

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em
MISTRADO EM SUPERVISÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO BÁSICO - 1º CICLO)

ELISETE DUARTE DOS SANTOS

FARO

2007

NOME: Elisete Duarte dos Santos

FACULDADE: Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADOR: Professor Doutor Manuel Célio da Conceição, Prof. Associado da
Universidade do Algarve

DATA: 26 de Novembro de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico:
representações dos professores e integração curricular

JÚRI:

Presidente: Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do
Algarve;

Vogais: Doutor **Manuel Célio da Conceição**, Professor Associado da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do
Algarve;

Doutora **Irene da Purificação Gonçalves**, Professora Coordenadora
da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra;

Doutora **Helena Luísa Martins Quintas**, Professora Auxiliar da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do
Algarve.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Manuel Célio da Conceição pela sua orientação, disponibilidade e estímulo constante.

Agradeço a todos os colegas que se disponibilizaram para colaborar no presente trabalho.

A todos: muito obrigado.

Ao Becas.

RESUMO

O presente estudo, realizado no âmbito da supervisão, teve como objectivo central conhecer as perspectivas dos professores face à aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico e identificar as actividades e estratégias mais frequentemente utilizadas, tendo como referência as medidas governamentais recentemente adoptadas e considerando a componente supervisiva que as mesmas implicam.

Para isso pedimos a colaboração de cinquenta professores(as) titulares de turma que se encontravam a exercer a sua actividade profissional no concelho de Faro, no ano lectivo 2006/2007, e que teriam de realizar a supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o ensino do Inglês, a decorrer ao longo do referido ano lectivo

O instrumento de recolha de dados aplicado foi o inquérito.

De forma a ser-nos possível tratar os dados o mais rapidamente possível, realizámos a quantificação correspondente às perguntas fechadas. Relativamente às perguntas abertas fizemos uma análise de conteúdo.

A análise dos dados permitiu-nos dizer que os professores são a favor do ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico, reconhecendo o seu carácter formativo, recorrendo a estratégias e actividades que contemplam o nível de desenvolvimento dos alunos. No que se refere ao nível de aproveitamento dos alunos, verificámos com este estudo que os professores titulares de turma que exercem funções de supervisores da prática pedagógica referente ao ensino do Inglês são da opinião que este é semelhante às restantes áreas do currículo. Ou seja, no caso de um aluno não demonstrar dificuldades nas restantes áreas, também não apresenta significativas dificuldades nesta área específica. Para o caso em que os alunos têm dificuldades nas restantes áreas, geralmente também apresentam dificuldades na aprendizagem do Inglês. Os professores são da opinião que deveria haver uma maior articulação entre os diversos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem do Inglês de modo a dar resposta às políticas interdisciplinares defendidas para este nível de ensino. Verificamos ainda que os professores, na sua generalidade, se encontram descontentes com o modelo de integração curricular adoptado pelo Ministério da Educação para o ensino do Inglês, sendo da opinião que seria mais aconselhável um modelo de coadjuvação em que o ensino desta área decorresse dentro do horário lectivo, na presença do professor Titular de Turma, mas leccionado por um professor da especialidade.

Com este estudo pretendemos ainda perceber se a supervisão que os professores titulares de turma têm de realizar tem sinais de estar a decorrer dentro do previsto e quais os aspectos neste processo que deveriam ser alterados.

Palavras-chave: línguas, supervisão, ensino/aprendizagem, ensino precoce das línguas.

ABSTRACT

The present study, carried out within the scope of supervision, had as its main objective to know the teachers perspectives regarding the learning of the Foreign Languages in Primary School and to identify the most frequently used activities and strategies , having as reference the recently adopted governmental measures and considering the supervisory component that they imply.

Therefore, the collaboration of fifty Head Teachers of Staff was requested. These teachers were performing their professional activity in the commune of Faro during the 2006/2007 school year and would have had to supervise Curricular Enrichment Activities, namely English teaching, throughout the previously mentioned school year.

A survey was applied to collect the necessary data.

In order to enable us to process the data as rapidly as possible, a quantification of the closed questions was conducted. As far as open questions were concerned, a content analysis was performed

The results of the data analysis showed that teachers are in favour of Foreign Languages being taught in Primary Schools, and recognize its formative character, when strategies and activities, which contemplate the level of development of the students, are applied. As far as the benefit level of the students is concerned, it was verified with this study that Head Teachers of Staff, who perform supervising functions of pedagogic practice referring to English teaching, believe that it is similar to the one obtained in other curricular areas. In other words, whenever a student doesn't show difficulties in the remaining areas, he will not present significant difficulties in this specific area also. When students show difficulties in the remaining areas, they generally also show difficulties in learning English. Teachers believe that a greater articulation should exist between the various participants in the process of teaching/learning English in order to respond to interdisciplinary policies defended for this level of learning. It was also verified that the majority of teachers are dissatisfied with the curricular integration model adopted by the Ministry of Education for English teaching, believing that a cooperation model in which the teaching of this subject should occur during school hours in the presence of the Head Teacher of Staff but being taught by a qualified teacher, would be more advisable.

The purpose of this study is to understand if the supervision which the Head Teachers of Staff have to perform, shows signs of occurring within prediction and which aspects of this procedure should be altered.

Keywords: Languages, Supervision, Teaching/Learning, Early Introduction to Languages.

ÍNDICE

Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de gráficos	x
Índice de quadros	xi
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – O sistema Educativo Português (1º ciclo), a Política Linguística e as Línguas Estrangeiras	20
1. Introdução	21
2. O Sistema Educativo Português (1º Ciclo)	22
3. A Política de Línguas / Política Linguística	26
4. Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: situação actual	40
5. Razões para o ensino de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico	47
6. Síntese	52
CAPÍTULO II – Supervisão e ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo	54
1. Introdução	55
2. Supervisão e ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras	55
3. Metodologias/ estratégias do ensino de uma Língua Estrangeira	64
4. Articulação entre as diferentes áreas curriculares – interdisciplinaridade	74
5. Estrutura do Programa de Enriquecimento Curricular do primeiro Ciclo do Ensino Básico	80
5.1. O Despacho n.º 12 590 de 16 de Junho de 2006	81
5.2. Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	84
6. Síntese	87

CAPÍTULO III – Metodologia da investigação	89
1. Introdução	90
2. Objectivos do estudo e questões de investigação	91
3. Descrição do estudo	92
4. Definição dos instrumentos de recolha de dados	97
4.1. Inquérito	97
4.1.1. Validação do Inquérito	104
5. Procedimentos de análise das respostas	105
5.1. Sistema de análise das respostas das perguntas fechadas	106
5.2. Sistema de análise das respostas das perguntas abertas	111
6. Síntese	116
CAPÍTULO IV – Análise dos dados	117
1. Introdução	118
2. Análise quantitativa dos dados recolhidos	119
2.1. Situação dos professores inquiridos	119
2.2. Situação da Língua Estrangeira na escola	127
2.3. Perfil do professor de Língua Estrangeira	129
2.4. Importância da Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna	134
2.5. Estratégias e ensino da Língua Estrangeira (incluindo avaliação)	135
2.6. Importância da Língua Estrangeira para a aprendizagem	140
2.7. Influência de diversas entidades no ensino da Língua Estrangeira	144
2.8. Factores limitativos no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira	146
2.9. A Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular	147
2.10. Síntese	151
3. Análise qualitativa dos dados recolhidos	154
3.1. Estudo de três casos modelo	154
3.2. Situação dos professores inquiridos	155

3.3. Situação da Língua Estrangeira na escola	156
3.4. Perfil do professor de Língua Estrangeira	158
3.5. Importância da Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna	161
3.6. Estratégias e ensino da Língua Estrangeira (incluindo avaliação)	162
3.7. Importância da Língua Estrangeira para a aprendizagem	166
3.8. Influência de diversas entidades no ensino da Língua Estrangeira	170
3.9. Factores limitativos	171
3.10. A Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular	176
3.11. Síntese da análise dos três casos modelo	177
4. Respostas às questões de investigação	178
4.1. Quais as representações dos professores perante a problemática do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo?	178
4.2. As orientações ministeriais estão a ser cumpridas no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo integrando as políticas linguísticas e interdisciplinares para este nível de ensino?	181
4.3. De que forma os professores Titulares de Turma realizam a supervisão pedagógica das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente no que se refere ao ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras?	184
5. Síntese	185
 CAPÍTULO V – Considerações finais	 186
 BIBLIOGRAFIA	 194
 ANEXOS	 201

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos inquiridos	119
Gráfico 2 – N.º de anos que exerce a profissão docente	120
Gráfico 3 – N.º de anos que exerce funções no 1º Ciclo	121
Gráfico 4 – Vínculo contratual no ano lectivo 2006/2007	121
Gráfico 5 – Língua Estrangeira na Formação Inicial	123
Gráfico 6 – Língua(s) Estrangeira(s) da Formação Inicial	123
Gráfico 7 – Participação em acções de formação relativas ao ensino de uma L.E. no 1º Ciclo	125
Gráfico 8 – Lecciona L.E. em regime de monodocência	126
Gráfico 9 – O actual ensino das L.E. no 1º Ciclo	127
Gráfico 10 – Aspectos determinantes no perfil do professor de uma L.E. em regime de monodocência no 1º Ciclo	129
Gráfico 11 – Formação inicial	130
Gráfico 12 – Formação contínua	131
Gráfico 13 – Participação em acções de formação relativas ao ensino de uma L.E. no 1º Ciclo	132
Gráfico 14 – Situação em que a L.E. é leccionada na escola	133
Gráfico 15 – Língua Estrangeira leccionada	133
Gráfico 16 – O ensino da L.E. contribui para o desenvolvimento da L.M.	135
Gráfico 17 – Estratégias mais usadas pelo professor no ensino de uma L.E.	136
Gráfico 18 – Motivos que dificultam a avaliação na área de L.E.	138
Gráfico 19 – Aproveitamento dos alunos na área de L.E. comparativamente com as restantes áreas	139
Gráfico 20 – Em que medida a L.E. contribui para os seguintes factores	141
Gráfico 21 – Aspectos a considerar de modo a que a L.E. evolua	143
Gráfico 22 – Elementos que mais influenciam o ensino/aprendizagem de uma L.E.	144
Gráfico 23 – Factores limitativos no processo de ensino/aprendizagem de uma L.E.	146
Gráfico 24 – A L.E. no ensino de outra área curricular	148

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Listagem de actividades	72
Quadro II – Contributos recíprocos da abordagem dos conteúdos da L.E. e das restantes áreas curriculares do 1º Ciclo	78
Quadro III – Quadro de dados e questões	104
Quadro IV a) – Sistema categorial na análise da situação do professor inquirido	107
Quadro IV b) – Sistema categorial na análise das perguntas fechadas	108
Quadro V a) – Sistema categorial na análise das perguntas abertas	113
Quadro V b) – Sistema categorial na análise das perguntas abertas (pergunta 21)	115
Quadro VI – Formação: designação do curso de formação de base	122
Quadro VII – Caracterização dos três casos modelo	155

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui apresentamos está inserido no contexto da supervisão das práticas pedagógicas realizada no âmbito do processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, pelos professores Titulares de Turma, no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Quando nos referimos a supervisão, verificamos que este conceito é frequentemente aplicado e relacionado com a ideia de progresso e de apoio à formação contínua. No contexto que aqui a referimos, o processo superviso encontra-se intimamente ligado ao acompanhamento e desenvolvimento pessoal dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira que abranja o maior número de cidadãos, de forma a proporcionar uma formação que possibilite a integração de indivíduos socialmente tolerantes a outras culturas, é uma das principais preocupações da União Europeia e que nos últimos anos tem merecido por parte do governo português muita dedicação.

A implementação do ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo 2005/2006 veio alterar muitas estruturas pré-existentes nas escolas deste nível de ensino. Verificou-se a existência de mudanças a nível da organização dos espaços da escola, do pessoal docente, do número de alunos presentes simultaneamente nos Estabelecimentos de Ensino, dos horários de funcionamento das actividades lectivas e não lectivas. Tudo isto de modo a dar cumprimento às medidas que foram consideradas fundamentais e a poder facilitar a todos os cidadãos o contacto precoce com Línguas Estrangeiras.

É certo que, sempre que surgem alterações a qualquer nível, a tendência é automaticamente para rejeitar a mudança, principalmente quando temos receio que com ela venha mais trabalho, mais responsabilidade. Sempre que as alterações a serem realizadas

decorrem em áreas que não são do domínio geral a rejeição tende a ser mais notória. Foi o que se verificou com a introdução do ensino das Línguas Estrangeiras em horário extra-escolar no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Aquando da introdução das Actividades de Enriquecimento Curricular em 2005/2006, muitos profissionais colocaram em dúvida a viabilidade das mesmas. Contudo, e perante a necessidade de dar cumprimento às orientações governamentais, os diversos profissionais tiveram de se adaptar e tentar dar resposta às mesmas, verificando-se por parte das escolas números surpreendentes de adesão.

No ano lectivo seguinte (2006/2007), foram introduzidas novas áreas nas Actividades de Enriquecimento Curricular. Mais uma vez as estruturas que tinham sido activadas no ano lectivo anterior tiveram de sofrer alterações, reforçando-se o número de professores e de horas dispensadas.

Uma das principais medidas foi sem dúvida a atribuição do papel de supervisor ao professor Titular de Turma. Ao fazê-lo, o Ministério da Educação não só tenta aproximar este profissional ao professor responsável por leccionar uma Língua Estrangeira, como também envolver e distribuir responsabilidades nas aprendizagens dos alunos.

A supervisão é encarada aqui não só como um processo de recolha de informação e reflexão como também uma forma de conduzir os intervenientes a um processo de introspecção, tentando melhorar as suas práticas pedagógicas. Este processo poderá surgir também como uma maneira de superar a incerteza e a insegurança que os professores perante uma situação nova possam sentir no decorrer das actividades. O acompanhamento, que o professor Titular de Turma como supervisor vai desenvolver, poderá servir para contornar a ambiguidade de algumas situações, fazendo com que seja possível clarificar

ideias, podendo ser um importante contributo para aumentar o domínio técnico-pedagógico dos intervenientes.

Sendo um facto que uma estrutura pedagógica devidamente organizada representa um dos elementos fundamentais para que os professores desenvolvam actividades que sejam ao mesmo tempo inovadoras mas também eficazes, podemos dizer que a introdução desta componente supervisiva no processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo pode representar um significativo avanço nas pedagogias.

No sentido de melhor compreender o processo supervisivo que o professor Titular de Turma terá de realizar em conjunto com o professor responsável por leccionar uma Língua Estrangeira, recolhemos a opinião de cinquenta professores Titulares de Turma nestas condições, de modo a conhecermos as suas representações relativamente a esta temática. Assim, a problemática do nosso estudo está relacionada com as recentes alterações implementadas pelo Ministério da Educação no primeiro Ciclo do Ensino Básico, principalmente no que diz respeito ao ensino de uma Língua Estrangeira a nível precoce, em que nos propomos averiguar de que forma estão as Línguas a ser integradas no currículo do primeiro Ciclo, quais as estratégias e actividades que estão a ser mais frequentemente usadas.

Considerando que, para os mais diversos autores, o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira surge neste nível de ensino como um motor no desenvolvimento cognitivo e social nas crianças, o presente estudo tenta verificar se os intervenientes directamente implicados no processo de supervisão a decorrer no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular estão sensibilizados para este aspecto do ensino das Línguas, neste nível de ensino. Esta experiência supervisiva para os professores e para as escolas pode ser enriquecedora, desafiante e extremamente gratificante. Para isso é fundamental

que se tenha consciência das implicações que estão subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem das Línguas, nomeadamente questões relacionadas com a observação, acompanhamento e reflexão sobre as práticas realizadas.

Este estudo surge no seguimento das medidas governamentais recentemente tomadas no âmbito das Línguas Estrangeiras e pretende fazer o enquadramento não só teórico como prático das pedagogias e supervisão realizadas neste âmbito.

Através desta investigação tentamos conhecer os modelos de integração usados pelos professores no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo.

É também nosso objectivo investigar algumas estratégias/actividades utilizadas no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no sentido de compreender se as mesmas dão resposta às necessidades das crianças e se o professor Titular de Turma se encontra a fazer o acompanhamento supervisão indispensável neste processo de ensino/aprendizagem. Queremos conhecer as perspectivas dos professores face ao valor formativo da aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo e relacionar o ensino da mesma com a aquisição de competências socio-linguísticas. O conhecimento destas perspectivas permitir-nos-á identificar as principais barreiras que surgem no ensino de uma Língua Estrangeira no referido nível de ensino, no sentido de melhorar o desempenho do professor Titular de Turma nas suas funções de supervisor.

Com vista a atingir os referidos objectivos colocamos questões de investigação que se prendem com a verificação do cumprimento das orientações ministeriais relacionadas com o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico, e com a análise das práticas no contexto de uma política interdisciplinar defendida para este nível de ensino. Outra das questões de investigação prende-se com a forma como os

professores Titulares de Turma estão, ou não, a conseguir realizar a prática supervisiva das Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o Inglês, e das representações dos mesmos perante a problemática do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo. De forma a conseguirmos dar resposta a todas as nossas questões, aplicámos um inquérito a cinquenta professores Titulares de Turma do primeiro Ciclo do Ensino Básico. Os dados recolhidos foram tratados de acordo com a sua natureza. Assim, as perguntas fechadas foram tratadas de forma quantitativa e as perguntas abertas sofreram um tratamento qualitativo. Este procedimento facilitou-nos tanto o tratamento da informação como também classificação das informações recolhidas.

O presente trabalho apresenta-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte é formada pelo enquadramento teórico; nela podemos encontrar dois capítulos.

O primeiro diz respeito ao enquadramento da temática deste estudo nas políticas educativas europeias e nacionais. Nele encontramos referenciados alguns documentos que consideramos mais significativos e segundo os quais nos são dadas indicações sobre as orientações a seguir para este processo de ensino/aprendizagem para o primeiro Ciclo do Ensino Básico. No segundo capítulo deste trabalho, apresentamos o enquadramento da supervisão perante o processo de ensino/aprendizagem das Línguas. Neste capítulo podemos encontrar ainda referidas algumas estratégias e actividades que o professor pode utilizar em contexto de sala de aula. É salientado o factor lúdico como umas das características indispensáveis a ser utilizadas nas referidas actividades. Conceitos como a monodocência, a interdisciplinaridade, a transversalidade e a multidisciplinaridade são também aqui abordados, dado o nível de ensino com o qual trabalhamos.

No capítulo III deste trabalho é apresentada a metodologia utilizada. Descrevemos o tipo de estudo da investigação realizada, os objectivos e as questões investigativas; é feita a

descrição do instrumento de recolha de dados utilizado, assim como, descrito o processo de análise de dados, tanto das perguntas abertas como das perguntas fechadas.

O Capítulo IV diz respeito à análise dos dados. Neste Capítulo podemos encontrar a descrição dos procedimentos que realizámos dos dados recolhidos a partir do inquérito. Aqui, apresentamos também uma análise exhaustiva dos cinquenta inquéritos que fizeram parte da amostra da investigação, assim como analisamos em particular três casos que apresentaram características específicas. Estes três casos foram seleccionados por serem considerados protótipos dos restantes. Este tipo de investigação mais pormenorizada só foi realizada no sentido de analisar de forma mais consistente as características que estes três inquiridos possuem. Ainda neste Capítulo fazemos a análise dos dados recolhidos no sentido de dar resposta às questões de investigação delineadas para o estudo aqui apresentado.

Por último, fazemos referência às considerações finais que podemos realizar tendo em conta os dados recolhidos e o enquadramento teórico realizado.

Todos os procedimentos anteriormente referidos foram indispensáveis para atingirmos o objectivo central do nosso estudo – conhecer os modelos integradores usados pelos professores no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro ciclo do Ensino Básico, assim como, observar como se executa e avalia esta área comparativamente com as restantes áreas do currículo.

No fim deste estudo, para além das limitações do mesmo, referimos ainda algumas sugestões de trabalhos investigativos que poderão ser realizados no âmbito da supervisão no ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico, de modo a que a sensibilização à diversidade linguística neste nível de ensino envolva toda a escola.

Para que o professor Titular de Turma, ao realizar supervisão, possa fazer um acompanhamento das práticas educativas mais rigoroso é fundamental que conheça as políticas linguísticas defendidas para o nosso sistema de ensino, mais propriamente aplicadas ao primeiro Ciclo do Ensino Básico. Assim, no capítulo que se segue, fazemos uma breve abordagem a essas mesmas políticas linguísticas, à implementação do ensino/aprendizagem das Línguas no primeiro Ciclo e à importância que é atribuída quer pelo governo português, quer pela Comissão Europeia, a este tipo de aprendizagem.

CAPÍTULO I

O Sistema Educativo Português (1º Ciclo), a Política Linguística e as

Línguas Estrangeiras

1. Introdução

Tendo como ponto de partida a temática do nosso trabalho, que se relaciona com as representações dos professores sobre o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico, assim como, as estratégias e actividades realizadas neste âmbito, e com vista a fazer o enquadramento das questões de supervisão no domínio do ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo, seguidamente vamos fazer uma abordagem ao Sistema Educativo Português, assim como à Política Linguística e às Línguas Estrangeiras.

No que se refere ao actual Sistema Educativo Português, apresentamos aqui um conjunto de documentos que o regulamentam. São referidos alguns dos objectivos centrais de todo este sistema e é salientado o papel do primeiro Ciclo do Ensino Básico em todo o percurso de ensino/aprendizagem.

Relativamente à política linguística, são apresentados os principais objectivos da União Europeia relativamente ao ensino das Línguas dentro do espaço europeu. Neste ponto apresentamos documentos publicados pela União Europeia que nos permitem entender, numa perspectiva legal, o enquadramento deste processo de ensino/aprendizagem.

Num terceiro ponto, que diz respeito às Línguas Estrangeiras, apresentamos aspectos como o papel dos agentes educativos no processo de ensino/aprendizagem das Línguas, o aparecimento de novos veículos de comunicação entre os diversos intervenientes educativos, a importância da troca de experiências entre professores, as estratégias que poderiam ser adoptadas pelas Universidades de modo a proporcionar uma adequada formação aos futuros professores. São apresentadas algumas das propostas de acção a nível europeu complementares às iniciativas dos Estados-Membros. Neste ponto, faz-se ainda

uma breve análise da necessidade da aprendizagem de Línguas Estrangeiras, tendo como ponto de referência o mundo plurilingue em que vivemos.

Todos os aspectos anteriormente referidos, e que vão ser tratados neste trabalho, possuem um papel fundamental na nossa investigação, na medida em que servem de base a toda uma cultura linguística que tentamos enquadrar no primeiro Ciclo do Ensino Básico e que estudámos na óptica da supervisão.

2. O Sistema Educativo Português (1º Ciclo)

O sistema educativo rege-se pela Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, mais conhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Todas as alterações realizadas ao longo dos anos foram elaboradas no sentido de dar resposta às novas necessidades educativas que foram surgindo.

Em Portugal, o sistema educativo é definido como sendo

“o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade” (ponto 2, do Artigo 1º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

É da responsabilidade do estado português “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (ponto 2, do Artigo 2º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). É referido pela mesma lei que

“o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando

a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana de trabalho” (ponto 4, do Artigo 2º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

É neste sentido que

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (ponto 5, do Artigo 2º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

Integrando a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básico, secundário e superior) e a educação extra-escolar, o sistema educativo organiza-se de modo a educar o cidadão através de um pleno desenvolvimento da personalidade, da formação de carácter e da cidadania, de modo a integrá-lo no quadro universalista europeu e do mundo. É objectivo da educação

“desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocações” (alínea e, do Artigo 3º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

Desta forma é garantida a diversidade das estruturas e acções educativas para assegurar uma adequada adaptação à realidade multicultural e plurilingue em todas as regiões do país. Para que isto fosse possível, foram implementadas novas medidas na educação extra-escolar, nomeadamente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao ensino de uma Língua Estrangeira.

A educação extra-escolar é caracterizada por englobar “actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” realizando-se num quadro aberto de múltiplas iniciativas, de natureza formal e não formal (ponto 4, do Artigo 4º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). As actividades de ocupação de tempos livres têm por objectivo valorizar a participação e o envolvimento das crianças na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

O Ministério da Educação prevê a existência de uma formação que garanta o equilíbrio entre a teoria e a prática, entre o saber e o saber fazer e finalmente, entre a cultura da escola e a cultura do quotidiano, contribuindo desta forma para a maturidade cívica e sócio-afectiva dos cidadãos, permitindo-lhes ter uma atitude civicamente responsável e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Relativamente ao primeiro Ciclo, embora se encontre integrado no Ensino Básico, partilhando com os restantes ciclos os objectivos generalistas, têm características globalizantes, “é da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas específicas” (alínea a, do ponto 1, do Artigo 8º, da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

O regime de monodocência que caracteriza o primeiro Ciclo foi desde sempre entendido como o modelo de docência que melhor se ajustava àquelas características: uma estrutura curricular globalizante, o espaço escolar de uma forma geral limitado a uma sala de aula, a grande dispersão geográfica das escolas, a maioria com um reduzido número de professores e com um modelo de funcionamento subordinado a regras estabelecidas pelo Estado que promovem a uniformidade, mantendo concretizada e renovada a acção quotidiana de uma visão de criança, de escola, de professor e de sociedade.

Este nível de ensino tem como objectivo central

“o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (alínea a, do Ponto 2, do Artigo 8º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

No entanto, e no que se refere às competências transversais a adquirir neste nível de ensino, gostaríamos de salientar as de relacionamento interpessoal e de grupo, que, no nosso entender estão directamente relacionadas com a aprendizagem das Línguas Estrangeiras neste nível de ensino, nomeadamente no que se refere a competências como “respeitar o outro e a sua diversidade” (Pires, 2002: 6) ou ainda, “participar e cooperar na vida cívica de forma crítica e responsável” (Pires, 2002: 6). As competências relacionadas com a comunicação, nomeadamente, “usar diferentes formas de comunicação verbal de forma correcta, adequando o código linguístico às situações” (Pires, 2002: 6) e “ser capaz de enriquecer a comunicação expressa com formas de comunicação alternativas” (Pires, 2002: 6) vão receber do ensino de uma Língua Estrangeira um importante contributo.

A aprendizagem ajustada de qualquer área curricular depende significativamente das orientações governamentais e das políticas educativas defendidas e das práticas docentes. O mesmo acontece quando nos referimos à área específica da aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Para que esta aprendizagem possa decorrer da melhor forma, é fundamental que os professores tenham recebido orientações governamentais precisas, de modo a que se possa dinamizar esta aprendizagem nas escolas. A política linguística defendida pelo governo tem um papel fundamental em todo o processo de ensino/aprendizagem das Línguas nas nossas escolas do primeiro Ciclo.

3. Política de Línguas/ Política Linguística

No sentido de fazer um enquadramento das Línguas Estrangeiras, não só a nível europeu, mas principalmente a nível nacional para o primeiro Ciclo do Ensino Básico, apresentamos uma breve abordagem de diversos documentos onde encontramos contemplado o ensino desta área curricular.

Verificámos que, se por um lado a União Europeia está empenhada na integração dos cidadãos a nível europeu, por outro lado, apoia a diversidade linguística e cultural. Neste âmbito, promove o ensino e a aprendizagem das suas Línguas, incluindo as Línguas minoritárias e regionais. É também de enfatizar o ambicioso objectivo estabelecido no plano de acção da União Europeia: o maior número possível dos cidadãos da União Europeia deveria falar uma e idealmente duas Línguas, para além da sua Língua Materna.

Em 2000, foi adoptada pelos líderes da UE a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia que, no seu artigo 22.º, diz que a União respeita a diversidade linguística. O artigo 21.º da Carta proíbe a discriminação, designadamente, em razão da Língua.

Neste mesmo ano, a Decisão n.º 1934/2000/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 17 de Julho de 2000, designou 2001 como o “Ano Europeu das Línguas”, tendo esta medida como objectivos principais

“sensibilizar as pessoas para a riqueza da diversidade linguística na União Europeia, em dar a conhecer ao maior número de pessoas possível as vantagens oferecidas pela competência em várias línguas, enquanto elemento determinante para o desenvolvimento pessoal e a compreensão intercultural, em incentivar a aprendizagem de línguas ao longo da vida, bem como a aquisição de aptidões afins, por todas as pessoas legalmente residentes nos Estados-Membros, independentemente da idade, origem ou educação, e em recolher e disseminar

informações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas” (Resolução do Parlamento Europeu sobre as línguas europeias regionais e de menor difusão, 2001).

O Parlamento Europeu, em 13 de Dezembro de 2001, na cidade de Estrasburgo, previu a atribuição de uma verba no orçamento de 2002 para as acções que promovam a aprendizagem e a protecção das Línguas, dialectos e culturas regionais e de menor difusão.

Actualmente, temos alguns documentos que servem de base à política da Língua na Europa, tais como, *o Livro Branco sobre a Educação: Rumo a uma Sociedade Cognitiva*, datado de 1995 e da responsabilidade da Comissão Europeia. Neste documento é feita referência a uma das conclusões do Conselho Europeu de Cannes, que refere

“les politiques de formation et d’apprentissage, éléments fondamentaux pour l’amélioration de l’emploi et de la compétitivité, doivent être renforcées, et en particulier la formation continue” (Livro Branco sobre a Educação: Rumo a uma Sociedade Cognitiva, 1995).

Um dos aspectos mais referidos neste documento diz respeito à problemática do emprego, ou seja, o facto de vivermos actualmente num espaço livre de fronteiras, em que a possibilidade de emprego se encontra alargada ao espaço europeu. Deste modo, torna-se fundamental que todos os cidadãos europeus tenham as mesmas possibilidades de formação e educação, de forma a termos um equilíbrio entre as nações.

É um facto que, a partir dos anos sessenta, a acção comunitária teve, no domínio da educação e da formação, significativos progressos, quer em termos de cooperação, de troca de experiências assim como na elaboração de materiais de formação.

“Elle a aussi onné une impulsion décisive à la mobilité européenne des étudiants et des personnes en formation. Elle a enfin contribué à la promotion de l’apprentissage des langues

communautaires et au développement de la communication entre les citoyens européens”

(Livro Branco sobre a Educação: Rumo a uma Sociedade Cognitiva, 1995).

O referido Livro Branco tem em conta a situação de jovens ou adultos, que se deparam com o problema da integração e de acesso a um emprego, que afectam todos os grupos sociais, todas os profissionais e todas as áreas. Actualmente, a maior parte dos cidadãos têm ao seu dispor um leque muito variado de tecnologias, que lhes permitem não só estarem informados como também trocarem conhecimentos, o que à primeira vista nos parece favorável. Contudo, o facto de existirem muitos cidadãos que ainda não têm a possibilidade de contactarem com todo esse mundo tecnológico de informação coloca-nos perante uma situação de desigualdade de oportunidades. É neste sentido que se salienta a importância de cada indivíduo ser responsável pela própria educação e formação. Surgindo o governo como a entidade que possibilita o acesso à educação e à formação, deve ser da responsabilidade de cada cidadão europeu, delinear o seu próprio plano de formação, de modo a dar resposta às suas necessidades e indo ao encontro das exigências do actual mundo laboral.

Desta forma, a educação e a formação tornam-se decisivas na oferta de qualificação no mercado de trabalho e também fundamentais na integração de um indivíduo na sociedade, no desenvolvimento da sua personalidade, na transmissão de valores e de um património cultural, assim como no desenvolvimento da sua autonomia.

O *Livro Branco sobre a Educação: Rumo a uma Sociedade Cognitiva* (1995) alerta-nos ainda para os fenómenos de exclusão que podem advir destas abruptas alterações da sociedade. Os cidadãos poderão defrontar-se com três grandes choques: o choque da sociedade de informação, o choque da mundialização e, por último, o choque da civilização científica e tecnológica.

A construção de uma nova sociedade dependerá de dar resposta a duas grandes questões: uma primeira prende-se com proporcionar a cada cidadão europeu uma cultura generalista e globalizadora; a segunda terá como objectivo o desenvolvimento de uma atitude para o emprego e actividade, tendo em conta os conhecimentos de base, os conhecimentos tecnológicos e as atitudes sociais. Para que tal seja possível é essencial proporcionar a todos os cidadãos o acesso à educação e à formação de forma a que os mesmos apresentem grande flexibilidade perante as diversas situações com que se poderão defrontar.

É fundamental que os intervenientes na formação e educação possuam grande autonomia de modo a adequar as actividades educativas às necessidades de cada formando. Para que isto seja possível é significativa a contribuição de um sistema de avaliação de modo a desenvolver todo o processo educativo, para que o mesmo não se mantenha estanque e conseqüentemente desadequado às realidades sociais. A avaliação permitirá também uma maior troca de experiências e de boas práticas educativas e formativas.

Na segunda parte do Livro Branco sobre a Educação, entre outros objectivos gerais, é referida a aprendizagem de duas Línguas para além da materna, assim como o ensino das Línguas a nível do primeiro Ciclo. Estas são apresentadas como tendo um papel determinante na formação dos cidadãos, uma vez que os mesmos são veículos de cultura, para além de apresentarem uma dimensão funcional e comunicativa. Salienta-se o facto de

“la maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l’Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières” (Livro Branco sobre a Educação: Rumo a uma Sociedade Cognitiva, 1995).

Constatamos ainda que as línguas são um ponto de passagem necessário para conhecermos os outros, a diversidade cultural, favorecendo a compreensão entre os cidadãos europeus. É de salientar o facto de, no caso de jovens cidadãos, o contacto com uma Língua Estrangeira não só é compatível com a aprendizagem da Língua Materna como proporciona o enriquecimento cultural e social dos mesmos, alargando horizontes culturais.

A Comissão Europeia é da opinião que o ensino de uma Língua Estrangeira deve começar cedo, se possível começar no pré-escolar para que no primeiro Ciclo se possa já recorrer à sistematização de conhecimentos. A aprendizagem de uma segunda Língua Estrangeira ocorrerá posteriormente, mas ainda no Ensino Básico.

Um outro documento, de 1997, *Pour une Europe de la connaissance: COM(91)563*, tem como objectivo apresentar orientações para acções comunitárias na Educação-Formação-Juventude, para o período de 2000-2006, considerando que é importante desenvolver acções que promovam competências linguísticas e culturais. Neste documento, numa perspectiva de tentar construir progressivamente um espaço educativo europeu aberto e dinâmico, são apresentadas seis grandes medidas :

“mobilités physiques de personnes en formation et d’enseignants, mobilités virtuelles et les différentes modalités d’usage des nouvelles technologies de l’information et de la communication, développement de réseaux de coopération au niveau européen, promotion des compétences linguistiques et culturelles, développement de l’innovation grâce à des projets pilotes fondés sur des partenariats transnationaux, amélioration continue des termes de référence communautaires sur les politiques et systèmes d’éducation, de formation et de la jeunesse des Etats membres” (Pour une Europe de la connaissance, 1997).

Os cidadãos europeus devem ser conduzidos a construir o seu conhecimento, tendo como ponto de partida quatro motores principais, nomeadamente a inovação, a procura, a educação e por último, a formação. Estes vectores são considerados como sendo a base de

toda a sua construção, não só com conhecimentos científicos, mas também com bases a nível da cidadania, que possuam uma atitude empreendedora, competente a desenvolverem uma actividade com mão de obra qualificada. Para tal, as acções desenvolvidas devem promover uma competência linguística e de compreensão das outras culturas.

O documento faz ainda referência a alguns dos actores considerados determinantes em todo este processo, nomeadamente os estados membros, os parceiros educativos, os parceiros sociais, os parceiros económicos e os parceiros da vida civil, descentralizando desta forma o papel da Comissão Europeia, mas responsabilizando toda a sociedade na formação e educação tanto dos jovens como dos cidadãos adultos. Relativamente aos cidadãos adultos, o Conselho Europeu refere que,

“até 2010, a média comunitária da participação nas acções de aprendizagem ao longo da vida deverá ser, no mínimo, de 15% dos adultos em idade de trabalhar (entre 25 e 64 anos), não devendo situar-se abaixo dos 10% em nenhum dos países” (Conselho Europeu, 2002).

O documento *Politique linguistique pour une Europe multilingue et multiculturelle*, programa de 1998, apresentou propostas de actividades a realizar. Os documentos *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. CE 1996 e o *Portolio Européen des Langues: Proposition d'elaboration*. CE 1997 são dois instrumentos que pretenderam facilitar a cooperação europeia no que se refere à aprendizagem e ensino das Línguas. Ambos foram elaborados pelo Grupo do Projecto Línguas Vivas do Conselho da Europa e tiveram como objectivo contribuir para a coerência e transparência do ensino das Línguas na União Europeia.

Considerando que os professores de Línguas têm um papel crucial a desenvolver na construção de uma Europa multilíngue, foram promovidos os programas *Sócrates* e *Leonardo da Vinci*, de forma a complementar a formação destes profissionais.

Aos professores de outras disciplinas, compete dar o exemplo dos valores europeus de abertura aos outros, tolerância em relação às diferenças e vontade de comunicar. Estes programas foram concebidos na perspectiva de existirem disparidades significativas em relação aos modelos de formação e de nem todos os professores terem vivido ou estudado no país cuja Língua ensinam.

Através destes e de outros programas de cooperação europeia, as instituições responsáveis pela formação dos professores de Línguas desenvolvem relações de trabalho mais estreitas com as instituições de outros países europeus e oferecem cursos práticos de formação de professores e manuais baseados nas boas práticas europeias. Podem incidir na formação inicial ou contínua dos professores da Língua Estrangeira, tendo como objectivo melhorar a preparação profissional dos professores.

A Decisão N.º 1934/200/CE do Parlamento e do Conselho de 17 de Julho de 2000 baseia-se no facto dos estados-membros se terem proposto a:

- promover o desenvolvimento do conhecimento dos cidadãos através do acesso à educação;
- garantir o direito de qualquer cidadão da UE circular livremente no território dos estados-membros;
- promover a cultura dos restantes estados, apresentando as Línguas especial importância;
- todas as Línguas europeias terem culturalmente a mesma importância;
- salvaguardar os direitos e a liberdade de todos os cidadãos;

- considerar a aprendizagem das Línguas “importante para aumentar a consciência da diversidade cultural e contribuir para a erradicação da xenofobia, o racismo, o anti-semitismo e a intolerância” (Decisão N.º1934/2000/CE).

A realização de um “Ano Europeu das Línguas” teve como um dos objectivos principais incentivar a realização de acções que promovessem o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras, através da realização de iniciativas que tiveram o apoio financeiro da União Europeia.

No que diz respeito às Línguas europeias de menor difusão, o Parlamento Europeu em 13 de Dezembro de 2001, em Estrasburgo, salientou o facto de ser necessário os Estados Membros e a Comissão

“tomar medidas que permitam a todos os cidadãos aprenderem línguas para fins comunicativos, como base para uma melhor tolerância e compreensão recíproca, mobilidade pessoal e acesso à informação numa Europa multilíngue e multicultural” (Parlamento Europeu, 2001).

Esta ideia é também recordada no documento JO C50 de 14 de Fevereiro de 2002, que para além de recordar uma série de medidas relativas ao ensino das Línguas Estrangeiras, convidou os estados-membros a tomarem

“as medidas que considerem apropriadas para oferecer aos alunos, na medida do possível, a oportunidade de aprenderem duas ou, caso tal seja adequado, mais línguas para além da Língua Materna, e promover a aprendizagem de Línguas Estrangeiras por outras pessoas no contexto da aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta as necessidades diversas do público-alvo e a importância de garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem. A fim de promover a cooperação e a mobilidade através da Europa, a oferta de Línguas deverá ser tão diversificada quanto possível, incluindo as línguas dos países e /ou regiões vizinhas” (JO C50 de 14 de Fevereiro de 2002).

E por último gostaríamos ainda de referir um documento datado de 2003, *Comunicação da comissão do conselho, ao parlamento europeu, ao comité económico e social e ao comité das regiões*: COM(2003)449, que pretendeu promover a aprendizagem das Línguas e a diversidade linguística, um Plano de Acção para 2004-2006.

Mais recentemente várias foram as medidas adoptadas no sentido de promover o multilinguismo e a aprendizagem das Línguas. De entre outras medidas podemos verificar que em 2007 as Línguas são consideradas como uma área independente e transversal no programa da União Europeia *Loy Life Learning* e que, pela primeira vez a Comissão Europeia, presidida por José Manuel Durão Barroso, tem um comissário para o multilinguismo.

É ainda de referir que, com o objectivo de incentivar o multilinguismo, a unidade e a compreensão internacional, muito recentemente a ONU decretou o ano de 2008 como sendo o Ano Internacional das Línguas.

A Europa tende a convergir para uma política, uma economia e uma educação comuns, que têm por base a mesma filosofia. São cada vez mais os casos em que nos deparamos com a necessidade de vencermos obstáculos culturais e linguísticos, de forma a darmos resposta a situações do nosso quotidiano. Estamos a construir uma Europa única, formada em torno de um intercâmbio, onde todos os cidadãos dos Estados-Membros gozam da mesma igualdade de oportunidades, em que ideias e tradições são respeitadas, onde todos os povos, embora com diferentes histórias, convergem para um futuro comum.

Assim, as escolas têm necessidade de se orientarem por uma política educativa coerente, unificada, que tome desde muito cedo em consideração as características linguísticas e culturais da comunicação local. Esta política deve atribuir a devida importância ao conhecimento de uma ou várias Línguas, às capacidades práticas de

utilização delas e às competências para as aprender. Isto porque a União Europeia trabalha com mais de duas dezenas de Línguas oficiais, com as quais lida diariamente enquanto organização. Assim, e uma vez que numa democracia a legislação em vigor deve poder ser compreendida por todos os seus cidadãos, não podem existir discriminações entre por exemplo, a forma de serem tratados os cidadãos. Todos eles têm o direito de, nos seus contactos com as instituições da União Europeia, utilizar a sua própria Língua nacional, da mesma forma como fazem os seus representantes eleitos do Parlamento Europeu. Para que isto seja possível, é fundamental que os cidadãos tenham competências que possibilitem a compreensão entre os diversos povos.

É imposta a cada cidadão europeu uma sociedade baseada no conhecimento, na comunicação, no espírito de iniciativa e no empreendedorismo. A aprendizagem de Línguas Estrangeiras é vista não só como fundamental no que diz respeito à comunicação, mas também como fulcral na consolidação das respectivas Línguas Maternas, designadamente a compreensão e expressão escritas.

Cabe às autoridades dos Estados-Membros a responsabilidade inicial de impulsionar a aprendizagem das Línguas Estrangeiras, sendo que a melhoria das competências linguísticas foi identificada por estes como uma das medidas prioritárias. A aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma actividade a ser desenvolvida ao longo de toda a vida, uma vez que, as competências linguísticas fazem parte do núcleo de aptidões indispensáveis a todos os cidadãos europeus para efeitos de emprego, formação, intercâmbio cultural e realização pessoal.

A aprendizagem de Línguas a nível do pré-escolar e do primeiro Ciclo pode facilitar a tomada de consciência por parte destes jovens aprendentes dos seus próprios

valores e influências culturais e a apreciar outras culturas, abrindo-se aos outros, manifestando mais interesse por estes.

Neste nível etário, o professor tem um papel fundamental, surgindo como um interveniente significativo na aprendizagem da criança. Desta forma, e no que se refere especificamente ao ensino das Línguas Estrangeiras, é fundamental que este profissional possua formação para leccionar uma Língua Estrangeira a crianças tão pequenas. Outro dos aspectos que se considera de relevância neste tipo de aprendizagem prende-se com a constituição das turmas, uma vez que, quando trabalhamos com turmas bastante numerosas, à semelhança do que acontece com as outras áreas curriculares, o processo ensino-aprendizagem se torna menos eficaz. A existência de materiais didáticos adequados e tempo lectivo suficiente consagrado à aprendizagem de Línguas são fundamentais em todo este processo.

É necessário que Encarregados de Educação e professores estejam sensibilizados para as vantagens da aprendizagem de Línguas Estrangeiras em idade precoce, devendo-se ter em consideração os critérios a serem seguidos na escolha da primeira Língua Estrangeira de cada criança.

No documento *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*, refere-se que com o ensino de Línguas Estrangeiras em idade precoce,

“não se pretende alcançar a fluência do *falante nativo*, mas exigem-se níveis adequados de competências de leitura, compreensão auditiva, expressão escrita e oral em duas línguas estrangeiras, a par de competências interculturais e da capacidade de aprender línguas, seja com um professor ou pelos seus próprios meios” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003).

Os estágios linguísticos podem ter uma significativa influência na melhoria das competências linguísticas dos nossos professores. Programas como o *Sócrates/Comenius* ou *Leonardo da Vinci* podem contribuir para melhorar o rigor técnico das aulas de Línguas Estrangeiras, gerando um impacto positivo em toda a comunidade educativa, uma vez que, conhecendo mais em profundidade uma cultura, tornar-se-á mais fácil transmitir aos alunos, de forma mais efusiva e clara, os seus princípios, valores e cultura.

Neste caso, os estabelecimentos de ensino superior apresentam um importante papel, nomeadamente no que se refere à promoção em primeiro plano de diversas Línguas (que não somente o Inglês), a nível social e individual. São vistas de forma muito positiva políticas multilingues adoptadas pelas Universidades e Institutos Politécnicos, que promovam a educação plurilingue não só nos seus formandos, mas que, através destes, consigam espalhar esta política no meio em que se encontram inseridos.

A promoção do estudo fora do país de origem, de preferência noutra Língua que não a Materna, e a actualização regular da sua formação são, sem dúvida, aspectos a ter em consideração, que poderão trazer consigo significativas vantagens para futuros professores, professores e principalmente para as crianças e jovens aprendentes de Língua Estrangeira. Os professores de Línguas necessitam do aconselhamento de orientadores qualificados, assim como de oportunidades para actualizarem as suas competências linguísticas e pedagógicas, nomeadamente por meio da aprendizagem electrónica e à distância. Todos estes aspectos terão reflexo no processo de acompanhamento e supervisão a realizar pelo professor Titular de Turma, uma vez que um maior conhecimento desta área poderá facilitar a troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo.

Um modelo de aprendizagem que poderá dar um importante contributo à consecução dos objectivos da União Europeia é a Aprendizagem Integrada de Línguas e

Conteúdos (AILC) que se caracteriza pela situação em que os alunos aprendem outras matérias numa Língua Estrangeira veicular.

Este modelo de ensino é visto como passível de propiciar aos alunos oportunidades efectivas de utilização imediata das suas novas competências linguísticas, em lugar de as adquirirem para só as praticarem posteriormente, permitindo que um maior número de aprendentes tenha acesso a outra Língua, inculcando neles autoconfiança. Este sistema proporciona uma maior exposição a outras Línguas Estrangeiras sem tempos lectivos adicionais. A presença de docentes com formação e que sejam falantes nativos da Língua Estrangeira leccionada pode facilitar significativamente a implantação deste tipo de abordagem numa instituição.

O modelo de AILC poderia ser adoptado também a nível do Ensino Superior, na formação dos nossos formandos. Assim, desta forma, os formandos tinham a possibilidade de terem algumas disciplinas do seu currículo académico leccionadas numa Língua Estrangeira, podendo colocar em prática os seus conhecimentos linguísticos, familiarizando-se com a respectiva Língua, aumentando o seu nível de autoconfiança, permitindo-lhes uma maior fluência linguística.

O documento *Promover a aprendizagem das Línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*, salienta que,

“a comissão Europeia considera que [...] os domínios fundamentais de acção a nível europeu são: promover uma abordagem inclusiva das línguas, criar comunidades mais favoráveis às línguas e melhorar a oferta e a participação na aprendizagem de línguas”.

De modo a melhorar a participação dos cidadãos europeus na aprendizagem de Línguas Estrangeiras é necessário existir um período de sensibilização e adaptação às novas realidades. Uma iniciativa da Comissão neste âmbito foi a atribuição do dia 26 de Setembro

como sendo o Dia Europeu das Línguas. Esta iniciativa pode ser entendida com um bom pretexto para esta sensibilização pretendida e também para motivar os cidadãos para a importância da aprendizagem de Línguas Estrangeiras, quer na idade precoce, quer em adulto.

No que se refere a Portugal é fundamental que seja criada uma multiplicidade de iniciativas e actividades na área das Línguas Estrangeiras, de forma a que as pessoas, não só fiquem sensibilizadas para as vantagens da aprendizagem de Línguas Estrangeiras como também, tenham possibilidade de as aprender. Este objectivo só poderá ser atingido se todos os intervenientes neste complexo processo sejam responsáveis, que possuam um grande espírito de iniciativa, investimento e compromisso, uma vez que é extremamente difícil mudar mentalidades e formas de vida que se encontram tão enraizadas.

Embora cada Estado-Membro possua a sua própria legislação, os seus próprios currículos, é fundamental que tomem as medidas necessárias, passando por uma fase de análise de prós e contras, de forma a integrar o mais rapidamente quanto possível este espírito plurilingue nos seus cidadãos.

Esta preocupação e intervenção a nível comunitário prende-se com o facto de se estar a tentar formar uma Europa única, partindo de muitas nações. Construindo-se em torno do conceito de aceitação mútua de povos com culturas e histórias diferentes mas que, tendo um futuro comum, investem através do intercâmbio, na compreensão, no respeito mútuo, em condições de igualdade, de ideias e de tradições.

Após um período de implantação das referidas acções propostas, em 2005 a União Europeia fez um levantamento de alguns dados referentes à aprendizagem de Línguas Estrangeiras, apresentando uma breve análise destes dados no documento *Comunicação da*

Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho – Indicador Europeu de Competência Linguística. Nele refere-se que

“a percentagem de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico que aprendem uma Língua Estrangeira está a aumentar, que o espectro de línguas leccionadas em todas as idades é extremamente reduzido e que a diversidade da oferta linguística está a decrescer; verifica-se uma tendência crescente para que *aprender línguas estrangeiras* signifique apenas *aprender Inglês*” (Comissão das Comunidades Europeias, 2005).

De facto, a Língua Inglesa é a Língua Estrangeira mais amplamente falada em toda a União Europeia, em que 38% dos cidadãos indicam que têm competências suficientes em Inglês para manter uma conversa, 14% dos europeus afirmam que conhecem também o Francês ou o Alemão conjuntamente com a sua Língua Materna.

Somos da opinião que, para que seja possível haver comunicação, no verdadeiro sentido da palavra, é indispensável estar em contacto tão directo quanto possível com a Língua e a cultura a assimilar para que a familiarização com esta seja tal que a sua interiorização constitua um processo natural.

4. Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: situação actual

Considerando o panorama da situação económica, política e social que influenciava o processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras em Portugal, confirma-se que, até ao ano de 2005, o sector privado possuía nesta área um importante papel, uma vez que, quando um cidadão, estando fora do sistema de ensino, queria aprender uma outra Língua, poderia recorrer com mais facilidade a um estabelecimento de ensino desta natureza.

Finalmente, em 2005 o Ministério da Educação tomou medidas que fizeram com que o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras fosse uma realidade nas escolas do primeiro Ciclo, em que os alunos passaram a poder beneficiar desta aprendizagem mais cedo e por um período de tempo mais alongado. Estas medidas pretenderam recuperar algum atraso que Portugal tinha em relação aos restantes Estados-Membros e promover a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações através da aquisição de competências fundamentais.

O *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, de 5 de Julho de 2005, aponta para a necessidade de considerar essencial a aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico, com vista a construir nos alunos uma “consciência plurilingue e pluricultural”, assim como, “assume também o objectivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo”(M.E., 2005).

No referido programa, o governo regulamenta o ensino de uma Língua Estrangeira, neste caso o ensino do Inglês, para o primeiro Ciclo do Ensino Básico. Desta forma é definido que o ensino de uma Língua Estrangeira estará mais direccionado para os 3º e 4º anos de escolaridade, numa oferta educativa extra-curricular, gratuita e universal. Apelou-se neste documento para o envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, de modo a construir diversas soluções ajustadas às realidades, para que esta medida pudesse ser levada a efeito com sucesso.

Desta forma foi determinado que o ensino do Inglês iria ser desenvolvido em “regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3º e 4º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos onde seja ministrado o primeiro Ciclo do Ensino Básico e com uma duração semanal, correspondente a um tempo e meio lectivo (135 minutos)” (M.E., 2005).

Para leccionar esta área foi apresentado no Artigo 11º do documento supracitado, o perfil dos professores de Inglês, referindo que:

“1- Os professores de Inglês no âmbito do presente Programa deverão possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Inglês no Ensino Básico.

2- Os professores de Inglês poderão deter habilitações reconhecidas internacionalmente, nomeadamente o *Certificate of Proficiency in English* (CPE) e o *Certificate in Advanced English* (CAE) de Cambridge/ALTE (Association of Language Testers in Europe).

3- Tendo em vista a progressiva melhoria do ensino de Inglês, será ainda definido um perfil de competências, que será associado a um programa de formação de professores” (M.E., 2005).

Como podemos verificar, nada é referido em relação à experiência profissional dos docentes relativamente a outros Ciclos de ensino e muito menos, especificamente ao primeiro Ciclo. Todos os profissionais que apresentem formação de acordo com o referido anteriormente, podem leccionar a Língua Inglesa no primeiro Ciclo do Ensino Básico, como actividade de enriquecimento curricular.

A 7 de Setembro de 2005, é apresentada uma primeira análise do início das actividades de ensino/aprendizagem do Inglês. Assim, em *Conferência de Imprensa da Ministra da Educação sobre o Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico*, é referido que este apresentou uma

“adesão das entidades locais e dos agrupamentos de escolas, claramente superior às melhores expectativas iniciais, tendo-se registado a recepção de centenas de propostas de adesão em todo o país” (M.E., 2005).

É salientado neste documento o envolvimento das diversas entidades assim como, o empenho dos funcionários do Ministério da Educação que muito trabalharam para que fosse possível viabilizar as diversas propostas de adesão.

Em 3 de Outubro de 2005, foi realizada por parte do Ministério da Educação uma segunda avaliação do programa de Generalização do Inglês aos 3º e 4º anos do Ensino Básico. Nesta, a adesão ao referido programa é classificada como “impressionante”, dizendo que ultrapassou “as melhores expectativas iniciais” (M.E., 2005). Neste documento são ainda apresentados valores de mais dos noventa por cento de adesão ao Programa de Generalização do Inglês aos 3º e 4º anos do Ensino Básico, tendo sido às autarquias que competiu o papel de fazer a escolha dos profissionais destinados a desempenhar estas funções.

No Despacho n.º 12 591 de 16 de Junho de 2006, o Ministério da Educação classifica o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico como a “primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implantação do conceito de escola a tempo inteiro” (M.E., 2006). É referido novamente o papel das entidades locais em todo este processo, no sentido de dar respostas diversificadas, em função das diversas realidades locais, permitindo desta forma proporcionar a muitas escolas deste ciclo de ensino este tipo de actividades aos alunos. É salientado ainda que, o Plano de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico pretende

“adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (M.E., 2006).

É neste plano de enriquecimento curricular que está inserido o ensino das Línguas Estrangeiras, mais propriamente o Inglês; as áreas curriculares terão “obrigatoriamente” um horário de regime normal, ou seja, distribuem-se pelo horário da manhã e da tarde com interrupção para almoço. É salientado que, só no caso de não se verificar ser possível este horário por motivo de excesso de turmas, e a título excepcional, com a autorização da respectiva Direcção Regional de Educação, as actividades do primeiro Ciclo seriam organizadas em regime duplo, em que o ensino do Inglês decorreria conforme o horário lectivo da turma, no caso desta ter horário da manhã o ensino da Língua decorreria da parte da tarde, e vice-versa.

No que diz respeito às Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico são referidas: actividades de apoio ao estudo, ensino do Inglês, ensino de outras Línguas Estrangeiras, actividade física e desportiva, ensino da música, outras expressões artísticas, outras actividades que incidam nos domínios identificados. Destas, duas aparecem com carácter obrigatório, sendo elas, o apoio ao estudo e o ensino do Inglês para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade. Desta forma, verificamos uma significativa mudança em relação ao ano lectivo anterior, uma vez que, no ano lectivo 2005/2006, o ensino do Inglês nestes anos de escolaridade surgiu como facultativo. Para o presente ano lectivo, que agora termina, as actividades desta área já são de carácter obrigatório.

Outros pontos foram acrescentados para o ano lectivo 2006/2007, um que consideramos determinante é o papel do professor Titular de Turma em todo este processo. Deste modo, é referido que

“aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito

da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico” (M.E., 2006).

Estas actividades de supervisão, realizadas pelo professor Titular de Turma no primeiro Ciclo do Ensino Básico, deveriam decorrer no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente, no sentido de desenvolver aspectos como: programação e acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores (no caso do ensino do Inglês, com o professor responsável), avaliação da sua realização, realização das actividades de apoio ao estudo, reuniões com os Encarregados de Educação, nos termos legais.

Desta forma o professor Titular de Turma terá de se reunir com o professor responsável por leccionar a Língua Estrangeira para realizar toda a planificação anual das actividades, dar e ter conhecimento do aproveitamento e comportamento dos alunos da turma, assim como, reflectir sobre os temas a abordar e as estratégias a serem utilizadas, tanto nas aulas de Inglês como nas actividades realizadas em horário lectivo. O processo de supervisão deverá ainda contemplar algumas visitas à sala de aula onde decorrerá o ensino das Línguas.

Relativamente à planificação anual das actividades a desenvolver dentro das áreas supracitadas, será aconselhável dar a conhecer a mesma, aos Encarregados de Educação no início do ano lectivo.

O Ministério da Educação fez um *Relatório Intercalar de Acompanhamento do Programa de Generalização do Ensino Básico nos 3º e 4º anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*, (M.E. 2006) de Dezembro de 2006, com o intuito de supervisionar estas actividades, onde nos apresentou alguns dados das diversas actividades de Enriquecimento Curricular que decorreram durante o ano

lectivo 2006/2007. Neste documento, é referido que relativamente ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira, mais especificamente o Inglês, “98,9% dos estabelecimentos ofereceram gratuitamente ensino do Inglês nos 3º e 4º anos” (M.E. 2006), sendo que é na Direcção Geral de Educação do Algarve que se verificam valores mais inferiores, na ordem dos 95,6%. Embora no referido documento não sejam apontadas as razões que justificam estes dados, tentaremos abordar de forma mais aprofundada este ponto em capítulos mais adiante, após analisarmos os dados recolhidos referentes aos factores limitativos que os professores inquiridos consideram ser mais representativos para este processo.

Relativamente ao ensino do Inglês nos 1º e 2º anos, 42,8% dos Estabelecimentos de Ensino a nível nacional ofereceram aos seus alunos aprendizagens a este nível.

Foi feita referência neste documento a alguns aspectos negativos no decorrer destas actividades. Assim, o Ministério da Educação, salienta que,

“um dos impactes dessas dificuldades foi o arranque tardio das AEC em algumas escolas ou a opção por soluções organizativas nem sempre aconselháveis” (M.E. 2006).

Contudo, o documento não refere exemplos de casos em que ocorreram estas situações.

Relativamente a aspectos de natureza pedagógica, o documento supracitado refere que,

“há contudo ainda muito trabalho a fazer, dado que cerca de metade destes professores afirmam desconhecer as orientações programáticas das AEC. Por outro lado, parece existir pouca programação conjunta de actividades pedagógicas e pouca reflexão conjunta sobre as competências a desenvolver. As metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem ou a construção de materiais e instrumentos de avaliação são outras matérias a desenvolver. A articulação vertical dos docentes das AEC com os departamentos curriculares específicos é também ainda muito reduzida” (M.E., 2006).

No que se refere à supervisão pedagógica das Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o ensino do Inglês, verificou-se que apenas metade dos professores Titulares de Turma estavam a realizá-la.

De entre as recomendações apresentadas no referido documento, salientamos o facto do Ministério da Educação recomendar um maior envolvimento do Professor Titular de Turma

“ao nível da supervisão, nomeadamente em aspectos relacionados com a sensibilização dos Encarregados de Educação e com mecanismos de comunicação subjacentes” (M.E., 2006).

Pelo acima exposto, reiteramos a necessidade deste nosso estudo em supervisão nesta área.

5. Razões para o ensino de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico

A influência positiva da aprendizagem de uma Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna é considerada já inegável. Orlando Strecht-Ribeiro, no seu livro *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo, razões, finalidades, estratégias*, faz referência a inúmeros aspectos positivos desta aprendizagem desenvolvida a nível precoce. Assim, diz que

“as crianças que aprendem uma Língua Estrangeira desde cedo tendem a ser superiores aos seus pares monolingues em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. Intelectualmente, a experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece conceder-lhes maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e um leque mais variado de capacidades mentais. Segundo Vygotsky (1987), a influência dos

conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início. Na Língua Materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos complexos. Estes últimos pressupõem uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. No caso de uma Língua Estrangeira, as formas mais elevadas desenvolvem-se antes da fala fluente e espontânea” (Strecht-Ribeiro, 1998: 62).

Desta forma podemos dizer que as crianças que iniciam cedo o processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira tendem a compreender melhor todo o sistema linguístico. O conhecimento das duas Línguas vai facilitar o processo de comparação entre ambas, encontrando os aspectos comuns e não comuns. Este processo é também denominado por processo de *espelhagem*. No entender do autor supracitado, “a Língua Estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da Língua Materna” (Strecht-Ribeiro, 1998: 62).

O ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico permite que, cada vez mais cedo, os cidadãos tenham o contacto com aquelas, facilitando desta forma, não só a sua aquisição, como também ajudando a compreender outras culturas e a ultrapassar obstáculos culturais. Consideramos ainda que, o processo de ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras possui um significativo papel na aquisição de valores fundamentais como os direitos humanos. Irene Gonçalves (2003: 59) a este respeito refere que, “o multilinguismo parece conter potencialidades que evitam a conflitualidade”.

Para Orlando Strecht-Ribeiro,

“o processo de aprendizagem de uma Língua estrangeira implica, por um lado, a aquisição de categorias completamente novas a serem identificadas e produzidas, e, por outro, a

reorganização das categorias usadas como instrumentos de identificação na Língua Materna” (Strecht-Ribeiro, 1998: 52).

A implementação do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino básico poderá trazer benefícios para as nossas crianças, futuros cidadãos activos, na medida em que a sua exposição precoce a este tipo de aprendizagem não só facilitará a compreensão dos mecanismos da Língua estudada, como também desenvolverá na criança o seu aparelho fonético. Como refere este autor,

“o processamento da informação linguística baseia-se inicialmente no conhecimento prévio que o falante possui de outras línguas, nativas ou não. [...] No início da aprendizagem de uma Língua Estrangeira os indicadores (ou pistas) que permitem ao aluno a descodificação estão sintonizados com os padrões da Língua Materna” (Strecht-Ribeiro, 1998: 53).

O esforço que a criança faz para aprender uma Língua Estrangeira é inferior ao esforço realizado por um adulto, dada a apetência natural para a criança adquirir novas aprendizagens. Verifica-se em muitos casos que as crianças compreendem o que lhes dizemos, utilizando uma outra Língua que não a Materna, muito antes de terem conhecimento do significado das palavras utilizadas.

Orlando Strecht-Ribeiro (1998) refere-nos ainda que Piaget e Vygotsky apontam os sete/oito anos de idade como o período determinante no desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo. Neste nível etário é importante desenvolver nas crianças a capacidade para aprender línguas, sensibilizando-as para a existência de diversas estruturas linguísticas das diferentes Línguas.

Verificando-se que é uma característica das crianças do primeiro Ciclo do Ensino Básico a fantasia e imaginação, é fundamental que o professor dentro da sala de aula tenha

em conta este facto. Desta forma, este profissional deve, sempre que possível, explorar e estimular o desenvolvimento destas, contemplando a oralidade.

Neste processo de aprendizagem de Línguas Estrangeiras a criança é confrontada em muitos casos pela primeira vez com outras culturas, outras formas de vestir, outros padrões de vida, que são transmitidos através da aprendizagem desta nova Língua, como refere Strecht-Ribeiro (1998: 71), “os padrões culturais, os costumes, as formas de vida são expressas através da língua e nela são reflectidas mundivisões culturalmente específicas”. Mais adiante, o mesmo autor salienta ainda que,

“aprender outra língua é aprender/apreender outra cultura: é partir para a descoberta de outra forma de aperceber a realidade e de agir comunicativamente para além das fronteiras até aí estabelecidas, é abrir outra janela para o mundo” (Strecht-Ribeiro, 1998: 73).

Com tudo isto não queremos dizer que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira conduza naturalmente à tolerância cultural. É necessário haver por parte dos intervenientes um esforço, para que, gradualmente, se possa interiorizar uma nova cultura de forma a desenvolver na criança uma atitude de tolerância para com outras formas de vida, outros povos.

Irene Gonçalves (2003: 56) refere que

“o bilinguismo e fundamentalmente, o ensino precoce de uma língua estrangeira oferece uma larga gama de situações privilegiadas de interações sociais (conhecimento de culturas, modos de comunicar, de pensar, crianças que como elas brincam, jogam, conversam manifestam desejos opiniões e interesses, etc.). Trata-se de um enriquecimento ao nível da reestruturação do Eu, ou seja, do desenvolvimento social e cognitivo. A compreensão do Outro, do mundo que o rodeia e do mundo mais longínquo consolida-se, ao mesmo tempo que o respeito por valores culturais, étnicos linguísticos se vai consolidando”.

Analisando os objectivos definidos nos diversos programas de Língua Estrangeira verificamos que podemos encontrar definidos objectivos de duas naturezas: de conteúdo e de atitudes. De uma forma geral, constatámos que, os objectivos de conteúdo são apresentados de forma muito clara e sistematizada, o mesmo não acontecendo quando nos referimos a objectivos de atitudes. Verifica-se que estes últimos são apresentados de maneira muito superficial, ou mesmo, em muitos casos, encontram-se implícitos nos objectivos de conteúdo.

Assim, podemos dizer que o professor mais uma vez tem de possuir um papel activo, tentando colmatar esta lacuna, desenvolvendo atitudes que contemplem os afectos e a sensibilização para uma outra cultura. A sua posição dentro da sala de aula deverá ser positivamente marcante a nível de conteúdo, mas também a nível afectivo, influenciando nestes dois vectores a aprendizagem das crianças.

Uma outra vertente que pensamos ser influenciada a partir do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico prende-se com aspectos no domínio do psico-pedagógico. Nesta fase etária as crianças possuem uma enorme capacidade para interiorizar novos conhecimentos, ajustando facilmente os seus pensamentos às diversas realidades que lhes expomos. Contudo, outra das características que caracteriza um indivíduo nesta fase etária relaciona-se com a sua enorme curiosidade que é sem dúvida um significativo impulsionador de conhecimento. Para que todo o processo de ensino/aprendizagem decorra da melhor forma, em nosso entender, apenas temos de introduzir nas diversas actividades realizadas uma significativa componente lúdica. A brincadeira que poderá ser proporcionada à criança desencadeará um processo de aprendizagens significativas.

Nas mais diversas áreas curriculares o professor tem a oportunidade de realizar interdisciplinaridade considerando as aprendizagens ocorridas na área das Línguas, nomeadamente o Inglês, tendo como fim último atingir as competências do primeiro Ciclo do Ensino Básico. Assim, e de acordo com Vieira (2006: 79) o processo superviso

“pode [...] ajudar esse professor a encontrar o melhor caminho para pôr em prática a inovação, indo ao encontro das necessidades reais dos seus alunos, contribuindo para uma revolução das suas atitudes reflexivas, numa perspectiva de formação contínua, onde supervisor e professor estão em permanente aprendizagem”.

A supervisão no contexto do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras é tida desta forma como uma componente indispensável à evolução das práticas pedagógicas nesta área específica.

6. Síntese

O Sistema Educativo Português referente ao primeiro Ciclo do Ensino Básico defende que o processo de ensino/aprendizagem deve garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, tentando dar resposta às diversas necessidades sociais, contribuindo para a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos. É objectivo do Sistema Educativo promover o desenvolvimento do espírito democrático, crítico e empreendedor dos cidadãos. A sensibilização dos mesmos para a diversidade linguística é uma das preocupações não só do governo Português, mas também da União Europeia, no sentido de implementar uma política linguística que permita dar resposta às necessidades sociais dos cidadãos europeus.

O Programa de Generalização do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico, implementado no ano lectivo 2005/2006 tem como objectivo construir nos alunos consciência para o plurilinguismo e pluriculturalidade, tentando sensibilizar para a descoberta de outras culturas, outros modos de comunicação.

A aquisição das competências linguísticas deve iniciar-se desde a idade mais precoce. No que se refere à aprendizagem de uma Língua Estrangeira a motivação e predisposição para a mesma é fundamental neste processo uma vez que, ao termos um motivo para nos dedicarmos a determinada aprendizagem, é mais fácil disponibilizarmos para o mesmo, sendo mais frequente termos bons resultados. Podemos ter o objectivo de entender os nativos quando nos deslocamos ao estrangeiro em férias, ou talvez o nosso emprego nos ponha em contacto com pessoas de outros países, ou ainda pretendemos fazer amizades com pessoas de diferentes origens. Estas são todas elas boas razões que nos podem levar a aprender uma Língua Estrangeira. Qualquer que seja o nosso motivo, se tivermos consciência das razões que nos levam a aprender uma Língua e se nos lembrarmos deles quando estamos a realizar os nossos estudos, iremos fazer com certeza um esforço, mantendo-nos mais concentrados nos nossos objectivos, podendo manter a vontade de aprender.

Vários são os benefícios que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras pode transportar consigo, contudo a sensibilização para a diversidade cultural, promovendo a tolerância com diversas culturas, contemplando a oralidade da criança, resumem os principais objectivos da aprendizagem desta área curricular no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO II

Supervisão e ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo

1. Introdução

Presentemente a escola em Portugal, e principalmente a nível do primeiro Ciclo do Ensino Básico, encontra-se em profundas mudanças. Atitudes, práticas, poderes, expectativas, afectos, desencantos, carga horária são aspectos que estão a ser interiorizados pelos profissionais da educação. São diversas as alterações que foram implantadas no presente ano lectivo e muitas outras se avizinham para um futuro muito próximo.

O Ministério da Educação, no início do ano lectivo 2006/2007, como já referimos anteriormente, deu orientações específicas para o Professor Titular de Turma acompanhar as actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o ensino das Línguas Estrangeiras, assumindo o papel de supervisor em todo este processo. Assim, o professor responsável por leccionar a área de Língua Estrangeira é acompanhado por um supervisor, o Professor Titular de Turma.

2. Supervisão e ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras

O conceito de supervisão transportou consigo ao longo dos tempos uma carga de rejeição e de desconfiança, uma vez que lhe era atribuída características que encadeiam entre si conceitos de superioridade e hierarquização, transmissividade e inflexibilidade. Actualmente, pensamos que este conceito negativo está um pouco ultrapassado, uma vez que são cada vez mais os casos em que encontramos explícita a necessidade de, de uma forma ou de outra, realizar supervisão. E são muitas as áreas em que ela é fundamental para que todo um processo possa ser concretizado com sucesso e tenha o resultado mais positivo quanto possível. Na área específica da educação e aplicando a supervisão ao processo de

ensino/aprendizagem de conteúdos que são considerados indispensáveis ao desenvolvimento das crianças, pensamos que todo este complicado processo de observação/avaliação/acção deve ser realizado por um profissional que possua um grau de formação que lhe permita ser sensível a aspectos não só de natureza global como contextual e de interpretação. Como refere Isabel Alarcão (1995), “um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente” (Alarcão, 1995: 5). O supervisor na sua função, terá que possuir um papel activo, construindo, sabendo jogar e avaliar, na vertente da conservação e da mudança.

Segundo Isabel Alarcão e José Tavares (1987) entende-se por supervisão o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor [...] no seu desenvolvimento humano e profissional”(Alarcão e Tavares, 1995: 18). Este processo deverá decorrer num clima propício de forma a que sejam criadas condições favoráveis ao diálogo e à reflexão. A este respeito Alarcão e Tavares (2003: 61) referem quem

“...para que o processo da supervisão se desenvolva nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor”

Podemos dizer que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional.

Actualmente, e no que se refere especificamente ao ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico, é esta supervisão que o Professor Titular de Turma tem de realizar relativamente ao professor responsável por leccionar a referida área.

Reconhecendo o importante papel do professor responsável por leccionar esta área específica de Línguas, uma vez que é este o principal dinamizador e orientador do processo de ensino/aprendizagem em que as crianças se encontram envolvidas nesta área, reconhecemos ser fundamental que este profissional possua competências que lhe permitam realizar actividades proporcionadoras de aprendizagens significativas. É aqui que o professor Titular de Turma desempenha o importante papel de supervisor destas actividades.

Na orientação feita, o professor Titular de Turma/supervisor deve criar situações positivas e propiciadoras de experiências relacionais, que conduzam o professor responsável por leccionar a área de Língua Estrangeira a atitudes reflexivas.

Perspectiva-se o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de outras estratégias de ensino/aprendizagem por parte do professor de Língua Estrangeira. Desta forma, o Professor Titular de Turma/supervisor deve ter a preocupação de criar junto do professor da área de Língua Estrangeira um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional. Isabel Alarcão (1995: 7) refere que,

“só uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-constructivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, isto é, ter a visão [...]e ser capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande”.

O processo de supervisão deve acentar numa boa relação entre todos os intervenientes, pois, assim, é meio caminho andado para o sucesso.

A supervisão realizada pelo Professor Titular de Turma deve consistir numa visão de qualidade, inteligente, responsável, acolhedora, empática, serena e envolvente, de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro. Só assim, o supervisor estará em condições de orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do professor responsável por leccionar a área de Língua Estrangeira, para que este último, se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos nesta área específica.

Pensamos ser fundamental para estes dois agentes educativos encontrarem tempo para reflectir em conjunto sobre as diversas práticas, as atitudes e comportamentos decorrentes no espaço destinado para esta área. Isto porque consideramos ser este o caminho para compreender os resultados obtidos, de modo a intervir na acção educativa.

O ensino das Línguas Estrangeiras tem de ser colocado em prática de forma inovadora e eficaz. As estratégias de inovação poderão conduzir os intervenientes a terem incertezas e inseguranças. É por isso que o Professor Titular de Turma/supervisor tem um papel fundamental, uma vez que terá de fazer um acompanhamento das actividades desenvolvidas na área das Línguas Estrangeira que contorne a ambiguidade, permitindo por parte do professor responsável por leccionar a área de Língua Estrangeira a clarificação e a apropriação das finalidades das estratégias e práticas adoptadas. Assim, deve ser dada assistência técnica e teórica ao professor responsável por leccionar esta área específica, de modo a aumentar o repertório do conhecimento e o domínio teórico deste profissional. A escola “enquanto sistema, é portadora de autonomia endógena que lhe confere capacidade

de traçar o seu próprio caminho e definir o seu próprio ritmo de mudança” (Alarcão, 1995: 27).

A reflexão tem em todo este processo um papel extremamente relevante uma vez que é a partir desta que podemos construir outros conhecimentos, evoluindo nesta aprendizagem. Para tal, no nosso entender, é fundamental reflectir de forma distanciada sobre os próprios processos de construção do conhecimento pedagógico, relativamente às atitudes adoptadas no ensino, à prática e aos objectivos do ensino/aprendizagem da área das Línguas Estrangeiras.

O desenvolvimento do professor é complexo e multidimensional. Neste processo, as mudanças qualitativas evoluem através de um mecanismo de integração e complexidade marcantes, a partir de uma articulação da unidade estrutural integradora da personalidade, seguindo um sentido do mais simples para o mais complexo, de acordo com uma sequência de estádios que, sem estarem aparentemente ligados a uma cronologia específica, são caracterizados de acordo com a idade, caracterizando o modo de vida de um profissional. Podemos desta forma referir que,

“a capacidade de apreciação metacognitiva – particularmente útil a qualquer professor, em especial em domínios que, como a da supervisão, implicam um constante reposicionamento na acção e na interacção educativa – é determinada em função de numerosos factores, muitos dos quais de ordem extrínseca relativamente à natureza do processo formativo, decorrendo de situações que dependem, embora não exclusivamente, do desenvolvimento pessoal. De facto, meta-conhecer implica não só a própria capacidade de auto-conhecimento, mas também uma possibilidade de reflexão descentrada sobre as atitudes interpessoais que se traduz, de forma notória, em aspectos relacionados com as concepções educativas” (Alarcão, 1995: 110).

De facto, ao supervisionarmos determinados aspectos de todo este processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, verificamos que a maioria das dificuldades sentidas serão de natureza externa ao ensino: aspectos de ordem estrutural, organizacional, de espaço, falta de material adequado e não propriamente de natureza pedagógica. Na maioria das vezes dá-se o caso do professor estar a fazer um trabalho excepcional, tendo em consideração os recursos que lhe são disponibilizados, fazendo, se é que podemos dizer, verdadeiros “milagres”.

O processo de reflexão ao longo da supervisão realizada nas práticas educativas do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras é fundamental, uma vez que a elaboração de uma questão requer dos indivíduos aqui implicados tanto um maior envolvimento assim como estimula o raciocínio, a capacidade de pensar, revelando ainda esquemas mentais de quem formula aspectos essenciais no processo de desenvolvimento como profissionais na área da educação.

Uma das questões que podemos colocar quando nos referimos ao desenvolvimento de indivíduos, quer profissional, quer pessoalmente, diz respeito à continuidade de todo o processo de supervisão, assim como, à consciência entre o passado, o presente e o futuro das experiências pessoais e profissionais. As actividades pontuais e isoladas, que não são articuladas com outras referências dos intervenientes no processo de supervisão, na maioria das vezes passam a ser meros acidentes que podem não resultar em aprendizagem. Desta forma, nem todas as experiências são consideradas significativas para os indivíduos. Aquelas que adquirem significado para eles, sendo geradoras de um envolvimento emocional, normalmente são desafiantes, exigindo um esforço no sentido da sua resolução. Assim, no contexto de supervisão a que nos referimos, a análise das experiências sob diferentes perspectivas, a exploração das crenças e das percepções relacionadas

principalmente com aspectos referentes ao nível de ensino, das expectativas e dos afectos envolvidos nas situações, a elaboração de alternativas de confronto com as situações vividas poderão tornar-se ocasiões de integração.

O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo ocorre num contexto de relações interpessoais significativas, onde está presente a experiência, a segurança, a confiança e o apoio. É no centro deste contexto emocional que podemos, ou não, encontrar as condições propícias à exploração, à expressão e à integração das experiências e o suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas formas de pensar, sentir e agir.

Para se desenvolver o Ser Humano é crucial ter sempre em conta os outros e as relações existentes entre eles, isto porque, todo o seu potencial, tanto pessoal como profissional, só se desenvolve no contexto de uma matriz relacional.

A supervisão pode ser vista como um mecanismo de mediação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do professor Titular de Turma/supervisor e o professor responsável por leccionar a área específica de Língua Estrangeira, podendo, de acordo com a natureza da integração criada, ser facilitado ou inibido. De modo a que cada um seja apoiado, podendo criar um estilo pessoal de integração, é fundamental que as interacções se desenvolvam num ambiente de confiança e de interajuda afectiva e cognitivamente estimulante.

Isabel Alarcão (1995: 145) refere que

“a formação significativa ocorre quando a partir da acção e da integração da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-actores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais”.

O desenvolvimento da competência reflexiva do Professor Titular de Turma/supervisor e do professor responsável por leccionar a área específica de Línguas Estrangeiras encontra-se veiculado à natureza das interações vivenciadas e estas dependentes das variáveis referentes aos processos intrínsecos da personalidade de cada participante e aos processos extrínsecos de cada circunstância contextualmente determinada.

Para que um profissional de educação se desenvolva em pleno, alguns são os aspectos que terá de trabalhar, nomeadamente, as práticas da imitação, de resolução de problemas, treino de tomada de decisões consciente, atenção ao desenvolvimento de atitudes pessoais e de competências científicas, aquisição, transmissão e construção de conhecimento e aperfeiçoamento técnico. A supervisão poderá deste modo ser fundamental no que diz respeito à reconstrução continuada do conhecimento do indivíduo profissional e pessoalmente. Este desenvolvimento insistirá em

“por um lado, na criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagens cognitivamente estimulante e afetivamente gratificante, numa perspectiva de desenvolvimento curricular instituinte e inovadora. Por outro lado, consiste também na monitoração de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática, mas no interior de uma reflexão mais abrangente sobre as práticas de outros, em outras circunstâncias e em outros contextos” (Sá-Chaves, 2000: 193).

Desta forma, consideramos que se o professor responsável por leccionar a área de Língua Estrangeira possuir características reflexivas que lhe permitam garantir o controlo dos seus próprios processos de auto-conhecimento relativamente à dependência do Professor Titular de Turma/supervisor conseguirá mais facilmente atingir resultados com maior qualidade, mais rapidamente. Trata-se portanto da passagem da hetero-supervisão

para a auto-supervisão, uma considerável evolução no processo de dependência e de autonomia neste processo de ensino/aprendizagem para este nível de ensino, uma vez que avaliarmos e reflectirmos sobre a actuação dos outros é mais simples do que termos consciência dos nossos próprios erros. Quanto mais rapidamente o professor responsável por leccionar a Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico se adaptar a este processo de ensino, compreendendo as dificuldades e facilidades do trabalho com este tipo de alunos, mais facilmente vai conseguir transmitir os seus conhecimentos, adequando as suas práticas pedagógicas, conseguindo articulá-las com as que são da responsabilidade do professor Titular de Turma e com o meio e experiências dos alunos a que se dirige.

Pensamos que é fundamental que os intervenientes neste processo de supervisão reconheçam a necessidade de mudança constante para que todo este processo decorra da melhor forma. Na maioria das vezes, a maior barreira que se coloca quando falamos em mudança é a falta de informação por parte dos professores. Sem informação não reconhecemos a necessidade de desenvolver qualidades pessoais e profissionais. Há que saber reconhecer em nós os aspectos que são menos positivos para que, a pouco e pouco, e com a ajuda de outros colegas, consigamos ultrapassar barreiras. Uma das estratégias facilitadoras neste processo é a criação de ambientes e de espaços de metacomunicação, onde as pessoas podem debater as necessidades relativas às competências presentes e futuras e onde se podem apoiar umas nas outras, no desenvolvimento de novas estruturas, ferramentas e acções que se revelam necessárias.

É fundamental que o professor tenha uma formação sólida e contínua, de modo a que seja possuidor de valores culturais, pessoais e sociais, tendo ainda uma atitude positiva perante a sua actividade profissional. Os alunos esperam que este profissional lhes transmita conhecimentos na área das Línguas Estrangeiras, mas também esperam que tenha

uma atitude positiva, confiança no seu desempenho profissional, prazer em ensinar, seja autêntico, e que demonstre confiança em si e no aluno com quem tem de trabalhar. Quando estamos perante professores nestas condições, verificamos que são capazes de detectar situações complicadas e de as solucionar rapidamente, agindo sobre elas eficazmente. O professor de Língua Estrangeira deve estar atento a esta pluridimensionalidade da sua formação de modo a poder completar lacunas que possua.

Contudo, para além das relações que o professor responsável por leccionar a área de Língua Estrangeira deve ter a nível institucional, que são características de um qualquer outro professor, é fundamental que este profissional se posicione tendo em conta o estado actual e futuro da reflexão em Didáctica de Línguas em geral e da Didáctica de Línguas a nível precoce em particular.

Relativamente às competências que podemos esperar dos alunos, consideramos que todo este processo de ensino/aprendizagem que os envolve deve contribuir para que se tornem, a pouco e pouco, autónomos, ou seja, que sejam capazes de construir os seus objectivos próprios da aprendizagem, organizando o tempo e o espaço e, por último, que sejam capazes de se auto-avaliar no processo que escolheram para si. Tudo isto de forma a levar os alunos a possuírem competências no âmbito do saber e do saber fazer.

3. Metodologias/estratégias do ensino de uma Língua Estrangeira

Ao longo do processo de aprendizagem, cada aluno constrói os conhecimentos e desenvolve as competências reorganizando a sua estrutura cognitiva. Daqui resulta um aspecto relevante, a importância da concepção de ambientes de aprendizagem

potenciadores de actividades cognitivas e metacognitivas. A ligação da aprendizagem a contextos de vida real é facilitadora do sucesso.

Na maioria dos casos, as formas culturais que são utilizadas nas aulas pelos professores para abordar determinado conteúdo com os alunos são determinantes, uma vez que as verdadeiras actividades cognitivas e a aprendizagem significativa ocorrem num determinado contexto do processo de ensino/aprendizagem como prática educativa. Os meios de interpretação e análise da realidade são mediatizados pela cultura, isto é, pelo conhecimento de cada aluno, pelo que consegue referenciar ou atribuir um significado, sendo, desta forma, a cultura da sala de aula um factor a ser privilegiado.

Assim, é importante criar nas aulas de Língua Estrangeira contextos ricos em recursos materiais de aprendizagem, que possam oferecer oportunidades para a integração social e que sejam representativos das tarefas e propostas de actividades, aos quais, no futuro as crianças possam fazer referência, podendo aplicar e transferir os seus conhecimentos e capacidades para situações do seu quotidiano.

Andrade e Araújo e Sá (1992: 109) salientam que,

“a primeira grande actividade do professor é determinar os objectivos do processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira nas suas várias etapas consecutivas, progressivas, tendo em conta que tais objectivos devem especificar as grandes finalidades de aprendizagem das Línguas Estrangeiras [...] em articulação com os objectivos das outras disciplinas curriculares e com os programas oficiais para a Língua Estrangeira em causa, tendo em vista uma finalidade última de cariz educativo e formativo”.

Contudo, é de referir que esta definição de objectivos não pode de forma alguma ser estanque; é necessário que o professor, dentro da aula de Língua Estrangeira, saiba negociar constantemente com os seus alunos novos conteúdos a serem abordados, de forma a não

limitar a mudança, a criatividade e a originalidade dos mesmos. Assim, requer-se que o professor tenha

“a capacidade de organização da sala de aula, aproveitando da melhor forma os recursos disponíveis e adequando-os a determinada situação de ensino-aprendizagem ou a capacidade de dinamizar a aula, sabendo motivar os alunos, exercitando a atenção destes, adequando as estratégias e reformulando-as consoante as necessidades, expondo o material de forma rentável e modificando, ou não, a sua actuação em função dos resultados obtidos, e, sobretudo, a capacidade de comunicação com os seus alunos, promovendo uma interacção correcta, clara e precisa” (Vieira, 2006: 52).

Julgamos que os objectivos devem ser pensados tendo como base o modelo da “espiral”, ou seja, devem seguir a orientação do mais simples para o complexo, em que só se parte para os objectivos seguintes quando os anteriores são atingidos. É neste ponto que o professor Titular de Turma/supervisor deve desempenhar de forma assertiva as suas funções, de modo a conduzir as práticas pedagógicas realizadas pelo professor responsável por leccionar a Língua Estrangeira.

A definição *à priori* de objectivos específicos para um determinado grupo de trabalho não nos parece uma prática a adoptar. Por base, devemos considerar os objectivos delineados pelo Ministério da Educação para esta área em particular. Só um trabalho continuado com o grupo/turma e com o professor Titular da Turma permitirá a definição de objectivos mais específicos. Contudo, ainda assim, o professor no decorrer das suas aulas deve considerar as dinâmicas que são criadas e os interesses dos alunos, devendo, sempre que os mesmos mostrarem interesse, desviar-se dos objectivos anteriormente delineados para a aula, tentando dar resposta à realidade dos mesmos, substituindo os objectivos “sempre que, no momento em que a actividade ocorre, o professor verificar que há uma inadequação entre o previsto e o desejável” (Andrade e Araújo e Sá, 1992: 111).

Para efectivar a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é necessário que o professor se lembre de que ela se estrutura em diferentes níveis: o fonológico (sistema de unidades mínimas distintivas que constituem os fonemas), o morfológico, o estrutural sintáctico e o semântico-pragmático. Sendo que, o nível fonológico descreve e analisa os sons articulados desenvolvidos pela fala; o nível morfológico descreve as classes de palavras e suas flexões (substantivo, adjectivo, verbo, etc.), a estrutura e formação das palavras. O nível da estrutura sintáctica descreve a ordem e a relação entre as palavras ou termos da oração. O nível semântico-pragmático descreve a significação das palavras no texto e no contexto.

No nosso entender, para que a criança possa aprender uma Língua Estrangeira, o professor deve desenvolver, entre outros, os seguintes temas:

- Percepção/Identificação dos sons, ritmos e imagens, em estreita correlação com a estimulação auditiva e rítmica;
- Linguagem, Língua e Fala, em estreita correlação com a estimulação fonoarticulatória/fala e a linguagem verbal e a não verbal, abordando os aspectos: lexicais - exploração das palavras; morfo-sintácticos - relações entre os elementos constituintes do grupo nominal e verbal; semântico-pragmáticos - relações de sentido.

No que se refere aos conteúdos a serem abordados na área de Língua Estrangeira, ou seja, “os elementos linguísticos e extralinguísticos que constituem a carga de aprendizagem do público” (Andrade e Araújo e Sá, 1992: 117), o Ministério da Educação, aquando da iniciativa do ensino de uma Língua Estrangeira como Actividade de Enriquecimento Curricular, estipulou os que devem ser trabalhados. Este trabalho foi realizado não só para os 3º e 4º anos, onde o ensino de uma Língua Estrangeira, nomeadamente o Inglês, é

obrigatório, mas também para os 1º e 2º anos de escolaridade, onde esta área é facultativa. Assim, são referidos conteúdos como, as cores, a sala de aula, a minha família, animais de estimação, o meu corpo, aniversário, a minha casa, o tempo, os desportos, a alimentação, os transportes, como pertinentes para serem abordados no contexto de sala de aula.

Não significa contudo que os professores desta área específica estejam limitados a estes conteúdos. É de considerar que,

“na selecção dos conteúdos é sempre a própria situação de comunicação, que leva à ocorrência privilegiada de certas noções, de certas funções gerais e específicas, de certas relações morfosintáticas” (Andrade e Araújo e Sá, 1992: 121).

Como referimos anteriormente, deve haver abertura por parte do professor para ir ao encontro dos interesses dos seus alunos, de forma a que estejam motivados para esta área, facilitando a aquisição de aprendizagens significativas.

Neste programa de generalização do Inglês, publicado pelo Ministério da Educação, é feito um breve enquadramento do ensino desta área neste nível de ensino, são referidas as suas finalidades, feitas propostas de operacionalização curricular, assim como, são realizadas sugestões para a organização do ensino e da aprendizagem do Inglês neste nível de ensino. São referenciadas a avaliação e a importância das atitudes das crianças. Nestas orientações programáticas fornecidas pelo Ministério da Educação é ainda feita referência à importância das actividades lúdicas para este nível de ensino, assim como o desenvolvimento da comunicação oral neste nível etário. Relativamente a este aspecto, nas Orientações Programáticas para os 1º e 2º anos de escolaridade, no capítulo referente à metodologia pode ler-se: “considera-se, ainda, que esta é uma fase da aprendizagem em que predomina a comunicação oral, porque a comunicação entre as crianças é fundamentalmente oral” (Dias e Toste, 2006: 7).

No âmbito da avaliação a ser realizada nesta área específica, o Ministério da Educação dá indicações precisas para que a mesma seja feita “num ambiente positivo e de apoio”. Sendo uma área nova do currículo, em que o aluno não possui qualquer base de conhecimento, o professor de Língua Estrangeira não deve conduzir o formando de maneira a que o mesmo se sinta de alguma forma derrotado. É necessário recorrer a uma avaliação formativa utilizando diversos instrumentos, formais e não formais, mais ou menos estruturados, que permitam verificar os conhecimentos dos alunos nas mais diversas componentes (oral, escrito, comportamental, falante, ouvinte).

Pode-se recorrer a diversas estratégias para desenvolver na criança competências a nível pessoal e social, que serão fundamentais para criar oportunidade de forma a colocarem em prática o vocabulário que vão adquirindo ao longo das aulas de Língua Estrangeira. Estas estratégias podem ser definidas como,

“todas as actividades verbais que ocorrem no espaço pedagógico, cujos intervenientes são, quer o professor quer o aluno e cuja finalidade é o trabalho com a Língua Estrangeira, objecto de ensino/aprendizagem, nas suas várias dimensões, tendo em vista a sua apropriação pelo sujeito da aprendizagem” (Andrade e Araújo e Sá, 1992: 139).

Nomeadamente, o *Role-talking*, que consiste na criação de oportunidade para desempenhar papéis reais, considerando o interesse e o significado desses papéis para os alunos e ainda o seu nível de desenvolvimento. O *Role-playing* é uma estratégia à qual se pode recorrer, e que tem como base, a partir de um espaço pedagógico e através do jogo de papéis, ensaiar em ambiente relacional as competências que serão necessárias para exercer uma actividade profissional. A simulação de situações da vida real é uma estratégia que permite que as crianças se reúnam e falem sobre um tema em comum. Esta estratégia exige alguma preparação por parte do professor, de modo a que os objectivos da sessão estejam bem

claros para que os alunos se preparem no sentido de trabalharem de acordo com esses mesmos objectivos.

A aprendizagem a partir da aventura poderá ser usada como estratégia nas aulas de Língua Estrangeira sempre que o professor desejar enfatizar o desenvolvimento e crescimento dos alunos, utilizando processos de dinâmica de grupo como um poderoso e facilitativo meio, de maneira a que as crianças deixem o seu espaço de conforto, neste caso a sala de aula, e se aventurem na exploração de facetas de si próprios que até aí desconheciam. Esta estratégia aplicar-se-á a actividades como jogos, exercícios, iniciativas e actividades que apelem às capacidades criativas e intelectuais dos alunos. Apesar destas estratégias parecerem à primeira vista informais, nada pode ser deixado ao acaso. Todas as etapas devem ser meticulosamente planeadas, para que seja possível potencializar as generalizações e a transferência de aprendizagens. Irene Gonçalves (2003: 56) refere que

“as primeiras aprendizagens formais devem seguir orientações metodológicas globalizantes e actividades diversificadas e de carácter lúdico. Assim, a aprendizagem da língua estrangeira, integrada nesta metodologia, não só contribui para a aprendizagem das outras matérias curriculares, como recebe destas elementos potenciadores e facilitadores da sua aprendizagem”.

Uma outra estratégia a ser aplicada no caso do professor Titular de Turma possuir formação na área, consiste em leccionar outras áreas curriculares em Língua Estrangeira. Por exemplo, ocorrer uma aula de Educação Física, em que as demonstrações, acções, recolha e registo de informação seriam realizados na Língua Estrangeira. Como forma de obter bons resultados nesta estratégia, pensamos que seria aconselhável que ela fosse enquadrada por momentos em Língua Materna, de forma a realizar uma introdução geral

aos tópicos que iriam ser abordados, a esclarecer dúvidas ou pontos de situação e posteriormente, numa discussão mais exaustiva de sistematização do trabalho realizado.

A aprendizagem por projectos, orientada pelo professor responsável por leccionar a área de Língua Estrangeira, é outra das estratégias que gostaríamos ainda de referir e que consideramos interessante uma vez que privilegia o trabalho voluntário em equipa, onde há a necessidade de se definir papéis, de distribuir tarefas e desenvolver actividades, tudo isto antecipadamente planeado e discutido.

Todas as estratégias anteriormente referidas podem ser aplicadas no ensino de uma Língua Estrangeira, não só como forma de colocar em prática as aprendizagens realizadas mais formalmente nesta área, mas também e fundamentalmente como forma de articular as diversas capacidades dos alunos, nas mais diversas áreas. Através da aplicação destas e de outras estratégias do mesmo género, o professor Titular de Turma, como principal responsável pelas aprendizagens globais dos seus alunos, poderá, mais uma vez, avaliar em que medida está a conseguir transmitir os seus conhecimentos, de que forma eles estão a ser interiorizados e, perante uma situação real, se estes podem ser colocados em prática.

As actividades realizadas com os alunos têm de ter em consideração alguns aspectos, tais como o comportamento dos alunos, as indicações verbais ou escritas sobre o comportamento individual ou colectivo, a intervenção do professor ou outros actores educativos, a apresentação de estímulos sensoriais e a manipulação do ambiente físico. Isto de forma a que os alunos possam estar o mais motivados possível para realizarem as actividades propostas, uma vez que a desmotivação é o principal factor de comportamentos desadequados e de tarefas mal desempenhadas.

Sabemos à partida que certas actividades facilitam a aquisição de determinadas competências, assim, e partindo de Andrade e Araújo e Sá (1992), construímos o Quadro I

que nos apresenta uma listagem onde constam algumas actividades que podem favorecer a aquisição de determinadas competências.

Actividades para uma competência linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Quadros linguísticos - Exercícios de repetição - Exercícios estruturais - Microconversação - Relação fonema-grafema - Análise e erro - Exercícios de escolha múltipla: equivalências semânticas - Utilização do dicionário - Trabalho a pares: descrição - Adivinhas - Trabalho de grupo - Leitura funcional e selectiva de um texto - Exercícios de criatividade: exploração do valor poético e lúdico das palavras
Actividades para uma competência referencial	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios a três - Preenchimento de formulários: bilhete de identidade - Escrever envelopes - Associação de ideias - Produção controlada - Preenchimento de quadros a partir de documentos visuais autênticos
Actividades para uma competência sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de repetição - Explicação de siglas - Jogos de desempenho de papéis - Compreensão de quadros: exercícios de escolha múltipla - Composição colectiva: descrição de uma religião - Exercícios de transferência
Actividades para uma competência pragmática	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de papéis com matriz - Elaboração de um esquema narrativo a partir de elementos dados - Simulação: julgamento
Actividades para uma competência discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição de diálogos - Produção de um texto descritivo a partir de matriz - Construção e análise de um texto apresentativo - Produção de uma narrativa a partir de matriz - Entrevista
Actividades para uma competência estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios contrastivos - Antecipação semântica - Inventariação de meios verbais e não verbais para a realização de tarefas comunicativas - Actividade de metacomunicação - Actividade de meta-aprendizagem - Análise de estratégias próprias de compreensão
Actividades para a competência comunicativa global	<ul style="list-style-type: none"> - Redacção de uma carta - Redacção de um artigo de jornal a partir de uma entrevista - Debate - Simulação - Construção de um poema para uma canção

Fonte: Andrade e Araújo e Sá (1992)

Quadro I – Listagem de actividades

As actividades aqui apresentadas têm como finalidade atingir determinados objectivos, que tendem a desenvolver as competências inicialmente delineadas pelo professor para esta área curricular, tendo em consideração as características do grupo/turma.

Considere-se que na noção de actividade incluímos a noção de exercício, sendo que todos os exercícios são considerados actividades e que nem todas as actividades são exercícios. Um exercício possui características impositivas, dirigindo-se a objectivos muito precisos, isolados de uma complexidade original.

Uma actividade pode possuir características imprevisíveis e diversificadas, podendo não se relacionar directamente com os objectivos inicialmente propostos. Numa actividade podem estar contidos diversos exercícios com graus de complexidade distintos, em que os conteúdos programáticos podem não estar bem diferenciados ou não estando dependentes destes.

Estamos conscientes que não estão contidas nestas actividades todos os tipos de comunicação que desejamos, contudo, e tendo em consideração o contexto de sala de aula, é frequente que muitos outros tipos de comunicação ocorram sem que os tenhamos planificado, dadas as suas características interactivas e de imprevisto.

Gostaríamos ainda de salientar um aspecto que se prende com a planificação, nomeadamente no que se refere à reflexão que é necessário na elaboração de uma planificação para um determinado grupo/turma. Neste processo é fundamental ter em consideração tanto conteúdos como objectivos e estratégias a serem utilizadas, uma vez que pelo facto de uma determinada estratégia poder ser aplicada a um grupo/turma num outro contexto de sala de aula pode não ser eficaz.

Um outro aspecto a considerar relativamente à planificação prende-se com a transição gradual das actividades, uma vez que estas devem seguir uma lógica gradativa, em que se vão complexificando “progressivamente à medida em função das operações de aprendizagem a que se dirigem e do custo psicológico que elas implicam” (Andrade e Araújo e Sá, 1992: 141). Assim, o professor de Língua Estrangeira não só deve ter em consideração o aspecto anteriormente referenciado como também deve,

“estar atento aos percursos de aprendizagem dos seus alunos, assim como a toda e qualquer estratégia particular de apropriação da Língua Estrangeira, a fim de poder ir propondo actividades que sejam realmente eficazes porque ajustadas aos alunos reais” (Andrade e Araújo e Sá, 1992: 141).

Como última nota, gostaríamos ainda de referir que a diversidade exagerada de estratégias, nomeadamente o recurso a muitos meios visuais, a actividades que sejam demasiado lúdicas, no ensino/aprendizagem do Inglês pode ser prejudicial, na medida em que dispersará atenções relativamente aos objectivos pretendidos, conduzindo a uma falta de rigor e de sistematização.

4. Articulação entre as diferentes áreas curriculares - interdisciplinaridade

O ensino de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico segue, actualmente, as orientações dadas pelo Ministério da Educação, estando a ser leccionada como uma área de Enriquecimento Curricular em horário não lectivo. Esta recente medida tomada pelo Ministério da Educação veio alterar muitas das estruturas educativas já existentes, bastante enraizadas no nosso sistema. Desta forma, foi necessário, não só adaptar as estruturas físicas das escolas a estas novas medidas, mas também, e mais difícil,

fazer com que papéis anteriormente definidos sofressem drásticas alterações, exigindo que todos os profissionais da educação alterassem o seu modo de intervir no processo educativo.

O Primeiro Ciclo do Ensino básico é caracterizado pelo regime de monodocência, em que todo o processo educativo é da responsabilidade de um professor Titular de Turma, tendo como uma das prioridades a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do currículo, dado o nível etário com que se trabalha. Esta interdisciplinaridade só é conseguida se as escolas fizerem uma adaptação dos conteúdos programáticos estabelecidos pelo Ministério da Educação à realidade da comunidade educativa em que o ensino decorre. Após este tratamento, deve ser feito o mesmo tratamento a nível das salas de aula a todos os temas transversais definidos.

Princípios teóricos como a transversalidade e a transdisciplinaridade têm várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino como na proposta curricular pedagógica. A transversalidade assim como a ideia de transdisciplinaridade permitiram um significativo avanço na ideia de integração curricular, sendo que na interdisciplinaridade os interesses próprios de cada disciplina são preservados.

A criança aprende quando tem um objectivo na vida e os conteúdos do ensino são significativos para ela no interior desse projecto. Aprende quando a envolvemos com emoções e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno torna-se a base do seu projecto de vida e de aquisição de conhecimento e de novas atitudes.

A interdisciplinaridade implica que metodologicamente, seja feita uma integração de conteúdos, só possível se o professor de Língua Estrangeira conhecer as orientações programáticas das restantes áreas do currículo do primeiro Ciclo, assim como, se o

professor Titular de Turma conhecer as orientações da área de Língua Estrangeira. É fundamental que estes profissionais sejam capazes de fazer a passagem das concepções pragmáticas para as concepções unitárias do conhecimento. Neste sentido o processo supervisoivo introduzido no ano lectivo 2006/2007 possui características determinantes para que possamos atingir estes objectivos. Uma vez que o professor Titular de Turma conhece pormenorizadamente os conteúdos e as práticas lectivas mais aconselháveis para este nível de ensino, a transmissão destes conhecimentos ao professor responsável por leccionar o Inglês é fundamental, de modo a que este possa adaptar as suas práticas ao referido nível de ensino. No mesmo sentido julgamos que também o professor Titular de Turma tem a beneficiar com a troca de experiências com o outro profissional, uma vez que o conhecimento das orientações curriculares para esta área específica, assim como o conhecimento dos conteúdos e a familiarização com a referida Língua, vai facilitar o exercício do seu papel de supervisor das práticas nesta área lectiva.

Assim, e tendo em conta o contexto interdisciplinar que caracteriza o primeiro Ciclo do Ensino Básico, e relativamente à área específica de Línguas Dias e Toste (2006: 7) referem que,

“recomenda-se que todas as actividades do Inglês promovam o desenvolvimento global da criança. Assim, o momento do Inglês, que decorre num contexto menos formal e menos regularizado, deve estar integrado numa continuidade curricular, constituindo um tempo de reforço e consolidação ou o despertar de outras aprendizagens que são desenvolvidas em outras áreas. Importa, pois, que as actividades de Inglês não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos, mas que, pelo contrário, haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesses de cada turma”.

Considerando as inúmeras possibilidades de enquadrar a área das Línguas Estrangeiras com as restantes áreas do currículo do primeiro Ciclo do Ensino Básico, verificamos que Orlando Strecht-Ribeiro (1998: 107) a este propósito apresenta-nos o Quadro II onde, de forma muito resumida, nos dá diversas possibilidades de pontos comuns ou de contacto entre elas.

Como podemos constatar, ao observarmos o quadro seguidamente apresentado, a existência de inúmeros pontos de contacto permite que o professor responsável por leccionar uma Língua Estrangeira privilegie os que considerar mais significativos tendo em conta o grupo/turma com que trabalha. Verificamos também que a interdisciplinaridade para este nível de ensino é não só desejável como possível.

Em contexto de sala de aula, o professor Titular de Turma tem oportunidade de introduzir alguns conceitos relacionados com a área de Língua Estrangeira, nomeadamente, nas actividades rotineiras, realizadas todos os dias com as crianças, em que é necessário dar explicações precisas do que irá ser realizado, uma vez que dado o nível de envolvimento da criança, será fácil compreender o contexto da informação dada.

Desta forma é fundamental que o professor responsável por leccionar a Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico trabalhe em conjunto com o professor Titular de Turma, de modo a não só conhecer melhor as características do grupo/turma, como também envolver-se no trabalho que é desenvolvido dentro do horário lectivo, possibilitando uma contextualização das diversas aprendizagens nas diferentes áreas.

A este propósito Strechet-Ribeiro (1998: 36) diz que,

“a inserção da Língua Estrangeira no 1º Ciclo implica necessariamente um conhecimento aprofundado das diferentes áreas do currículo, da importância dos seus contributos para o desenvolvimento global da criança e dos seus principais objectivos, de forma a permitir

uma definição adequada de processos de articulação e de integração com essas mesmas áreas tendo em vista a consecução cabal dos objectivos gerais propostos”.

Quadro II – Contributos recíprocos da abordagem dos conteúdos da Língua Estrangeira e das restantes áreas disciplinares do 1º Ciclo.						
Expressão Físico-Motora	Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Matemática
<ul style="list-style-type: none"> - espaço-temporal; - Lateralização; - Compreensão e formulação de enunciados orais; - Descodificação/elaboração e aplicação de regras (jogos de recreio, por exemplo) - Danças; - Jogos tradicionais de outros países (conteúdo cultural); - Coordenação óculo-manual; - Autodomínio 	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo fásico; - Correção articulatória (dicação/articulação); - Acentuação; - Entoação; - Atenção; - Vocabulário; - Aspectos musicais da cultura estrangeira; - Discriminação auditiva; - Desenvolvimento da sensibilidade estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema cultural; - Património literário da cultura nativa e da cultura estrangeira; - (Re)conto de histórias; - Memória; - Improvisação; - Gestualidade; - Expressividade; - Desenvolvimento da oralidade; - Correção articulatória (dicação); - Desenvolvimento da sensibilidade estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da sensibilidade estética; - Coordenação óculo-manual; - Associação da palavra à imagem; - Atenção; - Aspectos artísticos da cultura estrangeira e da cultura nativa (arte, artesanato, et.); - Lateralização; - Organização e apresentação gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da consciência metalinguística (postura comparativa entre as duas línguas); - Contraste entre aspectos da cultura nativa e da estrangeira; - Contraste entre nativa e da estrangeira; - Contraste entre código oral e código escrito; - Contraste entre código oral e código escrito; - Comunicação; - Compreensão da estrutura narrativa; - Desenvolvimento de competência de leitura (antecipação, inferência...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação, agrupamentos, classificação, seriação e registos gráfico; - Contextualização dos conteúdos (número, forma, medida) - Factores de motivação; - Jogo simbólico; - Distância, velocidade; - Atenção; - Memória; - Vocabulário. 	

Fonte: (Strech-Ribeiro, 1998, p. 107).

Consideramos pertinente deixar aqui bem claro que adoptar a interdisciplinaridade como metodologia no desenvolvimento do currículo escolar na prática docente não significa que o profissional abandone as diversas áreas, nem supõe para o mesmo uma multi-especialidade, muito complicada de se imaginar. Para uma maior consciência da realidade, para que os fenómenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem. Daí a necessidade de um trabalho de equipa realmente multi-disciplinar.

Os princípios de identidade, diversidade e autonomia mantida entre os sistemas de ensino e as escolas não devem ser entendidos como uma ausência ou omissão de orientações governamentais. Pelo contrário, esta autonomia implica um planeamento conjunto e integrado da escola, e de todos os agentes envolvidos sobre os objectivos compartilhados, considerando a especificidade e as necessidades de professores e de alunos.

Andrade e Araújo e Sá (1989), citadas pelas mesmas autoras (1992: 28), referem que

“o professor, quotidianamente, tem de saber mobilizar conhecimentos de áreas muito diversas, em função de situações nas quais os intervenientes criam problemas imprevistos que exigem soluções imediatas”.

Várias são as propostas de articulação dos conhecimentos escolares, porém, um dos modelos de integração disciplinar é a multidisciplinaridade, em que o mesmo tema é tratado nas diversas áreas, recorrendo-se a uma planificação integrada. Este modelo é aplicável ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico. É apenas necessário que se crie um eixo integrador, que pode ser um objecto de

conhecimento, um projecto de investigação que possibilite desenvolver a complexidade da realidade.

Julgamos que o currículo do primeiro Ciclo do Ensino Básico, em que o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira se insere, assenta em princípios muito práticos, tendo como base as experiências e os interesses das crianças, sendo elas o verdadeiro motor de toda a aprendizagem. Relativamente às aprendizagens da criança, inúmeras são as vezes que nos referimos a elas ao longo do presente trabalho, na maior parte das vezes referimo-nos às aprendizagens formais, as que se encontram de uma forma ou de outra estruturadas. Contudo esta frequente referência não se deve ao facto de atribuirmos às aprendizagens informais menos importância. Deve-se simplesmente ao facto de, no nosso quotidiano, nos serem pedidos resultados a nível das primeiras. Um professor quando se encontra em contexto de sala de aula, a trabalhar com os seus alunos, tem de estar consciente que transmite outro tipo de aprendizagens através das suas atitudes, da sua forma de agir e de se expressar. São estas aprendizagens que classificamos de informais e que, no nosso entender, contribuem significativamente para atingir não só objectivos de conteúdo como objectivos de atitudes.

5. Estrutura do programa de enriquecimento curricular do primeiro Ciclo do Ensino Básico

O ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo está inserido no Programa de Enriquecimento Curricular do primeiro Ciclo do Ensino Básico, programa este iniciado no ano lectivo 2005/2006 com carácter facultativo, e que no ano de 2006/2007, e no que se refere às áreas de **Apoio ao Estudo** e **ensino do Inglês para os alunos dos 3º e 4º anos de**

escolaridade, passou a ter um **carácter obrigatório**. Este programa está legislado pelo Despacho n.º 12 590/2006 e deve seguir as Orientações Programáticas específicas estabelecidas para esta área curricular.

5.1. O Despacho n.º 12 590 de 16 de Junho de 2006

As actividades de Enriquecimento Curricular actualmente estão legisladas pelo Despacho nº12 590 de 16 de Junho de 2006 e pretendem abranger todas as escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico.

É previsto neste Despacho a alteração para o **regime normal** de todas as escolas do primeiro Ciclo, à excepção das que ainda não tiverem condições estruturais para que isto ocorra.

Neste documento é salientado o papel da autarquia, nomeadamente na contratação de professores, mas também referido o papel das associações de pais e das instituições particulares de solidariedade social (IPSS), que contribuem para promover as Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente do ensino do Inglês, através da organização de respostas diversificadas em função das diversas realidades do meio escolar.

No que diz respeito ao **perfil do professor** para leccionar a área de Língua Estrangeira, como podemos analisar no Artigo 9.º, várias são as opções possíveis. Nomeadamente, é referido no ponto um deste Artigo que os docentes devem ter habilitações:

- “a) profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Inglês no ensino básico;
- b) Cursos de formação especializada na área do ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico, ao abrigo do Artigo do Decreto-Lei n.º95/97;

c) Cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico” (Ponto um, do Artigo 9º do Despacho n.º 12 590/2006).

No ponto dois do Artigo supracitado são ainda enumerados uma série de outras certificações que estes profissionais podem ter para leccionar esta área curricular.

É salientado neste Artigo que os responsáveis pela contratação destes profissionais devem dar preferência aos que possuem conhecimentos na área da Língua Portuguesa.

O documento tem como objectivo abranger todos os estabelecimentos de ensino público em que funcione a educação pré-escolar e o primeiro Ciclo, definindo normas de funcionamento dos mesmos, nomeadamente os seus **horários** e as Actividades de Enriquecimento Curricular que deverão ser disponibilizadas aos alunos.

É definido que cada estabelecimento de ensino funcionará até às dezassete horas e trinta minutos, num período mínimo de oito horas diárias, sendo que não devem ultrapassar as dezoito horas e o horário das mesmas deve ser comunicado aos Encarregados de Educação no início do ano lectivo. Estes horários podem ser reajustados de forma a que seja possível realizar-se o enquadramento mais adequado das actividades.

É referido no Artigo 11.º deste Despacho, referente ao Ensino de Inglês aos 3º e 4º anos de escolaridade, que esta actividade deverá ter uma **carga horária semanal** de cento e trinta e cinco minutos, sendo que a diária ficaria pelos quarenta e cinco minutos, com excepção para os estabelecimentos para os quais as condições de espaço não permitam cumprir o referido horário.

As diversas Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o ensino da Língua Estrangeira, devem ter em conta o **Projecto Educativo do Agrupamento** de Escolas, assim como, constar no respectivo **Plano Anual de Actividades**.

Várias são as **entidades** que o Ministério da Educação refere como sendo as **promotoras destas actividades**; de entre elas podemos salientar as autarquias locais, que aparecem logo em primeiro lugar, e têm aqui um papel significativo, uma vez que é da responsabilidade das mesmas a contratação de profissionais para desenvolverem as Actividades de Enriquecimento Curricular. São salientadas as Associações de Pais e de Encarregados de Educação, das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), assim como dos Agrupamentos de Escolas. No que diz respeito aos Agrupamentos de Escolas estes têm o papel de planificar as Actividades de Enriquecimento Curricular em parceria com outras entidades que mostrem interesse em fazê-lo. No caso de não haver entidades disponíveis para desenvolver estas actividades em parceria com as escolas, estas últimas terão o papel de, em autonomia, levar a efeito este trabalho.

O Despacho diz-nos ainda que, no que diz respeito aos **espaços** disponibilizados para o ensino das Línguas Estrangeiras, estes devem ser aproveitados da melhor forma possível, de acordo com as necessidades das diversas escolas do Agrupamento.

Aquando da definição das Actividades de Enriquecimento Curricular as diversas entidades envolvidas devem ter em consideração aspectos como as actividades que pretendem que sejam desenvolvidas, o horário semanal de cada actividade, o local de funcionamento de cada actividade, as responsabilidades/competências de cada uma das partes e, por último, o número de alunos em cada actividade.

No referido Despacho é salientado que as actividades devem **envolver os professores Titulares de Turma**, assim como “tidos em conta e **obrigatoriamente mobilizados os recursos** humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do Agrupamento”, tendo em conta as necessidades de cada uma das

escolas do Agrupamento, de forma a que aquando da elaboração da **planificação das actividades**, estes recursos sejam tidos em conta.

A planificação geral das actividades deve ser comunicada aos Encarregados de Educação no início do ano lectivo.

Relativamente à **supervisão**, apresentada neste documento como uma novidade neste contexto, é dito que a supervisão das diversas actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, é da responsabilidade do professor Titular de Turma. Neste processo supervisoivo deverão ser considerados:

- “- programação das actividades;
- acompanhamento das actividades através de reuniões com os restantes dinamizadores;
- avaliação da sua realização;
- realização das actividades de apoio ao estudo
- reuniões com os Encarregados de Educação nos termos legais” (M.E., 2006).

É referido ainda no Despacho que regulamenta as Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o Inglês, que a frequência nestas actividades é **gratuita**, não podendo haver sobreposição destas actividades com as de natureza curricular.

5.2. Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

As orientações programáticas para o ensino/aprendizagem do Inglês para os 3º e 4º anos de escolaridade estão definidas no documento *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Bento (2005), onde constam as indicações de base

para que os professores possam leccionar esta área. No que diz respeito aos 1º e 2º anos de escolaridade as orientações são definidas no documento *Ensino do Inglês, 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º ano) – Orientações Programáticas*, Dias (2006).

Os documentos supracitados possuem uma estrutura um pouco semelhante. Nas orientações referentes aos 1º e 2º anos de escolaridade após uma breve introdução, e de serem apresentadas as razões do ensino do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico, são apresentadas as **finalidades** desta aprendizagem para os 1º e 2º anos que são coincidentes com as apresentadas para os 3º e 4º anos de escolaridade. Assim, das onze finalidades apresentadas gostaríamos de salientar algumas que consideramos de maior relevância, sendo elas:

- “- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança” (Bento, 2005: 9).

É definido para os 1º e 2º anos de escolaridade que o principal objectivo do ensino/aprendizagem do Inglês é a “educação para a comunicação”, sempre tendo em consideração as áreas de interesse dos alunos e a promoção da comunicação através de outras Línguas que não a Materna.

Para estes anos de escolaridade que compreendem crianças mais novas, o Ministério da Educação defende que a **metodologia** a adoptar deverá centrar-se nas experiências mais próximas das crianças, nomeadamente na família. As relações que poderão ser estabelecidas a partir daqui deverão centrar-se nos jogos, já que é a partir destes que as

crianças vão estabelecendo regras de conduta social e de intervenção. Desta forma, o docente responsável por leccionar esta área deve recorrer a diversificadas **actividades lúdicas**. Esta metodologia é também sugerida para o trabalho com as crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade. Nas orientações programáticas referentes a estes últimos anos de escolaridade são enumeradas as actividades de natureza lúdica que poderão ser realizadas com as crianças. Para além de serem referidos diversos jogos de compreensão e de produção, são ainda referenciadas outras actividades, nomeadamente, as canções e rimas, o *Role Play*, as actividades criativas e as histórias. É dito ainda que,

“o ensino e a aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico deve contribuir para despertar nos alunos a consciência de que existem semelhanças e diferenças nas culturas do seu país e dos países de língua inglesa” (Bento, 2005: 44).

Nesta fase de ensino/aprendizagem deve predominar a comunicação oral.

Relativamente aos **temas** a serem tratados nos diversos de anos de escolaridade do primeiro Ciclo do Ensino Básico, verificamos que para os 1º e 2º anos de escolaridade não são sugeridos temas ao contrário do que acontece para os 3º e 4º anos. Nos 1º e 2º anos os temas devem centrar-se nas vivências das crianças no quotidiano, embora sejam apresentados alguns tópicos de sugestão que devem seguir uma orientação mensal.

Como já referimos, para os 3º e 4º anos de escolaridade o Ministério da Educação apresenta uma série de temas a serem abordados nas aulas de Língua Estrangeira, contudo, também estes têm alguma flexibilidade de acordo com a planificação dos professores em consideração às necessidades e interesses demonstrados pelos alunos durante a actividade escolar.

A **avaliação** das aprendizagens adquiridas para os 1º e 2º anos de escolaridade deve ser realizada com um carácter de avaliação contínua, em que no final de cada mês os alunos

poderiam realizar um trabalho, isto, no sentido de salientar de forma positiva as aprendizagens já realizadas, mas também, “valorizar o trabalho desenvolvido”.

Nos 3º e 4º anos de escolaridade, segundo o Ministério da Educação, a avaliação deverá ser também de natureza exclusivamente formativa e realizada num ambiente positivo para que o aluno não possa, de algum modo sentir-se derrotado. É sugerido para este nível etário o recurso à avaliação usando portefólios, a auto-avaliação e, ainda, a avaliação de atitudes.

O documento Programa de Generalização do Ensino do Inglês, *Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem* é constituído ainda por uma segunda parte, elaborada pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês, onde são apresentados Materiais para o Ensino e a Aprendizagem da Língua Estrangeira, que tem como objectivo facilitar a prática pedagógica dos docentes envolvidos neste processo.

6. Síntese

É necessário que o professor se adapte de forma consciente e adequada às exigências de uma nova fase de ensino/aprendizagem. Profissionais com mais de duas décadas de experiência têm a necessidade imediata de passarem por uma actualização dos seus conhecimentos e práticas de forma a poderem acompanhar todo este processo. Outros ainda, como é o caso da esmagadora maioria dos professores responsáveis por leccionar uma Língua Estrangeira a nível do primeiro Ciclo, precisam de orientações de modo a adaptarem as suas práticas educativas, uma vez que, neste momento, esta formação específica ainda é muito reduzida. De modo a dar resposta aos novos obstáculos, é

fundamental que entre estes intervenientes educativos haja uma troca constante de experiências, de forma a que consigamos acompanhar a evolução educacional.

Como forma de facilitar todo o processo educativo, o Ministério da Educação atribuiu ao professor Titular de Turma o papel de supervisor das práticas de Língua Estrangeira, de forma não só fazer o acompanhamento das mesmas, como também a aproximar estes dois profissionais, para que a troca de experiências e de conhecimentos seja facilitada. Este processo supervisivo, a ser uma realidade nas escolas do primeiro Ciclo, é sem dúvida uma medida revolucionária, uma vez que a maioria dos professores tende a trabalhar individualmente, demonstrando pouca disponibilidade até para a troca de materiais. O processo supervisivo que foi recentemente introduzido nas práticas do primeiro Ciclo poderá, em última análise, proporcionar aos docentes implicados uma maior abertura das suas atitudes profissionais diárias.

É considerando o processo supervisivo que o professor Titular de Turma tem de exercer, que realizámos o presente estudo. No Capítulo seguinte apresentamos todos os procedimentos metodológicos que efectuámos de modo a verificarmos até que ponto as orientações governamentais estavam a ser cumpridas e de que forma. São objecto do nosso estudo as estratégias e as actividades desenvolvidas, assim como as perspectivas dos professores Titulares de Turma face ao ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

No decorrer do presente estudo temos vindo a tentar defender um contacto constante com outras Línguas como forma de desenvolver uma educação para a cidadania. Valores como a aquisição das competências básicas correspondentes ao primeiro Ciclo do Ensino Básico e a aceitação dos valores democráticos são considerados fundamentais, daí a nossa preocupação em analisar, do ponto de vista dos professores, e numa óptica da supervisão, o cumprimento das orientações pedagógicas dadas recentemente pelo governo.

Questionámo-nos sobre o facto de os docentes estarem a contribuir para a sensibilização da diversidade linguística e para a diferença, no sentido de dar resposta, à cada vez maior, heterogeneidade das populações, promovendo a justiça, a igualdade e a equidade. Nos capítulos anteriores apresentamos o enquadramento teórico do estudo, onde analisámos estas questões enquadradas no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira, mais especificamente, o Inglês.

Ao longo deste trabalho de investigação tentamos averiguar de que forma estão as Línguas Estrangeiras a ser integradas no currículo do primeiro Ciclo do Ensino Básico, quais as estratégias e actividades que estão a ser mais. Tendo em conta o enquadramento teórico apresentado nos anteriores capítulos, tentamos, de seguida, apresentar as orientações metodológicas seguidas na execução, no trabalho de recolha de dados e no tratamento dos mesmos, fazendo a respectiva fundamentação na óptica da supervisão.

A metodologia utilizada teve necessariamente em linha de consideração a natureza das questões investigativas e obrigatoriamente os objectivos do mesmo, que iremos apresentar de seguida, no primeiro ponto deste capítulo. Ao longo deste capítulo apresentaremos, também, o modo como foi organizado o processo de recolha de dados e

qual a metodologia de investigação adoptada. Especificaremos o tipo de estudo realizado, assim como faremos a descrição do contexto em que o mesmo se insere e as características dos seus inquiridos.

Neste trabalho investigativo, a investigadora tem um papel apenas de observadora, recolhendo a opinião dos inquiridos de forma imparcial.

2. Objectivos do estudo e questões de investigação

Elegemos como objectivos da presente investigação:

- Conhecer os modelos integradores usados pelos professores no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo;
- Investigar algumas estratégias/actividades utilizadas no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo;
- Averiguar a perspectiva dos professores face ao valor formativo da aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo;
- Relacionar o ensino das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo com a aquisição de competências sócio-linguísticas;
- Identificar as principais barreiras que surgem no ensino de uma Língua Estrangeira no referido nível de ensino.

Considerando a problemática apresentada ao longo dos capítulos anteriores apresentamos como questões desta investigação as seguintes:

- Quais as representações dos professores perante a problemática do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo?
- As orientações ministeriais estão a ser cumpridas, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo, integrando as políticas linguísticas e interdisciplinares para este nível de ensino?
- De que forma os professores titulares de turma realizam a supervisão pedagógica das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente no que se refere ao ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras?

3. Descrição do estudo

Uma vez que a presente investigação tem como finalidade analisar até que ponto as novas orientações curriculares referentes ao ensino de uma Língua Estrangeira, mais especificamente o Inglês, a nível do primeiro Ciclo do Ensino Básico, estão a ser colocadas em prática, optámos por escolher uma metodologia que nos permitisse fazer um levantamento das actividades mais frequentemente desenvolvidas nas escolas do primeiro Ciclo no ensino de uma Língua Estrangeira, tendo em consideração o processo supervisoivo que é da responsabilidade dos professores Titulares de Turma. Embora tenhamos conhecimento que existem experiências noutras Línguas, nomeadamente em Francês, como é o caso referido por Vieira (2006), nós iremos debruçar-nos no Inglês uma vez que, segundo as orientações ministeriais, este possui um carácter obrigatório.

Numa fase embrionária do estudo, pensámos em enveredar por uma investigação quantitativa, contudo, e de forma a aprofundarmos um pouco mais o nosso trabalho, chegámos à conclusão que seria mais aconselhado optar por uma investigação múltipla, já

que este tipo de estudo nos vai permitir um maior rigor, uma vez que podemos estabelecer comparações entre os dados quantitativos e os qualitativos. De acordo com Simões (1996: 51),

“a abordagem investigativa múltipla parte do pressuposto de que as diferentes estratégias metodológicas não se excluem mutuamente, sendo possível, com vantagem, focar um determinado fenómeno sob vários ângulos com métodos e perspectivas diferentes. No caso em que os dados apontem num mesmo sentido poderemos, assim, confirmar com maior segurança qualquer tipo de descoberta que a pesquisa pretendia apreender”.

Numa primeira fase e nas perguntas fechadas, optámos por enveredar por um tratamento quantitativo, na medida em que era nosso objectivo analisar até que ponto as escolas estão a conseguir responder às exigências impostas pelas recentes medidas governamentais. Nas perguntas abertas os dados foram tratados de forma qualitativa. Nesta abordagem damos espaço para que exista uma perspectiva mais ampla das situações abordadas, de forma a facilitar a identificação de diversos factos que desconhecíamos, mas também que surjam resultados inesperados.

Numa segunda fase, fizemos uma análise qualitativa de três casos pontuais, em que, partindo de inquéritos realizados, comparámos as diversas respostas obtidas. Este tipo de abordagem consiste numa,

“investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com vistas a promover uma análise de contexto e dos processos envolvidos no fenómeno em estudo. [...] A abordagem de estudo de caso não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de abordagem” (Dias, 2000).

Contudo, e tendo em consideração a abordagem quantitativa realizada, consideramos pertinente referir que, no nosso entender, os dados aqui apresentados não são generalizáveis a outros concelhos, uma vez que embora consideremos que os cinquenta

inquiridos são representativos do Universo em estudo (os professores do primeiro Ciclo do Concelho de Faro, Titulares de Turma), as condições em que o ensino do Inglês decorre poderão seguir outros parâmetros. No entanto, e de acordo com Hill & Hill (2000: 44),

“é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala e, normalmente, nem tempo nem recursos disponíveis que os alunos dispõem são adequados para fazer uma investigação em grande escala”.

Desta forma limitamo-nos a analisar as condições em que as actividades do processo de ensino/aprendizagem do Inglês decorrem no Concelho de Faro.

A política interdisciplinar que caracteriza o ensino ao nível do primeiro Ciclo do Ensino Básico é, para nós, o maior desafio que as novas medidas governamentais têm de enfrentar, uma vez que, e como já referimos no capítulo anterior, ao ser leccionada fora do horário disciplinar requer do professor Titular de Turma uma maior exigência. Esta exigência deve-se ao facto de o mesmo ter de reorganizar o seu método de trabalho de modo a conseguir articular as restantes áreas disciplinares com esta que é leccionada como Actividade de Enriquecimento Curricular fora do horário lectivo.

Temos noção de que ao longo de todo este processo de ensino/aprendizagem surgem frequentemente barreiras que têm de ser ultrapassadas, obstáculos que se impõem e que têm de ser superados. É fundamental tomar consciência destes mesmos problemas. Só os conhecendo bem de perto os podemos resolver de forma assertiva. É nesta tomada de consciência que a supervisão apresenta um papel extremamente relevante, uma vez que permite que um professor/supervisor observe o processo de ensino/aprendizagem que decorre na área de Inglês e que, em conjunto com o professor responsável por leccionar esta área, reflectam sobre a prática.

A investigadora assume neste estudo um papel não participante, limitando-se a analisar de forma confidencial os dados recolhidos através do instrumento de recolha de dados escolhido. Este afastamento da investigadora facilita a realização de uma análise mais clara dos aspectos a analisar.

O critério utilizado para seleccionar os sujeitos foi um critério de conveniência. Desta forma, foram seleccionados para este estudo os professores que poderiam estar implicados no processo de ensino/aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico, que trabalham no Concelho de Faro, Titulares de Turma e que mostraram disponibilidade para responder ao nosso instrumento de recolha de dados. Na maior parte dos casos, os inquéritos foram entregues às Coordenadoras de Estabelecimento de Ensino e, posteriormente, as mesmas entregaram-nos aos professores. Após uma conversa com as Coordenadoras, em que esclarecemos as mesmas sobre a natureza do estudo, combinámos os critérios de escolha dos inquiridos, assim como a data de entrega dos inquéritos à investigadora. Poucas foram as escolas em que a investigadora teve contacto directo com os professores inquiridos. Isto só aconteceu naquelas em que os(as) Coordenadores(as) ou Presidentes do Executivo optaram por dar liberdade à investigadora para circular no Estabelecimento de Ensino e abordar pessoalmente os professores Titulares de Turma.

Desta forma, foram inquiridos cinquenta professores que leccionam no primeiro Ciclo do Ensino Básico, Titulares de Turma, que trabalham no Concelho de Faro.

Este estudo refere-se ao ano lectivo 2006/2007, mais precisamente ao primeiro período do referido ano lectivo.

Ao aplicarmos o instrumento de recolha de dados, os docentes inquiridos tiveram a oportunidade de responder a questões relacionadas com aspectos como a situação da Língua Estrangeira nas escolas do primeiro Ciclo de Faro, o perfil do professor, a

importância da Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna, as estratégias e ensino da Língua Estrangeira (incluindo avaliação), a importância da Língua Estrangeira para a aprendizagem, a influência de diversas entidades no ensino da Língua Estrangeira, os factores limitativos e o ensino de outra área curricular através de uma Língua Estrangeira.

Por uma questão de confidencialidade, e para facilitar o tratamento dos dados recolhidos, aos instrumentos de recolha de dados foi atribuído um código numérico (de 1 a 50).

De forma a obtermos dados mais rigorosos, analisámos ainda três dos inquéritos preenchidos, considerando o modelo de integração do ensino/aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Assim, foi analisada a pergunta 12 do Inquérito, que questiona os indivíduos sobre o facto da Língua Estrangeira ser ou não leccionada no respectivo Estabelecimento de Ensino em que o inquirido trabalha, e ainda se a mesma é leccionada fora ou dentro do horário lectivo. Este tipo de análise permitiu-nos estabelecer comparações entre estes três casos modelo de forma a encontrar alguns padrões que podem justificar diversas perspectivas dos professores inquiridos.

Dada a natureza deste estudo, e uma vez que não tínhamos nem recursos nem tempo que nos permitissem analisar dados referentes a todo o Universo definido (professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico, Titulares de Turma que leccionam no Concelho de Faro), tentámos seleccionar uma amostra significativa do Universo dos professores Titulares de Turma das dezanove escolas do referido concelho.

Desta forma, embora tenhamos partido no Universo alvo, ou seja, do total de professores que leccionam no Concelho de Faro no primeiro Ciclo do Ensino Básico que são Titulares de Turma, dada a natureza do estudo que nos propusemos fazer, achámos

conveniente considerar apenas os dados recolhidos referentes aos cinquenta inquiridos, sobre os quais pretendemos tirar conclusões.

4. Definição dos instrumentos de recolha dos dados

O instrumento de investigação de recolha de dados utilizado foi o inquérito.

4.1. Inquérito

O inquérito que elaborámos foi o único instrumento de recolha de dados utilizado (Anexo 1). Com a sua elaboração pretendemos analisar as características da amostra, nomeadamente o seu perfil profissional e o seu ponto de vista relativamente às práticas educativas relativas à área da Língua Estrangeira.

Assim, as Perguntas 1 e 2 do inquérito dizem respeito à situação do professor inquirido, ou seja, questiona o mesmo relativamente a aspectos como a idade, número de anos que exerce a profissão docente, número de anos que exerce a profissão docente no primeiro Ciclo do Ensino Básico, formação inicial, nomeadamente no que se refere à Língua Estrangeira, se lecciona uma Língua Estrangeira em regime de monodocência, e qual a situação do professor inquirido relativamente ao seu vínculo contratual.

A Pergunta 3 prende-se com a situação da Língua Estrangeira na escola. Desta forma, é apresentado um quadro formado por várias questões relativas à dinamização da Língua Estrangeira na escola. Aqui são apresentados vários aspectos relativos à envolvimento da escola no processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira e se este processo é integrado nas restantes áreas e actividades desenvolvidas durante o ano lectivo.

Com os dados recolhidos a partir da resposta a esta pergunta conseguimos esclarecer algumas dúvidas referentes ao trabalho em conjunto realizado pelos professores implicados no processo educativo. As respostas a esta pergunta apresentam uma escala de *sim* e *não*, o que facilita uma rápida leitura destes aspectos.

Com as Perguntas 4, 7, 8, 9, 10 e 12 pretende analisar-se o perfil do professor de uma Língua Estrangeira, em que a Pergunta 5 diz respeito à formação inicial do professor e a Pergunta 6 à formação contínua. A Pergunta 4 centra-se nas características do professor Titular de Turma e na medida em que estas influenciam o processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira a decorrer em regime de monodocência. Aqui são apresentados seis aspectos que à partida consideramos mais marcantes, no entanto, existe uma linha reservada para, caso o inquirido considere necessário, acrescentar outros aspectos que forem por ele considerados de relevância. Esta pergunta apresenta quatro níveis de significância distintos, em que os inquiridos têm a oportunidade de responder de forma a demonstrar que um aspecto é mais ou menos significativo, uma vez que a escala apresentada apresenta os valores qualitativos de *nada*, *pouco*, *muito* e *totalmente*.

Na Pergunta número 7 questiona-se os inquiridos sobre a sua participação ou não em acções de formação relativas ao ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico nos últimos cinco anos de serviço. Esta pergunta fechada é complementada pela Pergunta 8, onde o inquirido, caso tenha respondido de forma positiva na Pergunta 7, deverá especificar as acções em que participou durante este período de tempo. A pergunta que se segue, Pergunta 9, refere-se às iniciativas de sensibilização que os professores possam ter participado no mesmo período de tempo nesta área de estudo. Esta é uma pergunta de carácter fechado, em que os inquiridos responderam *sim* ou *não* conforme o

caso, e em que, caso tenham respondido *sim*, vão poder na Pergunta 10, que é aberta, especificar essas iniciativas em que participaram.

A Pergunta 12 é uma das perguntas mais importantes do nosso Inquérito. Foi esta pergunta que nos permitiu seleccionar os casos para realizar o estudo de três casos modelo apresentado neste trabalho, uma vez que com ela pretendemos ter ideia se o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira está a decorrer de facto e, em caso de estar, se decorre dentro ou fora do horário lectivo. Os dados aqui recolhidos permitem verificar até que ponto as orientações de carácter mais generalista dadas pelo Ministério da Educação estão a ser seguidas pelas escolas ou se as mesmas estão ainda a encontrar obstáculos nesta área. Um último ponto da Pergunta 12 diz respeito à Língua Estrangeira leccionada nas escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico, ou seja, neste ponto perguntamos aos inquiridos “qual a Língua Estrangeira leccionada”.

As Perguntas 5 e 6, como já foi referido, dizem respeito à formação inicial e contínua do professor, respectivamente. Ambas apresentam uma estrutura idêntica, ou seja, em cada uma delas apresentamos um quadro onde estão contemplados três aspectos da formação do inquirido, em que na Pergunta 5 se pede a este para fazer uma avaliação da formação inicial existente no âmbito da didáctica de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo. Na pergunta 6 pedimos ao inquirido que realize a mesma avaliação, mas agora relativamente à formação contínua. Em ambas as perguntas a escala apresentada contém quatro graus de significância (*fraca, não satisfatória, satisfatória, boa*), de modo a que possamos verificar os aspectos que são considerados pelos inquiridos mais significantes.

A Pergunta 11 está relacionada com a importância da Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna, ou seja, perguntámos aos inquiridos se consideravam que o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico

poderia contribuir “para o desenvolvimento da Língua Materna”. Esta é uma pergunta fechada em que os inquiridos apenas têm como oportunidade de resposta *sim* e *não*.

As Perguntas 13, 14 e 15 do Inquérito relacionam-se directamente com a situação concreta de ensino na sala de aula. Desta forma, a Pergunta 13 prende-se directamente com as estratégias desenvolvidas no contexto do ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira. Nesta pergunta apresentamos um quadro onde constam seis estratégias que consideramos mais significativas e abrangentes, tentando de forma sintética resumir as que poderiam ser mais utilizadas neste contexto. Nesta pergunta abordamos aspectos como a interdisciplinaridade, a construção de materiais e a sua utilização nas diversas áreas disciplinares e a cooperação entre professores. Apresentámos ainda uma última alínea f) em que o inquirido poderia acrescentar outra estratégia que considera-se de relevância no ensino das Línguas no primeiro Ciclo. Esta pergunta tem uma escala de natureza qualitativa, apresentando quatro níveis de significância (*nunca, ocasionalmente, com frequência, muito frequente*). Desta forma há a possibilidade de atribuir às diversas estratégias mais ou menos significado, conforme assim o inquirido o entender.

Os principais motivos que possam de algum modo contribuir para dificultar a avaliação dos alunos na área das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico encontram-se contemplados na Pergunta 14. Aqui são apresentados em forma de quadro, nove aspectos relativos ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira que, em algum momento, poderiam ser considerados limitativos para avaliar os alunos nesta área. Esta é uma pergunta fechada, em que os inquiridos apenas poderiam responder *sim* ou *não*, consoante considerassem o aspecto apresentado limitativo, ou não, no processo de avaliação das aprendizagem da Língua Estrangeira. Há ainda nesta pergunta espaço para os

inquiridos apresentarem outros aspectos que pudessem dificultar a avaliação dos alunos nesta área.

Na Pergunta 15 perguntámos aos inquiridos “como se caracteriza o aproveitamento dos alunos na área das Línguas Estrangeiras comparativamente com o desempenho nas restantes áreas curriculares”. Quisemos saber se este aproveitamento era inferior, igual ou superior a estas. Para além de responderem a esta questão fechada, era-lhes pedido que justificassem a sua resposta para que nós, aquando da análise e interpretação dos dados, pudéssemos ter uma leitura mais clara e rigorosa deste aspecto.

A importância da aprendizagem de uma Língua Estrangeira encontra-se contemplada nas Perguntas número 16 e 19, onde questionámos os inquiridos sobre a situação desta temática actualmente, mas também no que diz respeito a medidas a serem tomadas futuramente. Relativamente à Pergunta 16, apresentámo-la sob a forma de um quadro onde enumerámos catorze aspectos que pensamos que possam de algum modo ser significantes para o desenvolvimento de determinados aspectos a nível da personalidade e de capacidades sociais do aluno. São focados nesta pergunta aspectos relacionados com a criatividade, autonomia e competências linguísticas do aluno, assim como, articulação entre as diversas áreas e utilização de materiais nas várias áreas curriculares. Damos ainda espaço para que o inquirido acrescente mais algum aspecto a esta listagem. A resposta a esta pergunta é de carácter fechado, em que o inquirido atribui a cada aspecto aqui apresentado um determinado grau de significância (*nunca, ocasionalmente, com frequência, muito frequente*).

A Pergunta 19 relaciona-se com os aspectos que futuramente devem ser alterados a nível do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo. Sob a forma de quadro, apresentámos algumas medidas que poderiam ser tomadas a este nível e

pedimos aos inquiridos para nos dizerem em que medida concordam ou discordam com as referidas medidas. Assim têm quatro oportunidades de resposta *discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente*. O referido quadro apresenta alterações a nível do modelo de integração das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo, assim como aspectos relacionados com a articulação desta área com as restantes áreas e tempo disponibilizado para a mesma.

Em todo o processo educativo várias são as entidades que podem ter influência na concretização deste ensino; é isto que queremos saber com a Pergunta 17. Em nosso entender, todo o ambiente de escola influencia de forma mais ou menos positiva o trabalho dos professores, mas quais são as entidades que mais determinam este trabalho? Esta pergunta possui um quadro onde apresentamos todos os intervenientes do processo educativo. Pedimos aos professores inquiridos para dizerem qual ou quais os intervenientes neste processo que têm mais significância no ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira recorrendo a uma escala de quatro elementos (*nunca, ocasionalmente, com frequência e muito frequente*). Contudo, outros podem ser os factores que influenciam o processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Muitos podem até ser considerados impeditivos para que este processo decorra com maior fluência e eficácia. Na Pergunta 18 tentámos referir alguns desses factores limitativos e pedimos aos inquiridos para identificar os que consideram ser mais significativos. É apresentado um quadro com uma listagem de vinte e dois factores, havendo ainda espaço para o inquirido acrescentar mais algum que considere relevante, onde se pede para que classifiquem esses factores como *nunca, ocasionalmente, com frequência* ou *muito frequente*.

A Pergunta 20 surge na sequência da ideia de ensino integrado. Questionámos os professores se estes concordavam que uma área curricular, que não a Língua Estrangeira,

fosse leccionada numa outra Língua que não a Materna. Esta é uma resposta fechada em que os inquiridos apenas têm espaço para responderem *sim* ou *não*. Dado o seu carácter um pouco polémico, uma vez que em Portugal esta ainda é considerada por muitos uma ideia inovadora, embora seja já uma realidade noutros países da União Europeia, numa segunda fase, pedimos aos professores para justificarem a sua resposta, de modo a percebermos mais facilmente quais as motivações que estão por detrás dos inquiridos ao optarem por uma ou outra resposta.

Numa última pergunta (Pergunta 21), damos a oportunidade aos professores de partilharem connosco abertamente alguma opinião que não tenha sido possível expressar ao longo de todo o inquérito. Este espaço tem um carácter aberto e está reservado para todo o tipo de observações que os professores inquiridos considerem importante referir para o presente estudo. Aqui poderiam ser partilhadas experiências anteriores na área do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo, referidos aspectos positivos ou negativos que possam estar a ser vivenciados no âmbito das actividades de Enriquecimento Curricular ou, ainda, apresentadas outras propostas de modelos de integração do ensino desta área.

O Quadro III apresenta, de forma muito sintética, todos os aspectos que referimos anteriormente. Nele estão contidos os dados que consideramos ser fundamentais analisar no presente estudo, assim como, as perguntas que tentam dar resposta a estes mesmos dados.

Pensamos que, de uma forma geral, conseguimos construir um Inquérito de fácil leitura, resposta simples e que permite retirar informações significativas do trabalho de recolha que foi realizado nas escolas do primeiro Ciclo no ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeira, do Concelho de Faro.

Quadro III - Quadro de dados e questões

Situação do professor inquirido	1, 2	
Situação na L.E. na escola	3	
Perfil do professor de L.E.	4, 7, 8, 9, 10, 12	
	Formação inicial	5
	Formação contínua	6
Importância da L. E. no desenvolvimento da L.M.	11	
Estratégias e ensino da L.E. (incluindo avaliação)	13, 14, 15	
Importância da L.E. para a aprendizagem	16, 19	
Influência de diversas entidades no ensino da L.E.	17	
Factores limitativos	18	
A L.E. no ensino de outra área curricular	20	

4.1.1. Validação do Inquérito

Ao elaborarmos o instrumento de recolha de dados tentámos que o mesmo tivesse validade de conteúdo, ou seja, que nele estivessem inseridos uma amostra representativa de todos os itens que se relacionam com a problemática em questão. Assim, numa primeira fase, fizemos uma análise da literatura existente sobre o ensino das Línguas Estrangeiras, que nos permitiu fazer uma lista das suas principais componentes. De seguida, fizemos uma lista de todos os aspectos dessas componentes assim como referimos os itens relevantes para os medir. Por último comparámos os itens do Inquérito com os que tínhamos definido,

de forma a verificar se estavam lá contidos uma amostra significativa dos aspectos escritos. Isto no que se refere à validade de conteúdo do nosso Inquérito.

Tentámos responder também à necessidade do Inquérito apresentar validade teórica na medida em que foi nossa preocupação analisar o grau de concordância das diversas componentes. Assim, verificámos se uma determinada componente X estaria ou não relacionada com outra Y e qual o seu grau de relação.

A fase seguinte consistiu em pedirmos a opinião a três professores Titulares de Turma para procederem ao preenchimento do Inquérito, analisando o grau de complexidade das perguntas, verificando se existiriam dúvidas no preenchimento do mesmo, o que era necessário alterar relativamente à sua estrutura ou mesmo em aspectos relacionados com o conteúdo, assim como, o seu nível de adequação à realidade, de forma a que o mesmo tivesse validade. Após realizarmos todas as alterações que considerámos necessárias, o Inquérito foi ainda testado uma segunda vez, agora com dois professores nas mesmas condições profissionais, de modo a realizar um último teste de validação (pré-teste). Como estes procederam ao preenchimento do Inquérito sem dificuldades, considerando-o claro e adequado, passámos para a fase de trabalho de campo.

5. Procedimentos de análise das respostas

De forma a ser-nos possível analisar os conteúdos do instrumento de recolha de dados, seguimos a metodologia de dividirmos as perguntas em perguntas fechadas e perguntas abertas, este procedimento permitiu-nos visualizar de forma mais clara e rigorosa os dados recolhidos.

Para podermos analisar os dados contidos nos Inquéritos, numa fase inicial após termos atribuído um código a cada um deles (1 a 50), procedemos ao registo de todas as respostas dadas pelos inquiridos (Anexos II ao X). Nas perguntas com grau de significância foi-lhes atribuído a cada grau um respectivo número que caracteriza esse mesmo grau.

Depois de feita a recolha de todas as respostas dadas pelos cinquenta inquiridos, os dados foram lançados em folha de cálculo do programa Microsoft Excel, obtendo-se o somatório da frequência de resposta a cada item de cada pergunta (Anexos XI ao XIX). A partir deste somatório de frequências foi-nos possível obter gráficos para cada um dos itens analisados. Em algumas perguntas procedemos à análise conjunta de todos os itens da mesma de forma a podermos estabelecer comparação entre graus de significância. Estes graus de significância foram calculados tendo em conta o número de respostas obtidas para cada item e o respectivo nível de significância.

5.1. Sistema de análise das respostas das perguntas fechadas

Os dados recolhidos foram analisados segundo a sua natureza, prendendo-se muito com a definição que realizamos inicialmente para a categoria das perguntas do Inquérito. Assim, optámos por analisar em primeiro lugar os dados que diziam respeito à situação do professor, ou seja, dados que se relacionam não só ao vínculo contratual que o professor inquirido tem para com a escola em que trabalha, tempo de serviço, mas também, dados referentes à sua formação de base e ao caso de leccionar uma Língua Estrangeira em regime de monodocência (Quadro IV a.). Tudo isto, tendo em consideração os aspectos que se referem aos professores inquiridos.

Quadro IV a. - Sistema categorial na análise da situação do professor inquirido

Categoria	Indicações
1 - Situação do professor inquirido	<ul style="list-style-type: none">- Idade- Número de anos que exerce a profissão de docente- Número de anos que exerce funções no primeiro Ciclo- Designação do curso- Língua Estrangeira na Formação inicial- Vínculo contratual

No quadro seguinte estão apresentadas todas as restantes categorias e respectivos indicadores que foram por nós utilizados e que se relacionam directa ou indirectamente com o processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico (Quadro IV b.). As perguntas que categorizámos no referido quadro são todas elas fechadas. Este quadro complementa-se com o quadro anterior onde constavam os dados referentes às características dos inquiridos.

Assim, o quadro seguinte inicia com a categoria dois que se refere à situação da Língua Estrangeira na escola. No que se refere a esta categoria são analisados aspectos que se prendem com a dinamização das Línguas Estrangeiras, nomeadamente em que medida a dinamização do processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras englobam toda a escola. A segunda indicação a ser analisada relaciona-se com a interdisciplinaridade, na medida em que os saberes das diversas áreas curriculares são encadeados e integrados nas diversas actividades das diferentes áreas curriculares. São tidos ainda em consideração neste ponto aspectos como os Projectos Curriculares de Turma, Visitas de Estudos e Plano Anual de Actividades. Por último considerámos os materiais utilizados, na medida em que

os mesmos são ou não reutilizados para trabalhar outras áreas curriculares e construídos, pelos professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Quadro IV b. - Sistema categorial na análise das perguntas fechadas

Categoria	Indicações
2 – Situação da Língua Estrangeira na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização do ensino das Línguas Estrangeiras - Interdisciplinaridade - Adequação das actividades ao grupo/turma - Materiais utilizados
3 – Situação do perfil do professor de Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial - Formação contínua - Relacionamento com os professores da escola - Relacionamento com os alunos - Dinamismo - Motivação - Modelo de integração utilizado para o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras
4 – Importância da Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna	<ul style="list-style-type: none"> - A Língua Estrangeira contribui para o desenvolvimento da Língua Materna - A Língua Estrangeira não contribui para o desenvolvimento da Língua Materna
5 – Estratégias e ensino da Língua Estrangeira (incluindo avaliação)	<ul style="list-style-type: none"> - Os temas - Os materiais - Colaboração de outros professores - Obstáculos à avaliação - O aproveitamento
6 – Importância da Língua Estrangeira para a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de influência da Língua Estrangeira - Aspectos a serem alterados
7 – Influência de diversas entidades no ensino de uma Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho executivo - Alunos - Pais e Encarregados de Educação - Professores Titulares de Turma - Conselho de Docentes/ Conselho de ano
8 – Factores limitativos	<ul style="list-style-type: none"> - Dignidade da Língua Estrangeira no primeiro Ciclo - Recursos - Orientações curriculares - Cultura escolar - Interdisciplinaridade - Aspectos relacionados com os alunos - Motivação - Perfil do professor de Língua Estrangeira - Apoio recebido
9 – A Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Sim ao ensino de outra área curricular através de uma Língua Estrangeira - Não ao ensino de outra área curricular através de uma Língua Estrangeira

A categoria três caracteriza-se por analisar a situação do perfil do professor de Língua Estrangeira. É certo que o perfil de um professor é um importante condicionador da aprendizagem de uma criança, na medida em que a sua postura na sala de aula, os seus conhecimentos e a sua capacidade de resposta perante situações diversas que podem surgir são determinantes na aquisição da confiança da criança perante o adulto que se lhe apresenta como professor. Desta forma, considerámos aqui alguns aspectos que pensámos serem determinantes neste domínio. Assim, para além dos aspectos relacionados com a formação, tivemos em linha de conta, o relacionamento do professor com os principais agentes da comunidade educativa, o seu dinamismo e motivação para leccionar esta área específica, e ainda o modelo de integração adoptado no ensino das Línguas Estrangeiras nas diversas escolas.

A categoria quatro prende-se com a influência que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira poderá ter no desenvolvimento da Língua Materna. Vários são os autores que defendem que a aprendizagem da primeira beneficia significativamente a segunda na medida em que “ o contacto com outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece” (Strecht-Ribeiro, 1998: 24). Assim, quisemos saber em que medida os professores inquiridos partilhavam ou não da mesma opinião.

A categoria cinco relaciona-se com as estratégias adoptadas no processo de ensino/aprendizagem das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Como já referimos em capítulos anteriores, as estratégias utilizadas são um dos factores determinantes em todo este processo, uma vez que estão directamente relacionados com a motivação *versus* desmotivação dos alunos para a aprendizagem desta área curricular. Todos os elementos que possam influenciar estas estratégias, nomeadamente o *feedback* que os alunos possam ter a partir dos diversos momentos de avaliação realizados, têm um papel determinante na

aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Assim, analisámos aspectos como: os temas abordados nesta área, os materiais disponibilizados, a colaboração de outros professores, que pode ser determinante na medida em que a troca de experiências é sempre enriquecedora para os vários intervenientes. São analisados os aspectos referentes à avaliação e por último, o aproveitamento dos alunos nesta área é também tido em consideração.

A categoria seis refere-se à importância da Língua Estrangeira para a aprendizagem global dos alunos. Neste ponto do nosso estudo centrámo-nos em aspectos que se relacionam com aquilo a que podemos denominar por aprendizagem efectiva dos alunos, ou seja, aquela que irá integrar as experiências efectivamente realizadas por este e que contribuirão para desenvolver outras competências transversais em todas as áreas curriculares. Para que este processo assuma um papel ainda mais relevante na aquisição de competências gerais da criança alguns aspectos terão que sofrer alterações de modo a dar uma resposta mais adequada aos interesses da mesma. Assim, nesta categoria englobámos também os aspectos que os inquiridos consideram que são necessários que evoluam no ensino de uma Língua Estrangeira ao nível do primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A categoria sete analisa a influência de diversas entidades no ensino de uma Língua Estrangeira. Para tal, enumerámos os diversos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem envolvidos e questionámos os inquiridos sobre o seu grau de significância. É nosso objectivo determinar, do ponto de vista dos professores Titulares de Turma, quais os que têm um papel de maior relevância em todo este processo. Se é certo que não é da responsabilidade da escola a contratação de professores para leccionar a área de Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico e sim da autarquia, gostaríamos de analisar até que ponto este aspecto é tido em consideração.

Na categoria oito são enumerados os aspectos limitativos que podem surgir neste processo. Assim, e de forma muito genérica, podemos dizer que analisámos os factores que podem de certo modo limitar o bom funcionamento das actividades de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Referimos aspectos que se relacionam com a dignidade da Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino básico, os recursos disponibilizados, as orientações curriculares fornecidas aos professores, a cultura escolar, a interdisciplinaridade, a motivação, o perfil do professor e o apoio recebido.

Por último apresentamos a categoria nove, onde está contida a problemática da Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular. Esta é uma questão que à partida poderá ser um pouco polémica na medida em que o ensino integrado não é uma prática comum em Portugal. Desta forma, e sendo uma medida um pouco inovadora para o nosso país, quisemos saber se os professores inquiridos eram a favor ou contra esta estratégia de ensino.

5.2. Sistema de análise das respostas das perguntas abertas

No que se refere às perguntas abertas a sua maioria são questões em que queremos que os inquiridos justifiquem, de forma mais ou menos extensa, a resposta que deram anteriormente numa pergunta de carácter fechado. Este tipo de perguntas neste estudo, serviram de grosso modo para nos dar alguns esclarecimentos relativamente à forma de pensar da amostra, para que pudéssemos ser um pouco mais rigorosos no nosso trabalho.

Estas perguntas abertas foram tratadas por categorias. Estas categorias foram definidas por duas etapas, a maioria delas estava definida *à priori* contudo, e com o

decorrer do trabalho tivemos necessidade de acrescentar a estas, outras que só foram definidas após uma análise do *corpus* do estudo.

Assim, e como podemos verificar no Quadro V a., definimos cinco categorias para as perguntas de carácter aberto. Nestas categorias não incluímos a última pergunta do nosso inquérito uma vez que esta tem um carácter muito vasto, sendo desta forma aconselhável um tratamento específico para a mesma, como podemos verificar mais adiante.

Desta forma, a primeira categoria diz respeito às acções de formação frequentadas pelos inquiridos. Neste ponto os inquiridos referiram-nos as acções em que tinham participado nos últimos cinco anos relacionadas com o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

A categoria número dois relaciona-se com as iniciativas de sensibilização e formação de professores que os inquiridos frequentaram. Na linha da categoria anterior, aqui queremos que os inquiridos enumerem as iniciativas que participaram neste âmbito e que tiveram lugar nos últimos cinco anos.

Após pormos aos inquiridos uma pergunta fechada, em que lhes perguntávamos se a Língua Estrangeira era leccionada no estabelecimento de ensino no qual trabalhavam, quisemos saber, e em caso de uma resposta afirmativa, qual seria essa Língua. Esta pergunta tem como objectivo conhecer se, para além das orientações dadas pelo Ministério da Educação de carácter obrigatório, as escolas estão a recorrer ao ensino de outras Línguas que são de carácter facultativo e que poderiam ser importantes de modo a favorecer o multilinguismo.

Quadro V a. - Sistema categorial na análise das perguntas abertas

Categorias	Indicadores	Exemplos de Unidade de Registo
1. Acções frequentadas	Denominação das acções frequentadas	“ensino da Língua Estrangeira II”
2. Participação em iniciativas de sensibilização e formação de professores	Denominação das iniciativas de sensibilização e formação de professores	“Implementação do Português como língua II”
3. Língua leccionada actualmente na escola	Denominação da Língua Estrangeira leccionada	“Inglês”
4. O aproveitamento na área das L.E. comparativo com o desempenho nas restantes áreas	a) Desconhecido	“na realidade desconheço o aproveitamento dos alunos em Língua Estrangeira.” “não sei porque não me é dado conhecimento do desempenho dos alunos em Língua Estrangeira”
	b) Igual	“manifesta-se de igual forma”
	c) Superior	“penso que seja superior pois é uma novidade” “a motivação é maior”
5. A Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular	a) Sim	“o ensino no 1º ciclo sendo generalista tornaria mais fácil de apreender o uso de uma L.E. num contexto específico” “é uma estratégia possível e que pode motivar os alunos”
	b) Não	“porque estamos em Portugal” “é necessário privilegiar a Língua Portuguesa”

Tendo conhecimento que o ensino/aprendizagem desta área não possui os mesmos parâmetros das restantes áreas curriculares leccionadas pelos professores Titulares de Turma, quisemos saber até que ponto esse factor poderia influenciar ou não o aproveitamento dos alunos na área das Línguas Estrangeiras. Assim, definimos para o aproveitamento na área das Língua Estrangeira comparativamente com o desempenho nas restantes áreas e, após termos realizado uma análise dos dados recolhidos, como indicador *desconhecido*, ou seja, neste caso estão contidos todos os casos que referiram que desconhecem o nível de aproveitamento dos alunos para esta área específica; o indicador *igual* para os casos que referiram que o aproveitamento dos alunos para esta área é igual ao aproveitamento para as restantes áreas específicas e por último definimos o indicador *superior*, relativo aos casos que indicam que o aproveitamento dos alunos é superior às restantes áreas. Embora no nosso instrumento de recolha de informação tivéssemos dado uma outra hipótese onde era possível referir que o aproveitamento dos alunos seria inferior na área das Línguas Estrangeiras em comparação com as restantes, aquando da definição das categorias não definimos este indicativo, uma vez que não obtivemos dados neste sentido

A categoria cinco do Quadro V a. prende-se com a Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular, ou seja, está directamente relacionada com o conceito de ensino integrado. Nesta pergunta aberta, quisemos saber quais as razões que levariam os professores inquiridos a concordarem ou a discordarem com tal medida. Desta forma, colocámos em paralelo as respostas dadas no sentido positivo e negativo de forma a que nos fosse possível estabelecer uma relação comparativa entre elas.

Quadro V b. - Sistema categorial na análise das perguntas abertas (pergunta 21)

Categorias	Indicadores	Exemplos de unidades de Registo
1. Modelos de inserção da Língua Estrangeira no primeiro Ciclo	Extra-escolar	“discordo totalmente que a L.E. seja apenas facultativa e extra-escolar, pois deste modo nem todos os alunos de uma turma têm as mesmas oportunidades”
	Coadjuvação	“sugiro que o ensino de uma L.E. fosse ministrado durante o dia lectivo com coadjuvação, já vivi esta situação e foi muito boa” “o ensino de uma L.E. para o 1º Ciclo deveria ser no horário lectivo, mesmo que essa L.E. fosse dada por outro professor”
2. Avaliação	Modelo de avaliação adoptado	“deveria ser feita uma avaliação mais rigorosa aos alunos que frequentam essas aulas” “os alunos não levam o ensino da Língua Estrangeira como algo importante pois não estão sujeitos a uma avaliação”

A última pergunta do nosso instrumento de recolha de dados, como já foi referido anteriormente, possui um carácter bastante abrangente. Por isso, para esta questão específica, as categorias só foram definidas após uma análise aprofundada de todas as respostas dadas. Como podemos verificar no Quadro V b., agrupámos as respostas dadas em duas categorias. A primeira diz respeito ao modelo de inserção da Língua Estrangeira

no primeiro Ciclo. Desta categoria foram salientados dois indicadores, o primeiro refere-se ao ensino/aprendizagem da Língua em horário extra-escolar e o segundo relaciona-se com este ensino em coadjuvação, ou seja, o ensino dentro do horário lectivo, com o professor Titular de Turma presente, mas leccionado por um professor específico da área.

A segunda categoria definida para esta pergunta relaciona-se com a avaliação, ou seja, nesta pergunta alguns inquiridos fizeram referência ao modelo de avaliação adoptado para o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

6. Síntese

Ao longo do presente capítulo fizemos não só a apresentação da natureza do nosso estudo como referimos também o método de recolha e tratamento de dados.

Foram aqui apresentados os objectivos do trabalho investigativo, assim como as perguntas de investigação, expusemos também as razões que nos levaram à selecção da amostra e o processo de validação do instrumento de recolha de dados.

Pretendemos que através desta descrição se torne clara a metodologia que seguimos ao longo do nosso processo investigativo.

No capítulo seguinte iremos fazer a análise dos dados recolhidos através do inquérito, seguindo as orientações metodológicas que apresentámos anteriormente.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE DE DADOS

1. Introdução

Este estudo aqui apresentado teve como finalidade, numa perspectiva da supervisão, conhecer as representações dos professores Titulares de Turma do primeiro Ciclo relativamente ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira neste nível de ensino. Neste estudo participaram cinquenta professores Titulares de Turma do primeiro Ciclo do Ensino Básico, que trabalham no concelho de Faro no ano lectivo 2006/2007.

Seguidamente iremos proceder à apresentação, análise e discussão dos resultados encontrados. Esta análise e discussão terá como suporte a informação recolhida através do instrumento de recolha de dados adoptado. O Inquérito aplicado aos professores. Numa primeira fase realizou-se uma análise quantitativa dos dados e numa segunda fase, o estudo de três casos modelo, numa abordagem qualitativa.

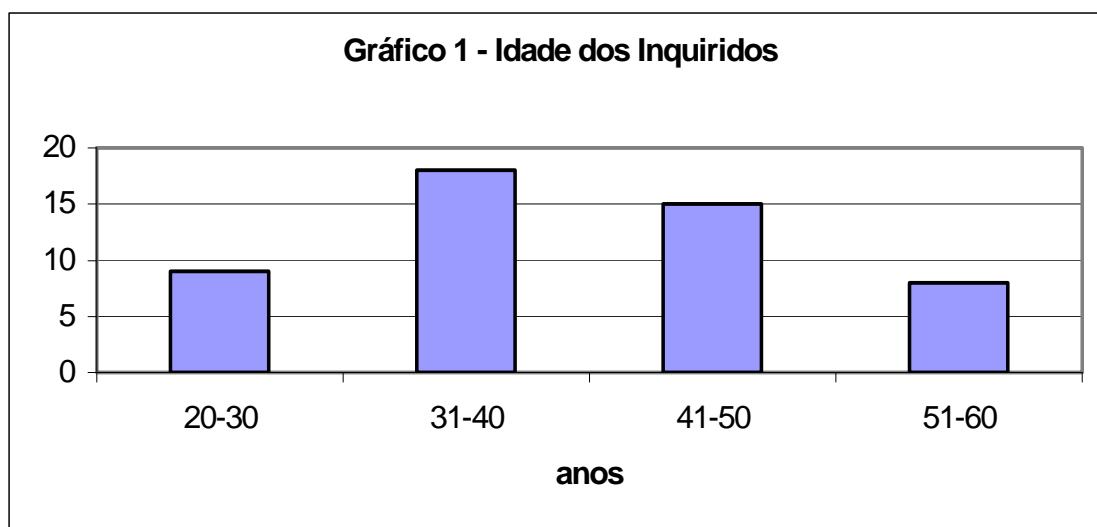
Através dos resultados obtidos, procuraremos responder às questões de investigação delineadas para o presente estudo, designadamente:

- Quais as representações dos professores perante a problemática do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo?
- As orientações ministeriais estão a ser cumpridas no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo, integrando as políticas linguísticas e interdisciplinares para este nível de ensino?
- De que forma os professores titulares de turma realizam a supervisão pedagógica das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente no que se refere ao ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras?

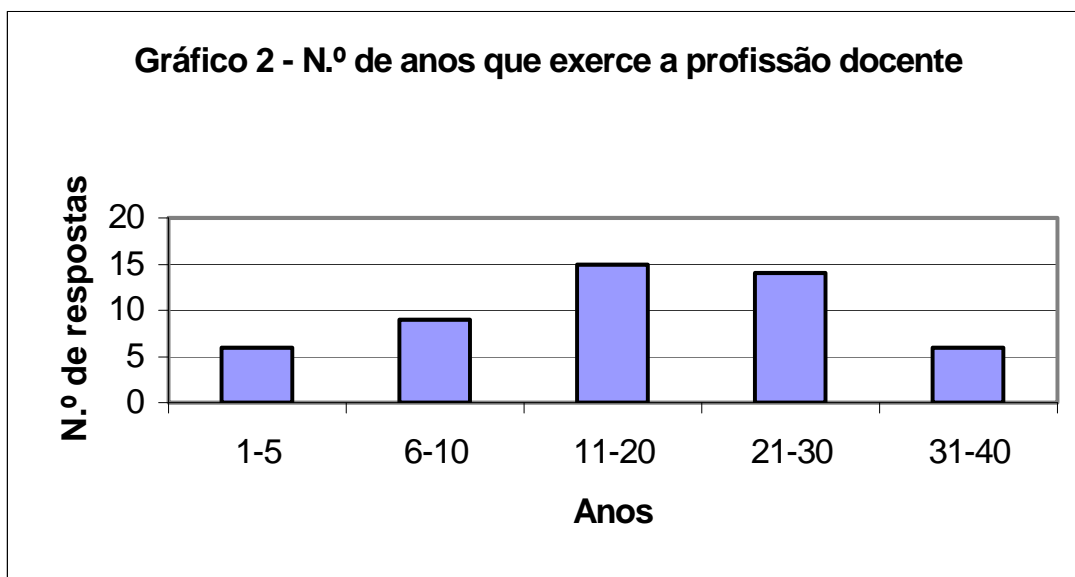
2. Análise quantitativa dos dados recolhidos

2.1. Situação dos professores inquiridos

A amostra seleccionada é constituída por cinquenta docentes, a maioria deles têm idades compreendidas entre trinta e um e quarenta anos. Quinze dos inquiridos têm idades entre os quarenta e um e cinquenta anos, nove são mais novos, tendo idades entre os vinte e os trinta anos. Por último, verificámos ainda que apenas oito têm idades entre os cinquenta e um e os sessenta anos, como podemos visualizar no Gráfico 1.



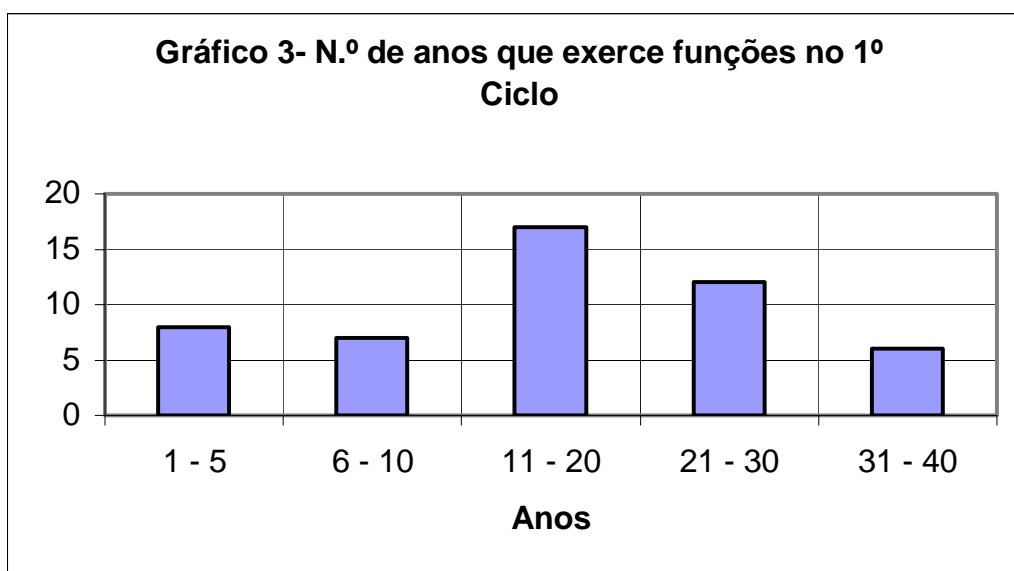
Relativamente ao tempo de serviço dos professores (Gráfico 2), podemos dizer que quinze elementos da amostra têm entre onze e vinte anos de serviço; catorze apresentam entre vinte e um a trinta anos de serviço. Nove dos professores da amostra têm entre seis a dez anos de serviço. É de referir ainda que apenas seis inquiridos têm entre um a cinco anos de serviço e outros seis encontram-se entre trinta e um a quarenta anos de serviço.



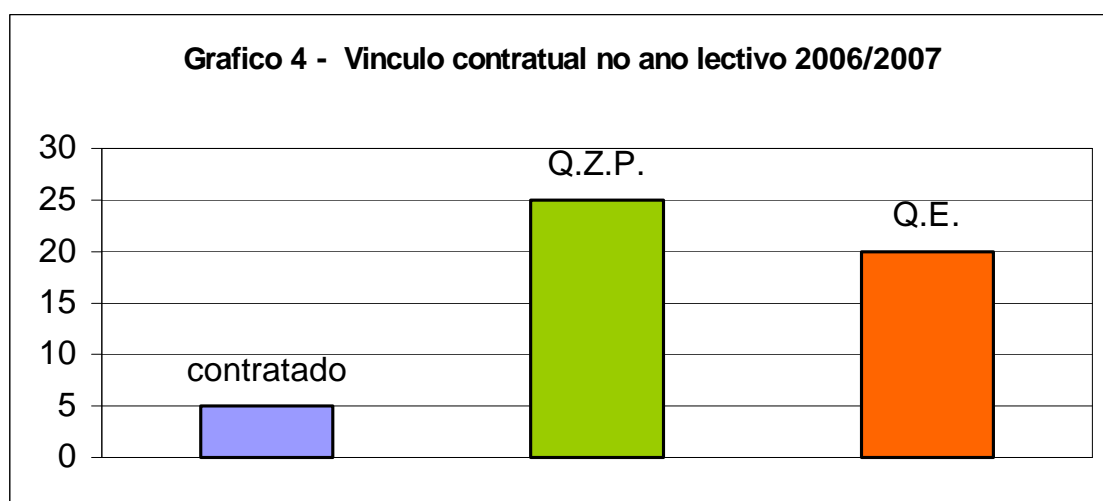
Realizando uma leitura global ao referido gráfico, verificamos que mais de metade dos indivíduos da amostra têm mais de dez anos de serviço, constatando-se deste modo uma experiência significativa no trabalho com este nível de ensino.

Podemos comparar ainda os resultados observados nos Gráficos 1 e 2, verificando-se que estes possuem um carácter convergente, indo ao encontro dos dados observados no Gráfico 2, uma vez que o tempo de serviço é variável dependente da idade dos inquiridos.

Analisando o número de anos que estes profissionais exercem a profissão no primeiro Ciclo (Gráfico 3) verificamos que são quase coincidentes com os que se referem aos dados relativos ao número de anos que estes profissionais exercem esta profissão.



Desta forma, podemos concluir que a grande maioria dos professores Titulares de Turma inquiridos é especialista neste nível de ensino, em que metade pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e outros vinte estão vinculados ao Quadro de Escola, como podemos observar do Gráfico 4.



O elevado número de indivíduos que se encontram no Quadro de Zona Pedagógica e em Quadro de Escola é facilmente justificável tendo em conta o tempo de serviço dos inquiridos (Gráfico 2).

Relativamente às qualificações destes profissionais verificamos que a grande maioria apresenta o curso do Magistério Primário, frequentando posteriormente o Complemento de Formação (Quadro VI), garantindo desta forma a formação exigida actualmente pelo Ministério da Educação. Existe ainda um número significativo de inquiridos que tem como formação base uma Licenciatura numa variante específica do segundo Ciclo do Ensino Básico. Isto no que se refere à formação relativa ao ensino generalista que caracteriza o primeiro Ciclo do Ensino Básico.

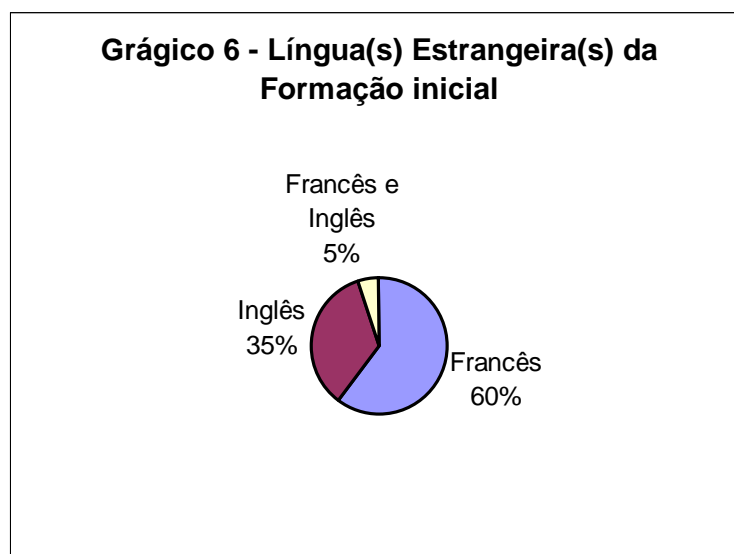
Quadro VI - Formação: designação do curso de formação base	
Prof. do 1º Ciclo do Ensino Básico	11
Magistério Primário - Complemento de Formação	19
Magistério Primário – Dificuldades de Aprendizagem	1
Magistério Primário – Português/História – 2º Ciclo	1
Magistério Primário – Ensino da Língua Estrangeira - Inglês	1
Ensino Básico – Variante Educação Física	1
Ensino Básico – Variante Português/Francês	4
Ensino Básico - Variante Português/Inglês	3
Ensino Básico – Variante Matemática/Ciências	2
Ensino Básico – Variante EVT	2
Científico-Pedagógico/Estudo do Meio	2
Sem dados	3

Considerando a formação de base destes inquiridos, e uma vez que aos mesmos foi-lhes atribuído o papel de supervisores nas práticas realizadas no contextos das Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente no ensino do Inglês, quisemos saber em que medida os mesmos possuem conhecimentos nesta área

específica. Desta forma, verificamos que sessenta por cento da amostra não teve Língua Estrangeira aquando da sua formação inicial e que apenas quarenta por cento responde afirmativamente a esta questão (Gráfico 5).



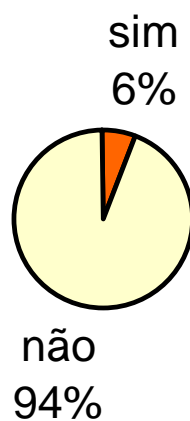
Dos quarenta por cento, que respondeu afirmativamente, verificamos que a maior parte dos indivíduos afirma ter recebido formação em Francês (Gráfico 6); trinta e cinco por cento diz que tem conhecimentos na Língua Inglesa e apenas cinco por cento destes indivíduos reconhece ter recebido formação nas Línguas Inglesa e Francesa.



No sentido de tentar dar resposta aos novos desafios da sociedade moderna, globalidade, expansão do saber, do plurilinguismo, da interculturalidade, da preparação para uma cidadania plena, somos da opinião que é importante conhecer a formação que os professores possuem a nível da Didáctica das Línguas Estrangeiras, de forma a serem capazes de articular as diferentes áreas curriculares para que o ensino desta área possa ser significativo. Assim, perguntámos aos indivíduos da nossa amostra se ao longo da sua formação inicial teriam tido qualquer tipo de formação nesta área. Como podemos observar na Gráfico 6, a grande maioria teve o Francês como Língua Estrangeira na sua formação inicial (60%). Comparando estes dados com os que se referem ao curso de formação inicial destes professores (Quadro VI), podemos dizer que grande parte da nossa amostra (22 inquiridos) possui o curso de Magistério Primário. Estas duas variáveis estão directamente relacionadas. Isto justifica-se na prática uma vez que no curso de Magistério Primário a Língua Estrangeira contemplada era de facto a Língua Francesa.

A Língua Inglesa tem apenas trinta e cinco por cento das respostas dadas e somente cinco por cento dos inquiridos responderam que receberam formação inicial a nível de duas Línguas Estrangeiras, neste caso o Francês e o Inglês. Para nós, estes dados são significativos na medida em que demonstram até que ponto a formação inicial dos professores tenta dar resposta às exigências desta sociedade globalista e multicultural. Contudo, verificamos que a maioria destes professores fizeram esta formação há já bastante tempo. Deste modo, será que ao longo da sua carreira tiveram a oportunidade de frequentar acções de formação que lhes permitisse uma reciclagem, de modo a complementar a formação inicial recebida? Os dados recolhidos não deixam margem para dúvidas, apenas seis por cento da amostra respondeu afirmativamente a esta questão, de todos os restantes obtivemos uma resposta negativa (Gráfico 7).

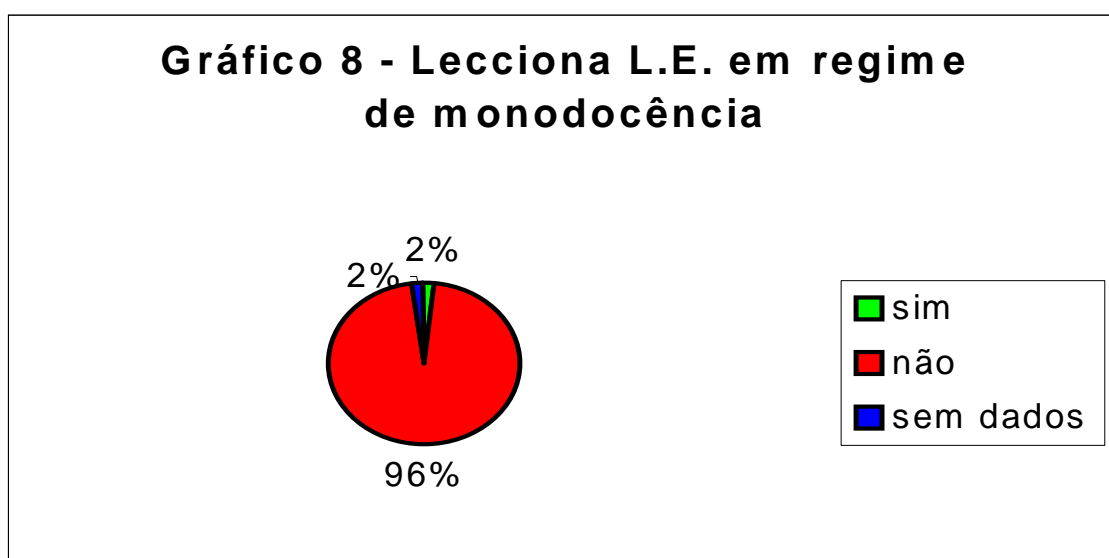
Gráfico 7 - Participação em acções de formação relativas ao ensino de uma L.E. no 1º Ciclo



Confrontados com estes valores podemos-nos interrogar quase instintivamente se estes profissionais possuem formação para fazer um acompanhamento/supervisão rigorosa das práticas linguísticas que estão a decorrer nas escolas, uma vez que quando nos referimos a acções de sensibilização obtemos os mesmos dados. Dos inquiridos que responderam afirmativamente foram referidas acções como: *a Implantação da Língua Estrangeira III* e *A Implementação do Português como Língua II*, em que a primeira terá sido da responsabilidade do Departamento de Ensino Básico e Acção de Formação da Escola Superior de Educação.

Tendo em consideração que a Língua Estrangeira é uma área não-disciplinar, quisemos saber se os docentes de algum modo leccionavam esta área em regime de monodocência (Gráfico 8). Apenas dois por cento da amostra deu resposta afirmativa, sendo esta percentagem comum aos indivíduos que não responderam. Os restantes noventa e seis por cento afirmou que de facto não leccionavam esta área curricular não-disciplinar.

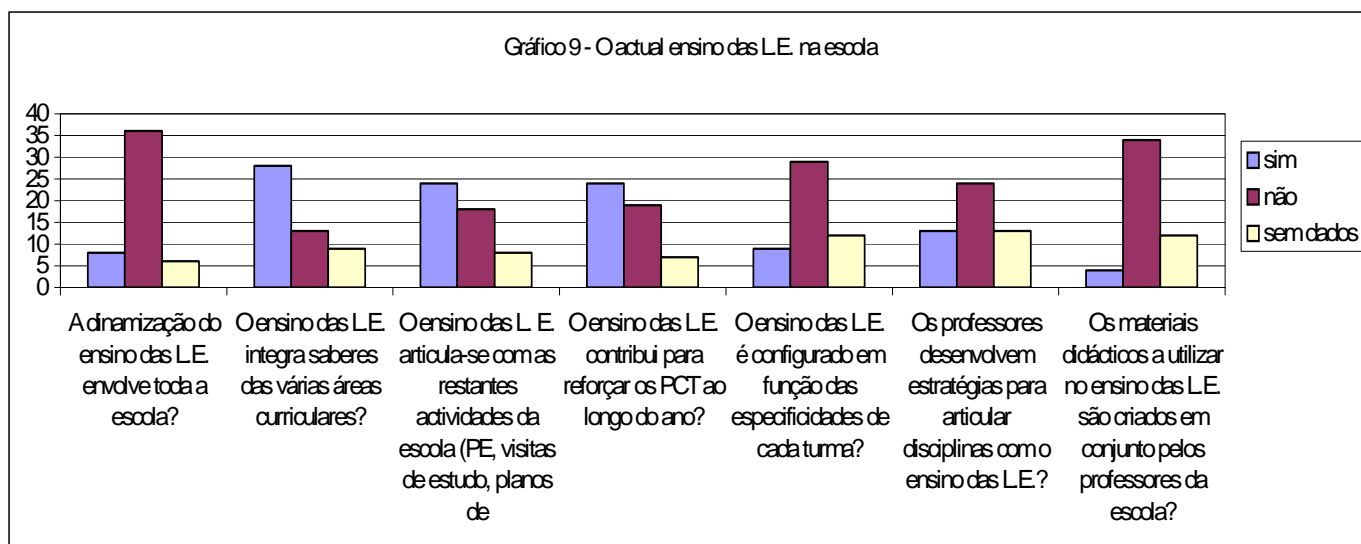
Temos consciência que, dadas as orientações governamentais, esta área deve ser leccionada fora do horário lectivo, contudo pensamos que o facto dos professores do primeiro Ciclo não terem formação nesta área, ou de ter sido há já muito tempo e estar desajustada, em nosso entender, poderá provocar nestes profissionais uma certa insegurança, tentando manter-se afastados desta área, não se comprometendo profissionalmente.



Os inquiridos que referiram leccionar uma Língua Estrangeira em regime de monodocência fazem-no desde o início da sua carreira de docente e dentro da Área de Projecto, sendo que a Língua leccionada é o Inglês. Em nosso entender, o ensino da Língua Estrangeira, ao ser integrada na Área de Projecto, está salvaguardada pedagogicamente, não comprometendo o bom funcionamento das actividades curriculares disciplinares lectivas nem das não-lectivas que decorrem após o horário do aluno.

2.2. Situação da Língua Estrangeira na escola

No que se refere à situação das Línguas Estrangeiras na escola, quisemos conhecer um pouco mais sobre esta actividade e como a mesma era articulada com toda a escola. Deste modo, perguntámos aos professores se ela envolvia toda a escola (Gráfico 9). Os dados recolhidos referem que apenas oito dos inquiridos responderam que de facto, este ensino decorria numa dinâmica envolvendo toda a escola, seis indivíduos da amostra não responderam e os restantes trinta e seis admitiram que neste processo de ensino/aprendizagem não estava envolvida toda a escola.



Uma segunda questão colocada nesta área relaciona-se com a interdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares. Neste ponto verificamos que em grande parte dos casos há uma preocupação de integrar os saberes das várias áreas curriculares no ensino/aprendizagem desta área específica, de modo a ir ao encontro das necessidades que caracterizam este nível etário. Contudo, embora se tenha verificado no ponto anterior que esta área integra as aprendizagens das restantes áreas curriculares, verificamos que o ensino das Línguas Estrangeiras não se articula com as actividades da escola, como por exemplo, o Projecto de Escola, as visitas de estudo realizadas pelas

turmas, os planos de recuperação elaborados especificamente para um determinado aluno.

O ponto seguinte é um pouco mais generalista, diz respeito às características de um determinado grupo/turma. Desta forma, comparando neste ponto as colunas do *sim* e do *não* verificamos que mais de metade dos inquiridos responderam que o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira realizado actualmente no primeiro Ciclo do Ensino Básico não tem em consideração a especificidade de uma determinada turma.

Relativamente às estratégias utilizadas pelos professores no sentido de articular as restantes disciplinas com o ensino desta área do currículo, verificamos que quase metade da amostra referiu que os professores não desenvolvem estratégias neste sentido; esta poderá ser uma área que ficará um pouco à parte pelo professor Titular de Turma, sendo mais da responsabilidade do professor específico da disciplina.

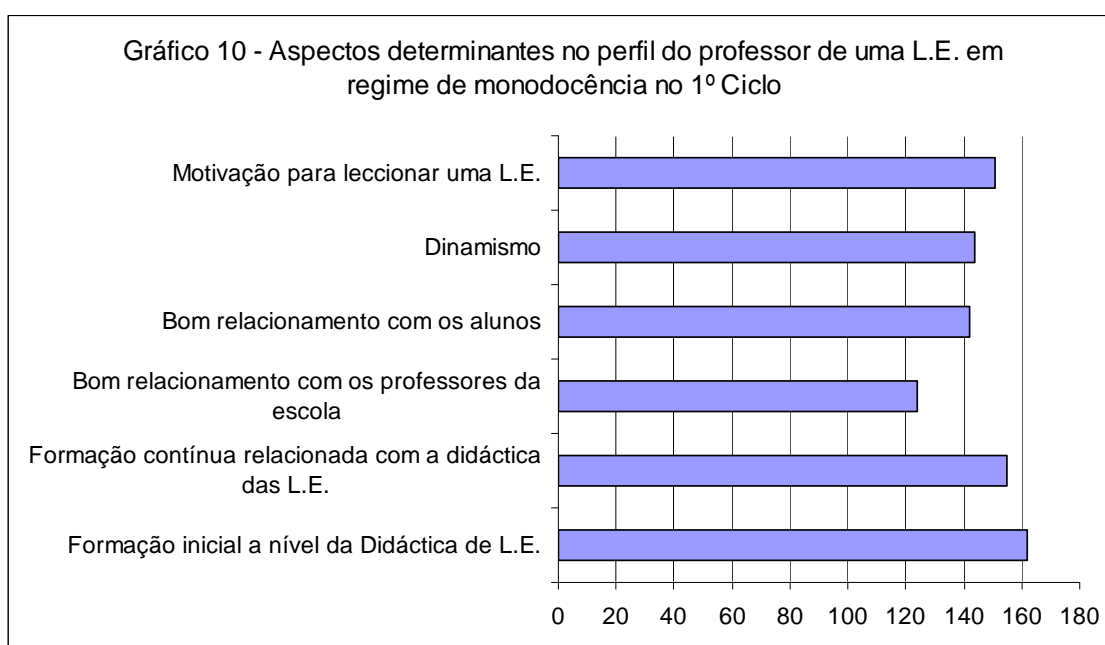
Um último ponto referente ao actual ensino das Línguas Estrangeiras nas escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico refere-se aos materiais utilizados neste processo. Relativamente a este ponto consideramos os dados recolhidos preocupantes, na medida em que, dos cinquenta inquiridos, trinta e cinco respondem que estes materiais não são criados em conjunto com os professores da escola e apenas cinco dão uma resposta afirmativa.

Analisando comparativamente estes pontos da investigação, e fazendo uma análise muito superficial, parece-nos que o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira está, actualmente, a ser realizado de uma forma individual, em que o professor Titular de Turma trabalha na sala com os respectivos alunos as áreas curriculares e, posteriormente, o professor específico da área realiza a sua prática fora

do horário lectivo, não havendo a preocupação de uma articulação entre estes dois agentes educativos.

2.3. Perfil do professor de Língua Estrangeira

Relativamente ao perfil do professor do primeiro Ciclo, quisemos saber qual o perfil mais valorizado, quais os aspectos que são de maior relevância para os inquiridos. Assim, seleccionamos de entre muitos, seis aspectos que consideramos relevantes e que podemos analisar no Gráfico 10.

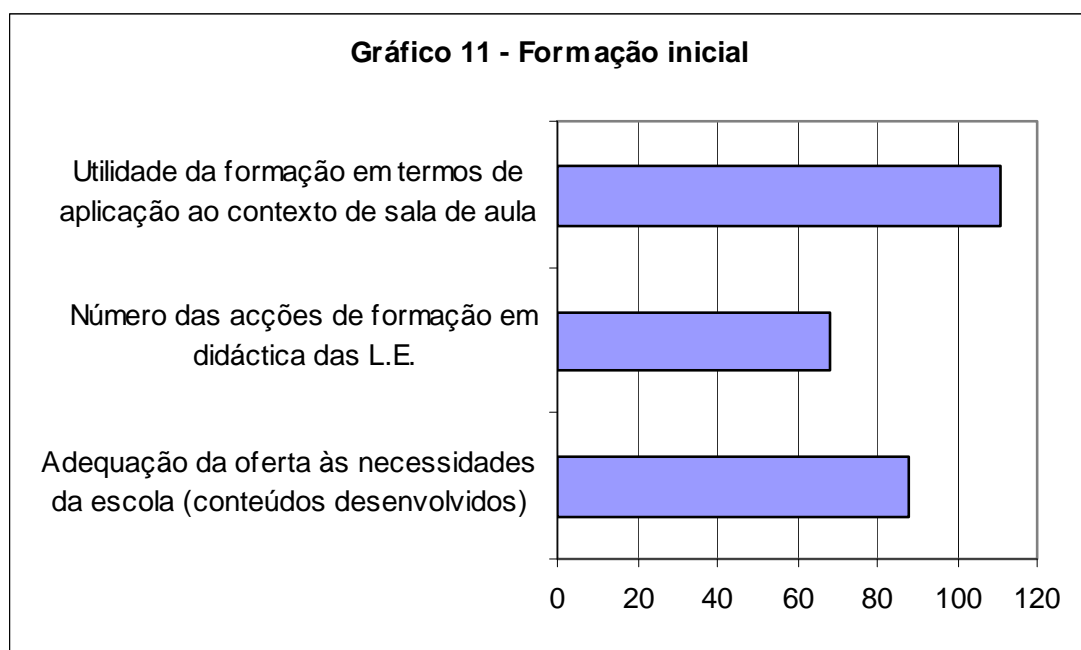


Utilizando uma grelha de significância, verificamos que, embora todos os aspectos referidos estejam muito próximo uns dos outros, o que é considerado de maior significância é a *Formação inicial a nível da Didáctica da Língua Estrangeira*, seguindo-se a *Formação contínua relacionada com as didácticas das Línguas*. Podemos dizer que os inquiridos consideram a formação um factor determinante em todo o processo de ensino/aprendizagem, constituindo a base de uma carreira profissional. A

motivação aparece também aqui como um importante factor em todo este processo. Desta forma, podemos desde já dizer que o ensino de uma Língua Estrangeira dependerá em grande parte do professor Titular de Turma que se poderá mostrar mais ou menos capaz, para fazer o acompanhamento e supervisão desta área.

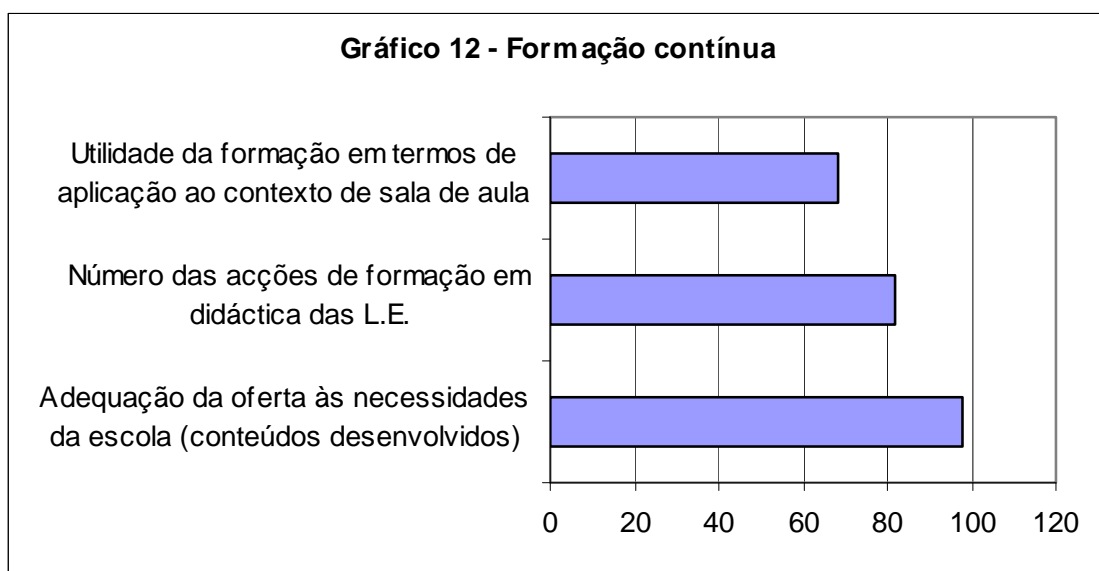
O *bom relacionamento com os alunos* surge em quinto lugar, seguido pelo *bom relacionamento entre os professores da escola*. Desta forma, a amostra considera o relacionamento professor/aluno mais significativo no processo ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira do que o relacionamento professor/professores.

Prosseguindo com os aspectos que se relacionam com o perfil do professor, quisemos que os inquiridos fizessem uma breve análise da formação que tiveram até hoje, quer a formação inicial quer a contínua.



Assim, ao analisarmos os dados referentes à formação inicial (Gráfico 11) e comparando com os dados recolhidos relativos à formação contínua (Gráfico 12) podemos dizer que relativamente ao *número de acções de formação em Didáctica*, as que ocorreram durante a formação inicial foram em menor número do que as realizadas

durante a formação contínua dos docentes. No entanto, analisando o ponto relativo à sua utilidade em relação à aplicação destas no contexto de sala de aula, verificamos que as realizadas durante o período de formação inicial foram mais significativas do que as que decorreram na formação contínua, havendo até uma notável discrepância entre estes dois valores. Por último, no ponto referente à *adequação da oferta às necessidades da escola (conteúdos desenvolvidos)* verificamos que os valores estão relativamente próximos, porém, a formação inicial é caracterizada como apresentando-se mais adequada às necessidades dos contextos escolares.

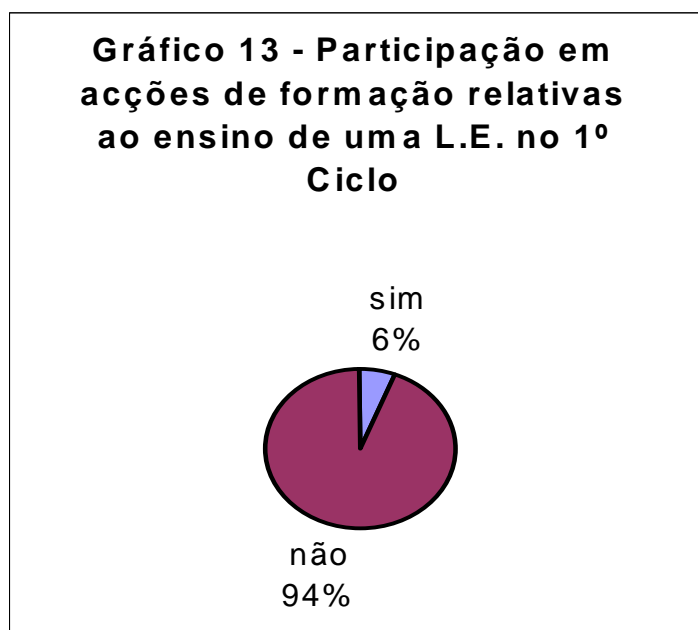


Apesar dos dados recolhidos apresentarem algumas variações (no geral os dois tipos de formação apresentam um semelhante nível de adequação às práticas educativas), atribui-se uma maior adequação à formação inicial que, apesar de todas as distâncias do trabalho de observação e intervenção educativa, ainda tenta responder às necessidades do trabalho de campo.

Ainda no que se refere à formação de professores, mas relativamente à sua formação contínua, e à temática das Línguas Estrangeiras, verificamos que apenas seis por cento dos inquiridos afirmaram ter participado em acções de formação deste âmbito

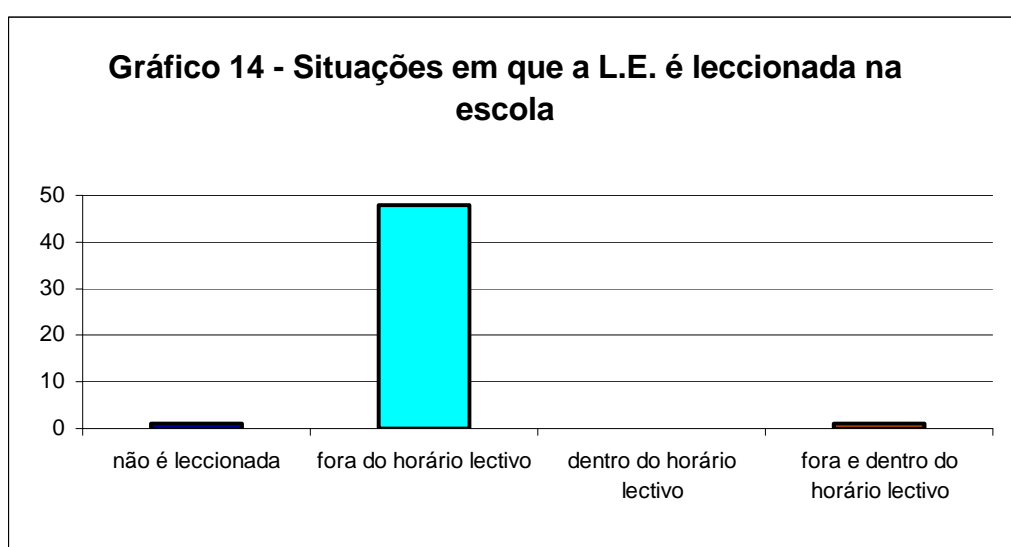
nos últimos cinco anos (Gráfico 13). Os restantes noventa e quatro por cento responderam negativamente a esta questão. Relativamente aos inquiridos que deram uma resposta positiva, verificamos que participaram em acções de formação com o tema “Ensino da Língua Estrangeira II”.

No que diz respeito a acções de sensibilização, obtemos os mesmos valores, ou seja, apenas seis por cento dos inquiridos responderam que nos últimos cinco anos tinham participado em acções de sensibilização relativas ao ensino da Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico, promovidas por escolas. Os restantes noventa e quatro por cento deram uma resposta negativa. De entre as respostas afirmativas que obtivemos para esta questão, foi referida a acção de sensibilização promovida “pelo Departamento de Ensino Básico e Acção de Formação da ESE - *Implementação do Português como Língua II*”.

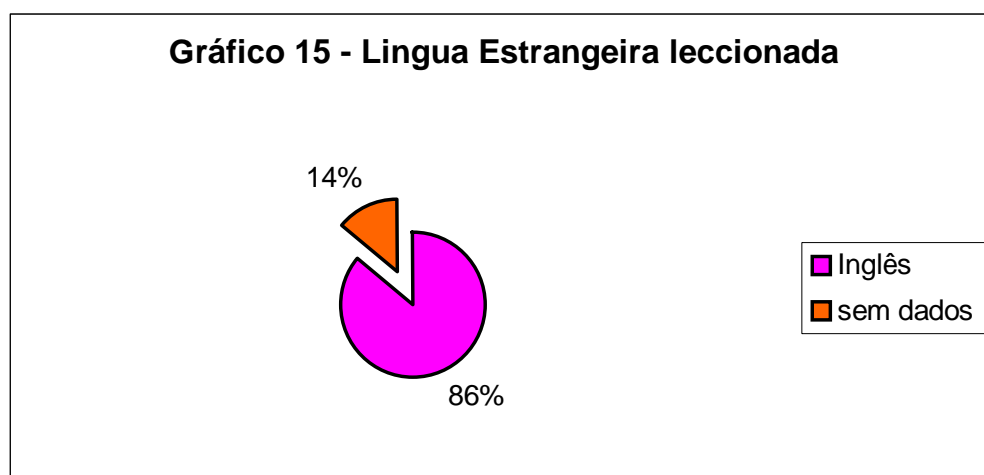


O modelo de integração do ensino das Línguas Estrangeiras, como já referimos em capítulos anteriores, é sem dúvida uma importante componente a considerar no processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo.

Analisando os dados recolhidos relativos a este aspectos, verificamos que a quase totalidade dos inquiridos respondeu que no estabelecimento de ensino em que trabalham o ensino da Língua Estrangeira é realizado *fora do horário lectivo* (Gráfico 14). Temos ainda um caso em que o ensino da Língua Estrangeira é realizado *dentro e fora do horário lectivo* e ainda outro em que esta área não é de todo leccionada. Não obtivemos nenhuma resposta para o caso específico da Língua Estrangeira ser leccionada apenas em contexto de sala de aula, ou seja, dentro do horário lectivo.



No que se refere à Língua leccionada, verificamos que em oitenta e seis por cento dos casos o Inglês é a escolhida (Gráfico 15). Para catorze por cento da amostra não tivemos resposta.



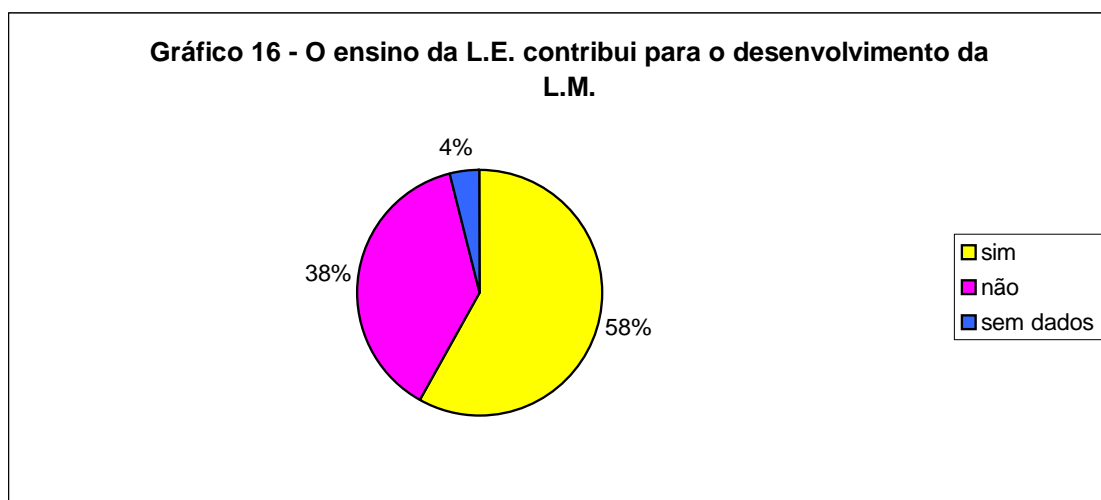
Analisando estes resultados, e comparando-os com a legislação em vigor, verificamos que as escolas estão a tentar dar cumprimento às orientações governamentais, contudo, verificamos que o plurilinguismo, nesta fase de trabalho, não está a ser conseguido. É certo que o carácter obrigatório que foi estabelecido para o ensino/aprendizagem do Inglês tende a, de alguma forma, condicionar e influencia o ensino de outras Línguas Estrangeiras. Se compararmos estes dados com o Gráfico 23, referente aos *Factores Limitativos* do ensino das Línguas Estrangeiras, verificamos que o mais apontado foi a falta de recursos físicos adequados, nomeadamente salas de aula. Desta forma, poderá a falta de espaços próprios para o ensino das Línguas Estrangeiras, fora do horário lectivo, condicionar a diversidade da oferta de Línguas para este nível de ensino.

2.4. Importância da Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna

No que se refere aos benefícios que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira poderá trazer para os alunos deste nível de ensino, quisemos saber o que pensavam os professores relativamente à aprendizagem desta área no desenvolvimento da Língua Materna (Gráfico 16).

Verificamos que cinquenta e oito por cento dos inquiridos são da opinião que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira pode contribuir para o desenvolvimento da Língua Materna, ou seja, mais de metade da amostra atribui ao ensino das Línguas Estrangeiras o importante papel de interveniente e impulsionador na aprendizagem e consolidação da Língua Materna. Apenas trinta e quatro por cento da amostra responde a esta questão de forma negativa, não dando ênfase ao processo de ensino das Línguas

Estrangeiras no desenvolvimento da Língua Materna da criança. Quatro por cento dos inquiridos não respondeu a esta pergunta.

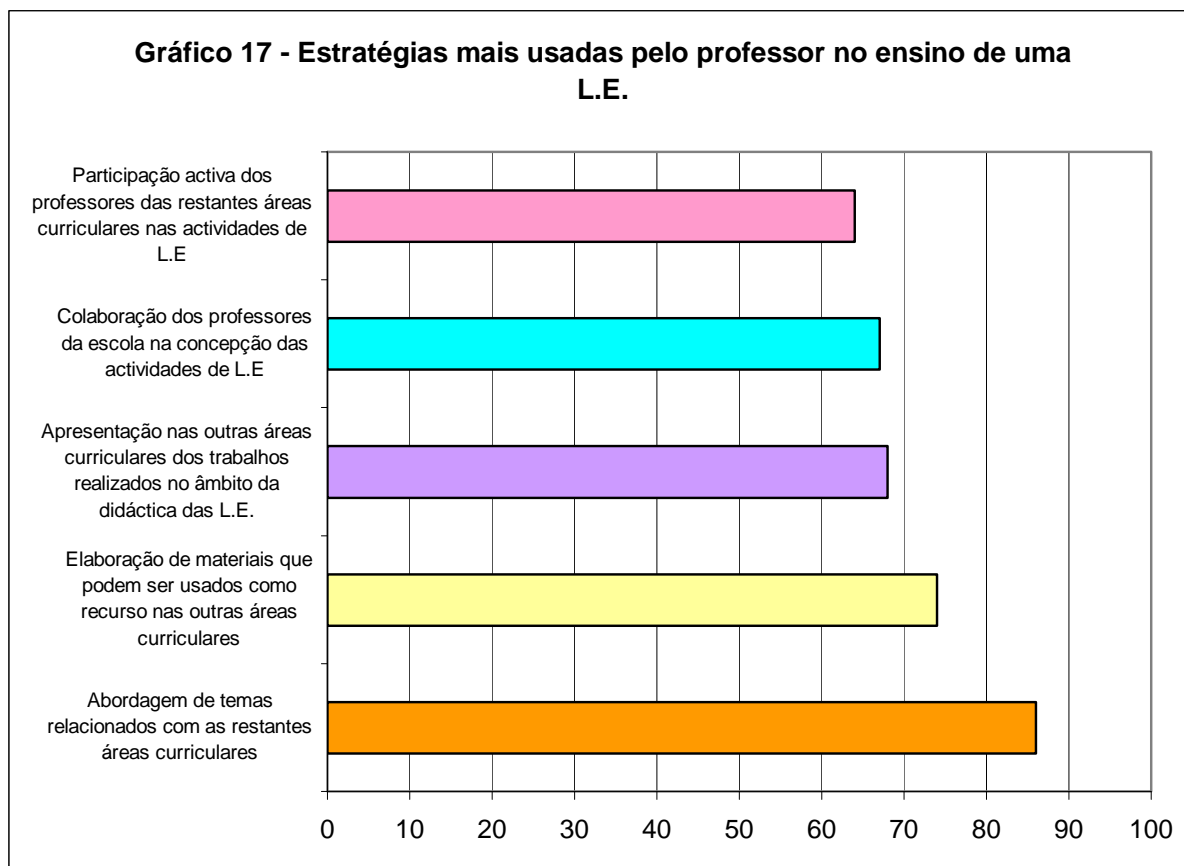


2.5. Estratégias e ensino da Língua Estrangeira (incluindo avaliação)

Quisemos averiguar junto dos professores inquiridos quais as estratégias mais utilizadas no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira a nível deste nível de ensino (Gráfico 17). Assim, e tendo como base os dados recolhidos através do instrumento utilizado, verificamos que os professores responsáveis por leccionar esta área curricular frequentemente recorrem à *abordagem de temas relacionados com as restantes áreas curriculares*, nas suas práticas educativas. Esta estratégia vai ao encontro da política educativa defendida para este nível etário, a interdisciplinaridade e a necessidade de nortear as actividades no sentido de ir ao encontro de uma política coerente e unificada.

A partir dos dados recolhidos, podemos verificar também que a *elaboração de materiais que podem ser usados como recurso nas outras áreas curriculares* é também

uma das preocupações dos diversos intervenientes do processo de ensino/aprendizagem das diversas áreas curriculares.



Posteriormente, seguem-se estratégias como *apresentação nas outras áreas curriculares dos trabalhos realizados no âmbito da didáctica das Línguas Estrangeiras e colaboração dos professores da escola na concepção das actividades de Língua Estrangeira*. Estes dois tipos de estratégias apresentam dados muito semelhantes, mostrando haver, por parte dos professores responsáveis por leccionar uma Língua Estrangeira assim como, por parte dos restantes professores da escola, em articulação dos professores da especificidade desta área, empenho em inter-relacionar os diversos conteúdos programáticos das mais diversas áreas curriculares, conceber as actividades realizadas no contexto do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

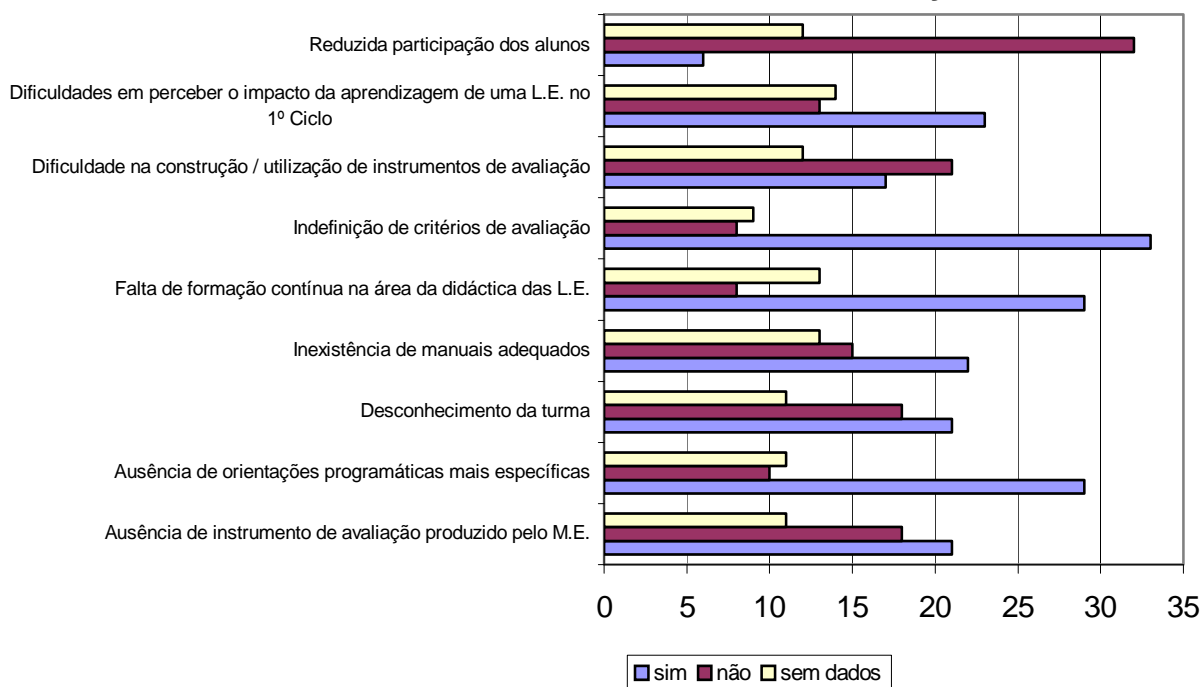
A estratégia menos referida por parte dos docentes inquiridos diz respeito à *participação activa do professor das restantes áreas curriculares nas actividades de Língua Estrangeira*. Desta forma, e comparando as duas actividades referidas anteriormente, podemos verificar que os professores da escola são mais participativos na elaboração de actividades para leccionar uma Língua Estrangeira a nível do primeiro Ciclo do Ensino Básico do que na participação das mesmas. No entanto, independentemente das estratégias utilizadas, pensamos que o facto do aluno estar motivado para aprender uma Língua Estrangeira constitui um factor mais determinante.

O Gráfico 18 pretende apresentar os dados que dizem respeito aos *motivos que dificultam a avaliação na área de Língua Estrangeira*. Assim, e analisando o referido Gráfico, podemos verificar que os professores apontam a *indefinição de critérios de avaliação* como sendo um dos principais motivos. Seguem-se a este a *falta de formação contínua na área da didáctica das Línguas Estrangeiras* e a *ausência de orientações programáticas mais específicas*. As *dificuldades em perceber o impacto da aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo* é também um aspecto considerado relevante por parte dos professores inquiridos no que diz respeito aos motivos que dificultam a avaliação na área das Línguas Estrangeiras.

A *inexistência de manuais escolares adequados* à área de Língua Estrangeira e o *desconhecimento da turma* por parte do professor específico da referida área, assim como a *ausência de um instrumento de avaliação produzido pelo Ministério da Educação* são factores menos referidos em toda esta problemática.

Encontramos ainda a *dificuldade na construção/utilização de instrumentos de avaliação* referido por dezassete inquiridos, apresentando pouca significância neste ponto.

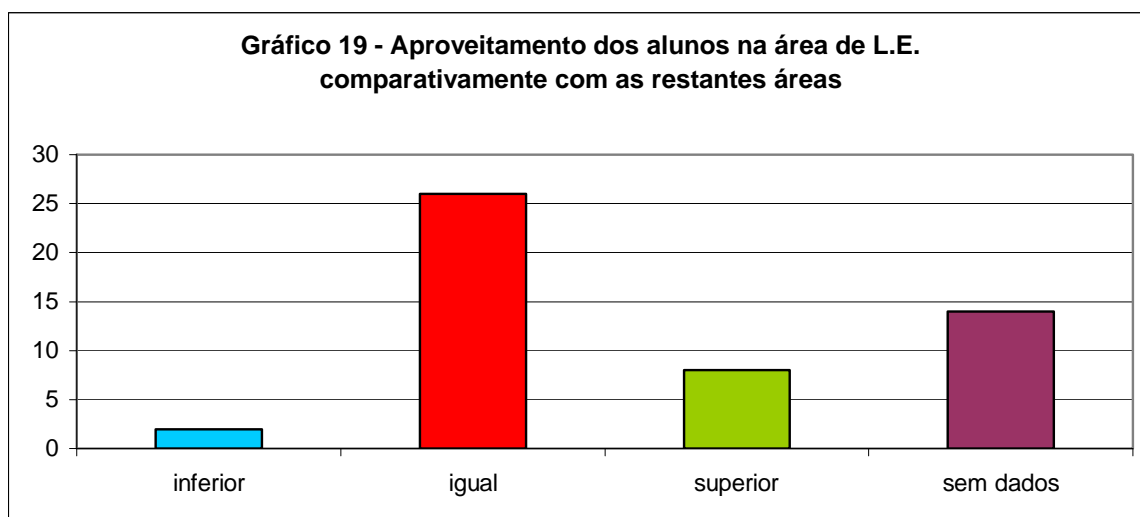
Gráfico 18 - Motivos que dificultam a avaliação na área de L.E.



O aspecto menos referido pelos inquiridos diz respeito à *reduzida participação dos alunos*. Desta forma, e analisando globalmente o Gráfico anterior, podemos dizer que as dificuldades que podem surgir aos professores no processo de avaliação na área de Língua Estrangeira está significativamente relacionada com aspectos que implicam directamente os professores e a capacidade dos mesmos de resolver determinados obstáculos, que se prendem com os critérios avaliativos e com a natureza complexa de todo este processo avaliativo. O aluno surge aqui como um sujeito passivo. No entanto, relativamente ao aproveitamento dos formandos na área específica de Língua Estrangeira, e comparativamente com as restantes áreas curriculares disciplinares (Gráfico 19), a maioria dos inquiridos refere que este aproveitamento é igual às restantes áreas. Um destes inquiridos refere que este aproveitamento é igual, uma vez que, “um bom aluno na generalidade normalmente não apresenta dificuldades na

aprendizagem de uma Língua Estrangeira”. Outro dos inquiridos justifica a sua resposta referindo que “tudo depende da motivação do professor e da predisposição dos alunos para a aprendizagem”.

Há inquiridos, cerca de oito, que referem que o aproveitamento nesta área curricular comparativamente com as restantes chega a sem superior, isto porque “o carácter lúdico, poucos conteúdos, facilitam a aquisição e aproveitamento”, ou ainda porque “a motivação é maior”. Da amostra de cinquenta inquiridos apenas dois referem que o aproveitamento dos alunos na área de Língua Estrangeira é inferior ao aproveitamento das restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Estes inquiridos não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta.



Encontramos ainda justificação para alguns casos em que não obtivemos qualquer tipo de resposta. Assim, alguns inquiridos dizem-nos que: “não sei porque não me é dado conhecimento do desempenho dos alunos em Língua Estrangeira”, “não tenho conhecimento” ou ainda, “na realidade desconheço o desempenho dos alunos em Língua Estrangeira”.

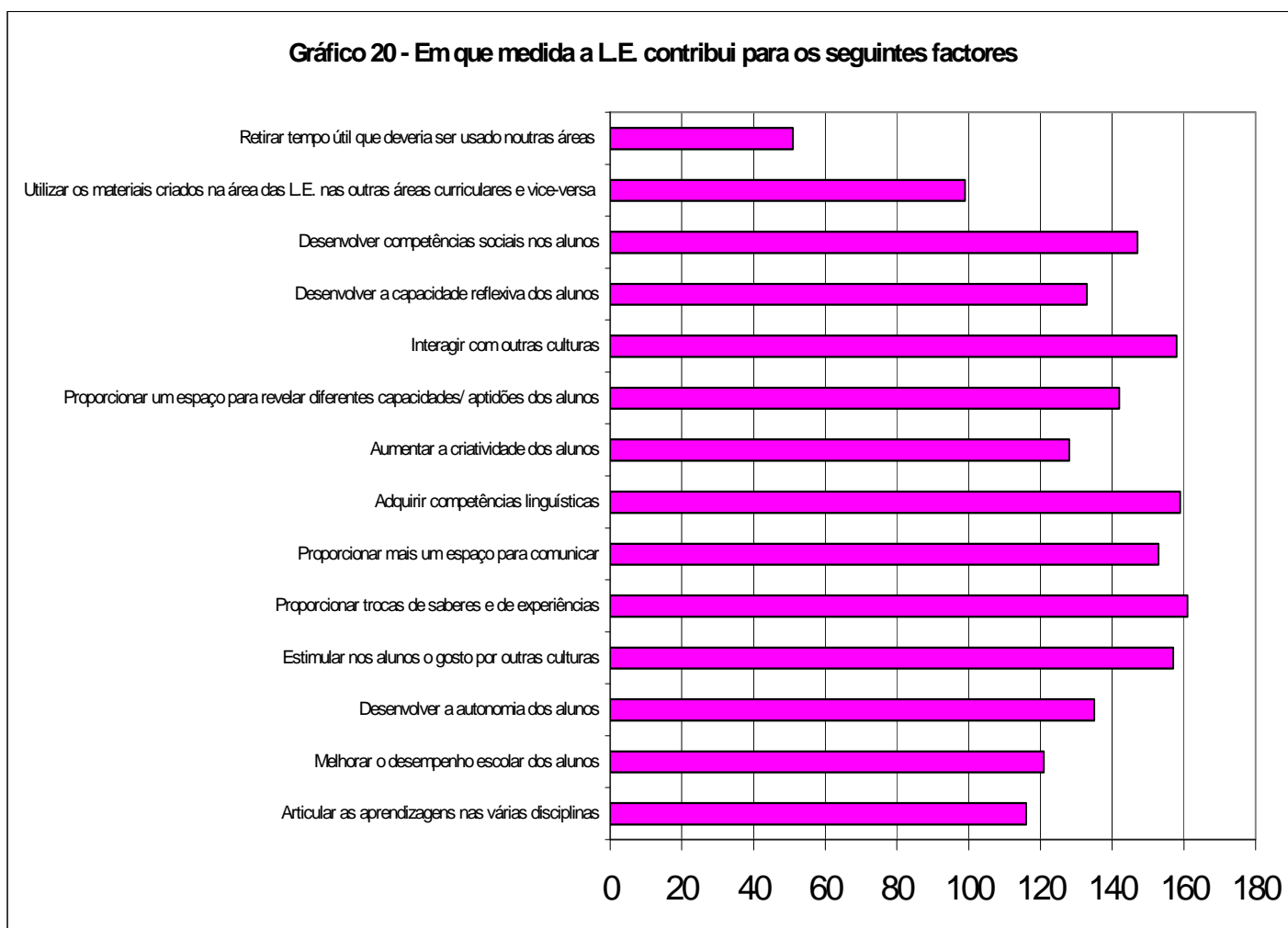
2.6. Importância da Língua Estrangeira para a aprendizagem

No Gráfico 20 apresentamos as considerações dos professores relativamente à importância da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, nomeadamente no que se refere ao contributo que a aprendizagem desta área curricular pode dar a nível da formação inicial de cada formando. Desta forma, e analisando os dados do referido Gráfico, verificamos que determinados factores apresentam valores muito próximos. O factor *proporcionar trocas de saberes e de experiências* foi, por parte dos inquiridos, o mais referenciado. Os factores que seguidamente são apontados pelos professores inquiridos como sendo dos mais significativos são *adquirir competências linguísticas*, assim como *interagir com outras culturas* e *estimular nos alunos o gosto por outras culturas*.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira neste nível de ensino é vista também como uma medida importante uma vez que permite *proporcionar mais um espaço para comunicar, proporcionar um espaço para revelar diferentes capacidades/aptidões dos alunos*, assim como *desenvolver a autonomia dos alunos* a sua *capacidade reflexiva*, aumentando a *criatividade* dos mesmos. Estas são sem dúvida razões mais que consideráveis para termos esta área em conta nas práticas educativas das escolas. Estes factores vão ao encontro de um outro que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos. A capacidade *de melhorar o desempenho escolar dos alunos* é outro dos factores que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira possui e que é referida pelos docentes.

Relativamente às competências que dizem respeito aos docentes e à sua actividade profissional, verificamos que o factor *articular as aprendizagens nas várias disciplinas* apresenta também um importante nível de significância para os inquiridos.

Utilizar os materiais criados na área das Línguas Estrangeiras nas outras áreas curriculares e vice-versa foi dos factores menos referenciados.



O factor menos apontado pelos inquiridos foi *retirar tempo útil que deveria ser usado noutras áreas*, ou seja, os docentes consideram que o facto de se leccionar uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico não retira tempo útil às outras áreas curriculares. Numa fase inicial de tratamento de dados verificamos que a grande maioria refere que esta situação *nunca* se verifica.

Através da observação deste gráfico podemos dizer que, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira pelas crianças a nível do primeiro Ciclo do Ensino Básico é vista pelos docentes como uma importante componente na formação inicial dos mesmos. São

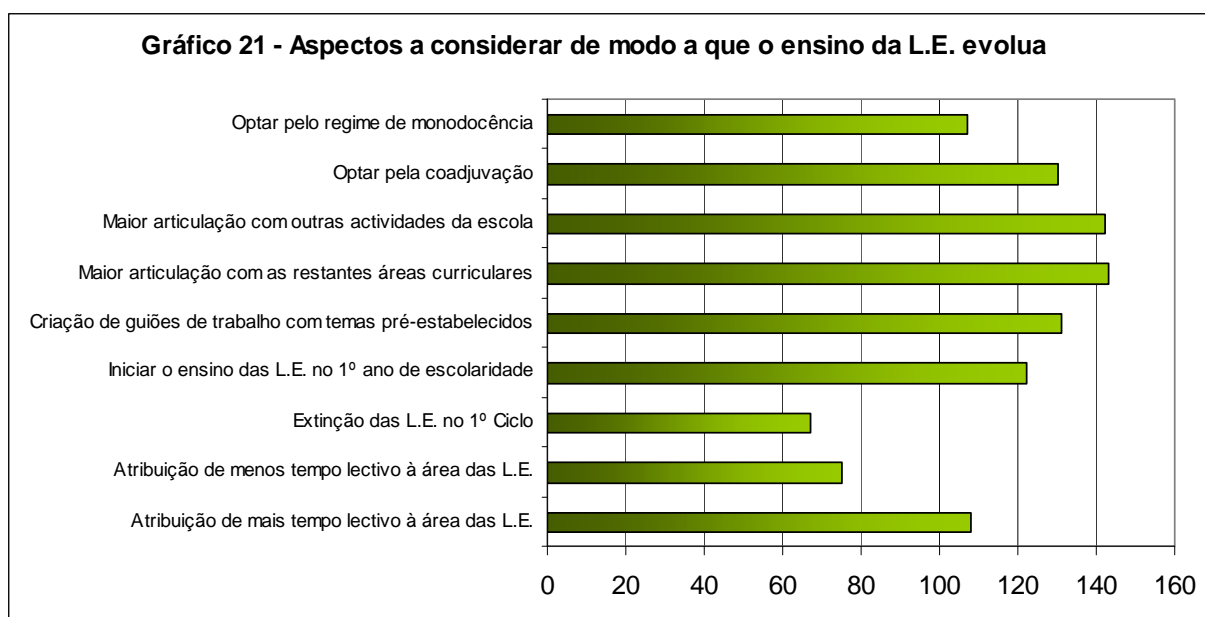
referidos neste ponto aspectos como a troca de experiências, o contacto com outras culturas, a comunicação das crianças, o desenvolvimento da criatividade e autonomia das mesmas e ainda a melhoria das aprendizagens globais da criança em formação. É tido em conta o tempo dispensado para a aprendizagem desta área curricular em relação às restantes áreas, pondo-se em consideração se a aprendizagem de uma Língua Estrangeira poderia de algum modo prejudicar a aprendizagem das áreas disciplinares ao leccionar esta área não-disciplinar.

Tendo em conta a actual situação do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico, quisemos saber a opinião dos docentes relativamente à evolução desejada pelos mesmos para esta área. Neste sentido, apresentamos o Gráfico 21, onde podemos verificar que os professores ambicionam que exista uma *maior articulação com as restantes áreas curriculares* e uma *maior articulação com outras actividades da escola*. Relembramos que, e como já foi referido anteriormente, é muito frequente dar-se o caso do ensino das Línguas não ser articulado com as restantes actividades da escola, nomeadamente, Visitas de Estudo, Projecto de Escola, Planos de Recuperação.

Alterar o modelo de ensino que está a ser actualmente posto em prática, passando para uma coadjuvação seria, na perspectiva dos inquiridos, outra das medidas a considerar no futuro. Esta medida iria ao encontro do modelo de monodocência coadjuvada, em que seria um professor específico de Língua que leccionaria em horário lectivo e com o apoio do professor Titular de Turma, a área de Língua Estrangeira.

Assim, e com a *criação de guiões de trabalho com temas pré-estabelecidos*, tornar-se-ia mais simples para os professores do primeiro Ciclo, que têm uma formação a nível da Língua Estrangeira desajustada, articular esta área com as restantes áreas curriculares. Contudo, alguns são os indivíduos que consideram benéfico o ensino de

uma Língua Estrangeira ser leccionado pelo professor Titular de Turma, passando assim a regime de monodocência.



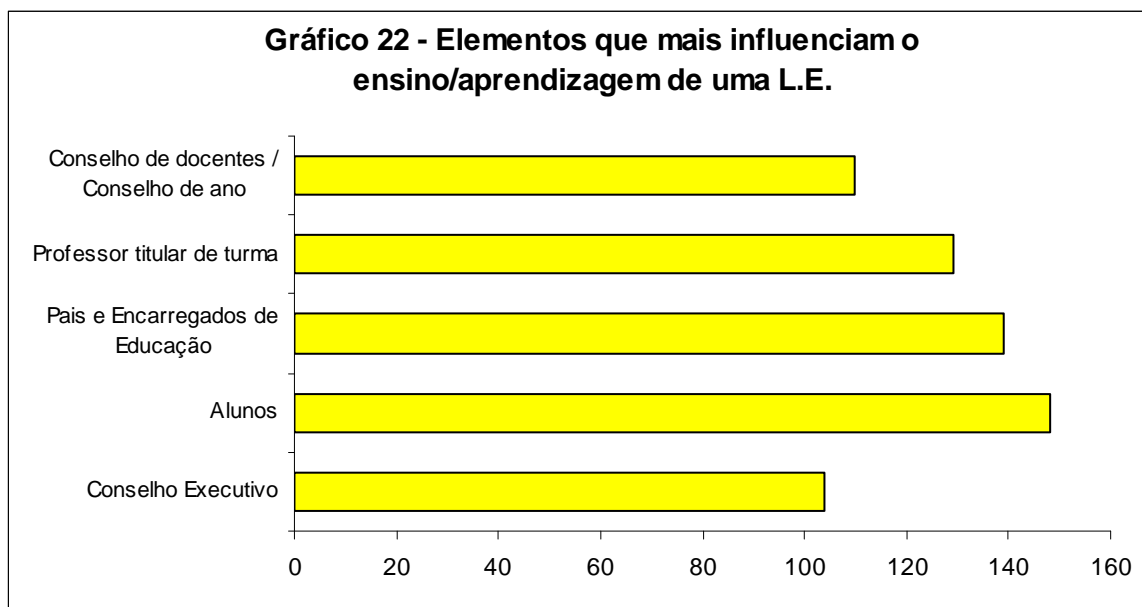
É significativo o número de inquiridos que consideram relevante ser leccionado o ensino de uma Língua Estrangeira logo no primeiro ano de escolaridade.

Quanto ao tempo dispensado para esta área curricular, os inquiridos encontram-se um pouco divididos, uma vez que há quem seja da opinião que se devesse atribuir menos tempo para esta área. Contudo, mais são os casos que consideram benéfico atribuir mais tempo ao ensino de uma Língua Estrangeira. Poucos são os inquiridos que vêm de forma positiva a extinção do ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo.

2.7. Influência de diversas entidades no ensino da Língua Estrangeira

Em todo o processo de ensino/aprendizagem vários são os elementos intervenientes, mas quais os que têm uma influência mais activa? Na opinião dos inquiridos os *alunos* são os que mais influenciam este processo (Gráfico 22). Posteriormente são os *Pais e Encarregados de Educação* os elementos mais activos. Só de seguida é que surge o professor Titular de Turma.

O Conselho de docentes/Conselho de ano surgem em quarto lugar, seguido do Conselho Executivo como entidade responsável por influenciar de algum modo o ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico.



2.8. Factores limitativos no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira

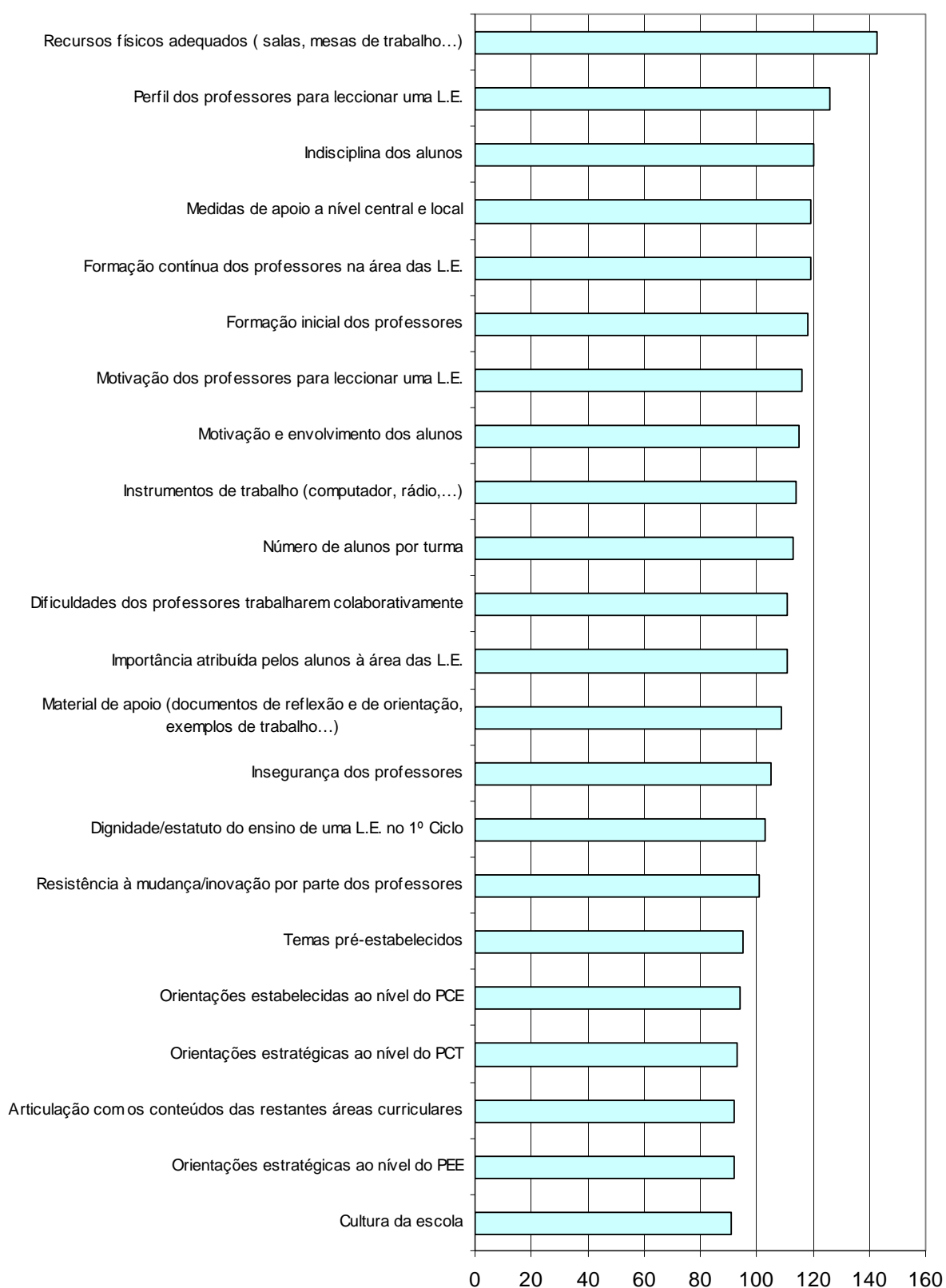
Ao notarmos algum descontentamento por parte dos professores neste processo de ensino/aprendizagem, quisemos saber quais seriam os principais factores que se opunham, de algum modo, a que este processo.

Assim, e analisando os dados recolhidos e reunidos no Gráfico 23, verificamos que a falta de recursos físicos adequados, nomeadamente mesas e cadeiras, é o factor limitativo mais referido pelos inquiridos. Seguidamente encontramos referenciado o *perfil dos professores para leccionar uma Língua Estrangeira*. Assim, o professor surge como um interveniente fundamental neste processo, apontado como sendo dos principais obstáculos que se impõem ao processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Uma das outras dificuldades que este processo tem de enfrentar diz respeito à *indisciplina dos alunos*, uma vez que estes, em muitos casos, não estando perante o professor Titular de Turma tendem a desrespeitar as regras impostas por outro professor.

A falta de *medidas de apoio a nível central e local*, assim como a quase ausência de *formação contínua dos professores na área das Línguas Estrangeiras*, são dois importantes factores limitativos bem presentes em todo este processo. Seguidamente surge a desadequada formação inicial dos docentes e ainda a *motivação para leccionar uma Língua Estrangeira*. No que se refere à motivação, o envolvimento dos alunos é considerado pelos inquiridos importante factor limitativo no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Gráfico 23 - Factores limitativos no processo de ensino/aprendizagem de uma L.E.



Seguem-se uma série de factores que apresentam semelhantes níveis de significância, nomeadamente *instrumentos de trabalho, número de alunos por turma, dificuldades dos professores em trabalhar colaborativamente, importância atribuída pelos alunos à área das Línguas Estrangeiras e material de apoio (documento de reflexão e de orientação, exemplos de trabalho...)*.

Alguns aspectos relacionados directamente com o professor, tais como, a *insegurança dos professores, a dignidade/estatuto do ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo, a resistência à mudança/ inovação por parte dos professores*, apresentam um nível de significância relativa.

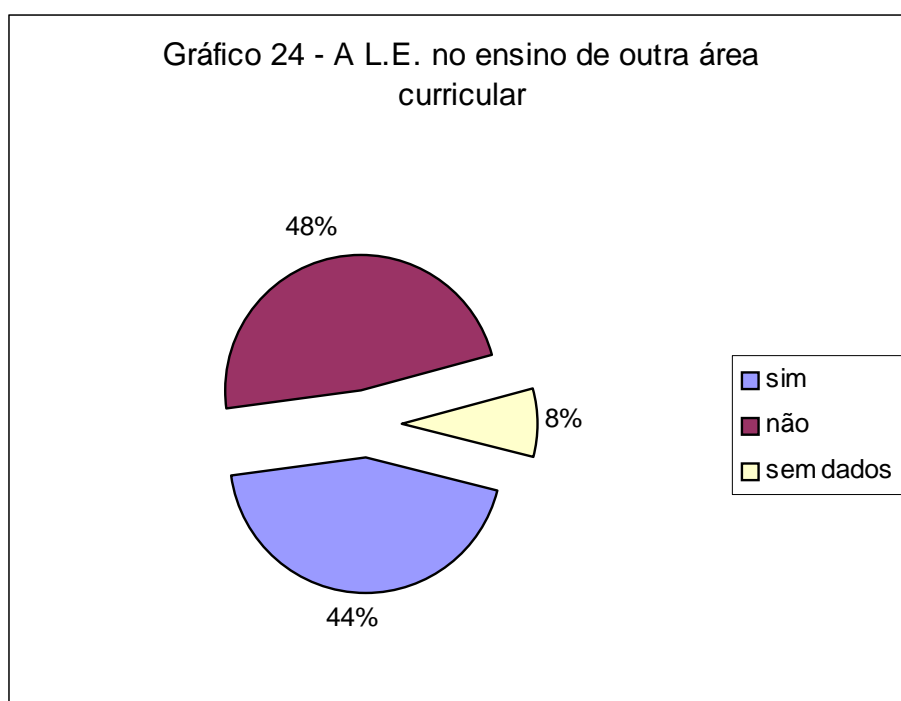
Dos factores limitativos referidos, os que apresentam um menor nível de significância são os *temas preestabelecidos, as orientações estabelecidas ao nível do Projecto Curricular de Escola, as orientações estratégicas ao nível do Projecto Curricular de Turma, a articulação com os conteúdos das restantes áreas curriculares, as orientações estratégicas ao nível do Projecto Educativo de Escola e por último, a cultura da escola*.

2.9. A Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular

O ensino integrado de uma Língua Estrangeira numa outra área curricular é uma realidade em alguns países da União Europeia. Esta estratégia consiste no ensino de uma outra área curricular, por exemplo Expressão Físico-Motora, ou Estudo do Meio, utilizando uma Língua que não a Materna. Esta prática educativa não é comum em Portugal, contudo quisemos conhecer a opinião dos professores do primeiro Ciclo relativamente a esta questão. De acordo com o Gráfico 24, podemos verificar que as

opiniões entre o *sim* e o *não* apresentam valores muito aproximados, em que o *sim* recolhe quarenta e quatro por cento das opiniões e o *não* quarenta e oito por cento.

Não vemos nestes resultados uma tendência de opiniões, verificando-se assim uma grande dispersão das mesmas. Várias são as hipóteses que podemos levantar de forma a tentarmos de algum modo justificar estes dados, de entre elas gostaríamos de referir o facto de a grande maioria dos docentes ainda não possuírem formação adequada nesta área para leccionar uma outra área utilizando uma Língua que não a Materna.



De entre os dados recolhidas, há um inquirido que responde negativamente a esta questão, dizendo que “nem todos os alunos conseguiriam acompanhar e compreender a outra área curricular. Esta medida poderia gerar lacunas nas restantes áreas curriculares, sobretudo nas crianças com dificuldades de aprendizagem ou NEE”. Outro inquirido diz-nos que “é necessário privilegiar a Língua Portuguesa” nesta fase etária. Há ainda quem refira que “nem todos os alunos têm a mesma facilidade em adquirir as

competências de Língua Estrangeira, o que seria um obstáculo para os que têm dificuldades em adquirir as competências desta área”. Relativamente a este modelo de ensino os inquiridos justificam a sua resposta referindo que: “o ensino no primeiro Ciclo sendo generalista tornaria mais fácil de apreender o uso de uma Língua Estrangeira num contexto específico”, “é uma estratégia possível e que pode motivar os alunos”, “aumentava o vocabulário e a capacidade comunicativa”, “seria uma maneira de verificar os conhecimentos dos alunos e de esta ser mais uma motivação para os mesmos. Seria interessante”, “Penso que certas actividades, em que a Linguagem verbal é reduzida, poderá ser em Língua Estrangeira, mas no caso de actividades mais complexas penso que seja sempre útil o recurso à Língua Materna”, “dependendo da faixa etária dos alunos envolvidos” ou ainda, “possibilita a diversidade de vocabulário”.

Relativamente à última pergunta do instrumento de recolha de dados utilizados, alguns inquiridos quiseram dar a sua opinião sobre diversos assuntos que para eles, ao longo do inquérito, não conseguiram esclarecer. Desta forma, recolhemos algumas opiniões relativas por exemplo ao modelo integrador do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Assim, um inquirido refere que “discordo totalmente que a Língua Estrangeira seja apenas facultativa e extra-escolar, pois deste modo nem todos os alunos de uma turma têm as mesmas oportunidades e não dá para articular com as outras áreas pois não é leccionada pelo professor Titular de Turma.” Relativamente a este ponto, um outro inquirido é da opinião que “o ensino de uma Língua Estrangeira fosse ministrado durante o dia lectivo com coadjuvação, já vivi esta situação e foi muito boa. Da maneira que está a ser dado é pouco positivo, devido ao cansaço que os alunos apresentam.” Existe ainda um outro docente que se pronuncia sobre esta temática: “penso que o ensino de uma Língua Estrangeira para o primeiro Ciclo deveria ser no horário lectivo, mesmo que essa Língua Estrangeira fosse dada por outro professor. Não acho que

prejudique as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Há algum anos dava-se o ensino da Língua Estrangeira em regime de monodocência, vindo outro professor dar a aula com a presença do professor da turma. Aliás, foi um projecto desenvolvido pela D.R.E.A”. Todas estas opiniões convergem para o ensino de uma Língua Estrangeira em regime de monodocência coadjuvada.

Relativamente à avaliação realizada a nível do ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira, recolhemos duas opiniões que referem que “deveria ser feita uma avaliação mais rigorosa aos alunos que frequentam essas aulas, e que fosse dado conhecimento aos Encarregados de Educação à semelhança do que é feito com as restantes áreas disciplinares, isto no que se refere às Actividades de Enriquecimento Curricular (Inglês). No primeiro Ciclo, como se trata de uma actividade de carácter facultativo, os alunos não levam o ensino da Língua Estrangeira como algo importante pois não estão sujeitos a uma avaliação. É mais como uma ocupação do tempo livre.”, e “só agora começou a ser implantado o Inglês na nossa escola e torna-se para mim difícil responder, uma vez que ainda me faltam dados para a sua avaliação”.

Todas estas opiniões de carácter facultativo, apresentadas no final do inquérito mostram de alguma forma um descontentamento generalizado por parte dos professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico para com o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira que está a ser desenvolvido nas escolas deste nível de ensino. De certa forma os professores do primeiro Ciclo mostram que desejariam que estas práticas sofressem alterações no sentido de dar resposta à política inter-disciplinar defendida para este nível de ensino, onde os professores Titulares de Turma tivessem um papel mais activo, conhecendo melhor as actividades desenvolvidas, os conteúdos abordados e o tipo de avaliação realizado.

2.10. Síntese

Considerando os dados anteriormente apresentados, e uma vez que todos eles estão directa ou indirectamente implicados no processo supervisivo que o professor Titular de Turma tem de realizar nas Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente no processo de ensino/aprendizagem do Inglês, podemos dizer que alguns pontos são de destacar.

Comecemos por verificar que, considerando que os professores inquiridos possuem, na sua grande maioria, muita experiência no trabalho com crianças deste grupo etário, o processo de selecção de actividades e de planificação é para eles um processo bastante familiar, em que a identificação de estratégias que terão mais ou menos eficácia para o trabalho com este nível etário é um mecanismo simples. Contudo, analisando a formação destes professores que actualmente exercem o papel de professores Titulares de Turma, verificamos que, relativamente ao que se refere especificamente às Línguas Estrangeiras, ou à Didáctica das Línguas Estrangeiras, o contacto com as mesmas é muito reduzido, se não mesmo nulo, ou verificou-se há um elevado número de anos. Este facto pode, no mínimo, fazer com que os professores não se encontrem sensibilizados para a necessidade do ensino/aprendizagem das Línguas neste nível de ensino, prejudicando o seu desempenho no processo supervisivo que tem de participar.

Notamos também que, tendo em conta os dados recolhidos relativamente ao curso de formação inicial, e que podemos ver no Gráfico VI, dos cinquenta professores Titulares de Turma inquiridos, apenas oito frequentaram cursos que têm necessariamente de abordar a temática das Línguas Estrangeiras. Será que este facto pode ser significativo quando os mesmos desempenham a sua função de supervisores?

Repare-se ainda que, considerando os dados recolhidos, notamos que, dos docentes que tiveram Língua Estrangeira ou Didáctica das Línguas Estrangeiras no seu currículo do curso de formação inicial, mais de metade considera que essa formação foi realizada na Língua Francesa. Tendo em consideração que actualmente nas escolas do primeiro Ciclo é obrigatório o ensino do Inglês, podemos-nos questionar se estes mesmos profissionais estarão à vontade para supervisionar a prática pedagógica de uma Língua que desconhecem, uma vez que também aqui o nível de formação contínua nesta área é pouco relevante.

Notamos que os professores Titulares de Turma poderão ter pouco à vontade com a Língua Estrangeira, uma vez que apenas um inquirido nos respondeu que leccionava esta área em regime de monodocência há dezoito anos. Embora tenhamos em consideração que esta área deverá ser leccionada fora do horário lectivo, consideramos que estes dados são significativos na medida em que podemos analisar a abertura e disponibilidade que os professores têm com outras Línguas.

Podemos contrapor estes dados com o facto dos professores referirem que uma das estratégias mais utilizadas no ensino das Línguas Estrangeiras refere-se à abordagem de temas relacionados com as restantes áreas do currículo. Este facto leva-nos a considerar que, para além destes profissionais terem algum conhecimento do que é feito nesta área, está presente o conceito de interdisciplinaridade.

Embora verificando que os professores Titulares de Turma apresentam níveis de formação relacionados com a Língua Estrangeira muito reduzidos, notamos que estes profissionais reconhecem o seu valor formativo no desenvolvimento das crianças do primeiro Ciclo do Ensino Básico, notando-se que por exemplo, mais de metade dos inquiridos consideram que o ensino das Línguas Estrangeiras contribui para o desenvolvimento da Língua Materna. Este aspecto poderá ter uma influência positiva no

processo de supervisão, na medida em que os professores Titulares de Turma ao reconhecerem alguma utilidade no ensino/aprendizagem das Línguas, poderão encarar o seu papel de supervisores de forma mais positiva, desempenhando de forma mais empenhada o seu papel.

Verificamos também, através dos dados recolhidos, que os professores Titulares de Turma apresentam como um dos principais motivos que dificultam a avaliação na área das Línguas Estrangeiras a indefinição dos critérios de avaliação. Este obstáculo apontado poderá ser identificador de uma das dificuldades que os professores Titulares de Turma/supervisores têm de enfrentar no processo supervisoivo. Ao estarmos perante uma situação em que verificamos que os elementos avaliativos se encontram pouco definidos o processo supervisoivo pode ser dificultado.

Assim, e de forma a ser-nos possível analisar mais ao pormenor todos estes aspectos que se relacionam com a supervisão que o professor Titular de Turma tem de realizar apresentaremos, de seguida, uma análise mais aprofundada de três casos protótipos, no sentido de analisar se um professor, pelo facto de exercer as suas funções há muitos anos, pode influenciar a sua forma de ver o ensino das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Este estudo vai permitir-nos também verificar se nestes três casos, os inquiridos têm conhecimento das actividades realizadas no âmbito do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras ou se as actividades que referem ser realizadas são apenas hipóteses das que poderiam decorrer neste âmbito.

Dos três casos modelo analisados, verificamos que num deles o processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, nomeadamente o Inglês, não ocorre. Contudo, e uma vez que este caso refere alguns aspectos relacionados com o processo supervisoivo, foi nossa intenção observarmos as suas respostas um pouco mais de perto. A análise pormenorizada destes três casos modelo foi para nós útil na medida em que

possibilitou estabelecer uma relação entre diversas respostas dadas pelos mesmos, verificando em alguns casos, em que medida um determinado factor pode influenciar um outro.

3. Análise qualitativa dos dados recolhidos

3.1. Estudo de três casos modelo

Após a análise dos dados recolhidos, e analisando a Pergunta doze do instrumento de recolha de dados utilizado, verificamos que existiam três tipos de respostas possíveis. De forma a podermos estabelecer relação entre diversos pontos de vista dos professores inquiridos, escolhemos um caso de cada um dos tipos para análise mais aprofundada. Esta escolha foi realizada de forma aleatória, tendo em consideração todos os casos de cada tipo de resposta.

Assim, temos o Caso A, em que a Língua Estrangeira leccionada é o Inglês, que ocorre fora do horário lectivo; o Caso B, em que o ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira ocorre dentro e fora da sala de aula, aprendendo-se o Inglês; para o Caso C, verificamos que a Língua Estrangeira não é leccionada. Podemos visualizar mais facilmente a caracterização de cada um destes casos no Quadro VII.

Neste quadro podemos verificar ainda que nenhum dos Estabelecimentos de Ensino em que os inquéritos foram aplicados está a ser leccionada outra Língua Estrangeira que não seja o Inglês, que tem carácter obrigatório. Mesmo assim, num dos casos este processo de ensino/aprendizagem não está a ser desenvolvido.

Quadro VII – Caracterização dos três casos modelo

	<i>Processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira</i>		<i>Horário de funcionamento</i>		<i>Língua leccionada</i>	
	Ocorre	Não ocorre	Dentro do horário lectivo	Fora do horário lectivo	Inglês	Outra. Qual?
Caso A	X			X	X	
Caso B	X		X	X	X	
Caso C		X				

3.2. Situação do professor inquirido

No que respeita ao perfil dos inquiridos verificamos que no Caso A se trata de um indivíduo com vinte e nove anos de idade, com nove anos de actividade docente, oito dos quais no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao Caso B, verificamos que tem trinta e nove anos, dezoito anos de serviço no primeiro Ciclo do Ensino Básico. O indivíduo do Caso C tem sessenta anos, vinte e três anos de serviço, todos eles no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à formação base dos três casos é de salientar que no Caso A, temos um inquirido que tem o curso de *Professores do Ensino Básico, 2º Ciclo, Variante de Português/Inglês*, que teve o Inglês como Língua Estrangeira no seu currículo e que não lecciona a Língua Estrangeira em regime de monodocência.

No Caso B trata-se de um inquirido que frequentou o curso do *Magistério Primário*, complementado com o *Ensino de Língua Estrangeira – Inglês*, tendo portanto formação nesta Língua. Lecciona o Inglês em regime de monodocência “a título particular”, ou seja, não seguindo as orientações governamentais.

No Caso C, observamos um inquirido que frequentou o curso do Magistério Primário, não possui formação na área das Línguas Estrangeiras e que não lecciona nenhuma Língua em regime de monodocência.

O vínculo contratual que todos os inquiridos apresentam está directamente relacionado com o tempo de serviço dos mesmos, assim temos os Casos A e B, que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica; o Caso C pertence ao Quadro de Escola.

3.3. Situação da Língua Estrangeira na escola

Neste ponto do nosso instrumento de recolha de dados, quisemos saber como se caracterizava a situação do ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira nos diversos Estabelecimentos de Ensino. Assim, tendo em consideração que todos os Casos aqui apresentados pertencem a escolas distintas, fomos analisar as diferenças existentes. Desta forma, começamos por querer saber se o processo de ensino/aprendizagem envolvia toda a escola. Para o Caso A, não obtivemos qualquer resposta. Nos Casos B e C os inquiridos referiram que *não*.

Relativamente à interdisciplinaridade, estratégia fulcral deste nível de ensino, verificamos que para o Caso A o ensino das Línguas Estrangeiras integra os saberes das várias áreas curriculares, notando-se assim que o processo supervisivo está a decorrer dentro do previsto e regulamentado pelo Ministério da Educação. No que se refere aos Casos B e C, verificamos que o mesmo não acontece. No que respeita à articulação do

ensino da Língua Estrangeira com as restantes actividades da escola, como por exemplo, as Visitas de Estudo, ou os Planos de Recuperação, poderá ser ainda uma questão pouco analisada, na medida em que para o Caso A não tivemos qualquer tipo de resposta e relativamente aos Casos B e C a resposta obtida foi negativa, indo ao encontro da ideia de que o ensino das Línguas Estrangeiras poderá estar a decorrer de forma isolada, e pouco integrada.

No Caso C constatamos que a Língua Estrangeira não fornece qualquer contributo para o reforço do Projecto Curricular de Turma. Em nossa perspectiva, este facto é facilmente justificável, uma vez que para este caso específico verificamos anteriormente que o ensino das Línguas Estrangeiras não ocorre.

Questionando os três Casos sobre a configuração do ensino das Línguas Estrangeiras em função da especificidade de cada turma, em todos eles verificamos que as actividades leccionadas nesta área específica não têm em consideração as características dos alunos com que se trabalha. Consideramos pertinente referir que no Caso B a Língua Estrangeira, seguindo dois modelos de integração distintos, ao ser leccionada dentro do horário lectivo, no nosso entender, facilita a adaptação das actividades ao grupo/turma, o que não acontece quando esta ocorre fora do horário lectivo. Considerando ainda a planificação das mesmas, verificamos que no Caso A, o professor desenvolve estratégias para articular as diversas áreas com o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Nos Casos B e C verificamos que o mesmo não acontece. No que se refere ao Caso C podemos dizer que esta resposta é facilmente justificável uma vez que o ensino das Línguas Estrangeiras ainda não é uma realidade. Contudo, analisando o Caso B com alguma atenção, notamos que o ensino das Línguas Estrangeiras sendo leccionado dentro do horário lectivo deveria integrar um contexto interdisciplinar, onde o professor Titular de Turma desenvolvesse estratégias

para articular as diversas áreas curriculares com o ensino das Línguas Estrangeiras. Seguindo este modelo de integração das Línguas dentro do horário lectivo o processo supervisivo não ocorre. Relativamente ao ensino/aprendizagem das Línguas que é realizado fora do horário lectivo notamos que para este Caso B a supervisão não ocorre.

No respeitante à construção dos materiais a serem utilizados no ensino das Línguas Estrangeiras, verificamos que nos três Casos analisados, estes materiais não são construídos em colaboração com outros professores da escola, o que no Caso C já estávamos à espera uma vez que o ensino das Línguas não se verifica.

3.4. Perfil do professor de Língua Estrangeira

Relativamente ao perfil do professor, começemos por verificar os aspectos que os três Casos analisados consideram serem mais determinantes para o professor leccionar uma Língua Estrangeira em regime de monodocência. Assim, para o Caso A notamos que este inquirido considera que a formação inicial do professor possui um papel mais determinante no ensino das Línguas Estrangeiras do que a sua formação contínua. O mesmo se verifica para o Caso B. Este inquirido também considera que a formação de base de um professor é mais determinante no ensino/aprendizagem da Línguas Estrangeiras do que a formação contínua, embora esta última possa também influenciar este aspecto. O inquirido correspondente ao Caso C atribui a ambos os tipos de formação a mesma relevância, considerando-os *muito* determinantes.

O relacionamento, quer com os restantes professores da escola quer com os alunos, foi também abordado. Assim, e para o Caso A, verificamos que ambos são considerados *totalmente* determinantes no ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras em regime de monodocência.

Para o inquirido do Caso B verificamos que o relacionamento com os alunos é mais determinante do que o relacionamento com os professores da escola. Nota-se assim que para este Caso os alunos têm um papel de maior relevância neste processo.

Relativamente ao terceiro Caso, verifica-se que para este inquirido ambas as componentes são *muito* determinantes; ambas apresentam o mesmo grau de significância em todo este processo.

O dinamismo também aqui é salientado e, embora lhe seja atribuído diversos graus de significância para os três Casos estudados, verificamos que é uma componente bastante significativa neste processo. Desta forma, constatamos que, o inquirido do Caso A considera o dinamismo uma componente *muito* determinante no perfil do professor para leccionar uma Língua Estrangeira em regime de monodocência. No Caso B este aspecto é classificado como *totalmente* determinante e no Caso C *muito* determinante. Embora se verifique no Caso C que o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira não ocorre, notando-se por isso alguma falta de informação neste aspecto, este inquirido considera o dinamismo, assim como a motivação para leccionar uma Língua Estrangeira, *muito* determinantes.

Relativamente ao Caso A tanto o dinamismo como a motivação do professor são considerados como sendo *muito* determinantes neste processo, sendo de referir que, para este caso em que o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras ocorre fora do horário lectivo, ambas as componentes são igualmente classificadas. No Caso B, as componentes dinamismo e motivação do professor Titular de Turma são definidas como *totalmente* determinantes.

Nos três Casos estudados não foram acrescentados quaisquer outros aspectos que pudessem ser determinantes no perfil do professor de uma Língua Estrangeira em regime de monodocência.

Quando questionados os três inquiridos sobre a sua participação em acções de formação e iniciativas de sensibilização no âmbito das Línguas Estrangeiras nos últimos cinco anos, verificamos que todos eles disseram que não participaram em actividades deste género.

Relativamente à formação inicial dos inquiridos, quisemos averiguar que avaliação os mesmo faziam desta no âmbito da didáctica de uma Língua Estrangeira. Desta forma verificamos que no Caso A este inquirido diz-nos que esta formação foi satisfatoriamente adequada às necessidades da escola, nomeadamente, nos conteúdos desenvolvidos. Relativamente ao número das acções de formação em Didáctica das Línguas Estrangeiras, classifica esta formação como *não satisfatória* e, por último, em termos de aplicação na sala de aula, diz-nos que esta formação foi *satisfatória*.

No que se refere ao Caso B, verifica-se que o inquirido classifica todos os aspectos por nós referidos como sendo *não satisfatórios*. Para o Caso C, todas as componentes por nós enumeradas foram tidas como fracas.

Analizamos ainda que, todos estes Casos têm como base diferentes cursos de formação inicial, sendo que, no Caso A, o inquirido possui alguma especialização na área das Línguas Estrangeiras, uma vez que teve como base um curso de variante nesta área específica, para o Caso B, verifica-se que a nível da formação inicial frequentou o curso do Magistério Primário, assim como o Caso C. Notamos ainda que o inquirido correspondente ao Caso A demonstra mais abertura à área das Línguas Estrangeiras, referindo com mais clareza as actividades e estratégias utilizadas no ensino das Línguas em horário extra-escolar.

No que se relaciona com a formação contínua destes inquiridos, podemos averiguar que, para o Caso A, a adequação da oferta às necessidades da escola foi classificada como *não satisfatória*, o número de acções de formação em didáctica das

Línguas Estrangeiras, como *satisfatória* e, por último, a utilidade da formação em termos de aplicação e os conteúdos de sala de aula como sendo *não satisfatória*. Saliente-se ainda que este inquirido referiu que nos últimos cinco anos não tinha participado em nenhuma acção de formação no âmbito da didáctica das Línguas Estrangeiras, o que nos leva a considerar que esta avaliação corresponde a acções de formação realizadas antes do mesmo período.

Para o Caso B, relativamente à formação contínua, verificamos que todas as três componentes que apresentamos neste âmbito foram classificadas como sendo não satisfatórias. Neste Caso também apuramos que nos últimos cinco anos, este inquirido não participou em acções de formação ou mesmo de sensibilização nesta área. Desta forma, a classificação deste Caso reportar-se-á aos anteriores anos de serviço.

Relativamente ao Caso C, apuramos que todas as componentes referidas são classificadas como tendo um grau de avaliação fraco. Assim, tendo este inquirido referido que nos últimos cinco anos não frequentou acções de formação ou de sensibilização nesta área, esta classificação corresponderá a acções que o mesmo possa ter frequentado anteriormente a este período de tempo. Tendo este inquirido vinte e três anos de serviço no primeiro Ciclo do Ensino Básico, consideramos que o processo de reciclagem deveria ser mais significativo.

3.5. Importância da Língua Estrangeira no Desenvolvimento da Língua Materna

No que respeita à importância da Língua Estrangeira no desenvolvimento da Língua Materna, verificamos que só nestes três Casos estudados obtivemos diferentes respostas. Assim, o caso A, que se refere a um inquirido com formação na área das

Línguas Estrangeiras, mais especificamente no Inglês, considera que o ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico contribui de facto para o desenvolvimento da Língua Materna.

No Caso B, sendo um inquirido que tem como base de formação o curso do Magistério Primário e que posteriormente teve formação na área do ensino das Línguas Estrangeiras, diz-nos que o ensino destas no primeiro Ciclo contribui para o desenvolvimento da Língua Materna.

Relativamente ao Caso C a resposta é negativa. Assim, este inquirido considera que o ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico não contribui para desenvolver a Língua Materna. Comparando esta resposta deste caso específico com outras respostas dadas pelo mesmo, verificamos que se trata de um inquirido com pouca ou nenhuma formação na área das Línguas Estrangeiras, portanto pouco sensibilizado para esta temática. Embora se trate de um profissional com muita experiência, verifica-se que poderá de algum modo ter uma opinião tendenciosa a este respeito, partilhando ainda das ideias de outros tempos.

3.6. Estratégias e ensino da Língua Estrangeira (incluindo avaliação)

Diversas são as estratégias utilizadas pelos professores no ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Analisando as respostas dadas pelo Caso A, verificamos que a estratégia mais frequentemente utilizada é a abordagem de temas relacionados com as restantes áreas curriculares, sendo esta estratégia classificada como realizada *com frequência*. As restantes estratégias apresentadas, e ainda considerando o Caso A, são utilizadas *ocasionalmente*.

Para o Caso B, verificamos que existem três tipos de estratégias classificadas como sendo muito frequentes, sendo elas a abordagem de temas relacionados com as restantes áreas curriculares, a elaboração de materiais que podem ser utilizados como recurso nas outras áreas curriculares e a apresentação nas outras áreas curriculares dos trabalhos realizados no âmbito da didáctica das Línguas Estrangeiras. Uma vez que, neste Caso específico, o ensino das Línguas ocorre, em parte, dentro da sala de aula, estas estratégias podem ser mais frequentemente utilizadas, facilitando assim a interdisciplinaridade e rentabilizando o tempo lectivo. Para este caso específico, verifica-se que há uma garantia do princípio de interdisciplinaridade característico deste nível de ensino. Aqui, as aprendizagens integradas são mais facilmente concretizáveis, ultrapassando-se desta forma algumas barreiras que possam surgir neste processo.

Podemos constatar que para este inquirido as barreiras de espaço, e de comunicação, que são frequentes existir ao leccionarmos uma Língua Estrangeira em colaboração com outros profissionais, são de certo modo eliminadas à partida. Verifica-se ainda que, quando questionamos este inquirido sobre a colaboração dos professores da escola na concepção das actividades e na participação activa dos professores das restantes áreas curriculares nas actividades de Língua Estrangeira, estas duas estratégias *nunca* ocorrem. A comunicação entre os diversos profissionais surge, deste modo, como um obstáculo bastante significativo no processo.

Para o Caso C a ausência de qualquer resposta a este respeito relativamente às estratégias utilizadas justifica-se, uma vez que no respectivo estabelecimento de ensino o processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras não ocorre.

Nenhum dos três Casos estudados referiu outra estratégia para além das mencionadas no Inquérito.

Relativamente à avaliação a ser realizada nesta área específica, foi nossa intenção ter conhecimento de quais seriam os factores que poderiam de certa forma limitar a mesma. Assim, verificamos que, para os três Casos estudados, a ausência de um instrumento de avaliação produzido pelo Ministério da Educação contribui para dificultar este processo.

A ausência de orientações programáticas mais específicas é também apontada pelos três Casos como sendo uma componente limitadora do processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Embora saibamos que o Ministério da Educação tem ao dispor de todos os profissionais da educação Orientações Curriculares, que foram consideradas como sendo a base deste processo, na perspectiva destes inquiridos, estas são ainda insuficientes.

Outro aspecto, considerado relevante pelos três Casos estudados, diz respeito ao desconhecimento da turma. Ou seja, partindo do princípio que a Língua Estrangeira é leccionada dentro dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, fora do horário lectivo e da responsabilidade de outro professor da especialidade, o desconhecimento das características gerais da turma pode dificultar a sua avaliação.

Relativamente à utilização de materiais previamente definidos, como é o caso dos manuais escolares, temos conhecimento da existência de alguns materiais relativos ao ensino/aprendizagem do Inglês para o primeiro Ciclo do Ensino Básico, contudo, será que para os professores Titulares de Turma estes materiais são suficientes, ou mesmo, será que têm conhecimento da existência dos mesmos?

Verificamos que, no Caso A, o inquirido não respondeu a esta questão e nos Casos B e C, os professores consideram estes materiais insuficientes

No que se refere à formação contínua da área da Didáctica das Línguas Estrangeiras e a sua influência na avaliação dos alunos por parte dos professores,

podemos dizer que o Caso A considera que esta componente não é determinante no processo avaliativo. Para os Casos B e C registamos que a falta de formação contínua na área da didáctica das Línguas Estrangeiras contribui para dificultar a avaliação dos alunos nesta área.

A indefinição de critérios de avaliação para a área de Língua Estrangeira é outro dos aspectos que apontamos como sendo um dos possíveis factores que podem limitar a avaliação dos alunos. Nos três casos estudados verificamos que todos eles apontam esta componente como sendo limitativa do processo de avaliação dos alunos. Contudo, relativamente à construção de instrumentos de avaliação e utilização destes mesmos elementos registamos diversas opiniões. Assim, no Caso A verificamos que, na opinião deste inquirido, esta componente não tem qualquer relevância para a avaliação dos alunos. Os inquiridos dos Casos B e C têm opiniões muito próximas. Ambos responderam que a construção/utilização de instrumentos de avaliação contribuem para dificultar a avaliação dos alunos na área das Línguas.

Para o inquirido do Caso A, a dificuldade deste professor perceber o impacto das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico não se coloca, uma vez que não tem relevância. Nos Casos B e C, os inquiridos são da opinião que esta componente pode ser significativa, na medida em que pode limitar o processo de avaliação dos alunos.

No que se refere à participação dos alunos nas actividades de Língua Estrangeira, o Caso A refere-nos que a possível reduzida participação destes não influenciará o processo de avaliação. O Caso C partilha da opinião do Caso A. Para o Caso B, verificamos que neste inquirido é da opinião que a reduzida participação dos alunos pode contribuir para dificultar a avaliação dos mesmos na área das Línguas Estrangeiras.

O aproveitamento dos alunos é um dos aspectos a considerar quando pensamos em ensino/aprendizagem. Desta forma, e analisando as representações dos professores inquiridos relativamente a este aspecto, verificamos que para o Caso A o inquirido considera que o aproveitamento dos alunos na área de Língua Estrangeira é *igual* ao aproveitamento nas restantes áreas curriculares. Justifica a sua resposta dizendo ainda que, “normalmente o aproveitamento dos alunos é parecido”.

No Caso B a resposta é semelhante ao Caso anterior. Verifica-se que este inquirido também considera que o aproveitamento nesta área específica é *igual* às restantes áreas curriculares, dizendo-nos ainda que “não há informação do Inglês fora do horário lectivo. Na minha turma os níveis são bastante positivos”.

O inquirido do Caso C refere que na sua opinião o aproveitamento nesta área específica é *inferior* comparativamente com as restantes áreas do currículo, não apresentando nenhuma justificação para esta resposta.

3.7. Importância da Língua Estrangeira para a aprendizagem

Existindo já vários estudos neste âmbito, onde se conclui que de facto o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira neste nível de ensino acarreta consigo uma série de benefícios para o desenvolvimento global da criança, quisemos conhecer as representações dos professores relativamente a este aspectos. Desta forma, verificamos que os Casos A e B julgam que este tipo de ensino poderá contribuir *com frequência* para que ocorra uma articulação entre as aprendizagens das várias áreas curriculares. Relativamente ao Caso C observamos que este inquirido julga que esta articulação poderá ocorrer apenas *ocasionalmente*.

No que se refere ao desempenho dos alunos, verifica-se que dos três inquiridos, os Casos A e B estão de acordo relativamente a este ponto, sendo da opinião que o ensino das Línguas Estrangeiras neste nível de ensino poderá dar, *com frequência*, origem a um melhor desempenho escolar dos alunos. No Caso C este inquirido julga que este melhor aproveitamento pode surgir *ocasionalmente*.

Analisando o ponto referente à autonomia dos alunos, verificamos que no Caso A o inquirido é da opinião que é *muito frequente* o desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Os Casos B e C, têm a mesma opinião relativamente a este aspecto, referindo que este tipo de desenvolvimento poderá surgir apenas *ocasionalmente*.

O ponto relativo à estimulação dos alunos pelo gosto de outras culturas traz consigo mais concordância entre os três Casos estudados. No Caso A, o inquirido responde que na sua opinião é *muito frequente* que este tipo de ensino estimule nos alunos o gosto por outras culturas. Os Casos B e C são mais prudentes nas respostas dadas, referindo que é *com frequência* que esta estimulação ocorre.

Nos três Casos estudados verifica-se que a opinião sobre a troca de saberes e de experiências que podem surgir no processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras ocorrerá *com frequência*. O mesmo ocorrendo quanto ao ponto relativo ao espaço para comunicar. Todos eles julgam que este processo pode proporcionar, *com frequência*, mais um espaço para os alunos comunicarem.

As competências linguísticas são também abordadas nesta fase do trabalho. Desta forma verifica-se que, para o Caso A, é *muito frequente* que o ensino das Línguas Estrangeiras neste nível de ensino possa proporcionar o desenvolvimento de competências linguísticas. Os Casos B e C mostram-se um pouco mais reticentes nesta questão uma vez que julgam que este tipo de aquisição pode ocorrer *com frequência*.

No que diz respeito à criatividade e o seu desenvolvimento, notamos que nestes três Casos as respostas são muito diversificadas. Assim, para o Caso A verifica-se que este inquirido partilha da opinião que o ensino das Línguas Estrangeiras *muito frequentemente* pode aumentar a criatividade dos alunos. O inquirido do Caso B julga que apenas *ocasionalmente* a criatividade pode ser desenvolvida a partir do ensino das Línguas. O Caso C diz-nos que este tipo de desenvolvimento pode ocorrer *com frequência*.

Quanto ao proporcionar um espaço para revelar diferentes capacidades/aptidões dos alunos, constatamos que os Casos A e C são da mesma opinião dizendo que esta facto pode ocorrer *com frequência*. O Caso B diz-nos que só *ocasionalmente* é que o ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico pode proporcionar um espaço para revelar diferentes capacidades/aptidões dos alunos.

Indo mais uma vez ao encontro da diversidade cultural, verificamos que nos três casos estudados, todos são da opinião que este tipo de ensino pode, *com frequência*, permitir que os alunos interajam com outras culturas que não a sua.

O Caso A refere ainda que é frequente que a capacidade reflexiva dos alunos pode ser desenvolvida neste processo de ensino. Os Casos B e C são da opinião que esta capacidade reflexiva pode ser desenvolvida apenas *ocasionalmente*. Verificando-se a mesma opinião relativamente às competências sociais dos alunos.

No que se refere à utilização de materiais criados na área das Línguas Estrangeiras nas outras áreas curriculares e vice-versa, registamos que para os Casos A e C esta troca de materiais poderá ser feita *ocasionalmente*. O Caso B é da opinião que os professores responsáveis poderão *com frequência* recorrer a esta estratégia.

Quando abordamos o aspecto do tempo útil reservado à Língua Estrangeira verificamos que os inquiridos referentes aos Casos A e C julgam que apenas

ocasionalmente o ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo poderá retirar tempo útil que deveria ser usado noutras áreas curriculares. O Caso B diz-nos que o ensino desta área no primeiro Ciclo *nunca* irá contribuir para retirar tempo útil às restantes áreas.

Analisando os aspectos que deveriam sofrer alterações no processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico verificamos que o Caso A *discorda* que se atribua mais tempo lectivo à área das Línguas Estrangeiras e *discorda totalmente* que lhe fosse atribuída menos tempo lectivo. O Caso B é da opinião que se deveria atribuir mais tempo lectivo a esta área. O Caso C concorda na atribuição de mais tempo lectivo à área das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Todos eles discordam que a Língua Estrangeira seja extinguida do primeiro Ciclo.

Os Casos A e B são da opinião que este processo de ensino/aprendizagem ocorra deste o primeiro ano de escolaridade. O Caso C *discorda* com esta medida.

Nos três casos estudados verificamos que todos concordam com a criação de guiões de trabalho com temas pré-estabelecidos. Este tipo de orientação iria uniformizar o trabalho dos docentes, possibilitando assim, uma melhor compreensão dos objectivos pretendidos com o ensino da área das Línguas. Os Casos A e B concordam que ocorra uma maior articulação entre as diversas áreas curriculares. O Caso C discorda nesta matéria, sendo da opinião que a articulação deveria ser realizada com outras actividades da escola.

Os modelos de integração das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico, são ainda um assunto discutível entre os docentes deste nível de ensino. Desta forma, verifica-se que, como mostra o Caso A, há profissionais que concordam que esta área seja coadjuvada por outro professor da especialidade, em regime de monodocência.

Outros julgam que seria mais benéfico abrir mão do regime de coadjuvação e optar pelo modelo de monodocência, como refere o Caso B. Outros há ainda que, como o Caso C, não partilham a sua opinião relativamente ao modelo de integração desta área.

3.8. Influência de diversas entidades no ensino da Língua Estrangeira.

Verificando-se cada vez mais um apelo constante por parte do Ministério da Educação para que as diversas entidades participem activamente no processo de formação dos alunos, analisamos, do ponto de vista dos professores, quais seriam as que mais influência têm neste processo. Assim, apuramos que do ponto de vista dos Casos A e B, o Conselho Executivo apenas influenciará o ensino das Línguas Estrangeiras *ocasionalmente*. O inquirido referente ao Caso C não respondeu a esta pergunta do Inquérito.

Os alunos, sendo os mais interessados neste processo, na opinião do Caso A, têm um significativo grau de relevância no mesmo. Para o Caso B este nível de relevância é menos significativo.

Pais e Encarregados de Educação são considerados pelos Casos A e B diferentemente. Assim, para o Caso A aqueles influenciam *com frequência* o ensino das Línguas Estrangeiras. Para o Caso B, a influência deste elemento poderá ocorrer *ocasionalmente*. O mesmo grau de significância é atribuído para o professor Titular de Turma e para o Conselho de Docentes e Conselho de Ano. O Caso B acrescenta ainda a esta pergunta uma observação, onde refere que “a legislação obriga o ensino de Línguas Estrangeiras em tempo extra-lectivo. Isto condiciona todo o sistema”.

3.9. Factores limitativos

Neste processo, como em outros, vários são os factores que podem, de alguma forma, condicionar e limitar os vários mecanismos de actuação. Assim, e numa análise global dos dados referentes a esta questão, obtidos a partir da análise dos três casos específicos verificamos que as respostas do Caso A e do Caso B são bastante divergente. Notamos ainda que o Caso C não respondeu a esta pergunta do Inquirido. Este facto poderá ser justificado porque nesta situação específica, o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no respectivo Estabelecimento de Ensino ainda não estar a ocorrer.

Para o Caso A, a dignidade/estatuto do ensino de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo apenas *ocasionalmente* poderá surgir como um factor limitativo. Para o Caso B este factor surge *com frequência* como factor limitativo.

O número de alunos por turma, na opinião do Caso A, surge *ocasionalmente* como limitativo no processo de ensino das Línguas Estrangeiras. Na perspectiva do inquirido do Caso B este factor surge *com frequência*.

No que respeita aos recursos físicos adequados ao ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras verificamos que, para o Caso A, estes poderão ser *ocasionalmente* limitativos. Relativamente ao Caso B, este inquirido é da opinião que os recursos disponibilizados para o ensino das Línguas Estrangeira, nomeadamente as condições das salas de aula, as mesas de trabalho, luminosidade e condições sonoras da sala, *frequentemente* podem limitar este processo.

Relativamente a outro tipos de materiais que possam ser utilizados como suporte, ou mesmo como recurso, como rádio, computadores, verificamos que no Caso A este tipo de material pode *ocasionalmente* influenciar o bom funcionamento deste

processo de ensino/aprendizagem. Para o Caso B apuramos que partilha da opinião do inquirido do Caso A.

No ponto seguinte desta pergunta quisemos saber a opinião dos inquiridos relativamente à pré-definição de temas, no sentido de dar uma maior orientação aos professores que se encontram a trabalhar no terreno. Desta forma, podemos dizer que comparando apenas a opinião dos Casos A e B, uma vez que o Caso C não respondeu a nenhum dos itens desta pergunta, verifica-se uma discrepância de opiniões. Assim, para o inquirido do Caso A o fornecimento de temas pré-estabelecidos aos professores, poderá *ocasionalmente* ser um factor limitativo do processo. Contudo, e contrariando drasticamente esta opinião, verificamos que no Caso B este inquirido julga que a definição de temas pré-estabelecidos pode, *muito frequentemente* ser um factor limitativo. A mesma opinião se verifica para o ponto referente às orientações estratégicas ao nível do Projecto Educativo de Escola ou Agrupamento. Para o Inquirido do Caso A estas orientações apenas *ocasionalmente*, poderão surgir como limitativas no processo de aprendizagem das Línguas Estrangeiras dos alunos. Para o caso B as orientações dadas aos professores através do Projecto Educativo de Escola ou Agrupamento podem *muito frequentemente* ser limitativas.

As orientações estabelecidas ao nível do Projecto Curricular de Escola é outro dos aspectos por nós analisado nesta pergunta do nosso instrumento de recolha de dados. Constatamos que para o Caso A o inquirido julga que estas orientações *ocasionalmente* podem ser encaradas como obstáculo ao ensino das Línguas. O Caso B não partilha da mesma opinião, atribuindo a esta componente o nível máximo de significância. Assim verifica-se que neste Caso as orientações referentes à área específica de Língua Estrangeira e que possam constar no referido documento podem

muito frequentemente ser limitativas no decorrer das actividades relacionadas com o ensino das Línguas no primeiro Ciclo.

Focando mais os interesses e especificando mais as características da turma com a qual se trabalha, podemos analisar as orientações referentes a esta área, contidas no Projecto Educativo de Turma. Desta forma, verificamos que o Caso A considera que estas orientações fornecidas pelo Projecto Curricular de Turma, poderão ser *ocasionalmente* limitativas para o processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras. No que respeita ao Caso B podemos constatar que este inquirido não partilha da opinião do Caso anteriormente referido, julgando que as orientações contidas no Projecto Curricular de Turma directa ou indirectamente relacionadas com a área de Língua Estrangeira, podem *muito frequentemente* ser limitativas para este processo.

Relativamente à cultura da escola e em que medida esta poderá ser limitativa no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, verificamos que os Casos A e B julgam que este factor pode ser *com frequência* limitativo.

A necessidade de articulação com os conteúdos das restantes áreas curriculares, dado o princípio interdisciplinar defendido para o primeiro Ciclo do Ensino Básico, é considerado pelo inquirido do Caso A como sendo *ocasionalmente* limitativo. Para o Caso B verifica-se que este inquirido é da opinião que esta articulação será *com frequência* limitativo.

A motivação e envolvimento dos alunos, na opinião do Caso A, *nunca* pode ser considerado um factor limitativo para a aprendizagem das Línguas. Para o Caso B este factor pode ser apresentado *ocasionalmente* como sendo limitativo neste processo.

No que respeita à indisciplina por parte dos alunos verifica-se que em ambos os Casos obtivemos os mesmos dados, constatando desta forma que se considera que este

factor pode ser *ocasionalmente* limitativo, não apresentando, do ponto de vista dos inquiridos, um grau de significância relevante para esta questão.

A importância atribuída pelos alunos à área das Línguas Estrangeiras é caracterizada pelo Caso A como podendo ser *ocasionalmente* considerada um factor limitativo. Para o inquirido B o grau de significância atribuído a este factor é mais significativo, considerando que esta importância demonstrada pelos alunos para se envolverem neste processo de aprendizagem é *com frequência* um factor limitativo do processo.

A motivação dos professores para leccionar uma Língua Estrangeira, na perspectiva do inquirido do Caso A, *nunca* pode ser considerado um factor limitativo, sendo da opinião que este grau de motivação não influencia o processo. Para o Caso B a motivação destes profissionais para leccionarem as Línguas Estrangeiras é *com frequência* um factor limitativo. Este inquirido é da opinião que a motivação dos professores para o ensino/aprendizagem de Línguas poderá influenciar este processo.

Ainda relativamente aos aspectos relacionados com os professores, mais especificamente analisando as representações dos Casos estudados relativamente à dificuldade destes profissionais trabalharem colaborativamente, verificamos que, do ponto de vista do Caso A, esse factor é *ocasionalmente* relevante. Para o Caso B este factor apresenta um nível de significância três, correspondendo à escala qualitativa de *com frequência*. Só nestes dois casos verificamos opiniões divergentes. Enquanto que para o Caso A a dificuldade dos professores no trabalho colaborativo não apresenta significativa relevância, o mesmo não acontece para o Caso B.

Nos aspectos relacionados com a formação dos professores, verificamos que, relativamente à formação inicial, o Caso A refere que esta poderá surgir como factor limitativo *ocasionalmente*. No Caso B, apuramos que este inquirido é da opinião que a

formação inicial é *com frequência* um factor limitativo no processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

No que se refere à formação contínua, nos dois casos os inquiridos atribuem a este factor mais significância do que ao anteriormente referido. Desta forma verificamos que, para o Caso A a formação contínua surge *com frequência* como um factor limitativo, e para o Caso B, esta componente surge *muito frequentemente* com estas características.

Relativamente aos perfis dos professores para leccionar Línguas Estrangeiras, apuramos que no Caso do inquirido A este considera que este factor limitativo pode influenciar o processo de ensino das Línguas Estrangeiras, limitando-o apenas *ocasionalmente*. O inquirido referente ao Caso B não partilha de forma alguma da opinião do Caso apresentado anteriormente, dizendo que, *muito frequentemente* se verifica que o perfil dos professores de Línguas é um factor limitativo no processo de ensino/aprendizagem desta área curricular.

A insegurança dos professores, no nosso entender, é outro dos aspectos que pode ter um papel activo neste processo. A partir dos dados recolhido, verificamos que para o Caso A este factor surge como podendo ser *ocasionalmente* limitativo. No Caso B verifica-se que este profissional é da opinião que a insegurança dos professores pode *muito frequentemente* ser considerado um factor limitativo.

O aspecto referente à segurança, em nosso entender, está de certo modo relacionado com a resistência à mudança/ inovação por parte dos professores. Desta forma note-se que o inquirido do Caso A considera tanto a insegurança como a resistência à mudança/ inovação dos professores como duas componente que *ocasionalmente* podem interferir no referido processo de aprendizagem. No Caso B

verifica-se que este inquirido atribui menos significância ao factor referente à resistência e à mudança, atribuindo maior significância à insegurança dos professores.

Analisando ainda os dados recolhidos pela pergunta que se relaciona com os factores limitativos no processo de ensino/aprendizagem das Língua Estrangeiras notamos que, no aspecto do material de apoio, a opinião dos inquiridos, embora não seja coincidente, inclina-se para os graus mais elevados de significância. Assim, verifica-se que na opinião do Caso A, este factor poderá surgir *ocasionalmente* como forma de limitar o ensino da referida área. Para o Caso B podemos constatar que este inquirido considera que este factor pode surgir com carácter *muito frequente*.

Por último, e relativamente aos factores limitativos, gostaríamos de salientar ainda as medidas de apoio a nível central e local. Assim, verificamos que para o inquirido do Caso A, estas medidas surgem *com frequência* como factor limitativo. No Caso B, elas apresentam ainda mais significância, surgindo como um factor *muito frequente*.

3.10. A Língua Estrangeira no ensino de outra área curricular

Relativamente ao ensino de outras áreas curriculares usando a Língua Estrangeira, verificamos que nos três Casos estudados as opiniões são um pouco divergentes. Desta forma, verificamos que o inquirido do Caso A não concorda com o ensino integrado das Línguas, justificando a sua resposta dizendo que, “estamos em Portugal”.

Para o Caso B obtivemos uma resposta positiva, ou seja, este inquirido disse-nos que era a favor do ensino de outra área curricular utilizando uma Língua Estrangeira, acrescentando ainda que “o ensino no primeiro Ciclo, sendo generalista, tornaria mais

fácil de apreender o uso de uma Língua Estrangeira num contexto específico. Por exemplo, no ensino da área de Estudo do Meio”.

No que respeita ao Caso C, constatamos que este inquirido não concorda que a Língua Estrangeira seja usada para ensinar outra área curricular, não justificando a sua resposta.

Nenhum dos três Casos apresentou qualquer observação na última pergunta que apresentámos no nosso instrumento de recolha de dados.

3.11. Síntese da análise dos três casos modelo

Todas as concepções apresentadas, comparadas e analisadas anteriormente para os três casos em estudo, estão dependentes de vários factores externos e internos aos sujeitos inquiridos. Desta forma, se em alguns casos é facilmente compreensível e justificável a opinião dos inquiridos, para outros, este processo não se mostra assim tão simples. É certo que o modelo de integração curricular adoptado pelos mais diversos Estabelecimentos de Ensino, pode influenciar de forma significativa e marcante a opinião dos professores relativamente a esta temática. Contudo, tendo em conta a análise que realizamos dos três casos modelo seleccionados, verifica-se também que, a formação dos inquiridos, quer a de base quer a que adquiriram ao longo da carreira profissional, é um dos mais marcantes factores no que respeita às representações dos professores para o ensino das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Assim, notamos que nos Casos em que houve uma sensibilização para esta temática os docentes apresentam opiniões mais abertas, convergindo com estudos recentemente realizados. Para os Casos em que se verifica que os professores não foram actualizando os seus

conhecimentos as suas opiniões são bastante divergentes, quer dos estudos realizados, quer das perspectivas do Ministério da Educação.

Todos estes aspectos analisados levam-nos a considerar que as observações realizadas nos três casos modelo também se aplicam aos restantes professores inquiridos.

4. Respostas às questões de investigação

Seguidamente iremos fazer uma análise dos dados recolhidos, tendo em consideração as questões de investigação que elaboramos para o presente estudo.

4.1. Quais as representações dos professores perante a problemática do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo?

Analisando os dados recolhidos, verificamos que a grande maioria dos inquiridos é a favor do ensino das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico, embora se notem algumas hesitações, nomeadamente no que se refere ao ano de início desta área curricular. As opiniões encontram-se muito divididas entre o terceiro e o primeiro ano, verificando-se, contudo, uma tendência para iniciar a aprendizagem das Línguas ao nível do terceiro ano de escolaridade.

É de referir que há inquiridos que demonstraram alguma relutância relativamente a este processo. Verifica-se que a maioria destes não teve formação nesta área específica. Desta forma, partindo do princípio da necessidade de formação quer a nível inicial, quer ao longo da vida profissional, defendido pela Comissão Europeia,

notamos que a ausência da mesma pode influenciar a sensibilização da necessidade do ensino/aprendizagem das Línguas no primeiro Ciclo.

No modelo de ensino adoptado pelo Ministério da Educação, registamos que os professores gostariam que existisse uma maior articulação entre as várias áreas curriculares, através de uma interdisciplinaridade mais significativa, assim como se deseja que as restantes actividades da escola envolvam de forma mais marcante o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Do ponto de vista dos professores inquiridos, e observando os três Casos analisados, registamos que atribuem relevância ao ensino das Línguas Estrangeiras, principalmente na aquisição de competências linguísticas, na troca de saberes e de experiências, assim como na interacção com outras culturas e no desenvolvimento das competências sociais nos alunos.

Deseja-se ainda a criação de guiões de trabalho com temas preestabelecidos de forma a dar orientações mais claras aos professores, para facilitar o trabalho dos mesmos, assim como o processo supervisiivo que o professor Titular de Turma tem de desempenhar.

Nota-se por parte dos docentes inquiridos o desejo do ensino das Línguas decorrer em regime de coadjuvação, ou seja, dentro do horário lectivo, integrado na sala de aula, sendo da responsabilidade do professor Titular de Turma, mas leccionado por um profissional específico da área.

Relativamente ao tempo disponibilizado para este processo, os docentes têm opiniões muito divergentes, contudo, uma maior percentagem é da opinião que este tempo deveria ser mais extenso.

O ensino das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo não é tido pelos professores como relevante para melhorar o desempenho escolar dos alunos nesse nível

de ensino. Embora lhe seja atribuída importância noutras áreas, como já referimos anteriormente, é dito várias vezes pelos inquiridos que para o caso de trabalharmos com bons alunos, os mesmos obterão bons resultados também nesta área, verificando-se também o inverso.

É atribuída ainda representatividade ao ensino das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento da Língua Materna, notando-se que quase sessenta por cento dos inquiridos julga que este processo contribui de forma activa para o ensino da Língua Materna.

A maioria dos inquiridos assume que um dos obstáculos que podemos apontar relativamente ao ensino das Línguas se prende com a dificuldade dos professores em perceber o impacto da aprendizagem de uma Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Outro dos aspectos que gostaríamos ainda de deixar aqui referido prende-se com a formação dos docentes e da influência desta nas suas concepções ao nível do ensino desta área específica. Desta forma, nota-se que os docentes com mais formação na área da Línguas Estrangeiras partilham de opiniões mais próximas de estudos realizados mais recentemente, em que se vê o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras como benéfico ao desenvolvimento das crianças para este nível etário.

Em síntese, verificamos que os professores inquiridos na sua maioria são a favor do ensino das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico, não havendo no entanto um consenso relativamente ao ano de implementação das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Nota-se que os professores Titulares de Turma, na sua grande maioria, não demonstram estar sensível à necessidade do ensino/aprendizagem das Línguas neste

nível de ensino. Esta falta de sensibilização pode estar directamente relacionada com a formação dos mesmos nesta área.

Através da análise comparativa dos dados recolhidos, verificamos ainda que os professores inquiridos atribuem relevância ao ensino das Línguas Estrangeiras, nomeadamente na aquisição de competências sociais e linguísticas das crianças. Nota-se por parte dos professores inquiridos o desejo da área das Línguas Estrangeiras decorrer em regime de coadjuvação, uma vez que actualmente a articulação entre as diversas áreas do currículo e a área das Línguas não é considerada suficiente.

No que se refere ao aproveitamento dos alunos na área das Línguas comparativamente com as restantes áreas, os professores Titulares de Turma consideram que este é igual, ou seja, o nível de dificuldade de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos nesta área é semelhante às restantes áreas do currículo.

Desta forma, os professores inquiridos embora concordem com o processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo, discordam relativamente ao modelo integrador adoptado para esta aprendizagem pelo Ministério da Educação.

4.2. As orientações ministeriais estão a ser cumpridas no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo, integrando as políticas linguísticas e interdisciplinares para este nível de ensino?

Relativamente ao horário reservado para a aprendizagem das Línguas Estrangeiras, e analisando as orientações centrais do Ministério da Educação, podemos dizer que, na maior parte dos casos, este está a ser cumprido. Contudo, registamos dois

aspectos a considerar. Um primeiro diz respeito à ainda ausência do ensino/aprendizagem do Inglês num dos Estabelecimentos de Ensino a que nos dirigimos. Um segundo prende-se com o ensino do Inglês dentro e fora do horário lectivo. Se é certo que, segundo as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação, o ensino das Línguas deveria ocorrer fora do horário lectivo, integrado nas Actividades de Enriquecimento Curricular, as mesmas orientações nada referem sobre a integração desta área dentro do horário lectivo. Para este caso específico, e que foi objecto de análise, verificamos que as actividades realizadas neste âmbito estão integradas nas actividades desenvolvidas diariamente com os alunos desta turma.

Na generalidade dos casos analisados o processo de supervisão que deveria ser realizado pelo professor Titular de Turma não está a ser feito. A maioria dos inquiridos demonstra não ter conhecimento das actividades desenvolvidas neste espaço, assim como desconhece quer o comportamento ou a aprendizagem dos alunos nesta área específica. São dadas respostas como: “não há informação do Inglês fora do horário lectivo”.

Sendo da responsabilidade das autarquias a contratação dos profissionais para leccionarem o Inglês fora do horário lectivo, parece-nos transparecer pouca empatia entre estes e os professores Titulares de Turma. Este facto, em nosso entender, pode ser um dos factores que dificulta o trabalho conjunto destes profissionais.

Como forma de facilitar o trabalho cooperativo, parece-nos que as orientações contidas no Projecto Curricular de Turma podem de algum modo favorecer o processo de ensino/aprendizagem das Línguas, uma vez que ao ter conhecimento das características dos alunos, o professor responsável por leccionar a área das Línguas poderá adequar as actividades e estratégias ao seu nível. Desta forma, o professor Titular de Turma apresenta uma vez mais um papel fundamental nas aprendizagens dos

alunos, uma vez que, aquando das reuniões realizadas com o professor da especialidade, poderá pôr este último, ao corrente das características dos alunos da turma.

Partindo do conceito de interdisciplinaridade defendido para o trabalho com crianças que frequentam o primeiro Ciclo do Ensino Básico, e analisando os dados recolhidos, podemos dizer que na maioria das situações o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, mais especificamente o Inglês, está a ser realizado de forma isolada, não tendo em consideração os conteúdos leccionados nas restantes áreas curriculares. Desta forma, o professor de Línguas Estrangeiras encontra-se a realizar um trabalho solitário, tal como o professor Titular de Turma. Em muitos casos, verifica-se ainda que o professor Titular de Turma não tem conhecimento das aprendizagens realizadas pelos alunos da sua turma na área das Línguas Estrangeiras.

Tendo em consideração todos os inquiridos da amostra, só num caso específico é que verificamos a ocorrência de interdisciplinaridade. Neste caso, o ensino das Línguas decorre dentro e fora do horário lectivo, sendo da responsabilidade do professor Titular de Turma e fora do horário lectivo leccionada pelo professor da área das Línguas Estrangeiras e supervisionada pelo professor Titular de Turma. Nesta situação, a interdisciplinaridade só se verificava dentro do horário lectivo, uma vez que o professor Titular de Turma não tem conhecimento das actividades desta área realizadas fora do horário lectivo, como podemos verificar através da análise dos dados referentes ao Caso B.

Embora não havendo, ou sendo reduzida, a comunicação existente entre o professor Titular de Turma e o professor responsável por leccionar a disciplina de Línguas, nota-se que os inquiridos, como podemos observar no Gráfico 19 (página 139), são da opinião que o aproveitamento dos alunos nesta área é semelhante às restantes

áreas, uma vez que, na opinião dos mesmos, um aluno com um aproveitamento a nível geral bom, vai ter o mesmo tipo de aproveitamento nesta área.

4.3. De que forma os professores titulares de turma realizam a supervisão pedagógica das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente no que se refere ao ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras?

Como já referimos anteriormente, notamos que, no concelho de Faro nos Estabelecimentos de Ensino abrangidos pelo presente estudo, verifica-se, relativamente à supervisão pedagógica das Actividades de Enriquecimento Curricular, poucos são os professores Titulares de Turma que estão a cumprir as orientações ministeriais. Um elevado número de inquiridos não tem conhecimento das actividades realizadas neste âmbito, assim como são desconhecidos os conteúdos leccionados. Quando analisamos os dados referentes às estratégias mais usadas pelos professores responsáveis por leccionar o Inglês, verificamos que treze dos professores Titulares de Turma inquiridos não responderam a esta questão. Isto leva-nos a concluir que este facto se verifica porque os mesmos não têm conhecimento das actividades, uma vez que não realizam o acompanhamento pedagógico necessário. Se o processo superviso estivesse a decorrer dentro das orientações estabelecidas não seria difícil os professores referirem as actividades realizadas no contexto educativo referente ao ensino do Inglês.

As reuniões que deveriam estar a ser realizadas entre professores Titulares de Turma e professores específicos da área, apresentam falhas significativas, uma vez que a troca de experiências não se encontra a ser realizada. Assim, a planificação das actividades não está a ser feita em conjunto pelos dois profissionais responsáveis.

Verifica-se desta forma alguma falta de colaboração dos professores dos respectivos Estabelecimentos de Ensino, nomeadamente na construção de materiais didácticos, uma vez que esta actividade não envolve o corpo docente da escola, assim como, a dinamização do ensino das Línguas Estrangeiras na maior parte dos Estabelecimentos de Ensino, não envolve toda a comunidade escolar (Anexo XII, referente à situação da Língua Estrangeira na escola).

5. Síntese

Neste capítulo realizámos uma análise dos dados recolhidos ao longo do nosso estudo. Apresentamos numa primeira fase os dados referentes aos cinquenta professores Titulares de Turma inquiridos, fazendo análise comparativa dos dados observados, através da observação de gráficos e quadros que elaboramos tendo em consideração o tratamento de dados realizado.

Notando a existência de três tipos de modelos de integração do ensino/aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico, seleccionamos três casos específicos, representativos dos diferentes tipos observados e realizamos a análise pormenorizada dos mesmos tendo como ponto de referência os princípios supervisivos.

Por último, numa terceira fase, de acordo com os dados recolhidos e analisados, tentámos responder às questões da investigação do presente estudo.

Analisados os dados recolhidos, apresentamos as considerações finais deste nosso estudo.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos apresentado os resultados dos dados recolhidos neste estudo, expomos agora as nossas considerações finais, tendo em vista não só a problemática do mesmo como também os objectivos, as questões de investigação e as hipóteses delineadas previamente.

Apresentamos também, neste capítulo, algumas limitações deste estudo, assim como algumas sugestões de futuros trabalhos de investigação que se poderão realizar no âmbito da supervisão no contexto do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

De acordo com os dados recolhidos verificamos, no concelho de Faro, no ano lectivo 2006/2007, a existência de três modelos de integração curricular das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Um primeiro modelo que preenche as exigências do Ministério da Educação para esta área e que abrange a generalidade das escolas, caracterizando-se pelo ensino das Línguas estar inserido nas Actividades de Enriquecimento Curricular, em que o Inglês é a Língua leccionada.

Para este caso específico verificamos que na grande maioria das situações o professor Titular de Turma não possui um papel significativamente activo na medida em que não participa na planificação das actividades lectivas realizadas neste âmbito. Nota-se também que o professor responsável por leccionar uma Língua Estrangeira trabalha de forma isolada, não participando nas restantes actividades da escola. Assim, notamos que o processo supervisivo previsto para esta Actividade de Enriquecimento Curricular não se encontra a decorrer como o desejável.

Para este modelo, embora se verifique que o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira está a decorrer, esta área surge num contexto extra-lectivo, fora das actividades realizadas com o grupo/turma, não havendo portanto preocupação pelo conceito de interdisciplinaridade previsto para este grupo etário. Verificando-se que o

ensino das Línguas surge após as actividades lectivas das crianças, consideramos que este facto conduz a um excesso de carga horária em que o cansaço influencia tanto o comportamento como o aproveitamento das mesmas. Se é certo que o aparecimento de um profissional que não o professor Titular de Turma pode confundir de certa forma a credibilidade e o respeito dos alunos, verificamos também que o peso académico com que surgem estas actividades, nomeadamente o ensino do Inglês, desresponsabilizando os alunos de terem um aproveitamento nesta área no mínimo satisfatório podem ser factores que conduzem ao desinteresse e desmotivação.

No que se refere ao segundo modelo de integração das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico, verificamos que este decorre não só seguindo as orientações do Ministério da Educação, mas também acontece dentro do horário lectivo, leccionado pelo professor Titular de Turma. Verificou-se também que neste modelo o processo de ensino/aprendizagem que ocorre fora do horário lectivo e da responsabilidade do professor da especialidade, não é realizado em colaboração com o professor Titular de Turma. Tendo em conta este facto, e relativamente ao processo de supervisão que deveria estar a ser realizado, verificamos que a actividade supervisiva não está a ser realizada seguindo as orientações ministeriais. Este modelo, que caracteriza o Caso B, reporta-se a um caso único dos cinquenta inquiridos da amostra.

Verificamos ainda que, embora seja o segundo ano em que o ensino/aprendizagem das Línguas está presente de forma mais significativa nas escolas do primeiro Ciclo, ainda se dá o caso desta aprendizagem não estar a decorrer. A falta de espaços disponíveis para estas actividades é um problema identificado e que justifica esta situação, segundo os dados que recolhemos referentes aos factores limitativos deste processo de ensino/aprendizagem.

Em todos estes modelos de integração do ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras observados e analisando o caso específico do processo supervisão, previsto nas orientações curriculares do Ministério da Educação, verificamos que a supervisão não está a decorrer.

Para o processo supervisão é suposto não só supervisionar as actividades, como também participar na planificação das mesmas, reflectir nos resultados obtidos com vista a realizar alterações nas práticas com o objectivo de conduzir os alunos a aprendizagens significativas. A partir dos dados recolhidos e analisados podemos não só dizer que este processo ou está a decorrer de forma pouco relevante ou não se verifica de todo, em todos os modelos de integração curricular analisados. Assim, tanto a reflexão como a troca de informações sobre programas, temas, características do grupo/turma, o aproveitamento dos alunos, não está a ser realizada entre o professor Titular de Turma e o professor responsável por leccionar uma Língua Estrangeira. Este facto dificulta significativamente a articulação entre as diversas áreas curriculares lectivas e extra-lectivas, uma vez que não havendo troca de informação entre estes dois profissionais as actividades apresentadas aos alunos têm características descontextualizadas, não dando resposta à política interdisciplinar prevista para este nível de ensino.

Pensamos que uma aproximação entre o professor Titular de Turma e o professor responsável por leccionar o Inglês seria, em nosso entender, benéfica no processo de aprendizagem global dos alunos, poderia passar pela integração das Línguas Estrangeiras no horário lectivo, leccionado em regime de coadjuvação, em que a Língua Estrangeira seria leccionada dentro do horário lectivo pelo professor da especialidade, supervisionado pelo professor Titular de Turma, que acompanharia e orientaria as actividades desenvolvidas neste âmbito. Este modelo de coadjuvação, em nosso

entender, só se justifica uma vez que os professores Titulares de Turma não possuem o perfil adequado tendo em consideração a sua formação. A aproximação que surgiria a partir da integração deste modelo tenderia a transportar consigo benefícios, na medida em que não só permitiria que estes dois profissionais de educação se aproximassem, como também facilitaria que ambos recebessem formação. No que diz respeito ao professor Titular de Turma seria facilitada a aproximação e familiarização deste com as Línguas Estrangeiras; relativamente ao professor de Línguas possibilitávamos que este tomasse contacto com o modelo interdisciplinar previsto para o referido nível de ensino e, que de uma forma natural, tomasse conhecimento dos projectos, actividades e temas em que o grupo/turma se encontra envolvido, rentabilizando tempo e diminuindo o número de reuniões necessárias para a planificação das actividades desta área.

Ao recorrermos ao modelo de coadjuvação como forma de integrarmos as Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico estávamos a integrar naturalmente esta área do currículo que surge actualmente descontextualizada e individualizada, fazendo com que a interdisciplinaridade ocorresse. Assim, o processo supervisiivo não exigiria uma sobrecarga de horário por parte dos profissionais envolvidos, uma vez que a maior parte deste trabalho seria realizado em tempo activo.

Este modelo de coadjuvação como forma de integração das Línguas Estrangeiras, não sendo o adoptado pelo Ministério da Educação, é considerado por nós como o mais adequado, uma vez que, considerando o perfil dos diversos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, é o que permite dar resposta às necessidades exigidas, respeitando a política linguística e interdisciplinar neste nível de ensino.

As representações dos professores face ao valor formativo das Línguas no primeiro Ciclo do Ensino Básico caracterizam-se por serem um pouco contraditórias. Assim, encontramos professores que são da opinião que neste nível etário as crianças

têm fundamentalmente necessidade de trabalharem a Língua Materna, nas suas formas oral e escrito, e outros que atribuem ao ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras, neste nível de ensino, significativa importância. Os defensores da primeira posição consideram que, estando numa fase caracterizada pela enorme facilidade de aquisição de conhecimentos, a criança deverá contactar de forma constante e sistemática com a sua Língua e com as características da mesma, de forma a se familiarizar, para que fenómenos como os erros ortográficos, a falta de vocabulário e a má construção frásica não ocorram. Nota-se que os principais defensores desta perspectiva caracterizam-se por possuírem um elevado número de anos de serviço neste nível de ensino, com formação base o curso do Magistério Primário e que nos últimos cinco anos não tiveram formação na área das Didácticas em Língua Estrangeira. Também podemos verificar que estes inquiridos nunca contactaram com experiências desenvolvidas no âmbito das Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Uma outra perspectiva do ensino das Línguas Estrangeiras, defendida pela maioria dos profissionais inquiridos (cinquenta e oito por cento), prende-se com a visão de que este tipo de aprendizagem pode trazer consigo benefícios significativos para a criança, não só no que se refere aos aspectos de socialização da mesma como também no seu desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no desenvolvimento da Língua Materna.

Tendo como ponto de partida o princípio de que nesta fase etária a criança apresenta uma enorme facilidade para moldar as suas aprendizagens anteriores às mais recentes, verificamos que segundo este ponto de vista a aprendizagem de uma Língua Estrangeira não só influencia positivamente os aspectos anteriormente referidos, como contribui para o desenvolvimento da Língua Materna, uma vez que o processo de comparação entre as duas é extremamente enriquecedor e ao ter conhecimento de duas

Línguas distintas a criança poderá verificar que as regras linguísticas de uma Língua não são generalizáveis a outras Línguas.

Nota-se que os professores do primeiro Ciclo, na sua generalidade, reconhecem as diversas potencialidades da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, contudo não conhecem os conteúdos previstos para esta área, embora sejam capazes de visualizar possíveis aplicações desta nas restantes áreas do currículo.

Será ainda de referir que no processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira no primeiro Ciclo do Ensino Básico, os professores Titulares de Turma têm de trabalhar em conjunto com o professor responsável por leccionar esta área de forma a que haja uma maior articulação entre os dois. Esta medida é fundamental uma vez que é necessário que exista uma adaptação por parte dos intervenientes ao modelo de integração curricular das Línguas Estrangeiras adoptado para o caso específico da escola ou Agrupamento.

Notamos que, no que se refere aos principais obstáculos que podem surgir no ensino das Línguas Estrangeiras, contrariamente ao que julgámos inicialmente, a formação dos professores, embora seja considerada um aspecto importante, não é o mais referenciado pelos inquiridos, como factor limitativo no processo. Na opinião dos cinquenta professores inquiridos, os recursos físicos (salas, mesas, cadeiras) adequados é o factor mais significativamente limitativo no processo de ensino/aprendizagem das Línguas.

Considerando a problemática abordada neste trabalho e tendo em conta os procedimentos realizados, gostaríamos ainda de referir algumas limitações do mesmo. Seria certamente enriquecedor fazer um acompanhamento rigoroso de turmas com modelos de integração curricular distintos, de forma a estabelecermos comparações, definindo pontos positivos e negativos nos diversos modelos, contudo, estas hipóteses

de trabalho não estariam em conformidade com os objectivos da nossa investigação. No que se refere aos aspectos de análise bibliográfica realizada neste trabalho podemos dizer que, a revisão de literatura poderia ser mais aprofundada na medida em que existem inúmeros trabalhos investigativos que abordam a temática das Línguas e que tiveram de ficar de fora do nosso trabalho. Porém, dada a natureza do presente estudo, pensamos que abordamos as perspectivas essenciais sobre a temáticas das Línguas e do processo supervisoivo.

Uma vez que o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico tende a abranger um cada vez maior número de crianças, pensamos que seria benéfico fazer o acompanhamento do processo supervisoivo que os professores Titulares de Turma vão realizar nos próximos anos. Seria enriquecedor para a supervisão verificar a evolução das perspectivas destes profissionais ao longo dos anos, de forma a analisar em que medida o contacto constante com a área de Línguas pode sensibilizá-los para a necessidade do ensino/aprendizagem de outra Língua no primeiro Ciclo.

Por último, o facto deste estudo ser o nosso primeiro trabalho investigativo coloca-nos sempre perante uma situação que constitui, não o terminar de uma etapa mas a preparação de uma outra mais complexa, com um grau de exigência superior. De forma a minimizarmos qualquer frustração que nos poderia surgir, tentamos encarar este trabalho como uma aprendizagem estrutural no desenvolvimento das nossas capacidades investigativas.

BIBLIOGRAFIA

(1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et Apprendre – vers la Societe Cognitive*. Obtido em 29 de Janeiro de 2007 a partir de www.teipat.gr/pages/stud_exchange/leonardo/lbhfr.html.

(1995). *O PROFESSOR APRENDIZ - Criar o Futuro*. Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação.

(1997). *Pour une Europe de la connaissance – communication de la commission :* COM(1997) 563 final de 11 de Novembro de 1997. Obtido em 29/01/2007 a partir de ec.europa.eu/education/doc/pther/orient/orie_fr.html.

(2000) Decisão N.º 1934/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 17 de Julho de 2000 que designa 2001 Ano Europeu das Línguas: L232. Obtido em 30/01/2007 a partir de <http://europa.eu.int/eur-lex/pt/oj/>.

(2001) Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

(2001). *Textos aprovados pelo Parlamento – Resolução do Parlamento Europeu sobre as línguas europeias regionais e de menor difusão*. 13 de Dezembro de 2001. Estrasburgo. Obtido em 29/01/2007 a partir de <http://europarl.europa.eu>.

(2002). *Critérios de referência europeus para a educação e a formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa*: COM (2002) 629 final.

(2002) *Resolução do Conselho de 14 de Fevereiro de 2002 relativa à promoção da diversidade linguística e à aprendizagem das línguas no quadro da implementação dos objectivos do Ano Europeu das Línguas 2001*: JO C50 de 14 de Fevereiro de 2002. Comissão da União Europeia.

(2003). *Comunicação da comissão ao conselho, ao parlamento europeu, ao comité económico e social e ao comité das regiões – Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um plano de acção 2004-2005*: COM(2003) 449 final. Comissão das Comunidades Europeias.

(2003). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões – Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. COM(2003) 449 final. Comissão das Comunidades Europeias.

(2005) *Comunicação da comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho – Indicador Europeu de Competência Linguística*: COM(2005) 356 final. Comissão das Comunidades Europeias.

(2005). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho – Indicador Europeu de Competência Linguística*. COM(2005) 356 final. Comissão das Comunidades Europeias.

(2005). Despacho n.º14.753/2005 de 5 de Julho. *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 18/10/2006 a partir de www.min-edu.pt.

(2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada 30/08/2005*. Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto. Obtido em 19/01/2007 a partir de www.fenprof.pt.

(2005). *Apresentação do Programa de generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Conferência de Imprensa da Ministra da Educação sobre o Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 18/10/2006 a partir de www.min-edu.pt.

(2005). *Generalização do Inglês os 3º e 4º anos do Ensino Básico*. Obtido em 18/10/2006 a partir de www.min-edu.pt.

(2006). Despacho n.º 12.590 de 16 de Junho de 2006. *Programa de enriquecimento curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 18/10/2006 a partir de www.min-edu.pt.

(2006). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico- Relatório Intercalar de Acompanhamento. Deportado a Dezembro de 2006*. Obtido em 26/04/2007 a partir de www.min-edu.pt.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987/2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Almedina.

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINnE.

ANDRADE, A. e ARAÚJO E SÁ, M., (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições ASA.

BENTO, C., *et al* (2005). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DIAS, A. e TOSTE, V. (2006). *Ensino do Inglês, 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º ano) – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIAS, C. (2000). *Estudo de caso: ideias importantes e referências*. Obtido em 29/05/2007 a partir de www.geocities.com/claudiaod/case_study.pdf.

GONÇALVES, I. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Edições IPC- Inovar Para Crescer.

HILL, M. e HILL, A., (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

PIRES, L., (2002). *Práticas Pedagógicas – Reorganização Curricular do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Edições Nova Gaia.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro.

SIMÕES, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

VIEIRA, L. (2006). *Supervisão no ensino das Línguas Estrangeira no 1º Ciclo – Estudo de Caso* (Documento Provisório). Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve (Texto Policopiado).

VIEIRA, F., *et al.* (1999). *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, formação, ensino*. Braga : Departamento de Metodologias da Educação. Instituto da Educação e Psicologia. Universidade do Minho.