

Contributos do Ensino - Aprendizagem do Inglês, nos 3º e 4º anos do Ensino Básico, para os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Inglês, no 5º ano do Ensino Básico, no distrito de Évora.

António Ricardo Mira - Universidade de Évora
arm@uevora.pt

Maria de Fátima Dionísio Gomes - Escola Básica 2, 3 da Galiza, São João do Estoril
pf33003@eb23galiza.edu.pt

O presente artigo dá conta da investigação que verificou a relação entre a frequência da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês, pelos alunos dos 3º e 4º anos do Ensino Básico, dos agrupamentos de escolas do distrito de Évora, no biénio 2005-2007 e os resultados obtidos, pelos mesmos, no final do ano letivo 2007/2008, na disciplina de Inglês, no 5º ano do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora que frequentaram. Dá, ainda, conta das relações entre esses resultados, a assiduidade, as retenções, o desenvolvimento cognitivo e o género desses mesmos alunos, nos resultados observados no referido 5ºAno.

Palavras - chave: Actividades de Enriquecimento Curricular, Ensino Precoce da L.E., Sucesso, Insucesso, Competências Essenciais para as Línguas Estrangeiras.

Introdução

Enquadramento Legal do ensino 'precoce' das Línguas Estrangeiras

De acordo com as orientações emanadas pela Comissão Europeia para a Educação, no âmbito do ensino de Línguas Estrangeiras, foi aprovada, em Setembro de 1997, numa conferência no Luxemburgo, pelos Ministros da Educação da União Europeia, a Resolução 98/C/1 que desafiava os vários países da União Europeia (U.E.) a incentivar o ensino 'precoce' das línguas e a cooperação europeia entre escolas que ministram este tipo de ensino.

Logo no ano 1997, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o projecto de *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Desta reflexão, surgiu a Reorganização Curricular do Ensino Básico e foi aprovado o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que reforça a articulação entre os três Ciclos do Ensino Básico, dando-se particular relevo ao aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas. O Artigo 7º do Decreto-Lei 6/2001 refere que "*as escolas do 1º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma L.E., com ênfase na sua expressão oral*", pelo que estariam previstas actividades de enriquecimento, que seriam actividades de carácter facultativo, onde se incluem uma possível iniciação a uma L.E..

Segundo o Conselho da Europa, o ensino 'precoce' de uma L.E. insere-se na possibilidade de criar uma Europa de cidadãos, plurilingues e multiculturais.

A Comissão Europeia contribuiu, para o entendimento deste tema, com um trabalho de pesquisa: "*foreign languages in primary and pre-school education: contexts and outcomes*" em que as suas principais conclusões dizem que a aprendizagem 'precoce' de uma Língua pode ter um efeito muito positivo nos alunos, no que respeita às competências linguísticas, que os leva a uma atitude positiva em relação às outras línguas e culturas e que lhes cria autoconfiança.

Porém, havia, naquela altura, uma tendência muito acentuada para se perceber o ensino 'precoce' de uma língua L.E, no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), como se se tratasse do ensino de uma L.E., enquanto disciplina do 2º ciclo, onde a aprendizagem é mais formal, isto é, com um programa definido pelo Ministério da Educação, com um número de aulas correspondentes a um ano lectivo, leccionadas em sede de

Agrupamentos de Escolas, sendo uma disciplina sujeita a avaliação sumativa quantitativa. (Gonçalves, 2003).

Em Portugal, segundo Gonçalves (2003), o ensino de uma L.E. não tinha tradição nem base legal, pelo que essa tendência era muito mais acentuada, "*pois os professores de línguas têm dificuldades em perceber práticas globalizantes*" (Gonçalves, 2003, p.68), uma vez que, a sua preparação para a docência era no âmbito de uma disciplina e, nesta perspectiva, transportavam as didácticas desses níveis de ensino para um nível etário onde as mesmas não devem existir (Gonçalves, 2003).

Para além destes aspectos, Gonçalves (2003) refere, ainda, que não havia consenso no que se refere aos quadros teóricos de referência quer no que se refere aos modelos teóricos de ensino-aprendizagem quer às didácticas. Acrescenta que, se o ensino 'precoce' da L.E. devia orientar-se por práticas globalizantes asseguradas por um mesmo docente, se levantava o problema de execução desses princípios, uma vez que havia problemas na definição dos modelos teóricos subjacentes a essas práticas (Gonçalves, 2003).

Como estratégia política, em 2005, foi lançada uma experiência de ensino de Inglês no 1ºCEB, consolidada em 2006 pelo Despacho 12591/2006, de 16 de Junho, referida como *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1ºCEB*.

Este programa assumiu o papel de projecto de enriquecimento curricular, já anteriormente contemplado nos princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, definidos pelo Dec.- Lei 6/2001.

Com base neste quadro legal, foi elaborado um documento designado por *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1ºCEB 3.º e 4.º anos*, que tece linhas orientadoras para a integração da língua inglesa nos processos de aprendizagem utilizados pelos alunos.

Já em 2008, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, "*Considerando o sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB,...*" alarga a todo o 1º Ciclo, ou seja, nos seus 4 anos de escolaridade, a obrigatoriedade de todos os Agrupamentos de Escolas incluírem, como actividade de enriquecimento curricular, o ensino do Inglês.

Avaliação do programa de generalização do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Avaliação da Associação Portuguesa de Professores de Inglês

Decorridos dois anos de experiência do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1ºCEB, veio o relatório final de acompanhamento da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), em 2007, revelar alguns dos seus sucessos e algumas preocupações que, em forma de recomendações, apresentou ao Ministério da Educação, à entidade promotora, ao agrupamento, ao professor titular de turma e ao professor de Inglês .

A APPI concluiu que, na maioria dos casos, aquando da segunda visita de observação de práticas em contexto de sala de aula, verificou-se uma melhoria nos aspectos referenciados como pontos fracos, aquando da observação das aulas durante as primeiras visitas, como, por exemplo, o aumento do uso da língua inglesa por parte de muitos professores; o estímulo ao uso do Inglês, pelos alunos; os procedimentos de avaliação mais aproximados às propostas das Orientações Programáticas (APPI, 2007).

Em menor grau, notou, também, um esforço na articulação horizontal (professor de Inglês professor titular), na articulação vertical (professor de Inglês / Departamento de Línguas do agrupamento/professores de Inglês do 2º ciclo) e na integração dos professores das AEC na comunidade escolar (APPI, 2007).

A APPI reconheceu alterações na prática pedagógica e em alguns aspectos dinâmicos do Programa, mas não nos aspectos estruturais (APPI, 2007).

Esta associação constatou haver uma vontade política, social e pedagógica de articulação e interacção entre os vários intervenientes no processo, para melhoria do Programa e quanto à formação de docentes, em que a maioria tinha as habilitações definidas no Despacho 12591/2006, reconheceu, ainda, falta de formação pedagógica de muitos para trabalharem com esta faixa etária, insistindo, erradamente, na produção escrita em detrimento da compreensão e produção oral; usando estratégias próximas das do 2º Ciclo, privilegiando o trabalho individual ou o trabalho de turma centrado no professor esquecendo as experiências de aprendizagem enunciadas nas Orientações Programáticas (APPI, 2007).

Avaliação da Comissão de Acompanhamento do Programa

A 13 de Abril de 2007 o Relatório da Comissão de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, divulgado no Portal da Educação do Ministério da Educação (<http://www.min-edu.pt/np3/527.html>) traçou *"um balanço positivo da aplicação do programa, destacando uma mudança de fundo na situação verificada há apenas dois anos, com elevadas taxas de adesão das escolas, dos parceiros promotores dos projectos e dos alunos"*.

No entanto, o relatório apresentou como principais dificuldades de concretização do programa questões de horários, de logística e de contratação de pessoal docente, recomendando, para as ultrapassar, entre outras sugestões, que se reforçasse o apoio às entidades que tenham revelado maiores dificuldades na concretização do programa e uma maior implicação do professor titular de turma ao nível da supervisão.

Também nas recomendações para a preparação e para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, publicitadas no portal da educação do Ministério da Educação de 19 de Julho de 2007 (<http://www.min-edu.pt/np3/910.html>), foi salientado o papel dos professores do 1º Ciclo na supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular que deverá *"garantir a qualidade das mesmas, bem como a complementaridade das aprendizagens realizadas no período de enriquecimento curricular com as desenvolvidas no tempo lectivo"*.

De ressaltar, ainda, de entre outras, a preocupação do Relatório da Comissão de Acompanhamento ao referir, como indispensável, a articulação vertical entre os docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular e os departamentos respectivos, e a criação de mecanismos de comunicação e articulação entre o professor titular e os professores das AEC, bem como entre estes e os professores de 2º Ciclo.

Conceito de Ensino 'Precoce' do Inglês

O conceito de ensino 'precoce' carece de alguma clarificação. Numa primeira leitura, a precocidade, tem a ver com o facto de que o Inglês ser leccionado como Actividade de Enriquecimento Curricular, constando das actividades não formais de complemento de currículo no 1ºCEB, sendo, por isso, precoce, face ao momento em que é leccionada a disciplina formalmente, pertencendo ao currículo, ou seja, no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Uma leitura mais aprofundada do conceito remete-nos, inevitavelmente, para a questão do momento crítico da aprendizagem desta matéria. Tavares & Alarcão (1990) ajudam-nos a esclarecer melhor o conceito. Pensamos que falar de ensino 'precoce' deverá ser entendido como falar de um ensino 'atempado', tomando este 'atempado' como sinónimo de 'readiness' ou de 'maturidade específica'. Segundo aqueles autores, esta maturidade 'específica' verifica-se quando o aluno está 'pronto', 'preparado' 'maduro' para avançar no seu processo de aprendizagem. Os autores consideram dois aspectos da 'maturidade específica': uma mais ligada ao conteúdo "*independentemente do nível de desenvolvimento do aluno*" (Tavares & Alarcão, 1990: p.125); outra relacionada com "*as capacidades do educando, com o seu nível de desenvolvimento*" (Tavares & Alarcão, 1990: p.126). Desta abordagem, podemos inferir que a criança pode aprender a L.E. independentemente do seu nível de desenvolvimento desde que a forma de ensinar seja sequencial ou, então, é necessário perceber se a criança está 'pronta', 'preparada' 'madura' ou tem um determinado nível de desenvolvimento para efectuar essa aprendizagem. Deste modo, aqueles autores sugerem "*uma intervenção no processo de desenvolvimento através de uma aprendizagem equilibrada, realizada em círculos concêntricos, em espirais*" (Tavares & Alarcão, 1990: p.126), pois é desta forma que Bruner (1963, citado por Tavares & Alarcão, 1990) concebe a aprendizagem da criança: "*...the intellectual development of the child is no clockwork sequence of events; [...] It can also lead intellectual development by providing challenging but usable opportunities for the child to forge ahead in his development.*" (Bruner 1963, citado por Tavares & Alarcão, 1990, p.126).

Para corroborar esta ideia, Tavares e Alarcão (1990) referem que Thorndike concebeu a aprendizagem da seguinte forma: aprender é resolver um problema. A aprendizagem consiste em estabelecer uma conexão, a nível do sistema nervoso, entre estímulo e reacção, conseguida após uma série de tentativas e erros. Thorndike enunciou "*as suas três leis da aprendizagem*" que giram à volta da ideia de que a aprendizagem anda associada a um esforço que é recompensado. São elas a 'lei do efeito', 'lei do exercício' e 'lei da maturidade'. A 'lei do efeito', quando a conexão entre um estímulo e uma reacção é reforçada ou enfraquecida consoante a satisfação. A 'lei do exercício' ou 'frequência' reflecte que a repetição, por si só, não conduz a aprendizagem se não for acompanhada de resultados positivos. A 'lei da maturidade' ("readiness") demonstra que se um organismo estiver preparado para estabelecer conexão entre o estímulo e a reacção, a aprendizagem efectuar-se-á (Tavares e Alarcão, 1990).

Esta teoria remete-nos para as questões da aprendizagem do Inglês como L.E. no 1ºCEB. Comprovadamente, uma criança aprende significativamente melhor se houver reforço positivo da resposta ou reacção que mostrar perante o estímulo. A capacidade do cérebro da criança para estabelecer estas conexões é, de acordo com Harley (2008), estabelecida no momento em que a lateralização do cérebro é ainda muito flexível. De facto, Lenneberg (1967, citado por Harley, 2008) estabelece um 'período crítico precoce' ('early critical period') onde a especialização dos hemisférios se estabelece. Deste modo, durante esse período crítico, a criança possui um grau de flexibilidade que, depois, é perdido quando o período crítico termina.

Também é de realçar a importância deste período para que certos acontecimentos linguísticos ocorram, pelo que alguns teóricos argumentam que a língua é adquirida mais eficazmente durante este período crítico. Face ao exposto, ainda de acordo com Harley (2008), existem estudos que comprovam que o hemisfério direito do cérebro detém um papel importante na aprendizagem precoce da língua. Também este período crítico tem servido de explicação para a questão da aquisição da língua ser difícil para crianças mais velhas e para adultos. De facto, de acordo com Harley (2008), a 'hipótese do estado de maturidade' defende que esta capacidade desaparece ou diminui à medida que a maturidade avança, assim como a 'hipótese do exercício' defende que esta capacidade tem que ser exercida cedo, se não é perdida. Então, ambas a hipóteses prevêem que as crianças serão melhores que os adultos para adquirir a primeira língua ou língua materna (L.M.) (Harley, 2008).

No entanto, a 'hipótese do exercício' também prevê que desde que a criança tenha adquirido a L.M. durante a infância, a capacidade de adquirir outra língua ficará intacta e pode ser usada em qualquer idade. Mas, a 'hipótese da maturidade' já defende que esta capacidade de aprendizagem da segunda língua é superior na criança, porque diminui à medida que a idade avança.

Contribuindo para ilustrar o conceito de 'precoce', de acordo com Frois (2002, citado por Cruz, Ferraz, Azevedo, Neves & Vale, 2006), o ensino precoce de Línguas Estrangeiras é

o trabalho de iniciação a determinada língua no 1º Ciclo ou JI1, ou antes de sensibilização a um outro idioma, estabelecendo-se através de um

¹ JI- Jardim de Infância.

processo de impregnação, desencadeador de mecanismos mais de aquisição (processo natural espontâneo) do que de aprendizagem (processo construtivo, programado).

Tendo em consideração as explicações do conceito atrás referidas, ao longo deste trabalho, a utilização de ensino 'precoce' das Línguas Estrangeiras ou de ensino 'atempado' das Línguas Estrangeiras deve entender-se como o ensino realizado, no caso português nas Actividades de Enriquecimento Curricular do plano de estudos do 1º CEB e no momento crítico identificado como o momento de "readiness".

Teorias sobre os prós e os contra da aprendizagem precoce da Língua Estrangeira

O Conselho da Europa defende, desde 1989, no projecto "Language Learning for European Citizenship" que a aprendizagem de diferentes línguas ocorra ao longo da vida, começando pelo ensino 'precoce' de línguas estrangeiras.

De acordo com Cruz, Ferraz, Azevedo, Neves & Vale (2006) o conceito de ensino 'precoce' de línguas estrangeiras foi revisto nos últimos anos, uma vez que, na União Europeia, se assiste a uma mudança, pois já não se ensina apenas uma língua (monolinguismo), mas sim várias línguas (plurilinguismo).

Cruz & Medeiros (2006, citado por Cruz et al., 2006) afirma que a aprendizagem precoce de uma língua permite a expansão dos horizontes dos alunos através do contacto com diferentes línguas e culturas, desenvolvendo a consciência que se tem do "outro" através da exposição à diversidade linguística e cultural da Europa. Dizem, ainda, que isso lhes facilitará uma aprendizagem baseada na diversidade linguística da Europa, preparando-se, assim, para um ensino plurilingue avançado e adquirindo confiança no seu sucesso na aprendizagem da língua estrangeira ao longo das suas vidas. Afirmam, também, que esta aprendizagem 'precoce' lhes incrementa a capacidade de compreensão de diferentes pessoas e que, desta forma, se promove a intercompreensão entre os povos.

Schmid-Schonbein (1979, citado por Mourão, 2001), diz que se considera que os 10 anos constituem a fase sensível para a aprendizagem da língua e que existem mesmo provas que sugerem que, logo após os 6 anos, as capacidades para a discriminação e reconhecimento do som, a entoação e a pronúncia começam a deteriorar-se.

Halliwell (1992, citado por Mourão 2001), afirma que as crianças aprenderem de forma indirecta, fazendo mímica e imitando, através de jogos e canções e que, deste modo, enquanto estão a fazer estas actividades, adquirem a L.E. da mesma forma que adquirem a sua L.M.

Mourão (2001), por sua vez, considera que o ensino 'precoce' do Inglês se justifica atendendo a que as crianças que começam a usar uma L.E., mais cedo, têm uma visão cultural mais abrangente do que as crianças monolíngues e que, assim, são, também, mais tolerantes para com as pessoas que são diferentes; que a aprendizagem de uma L.E. contribui, significativamente, para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas; que as crianças apresentarem um elevado grau de motivação; que se preocupam menos com o facto de errarem perante os outros, para além de terem uma grande vontade de comunicar e de usarem a L.E. com facilidade.

Porém, segundo Brumfit, Moon & Tongue (1991), não é consensual a ideia de que os alunos mais novos aprendam a L.E. mais eficazmente do que as crianças mais velhas ou os adultos. Singleton (1989, citado por Brumfit et al., 1991) considera que, no entanto, existem algumas razões para ensinar Inglês no 1º CEB, nomeadamente:

- The need to expose children from early age to an understanding of foreign cultures so that they grow up tolerant and sympathetic to others;
- The need to link communication to the understanding of new concepts;
- The need for maximum learning time – the earlier you start the more time you get;
- The advantage of starting with early second language instruction so that later the language can be used as a medium of teaching (p.vi).

Apesar das considerações de Singleton (1989), Brumfit (1991) refere que muitas pessoas acreditam que o factor idade influencia a aprendizagem de uma língua e, para justificar isso, oferece diferentes explicações. O factor idade pode, simplesmente, resumir-se à ideia de que as crianças têm mais oportunidades do que os adultos. As

crianças estão sempre a aprender sem terem as preocupações e as responsabilidades dos adultos. Os seus pais, amigos e professores ajudam-nas a aprender. Além disso, as crianças sentem uma necessidade de aprender uma segunda língua se estão rodeadas por pessoas que a falem, existindo fortes pressões sociais para fazerem o que os adultos esperam delas. Brumfit (1991) faz alusão a algumas explicações que fundamentam a aprendizagem 'precoce' de uma L.E., tais como aquelas que defendem que o cérebro é mais moldável antes da puberdade do que depois e que a aquisição de línguas é possível sem auto-consciencialização numa idade precoce. Também refere que as crianças têm menos atitudes negativas em relação às línguas estrangeiras e às outras culturas do que os adultos e que, conseqüentemente, as crianças estão mais motivadas do que eles. Diz que serve de explicação o facto de a aprendizagem das línguas pelas crianças estar mais ligada à comunicação real, porque depende mais do ambiente físico que as rodeia, o que não acontece, na mesma medida, com o adulto aprendiz. Finalmente, ressalta que as crianças dedicam muito mais quantidade de tempo à aprendizagem das línguas do que os adultos e que, por isso, são melhores. Exercitam mais.

Mas, estas suas explicações são, de certo modo, questionadas por si próprio, Brumfit (1991). É ele mesmo que pergunta: Se o cérebro da criança é mais moldável, então porque é que tantos adultos aprendem tão bem? Na mesma linha, afirma, também, que muitas destas explicações não se aplicam quando a criança não está imersa na cultura da L.E. e que, então, a relevância de muitas situações de L.E. não é óbvia. Ao mesmo tempo, este autor diz que não há provas que sugiram que o ensino das línguas estrangeiras, aos mais novos, produza maus resultados, a não ser que o professor não esteja treinado ou não haja recursos satisfatórios para o fazer.

Duas publicações acerca da influência do factor idade na aquisição das línguas concluem que, enquanto um começo precoce dá vantagem e, certamente, não prejudica, não existem teorias que concordem, exactamente, acerca de quais são as vantagens em fazê-lo (Harley, 1986 e Singleton, 1989, citados por Brumfit et al., 1991).

O estudo mencionado anteriormente, publicado pela Comissão Europeia, em Outubro de 2006, que fala da introdução precoce das línguas estrangeiras (Foreign languages in Primary and Preschool Education: Context and Outcomes) é revelador, relativamente à aprendizagem 'precoce' de uma Língua, concluindo que esta aprendizagem pode ter um efeito muito positivo nos alunos, no que respeita às competências linguísticas,

atitude positiva em relação às outras línguas e culturas e à criação de autoconfiança no aprendente. No entanto, diz o mesmo estudo, a aprendizagem 'precoce' de uma L.E. não garante, por si própria, melhores resultados do que as aprendizagens que começam mais tarde.

Em suma, das teorias apresentadas, pode-se concluir que não existindo argumentos, de vária ordem, incluindo os relacionados com o desenvolvimento cognitivo e psicolinguístico do aprendente, entre outros, que desaconselhem a aprendizagem 'precoce' de uma L.E., a verdade é que também não existem fundamentações, desse tipo, que digam que a aprendizagem em idade mais avançada fique comprometida pelo facto de não se ter feito a iniciação em idade mais tenra.

O Estudo

Questões de Investigação

Esta nossa investigação realizou-se a partir das seguintes sete questões que, previamente, colocámos:

1. Será que existe correlação entre a frequência dos alunos na Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB, no biénio 2005/2007 e os resultados alcançados pelos mesmos alunos, no 3º Período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora?
2. Será que existe correlação entre esses resultados e a assiduidade, e em que medida a assiduidade possa ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?
3. Será que existe correlação entre esses resultados e o historial de retenções desses alunos e em que medida as retenções possam ter contribuído para os resultados observados no 5º ano?
4. Será que existe correlação entre esses resultados e o desenvolvimento cognitivo desses alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?
5. Será que existe correlação entre esses resultados e o género desses mesmos alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?

6. Será que existe correlação entre esses resultados e a área geográfica da escola de 1º Ciclo que frequentaram, em termos de dicotomia Rural/ Urbano.
7. Como serão os resultados alcançados pelos alunos no 3º período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora, dos alunos que não frequentaram as actividades de enriquecimento curricular de Inglês nos 3º e 4º anos no 1ºCEB, no biénio 2005/2007?

Método

A metodologia escolhida foi a quantitativa por a considerarmos mais objectiva e capaz de atribuir explicações causais entre as diversas variáveis de estudo. A análise estatística -inferencial e correlacional (Díaz, M.J.F., Ramos, J.M.G., Vicente, A.F. e Muñoz, I.A., 1990) - foi feita realizando diversos testes que, posteriormente, especificaremos, através dos quais confirmámos as diferenças que obtivemos pela análise descritiva simples. Observando o seu grau de significância, pudemos verificar diferenças, validar as diferenças e confirmá-las. Fizemos a análise correlacional através dos coeficientes que permitiram saber a relação entre variáveis.

Nesta pesquisa quantitativa, os dados quantificados ajudaram-nos a descrever e a caracterizar a realidade estudada. A análise estatística dos dados surge, neste estudo empírico, como um complemento, pois dá corpo aos dados e é com base nesse corpo que pudemos interligar as variáveis de estudo e de inferir os resultados.

Os testes estatísticos confirmaram as diferenças e a estatística inferencial diferenciou as várias probabilidades e a sua distribuição, ou seja, utilizámos modelos e testes, mais adiante mencionados, como forma de contrastar hipóteses e de fazer a análise da variância e co-variância.

Delimitámos o universo de estudo, correspondendo este a treze Concelhos do Distrito de Évora: Alandroal, Arraiolos, Borba, Estremoz, Évora, Montemor-o-Novo, Mourão, Portel, Redondo, Reguengos de Monsaraz, Vendas Novas, Viana do Alentejo e Vila Viçosa.

Desses treze concelhos foram investigados dezassete agrupamentos de escolas, sendo que cada concelho tem um agrupamento de escolas, à excepção do Concelho de Évora que tem quatro agrupamentos de escolas

Em cada agrupamento de escolas existe a escola sede, que está localizada no concelho, tendo esta algumas escolas de 1º Ciclo na sua dependência administrativa e pedagógica, pelo que observámos a frequência dos alunos na actividade de enriquecimento curricular de Inglês que decorreu nas escolas designadas por Escola Básica de 1º Ciclo (EB1) de cada agrupamento, as quais perfazem um total de noventa e três EB1. É de salientar, o facto de algumas EB1 terem sido extintas no decorrer dos anos lectivos em que a investigação foi feita. Esta extinção deveu-se à reforma do parque escolar posta em prática e que encerrou os estabelecimentos de ensino com menos de dez alunos, tendo sido esses alunos encaminhados para outra EB1 do mesmo agrupamento ou mesmo para a escola sede de agrupamento.

Deste universo, seleccionámos a amostra que corresponde aos alunos que frequentaram, no ano 2005/2006, o 3º ano do Ensino Básico (EB), numa escola pública de 1º Ciclo, a Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de inglês, frequentaram no ano 2006/2007 o 4º ano do EB, numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês e, posteriormente, frequentaram, no 5º ano, a disciplina de Inglês no ano lectivo 2007/2008, na escola EB 2,3 ou EBI sede de Agrupamento. Trata-se de uma amostra de 1089 alunos que constavam das listas de inscrição nas AEC e que, posteriormente, constavam nas pautas de 5º ano de 3º período, com classificação à disciplina de Inglês.

Após esta selecção, pensámos que seria necessário analisar as classificações de 5º ano, na disciplina de Inglês, dos alunos que não frequentaram, no ano 2005/2006, no 3º ano do EB, numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês, nem frequentaram, no ano 2006/2007, no 4º ano do E.B., numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês, pois isso seria essencial para podermos estabelecer comparações entre os resultados obtidos pelos dois grupos distintos.

Em primeiro lugar, enviámos um e-mail, solicitando a todos os agrupamentos de escolas do distrito de Évora, que colaborassem neste estudo através da disponibilização das listas nominais dos alunos que tinham frequentado o inglês, como AEC, no 3º ano e no 4º ano de escolaridade, nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007, respectivamente. Também foi solicitada a disponibilização das pautas de 5º ano de escolaridade, de 3º período, do ano lectivo 2007/2008. Recolhemos os dados com visitas presenciais a todas as sedes de agrupamento. Após a recolha dos dados, procedemos ao tratamento dos mesmos, tendo sido utilizado o software SPSS. Para isso, recorremos aos códigos da Direcção Geral de Recursos Humanos da

Educação (DGRHE) para codificar o concelho, o agrupamento e a escola básica de 1º Ciclo que os alunos frequentaram.

Seguidamente, codificámos os alunos dessas escolas, através dos seguintes critérios de selecção:

- Terem frequentado, no ano 2005/2006, no 3º ano do E.B., numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês;
- Terem frequentado, no ano 2006/2007, no 4º ano do E.B., numa escola de 1º Ciclo pública, a AEC de inglês;
- Terem frequentado, no 5º ano, a disciplina de Inglês, no ano lectivo 2007/2008;

Deste modo, determinámos a amostra, sendo que todas as crianças que não cumpriam estes requisitos foram eliminadas dela.

Verificámos, também, outra situação, durante o tratamento dos dados, tendo, por isso, merecido alguma ponderação. Existiam alunos que tinham frequentado, no 3º e 4º anos, o Inglês, mas que não se encontravam a frequentar o 5º ano desse mesmo agrupamento. A esses alunos foi-lhes atribuído o símbolo Ø. Posteriormente, houve a tentativa de os encontrar, através da análise das pautas finais de 3º período, a frequentar o 5º ano, noutra escola de 2º ciclo ou noutra agrupamento. Através desta repescagem, foi aumentada a amostra. Identificámos estes alunos como transferidos e identificámos também a escola destino para a qual tinham sido transferidos.

Ao serem dissecados os dados, procedemos a uma análise descritiva. Nessa análise, comparámos os resultados da análise de conteúdo das fontes de dados documentais, tentando estabelecer correlações entre as variáveis definidas para o tratamento de dados. Para isso, reconhecemos a variável Classificações.

Do mesmo modo, procurámos estabelecer correlações entre as classificações obtidas por esses alunos e a assiduidade. Para isso, admitimos a variável Assiduidade.

Tentámos ver se esses alunos apresentavam retenções nesse mesmo ano de escolaridade e que possíveis correlações poderiam daí surgir com os resultados obtidos pelos mesmos. Para isso, observámos a variável Retenções.

Além destes factores, também procedemos à análise da possível influência das Necessidades Educativas Especiais (NEE) de certos alunos nos resultados escolares por si obtidos. Para isso, adoptámos a variável NEE.

Tentámos correlacionar as classificações obtidas pelos alunos do 5º ano com o género desses mesmos alunos. Para isso elegemos a variável Género.

Igualmente, tentámos estabelecer ligação entre os resultados obtidos pelos alunos e o facto de a sua escola ser localizada em meio rural ou urbano.

Finalmente, estabelecemos uma relação entre os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram o Inglês no 1º Ciclo do E.B. e os alunos que foram classificados como não tendo frequentado. A este respeito, importa salientar que os alunos classificados como não tendo frequentado a AEC podem ter frequentado colégios particulares ou podem ter sido transferidos de outras escolas, de outro concelho ou do estrangeiro. Também podem ser alunos que beneficiaram de um programa de ensino especial por serem considerados alunos com necessidades educativas especiais. Deste modo, foram classificados como não frequentaram, apenas porque não constam da lista de alunos da E.B.1 desses agrupamentos ou de agrupamentos de concelhos limítrofes.

Como primeiro passo da análise dos dados, efectuámos uma descrição das variáveis em termos de frequências e percentagens, ilustradas com os respectivos gráficos, de barras ou circulares, conforme apropriado. De seguida, procedemos à análise dos gráficos extraídos.

Tomando em consideração o nível de medida de cada variável, usámos o teste Não-Paramétrico U, de Mann-Whitney, o Teste Rho de Spearman, o Teste Crosstabs (qui-quadrado) de Pearson. No caso do teste de Mann-Whitney, confirmámos os resultados com Testes Exactos recorrendo a processos de Monte-Carlo. Também recorreremos, noutros casos, ao método de Bootstrap para confirmarmos resultados.

Principais resultados

Quanto à questão: *"Será que existe correlação entre a frequência dos alunos na Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB, no biénio 2005/2007 e os resultados alcançados pelos mesmos alunos, no 3º Período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora?"*, associada à questão: *"Como serão os resultados alcançados pelos alunos no 3º período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora, dos alunos que não frequentaram as actividades de enriquecimento curricular de Inglês*

nos 3º e 4º anos no 1ºCEB, no biênio 2005/2007?”, chegámos às seguintes conclusões :

- Os alunos que frequentaram inglês têm melhores classificações que os que não frequentaram.
- Os alunos que não frequentaram inglês têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que frequentaram.

Quanto à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e a assiduidade, e em que medida a assiduidade possa ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?"*, concluímos que:

- Existe correlação (apesar de bastante fraca) entre classificações e assiduidade, mas reveladora de uma tendência da assiduidade mais elevada levar à obtenção de classificações mais altas e, conversamente, de classificações mais altas motivarem uma assiduidade mais elevada.
- Não existem diferenças de assiduidade entre alunos com NEE e os restantes.

No que respeita à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e o historial de retenções desses alunos e em que medida as retenções possam ter contribuído para os resultados observados no 5º ano?"*, podemos afirmar que:

- Os alunos sem retenções têm melhores classificações que os que têm retenções.
- Os alunos com retenções têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que não têm retenções.
- Não existem diferenças de retenções entre alunos com NEE e os restantes.

No que respeita à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e o desenvolvimento cognitivo desses alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?"*, chegamos à seguinte conclusão:

- Os alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm melhores classificações que os que têm NEE.

Com respeito à questão: *"Será que existe correlação entre esses resultados e o género desses mesmos alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?"*, concluímos que:

- As raparigas têm melhores classificações que os rapazes;

- Os rapazes faltam mais que as raparigas;
- Não existem diferenças de retenções entre rapazes e raparigas.

Quanto à questão: "*Será que existe correlação entre esses resultados e a área geográfica da escola de 1º Ciclo que frequentaram, em termos de dicotomia Rural/ Urbano?*", chegámos à conclusão:

- Que os alunos de meio urbano têm melhores classificações que os de meio rural;
- Que os alunos de meio rural têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os de meio urbano.

Conclusões

Efectivamente, estes resultados apontam para as teorias a favor do ensino aprendizagem 'precoce' de uma L.E. Os alunos que iniciaram a aprendizagem do Inglês no 3º ano de escolaridade, dando-lhe continuidade no 4º ano de escolaridade, realmente conseguiram estabelecer uma relação simpática com a L.E., tendo gosto pela disciplina de Inglês, uma vez que a sua assiduidade é mais elevada do que aqueles que não contactaram com o Inglês nos 3º e 4º anos. O grupo de alunos com mais assiduidade prova que não tem medo do Inglês e que a L.E. não é um mundo desconhecido, pelo contrário, é um mundo que eles conhecem não só nos seus traços linguísticos como nos seus traços culturais. Ao terem frequentado a L.E. nos 3º e 4º anos ganharam uma atitude positiva face à diferença da língua e da cultura e manifestam-na ao participarem de forma positiva e empenhada nas aulas de inglês de 5º ano de escolaridade, tendo em conta a assiduidade e também os níveis superiores a 3. (Nível 3 – 42,9%; Nível 4- 30,1% e Nível 5 – 16,7%).

De igual modo, podemos dizer que estes alunos têm melhores resultados no 5º ano de escolaridade, logo, o facto de terem contactado com a aprendizagem do Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade contribuiu para o sucesso na disciplina de Inglês no 5º ano, tendo atingido as competências comunicativa, intercultural, de recepção (ouvir e falar) e de produção (ler e escrever), pois entendemos que, embora a diferença não seja relevante para os alunos que tiveram nível 3 (42,9% vs. 48,3%), já é bastante relevante quando olhamos para o nível 4 (30,1% vs.17,4%) e para o nível 5 (16,7%

vs. 8,0%). De facto, podemos considerar que aprendentes nos níveis 4 e 5, são alunos com um nível de proficiência muito bom. Sabendo que os critérios de avaliação destes alunos, na disciplina de Inglês no 5º ano, englobam tanto conhecimentos, onde são desenvolvidos os 4 "Skills", como atitudes e valores, então, podemos afirmar que os alunos que frequentaram o Inglês, nos 3º e 4º anos do 1ºCEB, são alunos que conseguem ouvir um texto, perceber e compreender o que diz, assim como conseguem falar na língua alvo e comunicar. Conseguem ler um texto, assim como escrever, e são alunos autónomos e tolerantes, com atitudes positivas na relação com o outro e com as outras culturas, tendo atingido e superado as competências desejadas para este nível de ensino.

De igual modo, podemos deduzir que os alunos que apresentam um historial de retenções têm piores classificações na disciplina de Inglês no 5º ano e faltam mais, revelando pouco interesse ou motivação para a aprendizagem do Inglês, detectando-se, aqui, fragilidades ao nível cognitivo, ou seja, apresentam dificuldades no domínio das competências exigidas para este nível de ensino, já que, os alunos com retenções têm, na sua grande maioria (75,0%), nível 2. Também poderíamos atrever-nos a dizer que, estes alunos, por terem um historial de retenções, já se apresentam numa faixa etária superior a 10 anos, comparando com os alunos que não têm retenções. Logo, apresentam-se com 10 ou 11 anos no 5º ano de escolaridade. Relacionando esta interpretação dos dados com as teorias que dizem "*Considera-se que os 10 anos constituem a fase sensível para a aprendizagem da língua. Existem mesmo provas que sugerem que logo após os 6 anos as capacidades para a discriminação e reconhecimento do som, a entoação e a pronúncia começam a deteriorar-se*" (Schmid-schonbein, 1979, citado por Mourão, 2001), então, podemos confirmar que estas teorias estão certas porque, efectivamente, o factor idade, aqui, e a constante repetição em anos lectivos, seguidos, no 5º ano de escolaridade, com níveis 2 ou 1, resulta na manifestação de uma incapacidade para aprender a L.E. porque, possivelmente, entre outras coisas, já foi ultrapassado o "período crítico" referido por Lenneberg (1967, citado por Harley, 2008). As crianças com necessidades educativas especiais não revelaram o desenvolvimento das competências, uma vez que apresentaram níveis negativos no aproveitamento (Nível 2- 2,8%). Observou-se, contudo, algum sucesso (Nível 3- 2,1%), nesse grupo. Este será devido, provavelmente, aos planos educativos individuais de que estes alunos podem beneficiar, com condições especiais e adaptações às necessidades especiais

diagnosticadas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que rege o Ensino Especial.

Relativamente aos resultados obtidos com a variável de género, confirmam-se as teorias que estão ligadas à questão dos estereótipos de género associadas às disciplinas, ou seja, tal como refere Martino (1995, citado por Saavedra, 2001), existe uma bipolarização dos conhecimentos que remete os rapazes para a área das ciências e as raparigas para a área das línguas e humanidades. *"Ainda segundo o mesmo autor, esta bipolarização dos conhecimentos reflecte o dualismo do género que está profundamente enraizado na linguagem e na cultura"* (Saavedra, 2001, p.8). Podemos, então, dizer que, por um lado, as características associadas ao género feminino, tais como, a intuição, emoção, subjectividade, expressividade e sensibilidade estão associadas às línguas, às humanidades e às artes. Por outro lado, as características associadas ao género masculino, tais como a racionalidade, objectividade, frieza e impessoalidade, estão ligadas à ciências e matemática.

Ao concluirmos que as raparigas têm melhores classificações na disciplina de Inglês (L.E.), poderemos afirmar que o estereótipo de género se mantém, pois, tal como Ann Clark (1998, citada por Saavedra, 2001), quando analisou desempenhos dos rapazes nas línguas estrangeiras, o autor chega a conclusões semelhantes ao concluir que *"os rapazes se sentem pouco à vontade ao pronunciar palavras numa L.E. e que têm receio de cair no ridículo perante os seus colegas"* (Saavedra, 2001, p. 22).

Também poderemos deduzir, por esta mesma razão, que os rapazes faltam mais do que as raparigas à disciplina de Inglês no 5º ano, pois terão medo de se expor e de serem ridicularizados. Isso levá-los-á a terem menos vontade de participarem, assiduamente, na aula de L.E.

Sobre o impacto que o meio rural e urbano possam ter no desempenho cognitivo dos alunos, poderemos concluir que existe diferença em função da origem sócio-cultural dos alunos. Quando verificámos que existem diferenças entre os alunos do meio urbano e os do meio rural, a favor dos do meio urbano, poderemos, talvez, dizer que estas diferenças existem devido ao *"impacto de diferentes factores de índole educativo no seio da família e dos contextos mais amplos de socialização, reflectindo diferenças no acesso à informação, diversidade de actividades culturais e lúdicas ou diferenças nos códigos linguísticos"* (Viola, L.; Sousa, S.C.; Lopes, J. Almeida, L.S., 2005, p.2237).

Na tentativa de fundamentar e explicar este conceito, podemos referir as ideias de alguns autores (Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Fonseca, 1999; Machado, 1989; Manning & Baruth, 1995, citados por Viola et al. 2005), que transmitem a ideia de que as crianças oriundas de meios socio-culturais de índole menos favorecida, como podem existir no meio rural, podem viver em esferas familiares que os estimulem pouco ao nível intelectual. Esta relação pode explicar a atitude dos pais face à educação que, normalmente, no seio destas famílias, não é valorizada, o que leva ao desprendimento dos seus educandos face à escola e às actividades escolares, não desenvolvendo as suas competências cognitivas, e tendo um nível de assiduidade mais baixo, chegando, em casos extremos, a abandonar, precocemente, a Escola.

Por outro lado, as crianças do meio urbano apresentam nível de aproveitamento e assiduidade superiores porque, no meio urbano, existe mais possibilidades de acesso à cultura e aos estímulos intelectuais e devido à influência do meio familiar. *“Por exemplo, o sucesso escolar das crianças acompanha a participação dos pais em ambientes culturais e os seus hábitos de leitura de livros ou jornais”* (Pires & Morais, 1997, citado por Viola et al. 2005, p. 2231).

Poderemos, então, pensar que os alunos do meio rural têm resultados mais fracos e faltam mais do que os alunos oriundos de meio urbano, porque os alunos do meio rural estão menos motivados e têm maior dificuldade na realização das actividades propostas pela disciplina de Inglês, tendendo mesmo a apresentar uma atitude negativa face à Escola, porque são crianças que são menos estimuladas para actos de nível intelectual e de desenvolvimento da linguagem.

Referências bibliográficas

- APPI. (2007). *Relatório final de acompanhamento - o ensino do Inglês no 1º ciclo do ensino básico em 2006/7 - balanço da contribuição da APPI*. Lisboa: APPI.
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Collins ELT.
- Cruz, M., Ferraz, C., Azevedo, C., Neves, C., & Vale, L. D. (2006). *As especificidades do ensino precoce de L.E.: um estudo de caso*. Obtido em 20 de Junho de 2009, de Repositorium: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/54>
- Diáz, M. J., Ramos, J. M., Viente, A. F., & Muñoz, I. A. (1990). *Resolucion de problemas de estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Educação, M. d. (13 de Abril de 2007). *Portal da Educação*. Obtido em 30 de Abril de 2008, de Relatório traça balanço positivo das actividades de enriquecimento curricular: <http://www.mn-edu.pt/np3/527.html>
- Educação, M. d. (19 de Julho de 2007). *Portal da Educação*. Obtido em 30 de Abril de 2008, de Recomendações para a preparação e para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular: <http://www.min-edu.pt/np3/910.html>
- Gonçalves, I. (2003). *O ensino precoce de uma L.E. no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Edições Instituto Politécnico de Coimbra.
- Harley, T. A. (2008). *The psychology of language. from data to theory*. New York: Psychology Press.
- Mourão, S. J. (2001). *Inglês na educação pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico - um manual de apoio para educadores e professores*. Sandie Jones Mourão.
- Saavedra, L. (Janeiro de 2001). Sucesso/ Insucesso escolar - A importância do nível sócio-económico e do género. *Psicologia vol XV - Universidade do Minho*, pp. 67-92.
- Tavares, J. & I. Alarcão (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Viola, L., Sousa, S. C., Lopes, J., & Almeida, L. S. (2005). Impacto de variáveis sociais na resolução de tarefas cognitivas: Estudo no início e final do 1º ciclo do ensino básico. *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia - 14-16 Setembro* (pp. 2229- 2239). Braga: Universidade do Minho.

Legislação

Educação, M. d. (18 de Janeiro de 2001). Decreto - Lei n.º 6/2001. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação, M. d. (26 de Maio de 2006). Despacho n.º 12591/2006 .

Educação, M. d. (2008). Despacho n.º 14460/2008. Lisboa: Ministério da Educação.

República, A. d. (14 de Outubro de 1986). Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo* .