que partem "em desvantagem". Por outro lado, e para nós enquanto professores, torna-se difícil, porque ao começarmos do zero (onde há uns anos era normal), conseguimos ver que os alunos que vêm preparados do 1º ciclo, começam a perder facilmente a motivação, a considerar que o inglês é sempre igual e que a professora das Aecs era mais divertida, porque "ao menos fazia jogos para aprenderem" (este tipo de reações é frequente). Outra coisa a ter em conta é os alunos que já tiveram AEC... Uns tiveram 4 anos, outros só 1, outros tinham mas quase nunca iam às aulas... Quero com isto dizer que o caracter [caráter] facultativo veio dificultar tudo. Não acredito que o sucesso da educação esteja no voltar ao passado. Nesse sentido, creio que o Inglês terá mesmo que ser parte integrante do currículo do 1ºceb [CEB], dado por professores da área do Inglês e com formação específica para lecionar a crianças e nunca por PPTs."

"Considero que a língua inglesa é de extrema importância e todos sabemos que quanto mais cedo a criança contactar com a língua mais facilmente a aprende. Para que não haja disparidade de conhecimentos entre os alunos, é necessário que o inglês passe a pertencer ao currículo. Só assim, haverá de facto conhecimento e só deste modo é que os alunos de 1º ciclo chegam ao 2º ciclo linearmente preparados. Senão temos, dentro da mesma turma, alunos com zero anos de inglês, outros com dois, três e quatros anos. Assim é difícil para o docente ensinar e desmotiva os alunos que têm mais conhecimentos, pois têm de ouvir mais do mesmo."

"Para que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades, uma vez que há alunos que não a frequentam. Para que haja uma efetiva articulação e sequencialização entre os vários ciclos de escolaridade."

"Ensino do Inglês se iniciar finalmente numa idade mais precoce. Terminar com disparidade de conhecimentos a nível da língua inglesa quando os alunos ingressam no 5º ano."

"Apenas assim será possível uniformizar o nível de conhecimentos à entrada para o segundo ciclo. Para além disso, quanto mais precoce for o contacto efetivo com o inglês maior será a probabilidade de sucesso na sua aquisição."

"Os alunos vêm mais à vontade para aprenderem a compreensão/expressão oral e escrita a partir do 5º ano e compreendem melhor as estruturas gramaticais, na construção de frases."

"Dessa forma haverá maior heterogeneidade [homogeneidade] a nível dos alunos no que respeita aos conhecimentos."

"Terminar com a disparidade de conhecimentos a nível da língua inglesa quando os alunos ingressam no 5º ano."

3.2.3. Questionário nº3 - Alunos do 5º ano que tenham frequentado pelo menos um ano a atividade de Inglês no 1º ciclo

A primeira e a segunda pergunta pretendiam saber a idade e o sexo dos inquiridos. A este questionário responderam 54 alunos do 5º ano, dos quais 20 dos inquiridos são do sexo masculino e 34 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Assinala com um X os anos em que frequentaste a atividade de Inglês.

(Repara que podes assinalar com um X mais do que uma resposta.)

As hipóteses de resposta eram: frequentei Inglês no 1º ano; frequentei Inglês no 2º ano; frequentei Inglês no 3º ano; frequentei Inglês no 4º ano. Na análise do quadro 8, verifica-se que a média de frequência na atividade de Inglês é de 4 anos. Todos os alunos frequentaram Inglês no 4.º ano.

Quadro 9-- Distribuição do nº de anos de frequência por anos escolares

	Nº	(%)
Inglês no 1.º ano	44	81,5%
Inglês no 2º ano	44	81,5%
Inglês no 3º ano	52	96,3%
Inglês no 4º ano	54	100,0%

A assiduidade é a presença regular na sala de aula. Um aluno assíduo é aquele que não falta ou que falta pouco. Tendo em consideração a tua assiduidade na atividade de Inglês no 1º ciclo, no 4º ano do Ensino Básico, assinala com um X a resposta correta.

Nesta questão 31 dos inquiridos (57,4%) responderam nunca ter faltado à atividade de Inglês e 20 (37,0%) disseram fazê-lo raramente. Apenas 3 (5,6%) responderam que faltavam muitas vezes.

Um comportamento correto é aquele em o aluno segue as regras dentro da sala, pede autorização para se levantar, coloca o dedo no ar para falar e respeita os colegas e professor. Tendo em consideração o teu comportamento na atividade de Inglês no 1º ciclo, no 4º ano do Ensino Básico, assinala com um X apenas uma resposta.

Dos 54 alunos, 24 (44,4%) consideraram ter um comportamento muito bom, 23 (42,6%) consideraram ter um comportamento bom, 6 (11,1%) consideraram ter um comportamento satisfatório e 1 (1,9%) considerou ter um comportamento pouco satisfatório. Nenhum aluno respondeu que tinha um comportamento nada satisfatório.

Tendo em consideração o teu comportamento na disciplina de Inglês no 2º ciclo, no 5º ano do Ensino Básico, assinala com um X apenas uma resposta.

Dos 54 alunos, 18 (33,3%) consideraram ter um comportamento muito bom, 26 (48,1%) consideraram ter um comportamento bom, 6 (11,1%) consideraram ter um comportamento satisfatório, 3 (5,6%) consideraram ter um comportamento pouco satisfatório e um aluno (1,9%) respondeu que tinha um comportamento nada satisfatório.

O empenho acontece quando um aluno se dedica e se interessa por uma atividade. Compara o teu empenho na atividade de Inglês no 1º ciclo, no 4º ano e o teu empenho no Inglês no 2º ciclo, no 5º ano. Assinala com um X apenas uma resposta.

Nesta questão 28 alunos (51,9%) responderam que se empenhavam mais no Inglês do 5º ano do que no do 4.º ano. Um total de 22 alunos (40,7%) consideraram ter o mesmo empenho e apenas 4 (7,4%) disseram empenharem-se menos no Inglês de 5º ano.

Considerando o Inglês no 1º ciclo, no 4º ano do Ensino Básico, assinala com um X as 5 atividades que eram mais frequentes. (Lê primeiro todas as hipóteses e depois assinala as **5** opções). ATENÇÃO

Nesta questão, os inquiridos escolheram as 5 atividades que consideram ser as mais frequentes na atividade de Inglês no 1º ciclo. Dos 54 alunos, 6 destes assinalaram a opção 'outra'. Dentro das desta opção referiram as seguintes atividades: construção de pequenos livros em Inglês (1); elaboração de pequenos textos e posterior leitura (1); realização de trabalhos no quadro (1); concurso de leitura (2), realização de jogos com recurso a bolas (1).

Quadro 10- Perceção dos alunos relativamente às atividades mais frequentes no Inglês do 1º ciclo

	Nº	%
Músicas	33	61,1%
Jogos	37	68,5%

Histórias	17	31,5%
Dramatizações	17	31,5%
Trabalho de Pares e Grupo	25	46,3%
Fantoches	3	5,6%
Exercícios escritos no caderno e manual	38	70,4%
Leitura de textos e frases	32	59,3%
Fichas	27	50,0%
Pintar, recortar e colar	24	44,4%
Atividades TPR	11	20,4%
Outras	6	11,1%

Considerando o <u>Inglês no 2º ciclo, no 5º ano</u> do Ensino Básico, assinala com um X as 5 atividades que são mais frequentes na sala de aula. (Lê primeiro todas as hipóteses e depois assinala as **5** opções).

Nesta questão, os inquiridos escolheram as 5 atividades que consideram ser as mais frequentes em Inglês do 5º ano. Dos 54 alunos, 6 destes assinalaram a opção 'outra'. Nesta opção referiram as atividades seguintes: tradução de textos (1); 'fazer' vocabulário (1), realização de exercícios no quadro (1); realização de diálogos utilizando perguntas aprendidas (3).

Quadro 11- Perceção dos alunos relativamente às atividades mais frequentes no Inglês do 5º ano

	Nº	**(%)**
Músicas	36	66,7%
Jogos	12	22,2%
Histórias	18	33,3%
Dramatizações	28	31,5%
Trabalho Pares e Grupo	17	46,3%
Fantoches	2	3,7%

Exercícios escritos no caderno e manual	53	98,1%
Leitura de textos e frases	52	96,3%
Fichas	44	81,5%
Pintar, recortar e colar	2	3,7%
Atividades TPR	0	0,0%
Outras	6	11,1%

Assinala com um X as 5 atividades que mais gostas de fazer.

(Lê primeiro todas as hipóteses e depois assinala as **5** opções)

Nesta questão um dos inquiridos assinalou apenas 4 respostas, pelo que não foi considerada inválida. Na pergunta era solicitado que escolhessem as 5 atividades que consideram ser as mais frequentes no Inglês do 5º ano. Apenas 3 alunos assinalaram a opção 'outra'. Dentro dessas atividades referiram as seguintes: tradução de textos (1); realização de trabalhos no quadro (1); ouvir textos e palavras em CD e repetir (1).

Quadro 12- Atividades que os alunos mais gostam de fazer na aprendizagem da língua inglesa

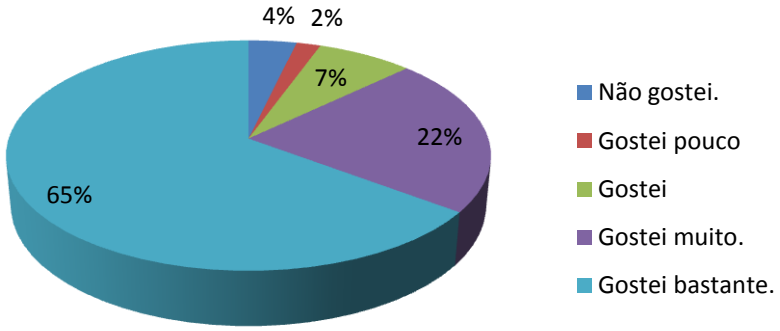
	Nº	**(%)**
Músicas	37	69,8%
Jogos	40	75,5%
Histórias	17	32,1%
Dramatizações	30	32,1%
Trabalho Pares e Grupo	30	47,2%
Fantoches	11	20,8%
Exercícios escritos no caderno e manual	17	32,1%
Leitura de textos e frases	22	41,5%
Fichas	18	34,0%
Pintar, recortar e colar	23	43,4%
Atividades TPR	17	32,1%

Outras	3	5,7%

Gostaste do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico? Assinala com um X apenas uma resposta.

Dos 54 inquiridos, 35 (64,8%) responderam que gostaram bastante e 12 (22,2%) responderam que gostaram muito, 4 (7,4%) gostaram, 1 (1,9%) gostou pouco e 2 (3,7%) responderam que não gostaram de Inglês no 1º ciclo.

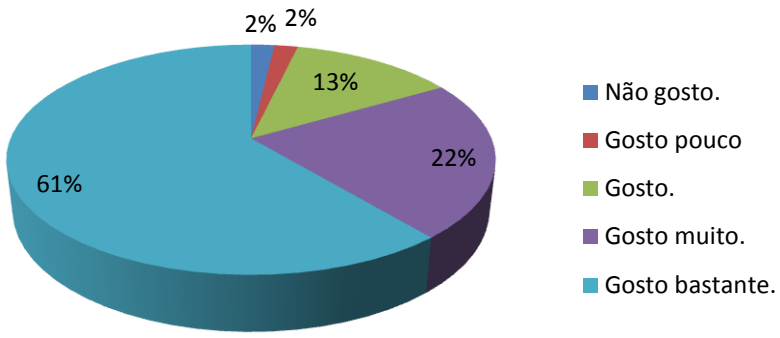
Gráfico 13- Gosto pelo Inglês no 1º ciclo



Gostas do Inglês no 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico? Assinala com um X apenas uma resposta.

Dos 54 inquiridos 33 (61,1%) responderam que gostam bastante e 12 (22,2%) que gostam muito. Apenas um respondeu que não gosta

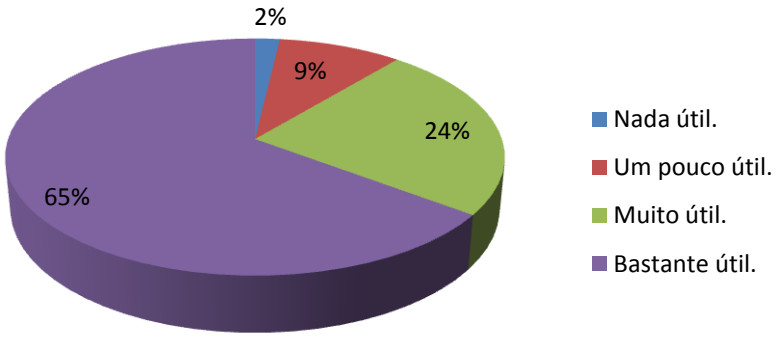
Gráfico 14- Gosto pelo Inglês no 5º ano



Achas que o que aprendeste no Inglês no 1º ciclo foi útil?

Nesta questão, 35 dos inquiridos (64,8%) consideraram que o que aprenderam no Inglês do 1º ciclo foi bastante útil; 13 (24,1%) consideraram muito útil, 5 (9,3%) um pouco útil e apenas um inquirido (1,9%) considerou que o que aprendeu não foi útil.

Gráfico 15- Perceção dos alunos relativamente à utilidade do Inglês no 1º ciclo



Nesta última questão era-lhes também pedido que justificassem a sua resposta. Mais uma vez se escolheu as respostas, que de uma forma ou de

outra, representam as opiniões dos inquiridos. Seguidamente passa-se a transcrever algumas das respostas dadas pelos alunos:

"Porque quando estivesse no 5º ano seria mais fácil."

"Porque quando chegasse ao 2º ciclo assim já ia com alguma coisa na cabeça a Inglês e também só tinha que recordar alguma coisa e aprender outras como por exemplo comida, roupa, estações do ano, verbos…"

"Porque agora em todos os testes escritos tenho tirado muito bom e tenho muita facilidade em ler e escrever inglês"

"Porque assim aprendi a construir frases, textos e a ler textos e a dramatiza-los."

"Porque no quarto ano [era] um pouco complicado, a professora não ensinava nada."

"O Inglês é divertido, aprendíamos muitas coisas fixes e todas as professoras são simpáticas e algumas vezes são fixes."

"Porque não aprendemos muita coisa e então não ajudou muito."

"Porque quando fui a Inglaterra sabia falar mais ou menos Inglês."

"Porque às vezes queria fazer coisas em Inglês e não sabia muita coisa. Agora já posso fazer porque já sei muita coisa em Inglês."

"Aprendemos muito da língua chamada Inglês e eu gostei muito."

"Porque eu ainda não tirei notas no teste abaixo de 60% e 70%. Inglês é a minha disciplina preferida."

"Porque acho que não aprendemos nada no Inglês do 1º ciclo."

3.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi referenciado anteriormente, estes três questionários pretendem perscrutar e perceber opiniões de três grupos envolvidos direta ou indiretamente no Ensino do Inglês relativamente às variáveis indicadas.

Após a apresentação dos resultados é essencial, fazer uma breve reflexão e analisar as informações recolhidas pelos questionários. Percebe-se, através da apresentação dos resultados, que os dados recolhidos são imensos e, neste sentido, optou-se por fazer uma breve análise dos temas considerados fulcrais na realização deste projeto.

Começa-se por as habilitações dos professores das atividades de enriquecimento curricular de Inglês. Através das respostas destes professores, percebemos que a 'preocupação' relativamente à falta de formação adequada, principalmente durante os primeiros anos de implementação do Ensino do Inglês no 1º ciclo, é atualmente uma 'preocupação' infundada. Ainda que não se tivesse perguntado qual a área específica da licenciatura dos professores, 96,2% respondeu ter já frequentado ações de formação ou especializações nesta área. Desta forma pode-se concluir, que mesmo que a licenciatura inicial destes professores não seja direcionada para este nível de ensino, na sua maioria fizeram algum tipo de formação que os prepara para ensinar Inglês aos mais novos. Não podemos descurar também os anos de experiência que, de uma certa forma, acaba também por ser um fator 'formador' na vida profissional destes professores: 62% destes professores disseram lecionar Inglês no 1º ciclo há mais de quatro anos.

Relativamente à frequência dos alunos na atividade de Inglês, tanto os professores desta atividade, como os professores da disciplina de Inglês optaram pelas duas últimas respostas onde eram indicados o maior número de alunos. Essas opções indicavam o valor médio de 16 e 20 alunos ou mais de 20 alunos. Ainda que esta questão não forneça números exatos, pode-se afirmar que mais de metade dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico frequentam ou frequentaram a atividade de Inglês. Aproveita-se também para fazer uma ponte com as respostas dos alunos que, quando questionados acerca do número de anos que frequentaram Inglês no 1º ciclo, a grande maioria respondeu que frequentaram desde o 1º ano a atividade de Inglês. Assim sendo, a média de frequência dos alunos inquiridos foi de quatro anos. Apesar desta média dever-se-á refletir acerca das condições em que esta

frequência realmente se verifica. Será que todos estes inquiridos levaram os quatro anos até ao final do ano letivo? Foram assíduos? No que refere à primeira pergunta verifica-se que alguns alunos desistem da atividade. Segundo a perceção dos professores da atividade de Inglês, 66% responderam que entre 1 a 5 alunos desistiram da atividade de Inglês ao longo do ano letivo. Quanto à assiduidade dos alunos, verifica-se que a maioria dos professores consideram os seus alunos assíduos, ainda que haja uma percentagem de cerca de 38% que considerou que estes não são tão assíduos à atividade de Inglês, como no horário letivo obrigatório. Face a estas respostas, é pertinente relembrar o atual Despacho 9265/2013. No artigo 8º, ponto dois lê-se o seguinte:

> Uma vez realizada a inscrição, os encarregados de educação comprometem-se a que os seus educandos frequentem as AEC até ao final do ano letivo, no respeito pelo dever da assiduidade consagrado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei nº 51/2012, de 5 de setembro. (Ministério da Educação e Ciência, 2013, pp. 22210-[3])

Ainda relativamente à assiduidade foi interessante verificar que a perceção dos alunos é diferente da dos professores, uma vez que a grande maioria respondeu nunca ou raramente ter faltado à atividade de Inglês no 4º ano.

A maioria dos professores da atividade de Inglês considerou haver uma relação entre o facto desta não ser considerada para efeitos de transição e as atitudes que os seus alunos tinham na própria atividade. No entanto, quando questionados acerca da globalidade de comportamentos dos seus alunos, a maioria dos professores assinalou que os alunos eram muito/ bastante interessados, tinham uma participação muito/ bastante positiva, que eram muito/ bastante empenhados. Poderemos considerar então, que o interesse, a participação e o empenho são comportamentos que são encarados pelos professores de forma positiva. Os comportamentos que os professores assinalaram como sendo os menos corretos foram o cumprimento de regras e

o comportamento correto na atividade de Inglês. Esta perceção dos professores da atividade de Inglês é pertinente, no sentido em que os professores consideram que as crianças se encontram motivadas para a aprendizagem. Contudo, muitas não têm um comportamento considerado correto pela maioria dos professores. Isto poder-se-á dever ao facto de as atividades terem um carácter mais lúdico, que eles consideram divertido e muito próximo daquilo que eles fazem quando brincam, sendo para eles mais difícil cumprir regras.

Ainda relativamente ao comportamento, praticamente todos os professores do 2º ciclo disseram concordar, total ou parcialmente, que as experiências no 1º ciclo condicionavam comportamentos, postura na sala de aula e motivação na disciplina de Inglês do 2º ciclo.

Quanto aos próprios alunos, quando questionados acerca do seu comportamento, quer no Inglês do 1º ciclo, quer no Inglês do 2º ciclo, a grande maioria considerou ter um comportamento muito bom ou bom nos dois casos referidos.

Tendo em consideração as respostas dos professores, as atividades utilizadas no Inglês do 1º ciclo são essencialmente lúdicas, uma vez que a grande maioria dos professores respondeu que utilizava jogos, canções e rimas e recursos interativos. Verificámos também que existe uma diferença entre a frequência destas atividades lúdicas no 1º e 2º ciclos, o que demonstra uma preocupação com a vertente lúdica da atividade de Inglês no 1º ciclo, tal como é sugerido nas Orientações Programáticas onde se pode ler o seguinte:

> O jogo é uma das atividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual dedica maior atenção. Porque o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e na sua motivação, entende-se que as metodologias apoiadas no recurso a atividades lúdicas serão as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global,

> fomentarem a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem. (Dias & Toste, 2006, p. 7)

Os professores do 2º ciclo partilham desta ideia responderam que as atividades lúdicas tinham extrema importância no 1º ciclo e que estas perdiam um pouco o seu cariz lúdico no 2º ciclo (ainda que reconhecessem que estas eram importantes no seu nível de ensino). Conclui-se então, que as atividades lúdicas não têm, segundo as perceções dos professores do 2º ciclo, um carácter tão importante na disciplina de Inglês como na atividade desta língua no 1º ciclo.

Considera-se no entanto, que os alunos suportam apenas em parte as conclusões anteriores, uma vez que, quando questionados acerca das atividades que realizavam com mais frequência no Inglês do 1º ciclo, estes assinalaram como a mais frequente a realização de exercícios escritos no caderno e manual e só depois jogos e músicas. Também no que diz respeito às atividades realizadas no 2º ciclo as mais frequentes, segundo os alunos inquiridos, eram os exercícios escritos no caderno e manual, leitura de frases e textos e realização de fichas. Só depois destas três, aparecia a utilização de músicas. Os jogos tinham uma percentagem baixa quando comparadas com outras atividades, pelo que na perceção dos alunos, este tipo de atividade não é usual na disciplina de Inglês. Uma outra pergunta dizia respeito às atividades que eles mais gostariam de fazer na aprendizagem da língua inglesa, ao que eles responderam que as atividades que mais gostariam de fazer seriam jogos, seguidos de músicas e de trabalho de pares e grupos. Os exercícios escritos no caderno e manual foram das atividades menos assinaladas, pelo que se pode concluir que esta atividade não é muito apreciada pela maioria dos alunos. Considera-se a criança como sendo o elemento primordial, em qualquer projeto de aprendizagem de uma língua estrangeira, pelo que é importante levar em conta os seus interesses quando se ensina Inglês. Assim sendo, e tendo presentes as suas respostas, levanta-se a questão se as atividades que

se realizam em ambos os ciclos estão em consonância com o que eles querem da língua.

Um dos aspetos dos quais se pretendia obter alguns dados e reunir perceções dizia respeito à articulação. Através dos nossos questionários, concluímos que a articulação direta entre os professores da atividade de Inglês do 1º ciclo e os professores da disciplina de Inglês do 2º ciclo é quase inexistente. No entanto, apesar de não haver reuniões específicas entre estes grupos de professores verificámos, através das suas respostas, que existe uma articulação indireta, uma vez que alguns elementos disseram articular temas relacionados com o vocabulário e/ou atividades lúdicas relacionadas com o Plano Anual de Atividades. Um dado pertinente também foi perceber que não se procedem a alterações nas planificações do 5º ano de Inglês tanto o quanto seria desejável uma vez que só um professor respondeu fazer sempre alterações e apenas três disseram fazê-lo muitas vezes. Uma questão pertinente a colocar aqui seria: para que servem os conhecimentos que os alunos adquiriram no 1º ciclo, se não há uma continuidade pedagógica depois? Não se pretende aqui culpar os professores mas sim a forma como todo o processo é tratado. A esmagadora maioria dos professores reconhece a utilidade do Inglês no 1º ciclo. Até os alunos, quando questionados acerca da utilidade do Inglês neste ciclo, referiram, na sua grande maioria, que aprender Inglês foi útil no sentido em que os ajudou no 5º ano.

No que concerne à articulação horizontal, os dados recolhidos mostram que de facto há uma maior articulação entre os professores da atividade de Inglês e os professores titulares de turma que se centra essencialmente nos comportamentos e atitudes. Isto poder-se-á dever ao facto destes grupos de professores terem mais facilidade de se encontrar e trocar impressões entre si, uma vez que partilham o mesmo espaço, que é a escola onde lecionam.

No que concerne à articulação considerámos, perante os resultados obtidos, que realmente continua a haver pouca articulação, principalmente no que diz respeito à articulação vertical e que as recomendações deixadas em relatórios são ainda desconsideradas em muitos casos.

Enquanto entidade responsável pelos aspetos dinâmicos do Programa, o Agrupamento deve promover:

- (...)
- a criação de mecanismos e instrumentos de comunicação, cooperação e articulação entre o professor titular, entre os professores das AEC e os professores do 2º Ciclo do Agrupamento para concertação de estratégias e planificação de atividades;
- a integração dos docentes das AEC nas estruturas de orientação pedagógica do Agrupamento (Conselho de Docentes, Conselho de Ano, Departamento Curricular) (APPI, 2009, p. 17).

Relativamente à questão se seria benéfico o Inglês ser uma disciplina curricular no 1º ciclo, a esmagadora maioria dos professores da atividade de Inglês e todos os professores da disciplina de Inglês responderam afirmativamente o que leva a concluir que os profissionais envolvidos estão de facto preparados para mudar e aceitar o Inglês como uma disciplina do 1º ciclo.

A última análise está relacionada com o 'gosto' pelo Inglês por parte das crianças. Quando questionadas relativamente aos seus gostos pelo Inglês, fosse no 1º ou 2º ciclos, a maioria dos alunos respondeu que gostavam bastante ou gostavam muito, o que demonstra que as crianças têm uma relação saudável com a língua inglesa e que realmente gostam desta atividade/disciplina seja ela na sua vertente mais lúdica ou mais formal.

4. CONCLUSÃO

Após este percurso investigativo ter terminado, percebe-se que o projeto atingiu os objetivos propostos inicialmente, pois foram reunidas e analisadas as perceções de professores e alunos, fornecendo, deste modo, um contributo para entender melhor algumas das implicações do Ensino do Inglês.

A dimensão inovadora deste projeto baseou-se no facto de dar ênfase às perceções dos vários elementos envolvidos, direta ou indiretamente, com o Inglês do 1º ciclo. Ora, segundo esta perspetiva, este tipo de investigação não é muito comum uma vez que tem um carácter subjetivo e de difícil análise. Afinal, neste projeto, pretendia-se dar valor a opiniões e perceções que dizem respeito a cada indivíduo questionado.

Na realização deste projeto percebe-se que os profissionais estão conscientes dos princípios que regem o ensino da língua numa idade precoce. No entanto é preciso colocar a questão: estarão estes princípios a ser colocados em práticas de ensino que se cumpram? Não são só os professores são o alvo desta pergunta. Esta pode ser colocada aos Agrupamentos, às entidades empregadoras, aos encarregados de educação e à própria tutela.

Na elaboração deste projeto, referiu-se um relatório escrito por Girard em 1974, ao qual Brewster & Ellis (1993) fazem referência. Neste relatório foi, como já havia sido explicado, elaborada uma visão detalhada sobre alguns projetos relativos à aprendizagem de línguas estrangeiras. Relevante é a altura em que este relatório surgiu (1974) e a atualidade do mesmo hoje. Pertinente também é o facto das condições enumeradas por Girard serem, também hoje, condições que precisam de se verificar, para que o ensino de línguas aos mais novos seja eficaz. Enumera-se, por isso, as condições que este autor considerou ótimas para ensino das línguas estrangeiras: a formação e preparação dos professores, o tempo disponibilizado para a aprendizagem

duma língua, a utilização de metodologias apropriadas, a continuidade da aprendizagem ao longo do percurso escolar, bons recursos físicos e materiais e a monotorização e avaliação integrada de todos os aspetos anteriores (Brewster & Ellis, 1991).

Estas recomendações são feitas um sem número de vezes, inclusive em documentos oficiais, da própria União Europeia:

> A aprendizagem precoce das línguas só traz vantagens concretas – e entre elas inclui-se a melhoria das competências na própria língua materna – se os professores forem formados especificamente para ensinar línguas a crianças muito pequenas, se as turmas forem suficientemente pequenas para garantir uma aprendizagem eficaz, se existirem materiais didáticos adequados e se o tempo letivo consagrado às línguas for suficiente (Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p. 8).

Até quando continuará o atual Ministério da Educação e da Ciência ignorar estas recomendações?

BIBLIOGRAFIA

APPI. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico - Relatório Final de Acompanhamento 2008/2009.*

Bell, J. (1993). *Como realizar um Projeto de Investigação.* Lisboa: Gradiva.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas.* Lisboa: Ministério da Educação.

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares - Ensino Básico: 2º e 3º ciclos - Inglês.* Obtido em 2013, de Ministério da Educação e da Ciência - Documentos oficiais: http://www.portugal.gov.pt/media/908532/Metas%20Curriculares%20Ingles.pdf

Brewster, J., & Ellis, G. (1991). *The Primary English Teacher's Guide.* Essex: Penguin English Guides.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Chomsky, N. (2000). *The Architecture of Language.* New Delhi: Oxford University Press.

Comissão das Comunidades Europeias. (29 de novembro de 1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação: ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva/ Comissão Europeia*. Obtido em 2013, de Biblioteca Infoeuropa: https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA

Comissão das Comunidades Europeias. (24 de Julho de 2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística- um Plano de Acção 2004-2006.* Obtido em 2013, de Direção Geral da Educação: http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Linguas_Estrangeiras/Document

os/promover_aprendizagem_linguas_e_diversidade_linguistica_plano_acao_2004_2006.pdf

Comissão Europeia. (2006). *Europeans and their Languages.*

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação.* s.l.: Edições ASA.

Conselho Europeu. (15 e 16 de Março de 2002). *Conclusões da Presidência - Conselho Europeu de Barcelona.* Obtido em 2013, de Conselho da União Europeia: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/71066.pdf

Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo - Práticas Partilhadas - Sugestões para projetos de ensino de Inglês no 1.º ciclo.* Porto: Edições Asa.

Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês - 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - Orientações Programáticas.* Obtido em 2013, de DGE - MEC - Programas e Projetos nas Escolas - AEC -Orientações Programáticas: http://www.dge.mec.pt/aec/data/aec/orientacoes_programaticas_directrizes/orientacoes_programaticas/ensino_ingles_1e2_anos.pdf

Enever, J. (2011). *ELLiE - Early Language Learning in Europe.* s.l.: British Council.

European Commission - Eurydice - Eurostat. (2012). *Números-chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa 2012- Resumo.*

Hill, A., & M., H. M. (2012). *Investigação por Questionário.* Lisboa: Edições Sílabo.

Johnstone, R. (2002). *Adressing 'The Age Factor': some implications for Language Policy - Guide for the development of Language Education Policies in Europe - From Linguistic Diversity to Plurilingual Education.* Obtido em 2013, de Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/johnstoneen.pdf

Language Policy Division. (março de 2003). *Guide for the development of Language Education Policies .- From Linguistic Diversity to Plurilingual Education.* Obtido em 2013, de Conselho da Europa - Language Policy Division: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

Lenz, P. (2004). The European Language Portfolio. In K. Morrow, *Insights from the Common European Framework* (pp. 22-31). Oxford: Oxford University press.

Little, D., & Simpson, B. L. (2004). Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. In K. Morrow, *Insights from the Common European Framework* (pp. 91-108). Oxford: Oxford University Press.

Maalouf, A., Limbach, J., Pralong, S., Hornby, S., Green, D., Lourenço, E., et al. (2008). *Um Desafio Salutar - Como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa.* Bruxelas: Comissão Europeia.

Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G., & Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008: Avaliação internacional.* Lisboa: GEPE.

Ministério da Educação. (18 de janeiro de 2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais.

Ministério da Educação. (18 de janeiro de 2001). Decreto-Lei 6/2001.

Ministério da Educação. (29 de agosto de 1989). Decreto-Lei n.º 286/89.

Ministério da Educação. (26 de maio de 2008). Despacho n.º 14460/2008.

Ministério da Educação. (26 de maio de 2006). Despacho nº 12 591/2006.

Ministério da Educação. (5 de julho de 2005). Despacho nº 14753/2005.

Ministério da Educação e Ciência. (10 de julho de 2013). Decreto-Lei nº 91/2013.

Ministério da Educação e Ciência. (15 de julho de 2013). Despacho nº 9265-B/2013.

Ministério da Educação e da Ciência. (5 de julho de 2012). Decreto-Lei nº 139/2012.

Ministério da Educação. (2009). Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 85/2009.

Nikolov, M. (2009). The age factor in context. In M. Nikolov, *The Age Factor and Early Language Learning - SOLA - Studies on Language Acquisition 40* (pp. 1-38). s.l.: s.n.

Nikolov, M., & Djigunovic, J. (2006). Recent Research on Age, Second Language Acquisition, and an Early Foreign Language Learning. s.l., s.l., s.l.

Oliveira Andrade, A., & Araújo e Sá, M. (1992). *Didática da Língua Estrangeira.* Rio Tinto: Edições Asa.

Parlamento Europeu - Comissão da Cultura e da Educação. (2006). *Relatório sobre um novo quadro estratégico para o multilinguismo.*

Pereira, A., & Poupa, C. (2012). *Como escrever uma tese monografia ou livro científico.* Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, I. C. (2010). *O Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - Contextos e Processos de Integração Curricular.* Obtido em 2013, de https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDwQFjAC&url=http%3A%2F%2Frepositorium.sdum.uminho.pt%2Fbitstream%2F1822%2F11044%2F1%2FTese.pdf&ei=pLalUpP_K5SM7AaEs4HYAQ&usg=AFQjCNGuHDv2xXRcAKp8ycbZaXweQkA4Yg

Pereira, J. (29 de março de 2008). *Nova Águia - Revista de Cultura para o Século XXI*. Obtido em 2013, de Nova Águia Blog Spot: http://novaaguia.blogspot.pt/2008_03_01_archive.html

Phillips, S. (1993). *Young Learners.* Oxford: Oxford.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners.* Oxford: Oxford University Press.

Porto Editora. (s.d.). *Infopédia - Enciclopédias e Dicionários da Porto Editora*. Obtido em 2013, de Infopédia - Enciclopédias e Dicionários da Porto Editora: http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/precoce

Serôdio, R., Serra, A., Lopes, J., & Lopes, P. (2012). *Avaliação do Impacto Social e da Implementação de Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular - Síntese dos Resultados Globais.* Obtido em 2013, de amporto: http://www.amp.pt/fotos/gca/relatoriosintese_1382543695.impactoaec_amp.pdf

Siguan, M. (1996). *A Europa das Línguas.* Lisboa: Terramar.

Slattery, M., & Wilis, J. (2001). *English for Primary Teachers - A handbook of activities & classroom language.* Oxford: Oxford.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos.* Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo.* Lisboa: Livros Horizonte.

Tuckman, B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação - Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkien.

APÊNDICES

Questionário n.º 3

O questionário seguinte serve para recolher informações sobre a Atividade de Inglês no 1º ciclo e a suas implicações no 2º ciclo. Lê com atenção e responde de forma sincera às perguntas que te fazemos. Utiliza caneta para o preenchimento. Lembramos-te que o questionário é anónimo e as informações fornecidas serão tratadas com discrição.

Este símbolo surgirá em algumas perguntas para te ajudar no preenchimento.

1- Qual a tua idade? (

Coloca o número relativo à tua idade.)

Tenho_____ anos.

2- Assinala com um X o sexo a que pertences.

a) Masculino. ☐

b) Feminino. ☐

3- Assinala com um X os anos em que frequentaste a atividade de Inglês. (

Repara que podes assinalar com um X mais do que uma resposta.)

a) Frequentei Inglês no 1º ano. ☐

b) Frequentei Inglês no 2º ano. ☐

c) Frequentei Inglês no 3º ano. ☐

d) Frequentei Inglês no 4º ano. ☐

4- A assiduidade é a presença regular na sala de aula. Um aluno assíduo é aquele que não falta ou que falta pouco. Tendo em consideração a tua assiduidade na atividade de <u>Inglês no 1º ciclo, no 4º ano</u> do Ensino Básico, assinala com um X a resposta correta.

a) <u>Nunca</u> faltava à atividade de Inglês. ☐

b) <u>Raramente</u> faltava à atividade de Inglês. ☐

c) <u>Muitas vezes</u> faltava à atividade de Inglês. ☐

5- Um comportamento correto é aquele em o aluno segue as regras dentro da sala, pede autorização para se levantar, coloca o dedo no ar para falar e respeita os colegas e professor. Tendo em consideração o teu comportamento na atividade de <u>Inglês no 1º ciclo, no 4º ano</u> do Ensino Básico, assinala com um X apenas uma resposta.

a) Muito Bom. ☐

b) Bom. ☐

c) Satisfatório. ☐

d) Pouco Satisfatório. ☐

e) Nada Satisfatório. ☐

6- Tendo em consideração o teu comportamento na disciplina de <u>Inglês no 2º ciclo, no 5º ano</u> do Ensino Básico, assinala com um X apenas uma resposta.

a) Muito Bom. ☐

b) Bom. ☐

c) Satisfatório. ☐

d) Pouco Satisfatório. ☐

e) Nada Satisfatório. ☐

7- O empenho acontece quando um aluno se dedica e se interessa por uma atividade. Compara o teu empenho na atividade de <u>Inglês no 1º ciclo, no 4º ano</u> e o teu empenho <u>no Inglês no 2º ciclo, no 5º ano.</u> Assinala com um X apenas uma resposta.

a) Empenho-me mais no Inglês do 5º ano do que me empenhava no Inglês do 4º ano. ☐

b) Empenho-me o mesmo no Inglês do 5º ano como me empenhava no Inglês do 4º ano. ☐

c) Empenho-me menos no Inglês do 5º ano do que me empenhava no Inglês do 4º ano. ☐

8- Considerando o <u>Inglês no 1º ciclo, no 4º ano</u> do Ensino Básico, assinala com um X as 5 atividades que eram mais frequentes. (

Lê primeiro todas as hipóteses e depois assinala as **5** opções)

a) Ouvia e cantava músicas em Inglês. ☐

b) Jogávamos jogos em Inglês. ☐

c) Ouvíamos histórias em Inglês. ☐

d) Dramatizávamos pequenos teatros e diálogos em Inglês. ☐

e) Trabalhávamos em pares e em grupo. ☐

f) Utilizávamos fantoches para falar Inglês. ☐

g) Realizávamos exercícios escritos no caderno e manual. ☐

h) Líamos textos e frases. ☐

i) Realizávamos fichas de trabalho. ☐

j) Fazíamos trabalhos onde pintávamos, recortávamos e colávamos. ☐

k) Fazíamos atividades que envolviam gestos, danças e movimento. ☐

l) Outra. ☐ Qual? _____

9- Considerando o <u>Inglês no 2º ciclo, no 5º ano</u> do Ensino Básico, assinala com um X as 5 atividades que são mais frequentes na sala de aula. (

Lê primeiro todas as hipóteses e depois assinala as **5** opções)

a) Ouvimos e cantamos músicas em Inglês. ☐

b) Jogamos jogos em Inglês. ☐

c) Ouvimos histórias em Inglês. ☐

d) Dramatizamos pequenos teatros e diálogos em Inglês. ☐

e) Trabalhamos em pares e em grupo. ☐

f) Utilizamos fantoches para falar Inglês. ☐

g) Realizamos exercícios escritos no caderno e manual. ☐

h) Lemos textos e frases. ☐

i) Realizamos fichas de trabalho. ☐

j) Fazemos trabalhos onde pintamos, recortamos e colamos. ☐

k) Fazemos atividades que envolvem gestos, danças e movimento. ☐

l) Outra. ☐ Qual? _____

10- Assinala com um X as 5 atividades que mais gostas de fazer. (

Lê primeiro todas as hipóteses e depois assinala as **5** opções)

a) Ouvimos e cantamos músicas em Inglês. ☐

b) Jogamos jogos em Inglês. ☐

c) Ouvimos histórias em Inglês. ☐

d) Dramatizamos pequenos teatros e diálogos em Inglês. ☐

e) Trabalhamos em pares e em grupo. ☐

f) Utilizamos fantoches para falar Inglês. ☐

g) Realizamos exercícios escritos no caderno e manual. ☐

h) Lemos textos e frases. ☐

i) Realizamos fichas de trabalho. ☐

j) Fazemos trabalhos onde pintamos, recortamos e colamos. ☐

k) Fazemos atividades que envolvem gestos, danças e movimento. ☐

l) Outra. ☐ Qual? _____

11- Gostaste do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico? Assinala com um X apenas uma resposta.

a) Gostei bastante. ☐

b) Gostei muito. ☐

c) Gostei. ☐

d) Gostei pouco. ☐

e) Não gostei. ☐

12- Gostas do Inglês no 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico? Assinala com um X apenas uma resposta.

a) Gosto bastante. ☐

b) Gosto muito. ☐

c) Gosto. ☐

d) Gosto pouco. ☐

e) Não gosto. ☐

13- Achas que o que aprendeste no Inglês no 1º ciclo foi útil?

a) Bastante. ☐

b) Muito. ☐

c) Um pouco. ☐

d) Nada. ☐

Porquê?_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada pela tua colaboração!