



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Percepções dos Encarregados de Educação sobre o Inglês
como Língua Estrangeira no Primeiro Ciclo do Ensino
Básico em escolas Rurais e Urbanas de Évora e das
Alcáçovas – um estudo de caso.

Mestrando: João Carrilho Silva

Orientador: Professor Doutor Paulo Costa

Évora, 2011



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Percepções dos Encarregados de Educação sobre o Inglês
como Língua Estrangeira no Primeiro Ciclo do Ensino
Básico em escolas Rurais e Urbanas de Évora e das
Alcáçovas – um estudo de caso.

Dissertação com vista à obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

Mestrando: João Carrilho Silva

Orientador: Professor Doutor Paulo Costa

Évora, 2011

Agradecimentos

Porque um trabalho deste género não é empreendimento para apenas uma pessoa, e porque várias foram as pessoas que me ajudaram no decorrer do mesmo, aqui ficam os meus agradecimentos:

À minha esposa Ana, por estar sempre lá para mim, quer chova quer faça sol, e por ser o meu grande farol, mesmo na noite mais escura. E também porque o caminho se faz melhor quando caminhamos juntos.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Paulo Costa, pela disponibilidade, pelos encorajamentos e pelo tempo que dedicou a este trabalho.

À minha sogra, pelo investimento, pelos conselhos, pelos incentivos e por me abrir os olhos para as exigências do mundo.

Aos meus pais e aos meus tios, por terem feito de mim aquilo que sou hoje e por me incentivarem a ser sempre melhor do que ontem.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos o meu muito obrigado.

Resumo

Esta dissertação de mestrado descreve uma investigação que procurou descortinar qual a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular em geral (e do Inglês em particular) para os encarregados de educação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Nesta investigação foram inquiridos encarregados de educação dos alunos das escolas Rurais de Nossa Senhora da Boa Fé, Água de Lupe e São Sebastião da Giesteira, das escolas Urbanas do Rossio e André de Resende e da escola básica Integrada das Alcáçovas.

Procurámos caracterizar as representações dos encarregados de educação relativamente à introdução do Inglês no 1º ciclo do ensino básico, procurando determinar se os encarregados de educação atribuem alguma importância ao Inglês no primeiro ciclo do ensino básico e tentámos apurar se estes são da opinião que é mais fácil aprender os fundamentos de uma segunda língua em níveis etários mais baixos, bem como as vantagens que essa aprendizagem poderá trazer aos seus educandos no futuro.

Palavras – Chave: Actividades de Enriquecimento Curricular, Ensino da Língua Estrangeira, Inglês, Encarregados de Educação.

Perceptions of parents and legal guardians on English as a foreign language in primary schools in Urban and Rural Évora and Alcáçovas – A case study.

Abstract

This master's thesis describes an investigation that tried to unveil the importance of the Curriculum Enrichment Activities in general (and English in particular) for the Parents of the primary education pupils. In this investigation we inquired the parents and legal guardians of the pupils from the rural schools of Nossa Senhora da Boa Fé, Água de Lupe and São Sebastião da Giesteira, from the urban schools of Rossio and André de Resende and the integrated basic school of Alcáçovas.

We tried to ascertain if parents think that English is important for their pupils in primary school. We also wanted to discover if parents think that it is easier to learn the basics of a new language at a younger age, and if that language will be advantageous to their pupils in their future.

Keywords: Curriculum Enrichment Activities, Foreign Language Teaching, English, Parents and Legal Guardians

Abreviaturas

1º C.E.B.	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
A.1	Alcáçovas 1 (entrevista)
A.2	Alcáçovas 2 (entrevista)
A.3	Alcáçovas 3 (entrevista)
A.E.C.	Actividades de Enriquecimento Curricular
APPI	Associação Portuguesa de Professores de Inglês
CEM	Comissão Europeia do Multilinguismo
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
E.B.	Ensino Básico
E.E.	Encarregados de Educação
E.R.1	Évora Rural 1 (entrevista)
E.R.1	Évora Rural 2 (entrevista)
ERP	<i>Event-related Potentials</i>
E.U.1	Évora Urbano 1 (entrevista)
E.U.2	Évora Urbano 2 (entrevista)
E.U.3	Évora Urbano 3 (entrevista)
Fig.	Figura (s)
INE	Instituto Nacional de Estatística
L1	Língua 1 ou Primeira Língua
L2	Língua 2 ou Segunda Língua
LAD	<i>Language Aquisition Device</i>
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PGEI	Programa de Generalização do Ensino do Inglês
QEQR	Quadro Europeu Comum de Referência
TPC	Teoria do Período Crítico

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Abreviaturas	6
Índice Geral	7
Índice de Ilustrações	8
Índice de Quadros	8
Índice de Gráficos	8
1 - INTRODUÇÃO	9
1.1 – Contextualização do estudo	9
1.2 – Definição do problema.....	11
1.3 – Pertinência do estudo.....	12
1.4 – Questões e objectivos da investigação	13
1.5 - Metodologia.....	14
2 - REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 - Introdução	17
2.2 - Porquê aprender Inglês em Portugal?.....	18
2.3 – Porquê aprender Inglês no primeiro ciclo do ensino básico?	26
2.5 - O Inglês no 1º C.E.B. – ensino ou sensibilização?.....	31
2.6 - Perspectivas dos encarregados de educação em relação ao Inglês no 1º C.E.B.: Outras investigações	44
3 - ANÁLISE DOCUMENTAL	48
3.1 - O ensino do Inglês no 1º C.E.B. – Enquadramento legal.....	48
4 - ESTUDO EMPÍRICO	55
4.1 – Introdução	55
4.2 – Objectivos da investigação.....	56
4.3 – Desenho metodológico.....	58
4.4 – Instrumentos da recolha de dados	59
4.5 – Validação.....	61
4.6 – Elaboração e caracterização do questionário.....	63
4.7 - Caracterização da comunidade educativa envolvida	65
4.8 – Apresentação e análise dos dados	67
4.9 – Discussão dos resultados dos inquéritos	86
4.10 – Elaboração e aplicação das entrevistas	89
4.11 – Tratamento e análise de dados das entrevistas	92
5 - CONCLUSÃO	109
5.1 – Considerações finais	109
5.2 - Sugestões para futuras investigações	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
WEBGRAFIA.....	117
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	118
ANEXOS	119

Índice de Ilustrações

Ilustração nº 1 – Diagrama da investigação	16
Ilustração nº 2 - Locais onde decorreu a investigação	66

Índice de Quadros

Quadro 1- Atitude dos encarregados de educação face à aprendizagem do Inglês	44
Quadro 2 - número de inquéritos analisados por escola e tipo de escola	65

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Questão 1 - Évora (Urbano)	68
Gráfico nº 2 – Questão 1 - Évora (Rural).....	69
Gráfico nº 3 – Questão 1 - Alcáçovas.....	69
Gráfico nº 4 – Questão 1- Totais	69
Gráfico nº 5 – Questão 2 - Évora (Urbano)	70
Gráfico nº 6 – Questão 2 - Évora (Rural).....	71
Gráfico nº 7 – Questão 2 - Alcáçovas.....	71
Gráfico nº 8 – Questão 2- Totais	71
Gráfico nº 9 – Questão 3 - Évora (Urbano)	72
Gráfico nº 10 – Questão 3 - Évora (Rural).....	73
Gráfico nº 11 – Questão 3 - Alcáçovas.....	73
Gráfico nº 12 – Questão 3 - Totais	74
Gráfico nº 13 – Questão 4 - Évora (Urbano)	75
Gráfico nº 14 – Questão 4 - Évora (Rural).....	76
Gráfico nº 15 – Questão 4 - Alcáçovas.....	76
Gráfico nº 16 – Questão 4 - Totais	77
Gráfico nº 17 – Questão 5 - Évora (Urbano)	78
Gráfico nº 18 – Questão 5 - Évora (Rural).....	79
Gráfico nº 19 – Questão 5 - Alcáçovas.....	79
Gráfico nº 20 – Questão 5 - Totais	79
Gráfico nº 21 – Questão 5.1 - Évora (Urbano)	80
Gráfico nº 22 – Questão 5.1 - Évora (Rural).....	81
Gráfico nº 23 – Questão 5.1 - Alcáçovas.....	81
Gráfico nº 24 – Questão 5.1 - Totais	81
Gráfico nº 25 – Questão 6 - Évora (Urbano)	82
Gráfico nº 26 – Questão 6 - Évora (Rural).....	83
Gráfico nº 27 – Questão 6 - Alcáçovas.....	83
Gráfico nº 28 – Questão 6 - Totais	83
Gráfico nº 29 – Questão 7 - Évora (Urbano)	84
Gráfico nº 30 – Questão 7 - Évora (Rural).....	85
Gráfico nº 31 – Questão 7 - Alcáçovas.....	85
Gráfico nº 32 – Questão 7- Totais	85

1 - INTRODUÇÃO

1.1 – Contextualização do estudo

O Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular – que se popularizou sob a designação de A.E.C. –, foi criado pelo Despacho n.º 12591, de 16 de Junho de 2006 e surgiu na sequência da experiência obtida no ano lectivo de 2005/2006, com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Este Programa vai ao encontro da intenção expressa pelo Governo no sentido de conceder prioridade à melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1.º C.E.B. e, por outro, na tentativa por parte do Governo de criar uma escola a tempo inteiro, que vá de encontro às necessidades de pais e alunos.

A implementação do Inglês como actividade de enriquecimento curricular no 3º e 4º ano do 1º C.E.B., e o posterior alargamento aos alunos do 1º e 2º ano (no ano lectivo de 2009-2010), é um tema sujeito a debate, apesar de devidamente regulamentado e fundamentado ao nível do Ministério da Educação. De facto, em contextos informais, não será raro ouvir-se comentários, da parte de alguns E.E., e mesmo de alguns professores titulares de turma do 1º C.E.B., que consideram que as crianças são demasiado novas para aprender uma segunda língua, ou que não concordam totalmente com os métodos de ensino da mesma em algumas escolas. Importa realçar que, de acordo com as Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B., o objectivo do Inglês no primeiro ciclo não é ensinar esta língua de modo formal, mas sim sensibilizar as crianças para a existência da mesma, recorrendo a actividades de cariz sobretudo lúdico, tentando predispor-las para a aprendizagem formal que terá lugar no 2º ciclo do ensino básico e aumentando as suas hipóteses de sucesso dessa aprendizagem. Assim, os motivos apontados para esta dificuldade de aceitação do Inglês no 1º ciclo passam por questões como a falta de preparação académica de alguns professores de Inglês (algumas pessoas que leccionam o Inglês no primeiro ciclo não são professores, apenas dispõem de um “currículo relevante”, o que

leva a que alguns E.E. tenham menos confiança no trabalho que estes desenvolvem), a desadequação das metodologias ao grau de ensino e a desadequação do horário das actividades. Esta falta de confiança de alguns E.E. no ensino do Inglês no 1º C.E.B. pode eventualmente levar à opção pela não participação dos seus educandos nesta actividade de enriquecimento curricular, razão pela qual consideramos importante a análise desta problemática.

1.2 – Definição do problema

Apesar de regulamentado pelo Ministério da Educação, o Inglês no 1º C.E.B. é uma actividade de frequência não obrigatória, pelo que alguns alunos não participam na mesma. Um dos principais motivos que poderá levar a que esta situação ocorra é, mais do que a falta de interesse dos alunos, a falta de interesse dos encarregados de educação, responsáveis máximos pelos alunos, e que detêm, em última instância, o poder de aceitar que os seus educandos frequentem esta actividade. Assim, procurámos averiguar o que leva os encarregados de educação inquiridos a optar (ou não) pela participação dos seus educandos no Inglês como A.E.C., dado que a não participação pode implicar uma pior preparação dos alunos e um trabalho acrescido para os professores do 2º ciclo do ensino básico, que têm de ter em conta as (cada vez maiores) diferenças entre os seus alunos.

Por outro lado, coloca-se a questão da idade das crianças, e do facto de as mesmas terem, nestas idades, e em teoria, mais facilidade na aprendizagem de uma segunda língua. Para uma boa parte dos E.E., e de acordo com comentários ouvidos nas escolas, a expressão popular “*burro velho não aprende línguas*”, que simboliza a dificuldade em aprender do ser humano em geral ao atingir uma determinada idade, parece ter um grande fundo de verdade. De facto, para muitos E.E., a aprendizagem de uma segunda língua deve surgir tão cedo quanto possível no percurso académico do aluno, preparando-o assim para uma aprendizagem de sucesso em níveis posteriores. A literatura disponível aponta para a existência de algum consenso no seio da comunidade científica e académica no que respeita ao facto de as crianças aprenderem uma segunda língua mais facilmente que os adultos, ou conseguirem um maior grau de proficiência na mesma se iniciarem a sua aprendizagem precocemente. Neste sentido, a teoria do período crítico pareceu-nos importante e passível de ser abordada neste estudo, o que fizemos no capítulo **2.3** deste nosso trabalho.

1.3 – Pertinência do estudo

Neste estudo propusemo-nos descortinar e analisar os motivos que levam os E.E. das turmas inquiridas a optar (ou não) pela inclusão dos seus educandos nas aulas de Inglês como A.E.C., e qual a importância que atribuem a esta actividade. Não procurámos as respostas às nossas questões nos pontos de vista dos alunos ou dos professores, e sim nos daqueles que possuem o poder de decidir se o Inglês é ou não importante para os seus educandos - os encarregados de educação. Ao terminar este estudo, temos a expectativa da obtenção de dados que permitam construir uma noção mais realista daquilo que os E.E. pensam e esperam do Inglês no primeiro ciclo, o que poderá levar a eventuais reformulações do modo como esta actividade é apresentada aos mesmos.

Existem alguns estudos relacionados com esta problemática que propõem a aplicação de questionários aos E.E. no sentido de descobrir se os mesmos se encontram satisfeitos com o modo como as aulas de Inglês decorrem (caso da Associação Portuguesa dos Professores de Inglês, no seu *relatório final de acompanhamento 2008/2009 – Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*). No entanto, estes estudos não auscultam os E.E. que, por diversas razões, não permitem aos seus educandos a frequência do Inglês como A.E.C. De facto, por vezes, e em contextos informais, ouvimos comentários da parte de alguns E.E. para quem o Inglês não é mais do que um passatempo, uma espécie de tempos livres, cujo objectivo é ocupar o tempo das crianças até que os adultos as possam ir buscar à escola. Assim, consideramos fundamental analisar qual o papel ocupado pelo Inglês no 1º C.E.B., quer do ponto de vista dos adultos responsáveis pelas crianças que o frequentam, (por interesse genuíno ou por mera conveniência de horário), quer dos que não permitem que os seus educandos o frequentem. Pensamos que o nosso objectivo de auscultar as opiniões de todos os encarregados de educação foi alcançado aplicando o inquérito por questionário a todos os E.E. e não apenas àqueles cujos educandos frequentam as aulas de Inglês.

1.4 – Questões e objectivos da investigação

A temática abordada neste nosso assenta em três questões relacionadas com a aprendizagem de uma segunda língua num momento anterior àquele preconizado oficialmente pelo Ministério da Educação:

- (i) Os encarregados de educação consideram que há uma idade óptima para se iniciar a aprendizagem de uma LE?
- (ii) Na opinião dos encarregados de educação, a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira é útil para crianças destas idades?
- (iii) A criança deve aprender uma língua estrangeira ou ser apenas sensibilizada para o contacto com outras línguas e culturas?

Estas questões, fundamentais no processo de sensibilização ao Inglês no 1º C.E.B., foram o ponto de partida para a investigação que serviu de base a esta dissertação. Assim, os objectivos deste estudo foram:

- a) Apurar quais as razões que levam os E.E. de educação a optar pela participação dos seus educandos no Inglês no 1º CEB;
- b) Averiguar se os E.E. têm ou não a noção de que é mais fácil para uma criança aprender uma segunda língua.

1.5 - Metodologia

Um estudo de caso consiste numa investigação de uma realidade concreta. Existe um interesse do investigador por determinado facto, o que leva a uma problematização e uma posterior tentativa de compreender as circunstâncias específicas daquela realidade. O estudo de caso não funciona por amostragem, ou seja, a partir de um estudo de caso não compreenderemos imediatamente outros casos, mas sim o caso específico que nos preocupa. De facto, e de acordo com Stake (2009: 11), «espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único.» Segundo este autor:

Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes.

O estudo de caso também não se esgota num único indivíduo ou uma única realidade. De facto, e ainda segundo este autor:

O caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrarmo-nos-emos nesse um. O tempo que despendemos a concentrar-nos no um pode levar um dia ou um ano, mas, enquanto assim nos concentrarmos, estamos envolvidos num estudo de caso. (...) O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento.

Stake, (2009: 17, 18)

Os motivos que nos levam a optar pelo estudo de caso passam, também, por um interesse do investigador pelo caso em estudo. Como afirma Stake «Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular». Stake (2009:18, 19).

Assim, o estudo de caso que nos propusemos levar a cabo teve como objectivo apurar quais as razões que levam os encarregados de educação das turmas inquiridas a optar pela participação (ou não) dos seus educandos no Inglês no 1º ciclo, bem como averiguar se estes têm alguma noção de que é mais fácil para uma criança aprender uma segunda língua no 1º ciclo. Este é um problema que, como professores de Inglês no 1º C.E.B., nos preocupa, e cujo estudo foi estruturado da seguinte forma:

Numa primeira fase, recorrendo a inquéritos por questionário que fizemos chegar aos E.E. de alunos de diferentes escolas, tentámos descobrir quais são as maiores dúvidas destes em relação ao Inglês no primeiro ciclo, bem como as suas opiniões acerca da sua importância. Procurámos também descobrir se todas as A.E.C. possuem o mesmo grau de importância para os E.E. e se o Inglês que o alunos aprendem na escola é posteriormente referido em casa, entre outras questões. Em simultâneo com a aplicação dos questionários procedemos a uma análise dos documentos em que se baseia a aplicação do Inglês no 1º C.E.B.

Em seguida, procedemos à análise dos inquéritos por questionário, com vista a responder às questões acima enunciadas, procurando cumprir os objectivos a que nos propusemos. A análise foi feita de modo a verificar se existem discrepâncias entre as diferentes comunidades onde o inquérito foi aplicado.

Após a análise dos inquéritos por questionário elaborámos um guião de entrevista, que foi posteriormente aplicado, de modo a que pudéssemos obter respostas de cunho mais pessoal da parte dos E.E. acerca do Inglês no 1º C.E.B.

A análise dos resultados obtidos teve como objectivo não a generalização, mas sim a criação de novas possibilidades de investigação, sugeridas no capítulo final desta dissertação, e que passam por um acompanhamento anual das percepções dos E.E. em relação às A.E.C. em geral e do Inglês em particular, com vista a melhorar tanto as percepções dos E.E. acerca desta actividade como a efectiva aprendizagem dos alunos. De facto, e como afirma Stake:

O estudo de caso parece ser uma base pouco sólida para a generalização. Apenas um caso ou alguns casos serão estudados, mas serão estudados em pormenor. Certas actividades, problemas ou respostas serão recorrentes. Assim, para um caso, serão feitas certas generalizações. (...) Nós não escolhemos os contornos do estudo de caso para otimizar a produção de generalizações. Os estudos correlacionais e comparativos fazem isso muito melhor, mas no estudo de caso pode ocorrer uma modificação válida da generalização.

Stake (2009: 23)

A investigação que efectuámos encontra-se explicitada na seguinte ilustração (ilustração 1).

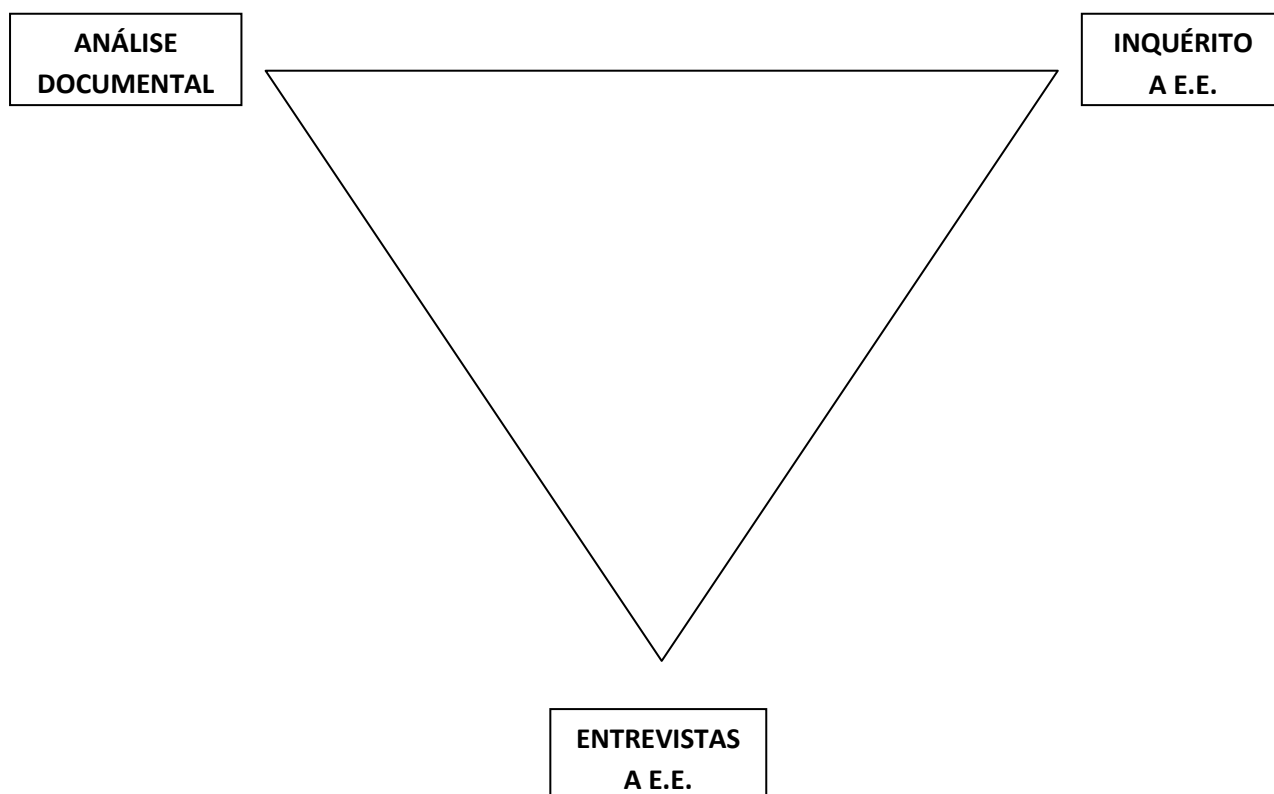


Ilustração 1- Diagrama da investigação.

2 - REVISÃO DA LITERATURA

2.1 - Introdução

No presente capítulo fizemos uma breve revisão da literatura consultada aquando da realização da nossa investigação. De modo a tornar a leitura mais simples e a consulta mais fácil, este capítulo encontra-se dividido em várias partes. Estas partes estão dispostas segundo uma sequência lógica, estando interligadas entre si, da mais geral para a mais específica, culminando com outras investigações acerca do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, em primeiro lugar abordámos a importância do Inglês no mundo actual, tendo em conta questões sociais, culturais e económicas. Em seguida, tentámos perceber quais os motivos que podem levar à frequência do Inglês por parte dos alunos do 1º ciclo e apresentámos a legislação em vigor para o ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, apresentámos metodologias usadas no ensino do Inglês como LE, bem como algumas teorias da aprendizagem que têm influenciado as práticas dos professores na actualidade. Por fim, e com base em outras investigações desenvolvidas, procurámos conhecer e compreender pontos de vista de pais, encarregados de educação e professores acerca do ensino do Inglês ou de outras LE, seja este precoce ou não.

Começámos, então, por colocar uma questão que nos preocupa enquanto professores de uma Língua Estrangeira, neste caso o Inglês:

Porquê aprender Inglês em Portugal?

2.2 - Porquê aprender Inglês em Portugal?

- Questões sociais, culturais e económicas

A aprendizagem de uma língua estrangeira reveste-se hoje de uma importância muito maior do que em épocas passadas. Com a globalização, a entrada na União Europeia, a abertura de mercados e a livre circulação de pessoas e bens no espaço europeu, também em Portugal se tornou fundamental aprender uma segunda língua, que permita uma comunicação efectiva com pessoas provenientes de outros países. Um conceito que recentemente se popularizou, o do plurilinguismo, aponta precisamente para esta capacidade de comunicação que idealmente deveria ser uma competência de qualquer cidadão europeu. De facto, e segundo o QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - (2001: 23)., o plurilinguismo permite que se construa

uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem», bem como que qualquer cidadão consiga «recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico.

Considerando o facto de recentemente, em Portugal, a língua inglesa se ter tornado a língua com mais procura por parte dos alunos, e que é habitualmente utilizada aquando da comunicação de cidadãos de diferentes países, tentámos descortinar e explicitar o porquê da aprendizagem desta língua, que tem vindo a substituir a língua francesa no papel de língua franca da Europa e língua com mais falantes em termos globais.

Nos últimos anos a língua inglesa tem sido cada vez mais utilizada por pessoas de todo o mundo. Quando o Reino Unido se tornou um poder colonial, o Inglês passou a servir como língua franca das colónias do Império Britânico. No período pós-colonial, algumas nações, que possuíam muitas línguas

indígenas, optaram por continuar a usar o Inglês como língua franca de modo a evitar as dificuldades políticas que adviriam da utilização de uma língua indígena em detrimento de outras. O Império Britânico promoveu o uso do Inglês um pouco por todo o mundo (América do Norte, Índia, África, Austrália, Nova Zelândia), sendo que no final do século XIX o seu alcance se tornou global. Após a segunda guerra mundial, em meados do século XX, o uso do Inglês a nível internacional tornou-se mais comum devido à importância dos países de língua oficial inglesa, especialmente os Estados Unidos da América, cuja relevância a nível económico, científico, cultural e militar se começou a fazer sentir mais do que nunca.

In the latter half of the 20th century, widespread international use of English was much reinforced by the global economic, financial, scientific, military, and cultural pre-eminence of the English-speaking countries and especially the U.S.

Wagnleitner (1994: 162)

Hoje em dia, mais de metade das investigações científicas são publicadas em Inglês, atribuindo a esta língua, o nome de língua franca da ciência e da tecnologia. Para além disso, é a língua franca das comunicações do tráfego aéreo internacional.

Assim, de uma língua franca utilizada sobretudo em transacções comerciais, o Inglês passou, já no século XX, a ser a língua do cinema e da música, tornando-se uma língua de transmissão de cultura. Após a segunda guerra mundial, tornou-se a língua da diplomacia internacional, tendo em muitos locais substituído o francês nesse papel. Já mais recentemente, e com o advento das novas tecnologias da informação, o Inglês tornou-se a língua da tecnologia, a língua da internet. A sua importância é tal que, nos países desenvolvidos, dificilmente encontraremos alguém que nunca tenha tido algum tipo de contacto com ela. Segundo Schiltz:

Nowadays English is used as a *lingua franca* for scientists across the world. It is the language of commerce, tourism, international traffic (air

traffic in particular), the majority of international media. Moreover, it is the undisputed language of the internet.

Schiltz (2004) Lecture 7: World-Wide English

Recuperado em 30 de Maio de 2010 de

http://www.ehistling-ub.meotod.de/01_lec06.php

Também Wagnleitner, a propósito da importância do Inglês no mundo actual e da mudança do francês para o Inglês afirma que «today, more than half of all scientific journals are published in English, while in France, almost one third of all natural science research appears in English» Wagnleitner (1994: 162).

Se pensarmos que para grande parte dos actuais utilizadores do Inglês esta língua não é a sua L1, a importância de um ensino efectivo e de qualidade do Inglês torna-se premente. De facto, em muitos países, o interesse em ensinar o Inglês às crianças desde a mais tenra idade tem vindo a aumentar. Segundo Schiltz:

It is estimated that the majority of speakers using English (around 1 billion) do not have this language as a mother tongue. Given the importance of English for international communication, it is not surprising that many countries conceive it necessary to teach English to children in their very salad days.

Schiltz (2004) Lecture 7: World-Wide English

Recuperado em 30 de Maio de 2010 de

http://www.ehistling-ub.meotod.de/01_lec06.php

Em países como o Japão, por exemplo, a importância do Inglês é tal que:

(...) many parents spend large amounts of money to send their children to private language schools. Koike and Tanaka (1995) assert that Japan is one of the largest markets of foreign language teaching in the world, with an estimated 30 billion dollars spent on English language teaching every year. English language learning is viewed as important enough to future success that educators in Japan have recently decided to introduce compulsory English language instruction in the elementary schools (Butler, 2005).

Larson-Hall (2008; 24; 35)

Outro factor importante a ter em conta é que, mesmo quando se utiliza o Inglês na internet, nem sempre se está a utilizar o Inglês padrão. De facto, para além das variações regionais da língua (Norte-americana, Britânica, Australiana, entre outras) que já por si podem implicar diferentes construções gramaticais e diferente vocabulário, temos ainda de ter em conta os diferentes graus de proficiência na língua e mesmo as expressões próprias do meio (lol – laughing out loud, ftw – for the win, por exemplo), pelo que é importante preparar os aprendentes de Inglês como L2 para estas diferenças e características. Nas palavras de Schiltz:

The world-wide web illustrates this nicely. While English is usually used on this platform, many use it without a great deal of proficiency. Thus, the control of what is right or wrong for English can no longer be regarded as being in the hands (or rather tongues, ears, and fingers) of the minority of native speakers/writers. In other words, the global spread of English leads to diversification as much as unification. Speakers use languages to communicate and to establish social relations and identities. As long as communicative purposes, social patterns, and identities are diverse, the use of language will always be varied. This is also true for English.

Schiltz (2004) Lecture 7: World-Wide English

Recuperado em 30 de Maio de 2010 de
http://www.ehistling-ub.meotod.de/01_lec06.php

No caso específico de Portugal, nas últimas décadas, o francês foi sendo substituído pelo Inglês como L2 predominante nas escolas. Aliados históricos desde 1373, as relações entre Portugal e o Reino Unido vêm já de há muitos anos. No entanto, só recentemente a língua inglesa se tornou a L2 que a maioria dos alunos procura e quer aprender. As razões para que tal aconteça prendem-se com o domínio económico dos Estados Unidos da América e com questões culturais tipicamente portuguesas. Por exemplo, em Portugal ainda não é comum fazer a dobragem de filmes estrangeiros, a maioria dos quais são apresentados nas suas versões originais (normalmente em Inglês), com legendas. A música estrangeira que se ouve no nosso país também é predominantemente em Inglês, e assim tem sido nos últimos anos. Outro mercado emergente, o dos videojogos, tem contribuído para a disseminação do Inglês na sociedade portuguesa. De facto, raros são os videojogos traduzidos para português, o que obriga as crianças a ter pelo menos algumas noções de Inglês. O mesmo já não acontece na vizinha Espanha ou em França, onde a maior parte do entretenimento, seja qual for a sua forma, é traduzido para a língua materna dos seus habitantes. As razões apontadas para estas diferenças passam pela localização periférica de Portugal na Europa, pela sua dimensão e pelo fraco poder de compra dos portugueses quando comparado com o de outros europeus, que faz com que as traduções não sejam financeiramente compensadoras para as companhias responsáveis por estes produtos. A grande vantagem de em Portugal os filmes, a música e os jogos não serem traduzidos é que, através destes, muitos portugueses obtêm alguns conhecimentos de Inglês, que podem servir para os motivar a aprender a língua, como discutiremos adiante.

Um outro factor que, possivelmente, levará a que o Inglês tenha um papel tão preponderante na sociedade portuguesa prende-se com o facto de o turismo ser, no nosso país, uma importante fonte de rendimentos. Segundo estatísticas do INE, o turismo, para além de gerar receitas consideráveis, tem tendência a não acompanhar o declínio de outras actividades económicas, declínio que se tem agravado nos últimos tempos.

Assim, e segundo o INE:

De acordo com a informação disponível, estima-se que a despesa turística aumente 7,9% em termos nominais em 2010, recuperando assim do decréscimo verificado em 2009. Prevê-se ainda um crescimento nominal de 6,4% do Valor Acrescentado gerado pelo Turismo, superior ao aumento médio do total da economia nos três primeiros trimestres de 2010 (3,3% em valor).

Instituto Nacional De Estatística (2010)
Conta Satélite do Turismo – 2000-2010, 2010
Recuperado em 20 de Dezembro de 2010 de www.ine.pt

A maioria dos turistas que visita o nosso país utiliza, normalmente, o Inglês para comunicar, seja em hotéis, restaurantes ou outros locais. Dado que no cômputo geral, e em termos de dormidas em hotéis, existem mais estrangeiros (não residentes) do que portugueses (residentes), a necessidade de uma língua franca para comunicar reveste-se de uma ainda maior importância.

No mês de Novembro de 2010 a hotelaria registou cerca de dois milhões de dormidas, valor muito semelhante ao do período homólogo (-0,1%). As dormidas dos residentes decresceram 4,1%, enquanto que as dos não residentes, que representavam 62,2% do total, mantiveram uma evolução positiva (+2,4%)

Instituto Nacional De Estatística (2010)
Actividade Turística – Novembro de 2010
Recuperada em 15 de Dezembro de 2010 de www.ine.pt

De facto, grande parte dos portugueses admite que em locais de forte cariz turístico, como por exemplo no Algarve, a língua inglesa é tão importante que quem não tiver algumas noções básicas da mesma poderá ser prejudicado em termos profissionais, enquanto que quem for proficiente no uso da mesma poderá daí retirar dividendos. Assim, podemos afirmar que no caso específico do turismo em Portugal, o conhecimento da língua inglesa é algo de fundamental e representa uma mais-valia.

Por outro lado, verificamos a importância que o Inglês tem vindo a adquirir em Portugal no facto de a nossa sociedade integrar já alguns elementos culturais ingleses e deles ter feito sua tradição. Exemplo disto é o Halloween, tradição tipicamente anglo-saxónica, celebrada a 31 de Outubro, e que começa a ser regularmente festejada por crianças (e adultos) de todo o país, muitas vezes em substituição do Dia de Todos os Santos. Estas mudanças culturais demonstram a importância não só da língua mas também da cultura inglesa, e implicam muitas vezes a assimilação de novo vocabulário que é depois integrado no dia-a-dia dos portugueses, mesmo daqueles que nunca tiveram uma aprendizagem formal do Inglês. De facto, se atentarmos no novo acordo ortográfico, verificamos que as letras K, W e Y fazem agora parte do alfabeto português. Esta mudança é indicativa da quantidade de expressões inglesas que se tornaram de uso corrente para os portugueses e da necessidade de explicar aos aprendentes do português como utilizar essas mesmas letras. Exemplos práticos de palavras que usamos regularmente e que incluem estas letras são o ketchup, o yo-yo ou world wide web (www).

A importância que a língua inglesa detém na sociedade portuguesa e no que respeita a educação, está bem patente no site do Ministério da educação, onde podemos ler:

A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.

Ministério da Educação (2010)

Recuperado em 20 de Dezembro de 2010 de

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-strangeiras.aspx

Podemos afirmar, então, e como já fizemos acima, que o Inglês é uma língua de extrema importância nos nossos dias, tanto a nível internacional como nacional. Podemos afirmar também que muitos portugueses, tanto crianças como adultos, têm algumas noções de Inglês, ainda que não o tenham aprendido formalmente, na escola. No entanto, e como o nosso trabalho se baseia na aprendizagem do Inglês como L2 nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico, importa colocar a questão: *Porquê aprender Inglês no primeiro ciclo do ensino básico?*

2.3 – Porquê aprender Inglês no primeiro ciclo do ensino básico?

A língua inglesa é extremamente importante no mundo actual, e muitos adultos escolhem aprendê-la por razões pessoais e profissionais. Mas e as crianças? Existe uma ideia generalizada, expressa normalmente pelos adultos, que em termos de aprendizagem de uma língua, mais novo é melhor, ou seja, se a aprendizagem for iniciada enquanto o aprendiz é ainda criança, as probabilidades de uma maior fluência na L2 em anos posteriores aumentam, como afirma Larson-Hall «Lay people may assume that the robust finding of ‘younger is better’ applies to second language acquisition in all situations.» (Larson-Hall, 2008: 24, 35). Também é comum ouvir-se a expressão popular tipicamente portuguesa “burro velho não aprende línguas”, usada em tom jocoso nas mais variadas circunstâncias de aprendizagem, mas sobretudo na aprendizagem de línguas por pessoas mais velhas. A ideia por trás desta expressão é que a partir de determinada idade o ser humano começa a sentir mais dificuldades em aprender uma segunda língua, ou em efectuar novas aprendizagens, pelo que se deve começar a aprender uma segunda língua “precocemente”, ou, utilizando uma expressão de conotações menos negativas, “atempadamente”. Esta ideia popular parece ter alguns pontos de contacto com a teoria do período crítico (TPC), apresentada no trabalho *Speech and Brain Mechanisms* (Penfield & Roberts, 1959) e posteriormente popularizada em *Biological Foundations of Language* (Lenneberg, 1967), e que afirma que, devido ao desenvolvimento do cérebro, existe um “prazo limite” para a aprendizagem de uma língua, findo o qual se podem aprender alguns aspectos da mesma, mas o domínio total estará vedado ao indivíduo. No entanto, esta questão não é pacífica e continua aberta a debate, não existindo acordo entre os elementos da comunidade científica, como nos diz Sabourin «It is further asserted that the current ERP evidence does not support a strict critical period hypothesis. Further, the ERP evidence suggests that even late L2 learning can result in native-like processing» (Sabourin, 2009:5).

Já Steinhauer, White e Drury, em relação ao acima exposto, afirmam que:

While most researchers agree on the existence of critical/sensitive periods in L1, these notions are controversial in late L2 acquisition and processing. First, it is not clear whether late L2 learners can reach native-like competence. Whereas some studies suggest that later Age of Acquisition (AoA) of the target language virtually eliminates nativelike attainment (Johnson and Newport, 1989), others suggest that such attainment is possible (White and Genesee, 1996; Birdsong, 1999).

Steinhauer, White e Drury, (2009: 13)

pelo que o debate prossegue, sem que algum dos lados consiga provar, irrefutavelmente, se a idade é factor determinante na aprendizagem e/ou proficiência numa L2. Ainda assim, é habitualmente aceite que, se a aprendizagem de uma LE se iniciar entre os 6 e os 10 anos (período habitual de frequência do primeiro ciclo), tal não se repercutirá negativamente nos alunos, tal como afirma Larson-Hall:

Contrary to predictions that age only plays a role in naturalistic or immersion environments, the present study found evidence that a younger starting age makes a modest difference to both phonological and basic morphosyntactic abilities, even in a situation of minimal input

Larson-Hall (2008: 24, 35).

A temática da preocupação com o ensino de uma segunda língua ao nível do primeiro CEB é geral e bastante comum por toda a Europa, sendo que Portugal não representa uma excepção. Segundo Gonçalves:

A língua portuguesa, as escolas portuguesas, bem como os portugueses estão hoje, mais do que nunca, confrontados com novos desafios de relacionamentos interculturais e multilinguísticos, aparecendo o bilinguismo nas escolas portuguesas do 1º ciclo do ensino básico como um problema muito específico. (...) Na maioria dos países da União Europeia um modelo curricular que contemple o ensino precoce de uma língua estrangeira na escola primária é já uma preocupação quase generalizada.

Gonçalves (2003: 11)

Assim, o ensino de línguas estrangeiras a crianças numa idade considerada “precoce” é uma situação que não é nova na Europa, e que tem vindo a ser implementada nas mais diversas escolas e colégios privados, para além de ser objecto de experimentação em vários países europeus, como é o caso da Itália:

Nell’arco di un decennio in Italia vi è stata l’introduzione generalizzata della lingua straniera alla scuola elementare e, di recente, sono state avanzate proposte per l’introduzione di una seconda lingua straniera (facoltativa) a partire dalla terza elementare.(...) L’idea di una seconda lingua straniera nella scuola media è ormai generalmente accettata come indispensabile perché il cittadino italiano possa acquisire una conoscenza adeguata in un minimo di tre lingue comunitarie (compresa la lingua materna) – come auspicato dalla Commissione Europea nel suo Libro Bianco.

Coonan (2008) L’inglese come lingua straniera nella scuola materna
Recuperado em 7 de Janeiro de 2010 de
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=434

O conceito de “ensino precoce” tem sido usado para descrever o processo de ensino de uma LE que ocorra antes da idade institucional, ou seja, antes do 5º ano de escolaridade, em Portugal. A oferta de programas de línguas estrangeiras destinados a crianças mais novas tem crescido nos últimos anos, o que pode ser visto como um indicador da importância que as línguas estrangeiras, e sobretudo o Inglês, têm vindo a assumir na sociedade portuguesa. No nosso país o Inglês faz parte das chamadas actividades de enriquecimento curricular, não fazendo parte do currículo do 1º C.E.B.. No entanto, a existência desta opção para os alunos deste nível de ensino reflecte um interesse em que os alunos aprendam algumas bases de uma LE, de modo a estarem melhor preparados em termos profissionais e pessoais, para uma cidadania europeia plena.

No entanto, a prioridade no 1º ciclo em termos de línguas é, obviamente, o ensino e a aprendizagem da língua materna. De facto, e segundo o Currículo

Nacional do Ensino Básico, a LM «é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar.» (CNEB – Competências Gerais: 31). A LM é a língua utilizada por toda a comunidade que rodeia a criança, aquela que a criança ouve, compreende e domina ao longo dos primeiros anos de vida, de modo espontâneo, adquirindo o seu vocabulário e as suas estruturas gramaticais de um modo subconsciente. É através da LM que a criança comunica com a sua família e com aqueles que lhe são próximos. O português faz com que a criança sinta que pertence à comunidade em que está inserida. Quanto a outras línguas (LE), quer sejam aprendidas em contexto escolar quer por imersão numa comunidade diferente, deverão ser consideradas línguas não maternas. Podemos afirmar, então, que a LE é a língua não materna, que não é partilhada pela comunidade a que a criança pertence, sendo habitualmente aprendida contexto escolar, embora não exclusivamente.

O modo como se processa a aprendizagem da LE difere em muito do modo como se adquire a LM. O contacto com a LE na sala de aula ocorre normalmente durante um período de tempo muito curto, e pode variar de professor para professor. Alguns professores, por exemplo, optam por utilizar quase exclusivamente a LE nas suas aulas, o que implica uma diferença importante no grau de exposição dos aprendentes à língua em questão. A LM faz habitualmente parte do dia-a-dia dos aprendentes, enquanto que a LE está limitada no espaço e no tempo, o que leva a que a sua aquisição seja mais forçada e menos espontânea. Assim, a aprendizagem da LM para um falante nativo é diferente da de uma LE na sala de aula. Nesta, o contexto não é real, é preparado e organizado, com o fim de expor os alunos a situações simuladas. Os alunos estão limitados por uma série de factores, tais como o escasso número de horas de contacto com a LE, a utilização de um nível de língua adaptado à sala de aula, uma correcção frequente dos erros e uma prática isolada de situações de comunicação em LE. Outra questão que deve ser tida em conta é que, normalmente, quando este processo de aprendizagem de uma LE tem início, a criança já adquiriu competências linguísticas na sua LM, pelo que as novas aprendizagens serão influenciadas por essas competências, quer de forma positiva quer negativa. Muitas vezes o aluno tenta aprender a LE

recorrendo a uma tradução directa da sua LM, tentando estabelecer relações entre as duas línguas. Contudo, e como sabemos, estas relações nem sempre são directas ou passíveis de ser estabelecidas, o que pode subverter a aprendizagem e comprometer o grau de motivação dos alunos. Cabe, portanto, ao professor de línguas, a tarefa de motivar os seus alunos, promover a interligação entre os conceitos de cultura e língua, transmitir a ideia de que as competências culturais são tão importantes quanto as linguísticas, e alertar os alunos para o facto de nem sempre ser possível “traduzir” directamente as expressões de uma língua para outra. A Comissão Europeia do Multilinguismo (CEM) adverte os professores de língua para a sua tarefa como embaixadores interculturais entre os alunos, a par da sua tarefa de professores de língua: «Os professores de língua têm a responsabilidade de ampliar os conhecimentos e as competências interculturais dos seus alunos, assim como a sua competência linguística» (CEM, Doc.38). Já Gonçalves afirma que a escola actual «exige um professor multicultural, investigador, atento e flexível à mudança» Gonçalves (2003: 9).

2.5 - O Inglês no 1º C.E.B. – ensino ou sensibilização?

Ainda que devidamente regulamentada, a implementação de uma LE no 1º CEB tem provocado algum debate, dado que, se por um lado temos a perspectiva da sensibilização a uma língua estrangeira, por outro temos a perspectiva de uma aprendizagem formal da língua. Enquanto a primeira abrange objectivos mais gerais, de desenvolvimento de laços sócio-afectivos, a segunda preocupa-se mais com o desenvolvimento de competências linguísticas. A legislação em vigor enuncia princípios mais ligados à sensibilização, nomeadamente quando se refere à construção de uma consciência plurilingue e pluricultural. O estímulo e a confiança são palavras-chave nos documentos oficiais relativos à aprendizagem das línguas estrangeiras, que visa que

o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira» e que «aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes.

CNEB - Competências Essenciais (2001:41).

Esta questão da aprendizagem *versus* sensibilização causa ainda algumas dúvidas nos professores que leccionam o Inglês neste nível de ensino. Após abordarmos o modo como a legislação prevê que as aulas de Inglês no primeiro CEB sejam leccionadas, bem como os objectivos que se pretendem alcançar com essa leccionação, parece-nos pertinente abordar o modo como os alunos aprendem.

A aprendizagem de uma nova língua é um processo gradual e que envolve vários factores. Para além de dominar as regras e o vocabulário, o aprendente deve também empreender esforços numa tentativa de desenvolver competências de comunicação e ser capaz de as aplicar numa situação comunicacional. Esta apropriação de competências está relacionada com dois conceitos utilizados em Linguística e na Didáctica: aquisição e aprendizagem. A aquisição é o processo pelo qual a criança adquire a sua LM, podendo atingir a competência oral sem qualquer instrução formal. A aquisição da língua

envolve duas capacidades distintas: por um lado, a capacidade de produzir um discurso de forma espontânea, por outro, a capacidade de compreender o discurso emitido por outros. Já a aprendizagem, normalmente associada a LEs, é o processo pelo qual a língua é aprendida, através do ensino formal.¹

No QECR podemos ler, a propósito do papel que o professor deve adoptar de modo a conseguir aprendizagens de sucesso nos seus alunos, que:

(...) o mais importante que um professor pode fazer é fornecer um ambiente linguístico tão rico que permita que a aprendizagem aconteça sem um ensino formal.

QECR (2001: 196)

No entanto, no mesmo documento é-nos dito que:

a maioria dos professores seguem práticas mais ecléticas, reconhecendo que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (...) substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua.

QECR (2001: 196)

Vários linguistas e psicólogos têm-se dedicado ao estudo dos factores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem das línguas. A propósito da questão da “aquisição” vs “aprendizagem”, Chomsky, citado por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), defende a existência de características universais, de uma capacidade comum a todos os seres humanos na aquisição das línguas. De acordo com a Gramática Universal de Chomsky, estes princípios ficaram conhecidos por *Language Aquisition Device* (LAD). De acordo com o autor, numa primeira fase a criança apreende a nova informação (*input*), sendo essa informação depois processada através do LAD e aplicadas regras. A criança, através de um processo de tentativa e erro, procura atingir o momento de produção da língua (*output*). Contudo, o LAD não é suficiente para explicar a aquisição da língua, dado que, como sabemos, a interacção social é essencial para que a língua se desenvolva.

¹ Cf Nobre, C. (2010): *Português Língua Segunda e Inglês Língua Estrangeira: da teoria(s) à(s) prática(s)*. Dissertação submetida à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Já segundo a teoria behaviorista, a língua é adquirida através de um processo de imitação e de prática, as quais são estimuladas, acompanhadas e corrigidas pelos agentes educadores. As limitações desta teoria passam pelo facto da imitação não ser suficiente para explicar a totalidade das aquisições. As crianças são capazes de produzir discursos que não provêm da imitação, e que são fruto de experimentação própria. Assim, ainda que a imitação seja importante na aprendizagem de uma língua, esta não pode ser o único factor a ter em conta. A capacidade humana de interiorizar o ambiente ao seu redor e de adaptar os conhecimentos daí provenientes para comunicar é um factor essencial para uma utilização autónoma de qualquer língua.

Vygotsky, citado por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), incorporou a interacção social à teoria de Chomsky, criando o conceito de comunicação interpessoal, afirmando que os factores ambientais são mais importantes do que factores inatos. De acordo com este autor, a expressão “aquisição” surge intimamente ligada à LM, e representa um processo em que a criança adquire a língua de forma inconsciente. Já no caso de uma LE aprendida na escola, o processo de aprendizagem é consciente e exige um maior esforço por parte do aprendente. Para Vygotsky, o sucesso de uma criança na interiorização das regras das LE está relacionado com a sua maturidade linguística na LM. Vygotsky defende uma prática de metodologias de ensino das LE que privilegie situações naturais e espontâneas, comunicativas, desenvolvidas em ambientes multiculturais e motivadores, que vão de encontro ao que se procura fazer actualmente.

O conceito de “Zona de Desenvolvimento Próximo” (ZDP), um dos conceitos base da teoria de Vygotsky, citado por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas com a ajuda de outrem e a capacidade de resolver problemas por si própria. Este conceito sugere que a aprendizagem ocorre quando a criança sente que é necessária ajuda, o que ocorre em fases diferentes de aluno para aluno, dependendo de aspectos como a sua motivação ou a sua auto-estima. Quanto mais motivada se sentir uma criança, maior será o seu esforço e, conseqüentemente, mais facilmente atingirá o ZDP. No caso das línguas estrangeiras, o processo de assimilação das regras é

propositado, consciente e exige esforço. A motivação é, assim, um dos itens a considerar aquando da planificação de aulas para aprendentes de uma LE no primeiro CEB.

Já Krashen, citado por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), afirma que a aquisição resulta de um processo subconsciente, que ocorre através da exposição natural da criança à língua em situações reais. A aquisição requer uma comunicação natural, na qual os interlocutores se preocupam com o acto comunicativo e não com a forma. A aprendizagem, por sua vez, resulta de um processo consciente, que envolve instrução formal e exige esforço. Para este autor existe uma ordem natural de aquisição das estruturas das línguas, que todos os aprendentes seguem inconscientemente, a qual, no entanto, não deve ser rigidamente seguida por parte dos professores de línguas. O facto de cada aprendente ter o seu próprio ritmo de aquisição da linguagem deve ser tido em conta, bem como a sua individualidade e motivação.

Assim, de um modo geral, e de acordo com os autores acima referidos, podemos afirmar que a Língua Materna é habitualmente adquirida através da experiência e tem uma forte ligação com a afectividade, e que, por outro lado, a LE é geralmente aprendida, através de um ensino formal. No caso de uma LE em contexto escolar, e sobretudo no contexto do 1º ciclo, este processo é lento e gradual, sobretudo se tivermos em conta o pouco contacto que as crianças têm com a LE na escola. As diferenças tornam-se ainda mais flagrantes se compararmos a aprendizagem da LE com a aquisição da LM, que ocorre em imersão linguística.

Importa agora, dado que estabelecemos que, habitualmente, uma LE se aprende através do processo denominado por aprendizagem, apresentar algumas Teorias da Aprendizagem de uma LE. Estas Teorias da Aprendizagem, que incluem alguns conceitos em comum, não são mutuamente exclusivas. De facto, o modelo de aprendizagem ideal deve basear-se, tanto quanto possível, em várias teorias. Assim, quanto ao ensino do Inglês no 1º CEB podemos optar por uma combinação das teorias referidas em seguida:

- *Accelerated Learning* ou *aprendizagem acelerada*, teoria cujos defensores assumem a ideia de que as pessoas processam o pensamento, comunicam, e aprendem através dos cinco sentidos, ou seja a visão, a audição, o tacto, o olfacto e o paladar, e que cada pessoa tem um sentido mais apurado que os outros. Normalmente, os sentidos mais apurados são a visão, a audição e o tacto. Segundo esta teoria, diferentes alunos reagem a diferentes estímulos, pelo que as aulas devem ser planificadas tendo este factor em conta.

- *Brain-Based Learning* ou *aprendizagem baseada no cérebro*, teoria com um cada vez maior número de apoiantes, e que afirma, devido às crescentes descobertas dos neurologistas relativamente à forma como os humanos aprendem, que o cérebro funciona como um processador, realizando diversas actividades ao mesmo tempo. Esta teoria defende que os professores devem usar jogos que envolvam experiências realistas e complexas, com um desafio lógico e *feedback* imediato, onde possam praticar novas competências e comportamentos.

- *Classic Learning Psychology* ou *psicologia de aprendizagem clássica*, a qual enfatiza a importância do *feedback* imediato e da prática no processo educativo. Em actividades lúdicas, factores como a repetição, o reforço e a retenção podem proporcionar a repetição necessária para a aquisição de novos conceitos, ao mesmo tempo que dão *feedback* imediato. A repetição é muito utilizada em aulas de Inglês no 1º CEB, sobretudo na forma de rotinas a que os alunos se habituam e que acabam por utilizar de modo subconsciente.

- *Constructivism* ou *construtivismo*, que se baseia na ideia de que, reflectindo sobre as nossas experiências, construímos a nossa própria percepção do mundo em que vivemos. Segundo esta teoria, cada um de nós produz as suas próprias regras e modelos, que são usados para tornar coesas as nossas experiências. Esta teoria vê a aprendizagem como uma procura de significado e sugere que a aprendizagem começa quando nos focamos no que nos rodeia, tentando construir significado a partir daí.

- *Control Theory* ou *teoria do controlo*, que defende que o comportamento nunca é causado como resposta a um estímulo exterior. Em vez disso, esta teoria encara o comportamento como inspirado pelo que uma pessoa mais deseja, num dado momento. De acordo com Glasser, se os alunos não estão motivados para os seus trabalhos escolares, é porque os encaram como irrelevantes. Os professores que seguem esta teoria baseiam-se em técnicas cooperativas, de aprendizagem activa.

- *Enhancement of Understanding* ou *incremento da compreensão*, segundo a qual Gardner defende que os alunos devem ser expostos a exemplos de compreensão e que lhes devem ser dadas várias oportunidades para pôr em prática as suas compreensões. Ainda segundo Gardner, o facto de os indivíduos possuírem diferentes tipos de mentes faz com que seja necessário recorrer a uma variedade de técnicas de aprendizagem que apelem a todos os tipos de compreensão.

- *Learning Styles* ou *estilos de aprendizagem*, teoria que enfatiza o facto de os indivíduos perceberem e processarem a informação de formas diferentes. Esta escola de pensamento aconselha os professores a desenharem as suas metodologias tendo em conta todos os tipos de aprendizes, usando várias combinações de experiência, reflexão, conceptualização e experimentação.

- *Multiple Intelligences* ou *múltiplas inteligências*, teoria da inteligência humana, desenvolvida por Gardner, que sugere que existem pelo menos oito formas dos alunos perceberem e compreenderem o mundo. Gardner apelida cada uma destas formas como uma inteligência, um conjunto de capacidades que permitem aos indivíduos encontrar e resolver problemas reais. As oito inteligências, segundo o proponente desta teoria, são: verbal-linguística; lógica-matemática; visual-espacial; corpo-táctil; musical-rítmico; interpessoal; intrapessoal e naturalista, cada uma com as suas características próprias. Segundo esta teoria, os alunos que têm a inteligência verbal-linguística mais desenvolvida têm uma boa capacidade de comunicar, de estruturar o seu pensamento através das palavras. Estes alunos gostam de ler, escrever, ouvir e falar. Os alunos com uma inteligência lógica-matemática mais

desenvolvida conseguem resolver problemas facilmente, seguindo a lógica. A inteligência corpo-táctil expressa-se na habilidade de usar o corpo para expressar uma emoção. Na inteligência visual-espacial, distinguem-se alunos com uma grande criatividade artística, que gostam de cores, formas, texturas. Na inteligência musical-rítmico os alunos gostam de som e de movimento. Alunos que tenham a inteligência interpessoal mais desenvolvida gostam de trabalhar em grupo, de participar em debates, de comunicar com os outros. Por oposição, os alunos com a inteligência intrapessoal mais desenvolvida gostam de estar sozinhos, são mais reservados e não participam tanto nas aulas. Por fim, na inteligência naturalista, os alunos gostam de estar ocupados e de usar os sentidos para fazer novas descobertas. Gardner defende métodos educativos que apelem a todos os tipos de inteligência, tendo em conta as diferenças entre as mesmas.

- *Neuroscience* ou *neurociência*, teoria segundo a qual o sistema nervoso humano e o cérebro são a base física do processo de aprendizagem humana, as bases biológicas da nossa consciência, percepção, memória e aprendizagem. Segundo esta teoria, os professores devem organizar um programa baseado em experiências reais e utilizar um tipo de ensino que promova o pensamento complexo e o desenvolvimento do cérebro.

- *Right-Brain, Left-Brain, Whole Brain* ou *lateralização do cérebro*, teoria segundo a qual os dois lados do cérebro controlam dois modos diferentes de pensamento. De acordo com esta teoria, e de modo a promover experiências de aprendizagem que envolvam os dois lados do cérebro, os professores devem utilizar técnicas que utilizem e estimulem ambos, o esquerdo e o direito.

- *Small-Group Dynamics* ou *dinâmicas de pequenos grupos*, que afirma que a aprendizagem colaborativa se consegue sobretudo em grupos pequenos nos quais a interdependência entre os alunos promove as aprendizagens individuais, a responsabilização individual e o desenvolvimento de competências sociais. As abordagens à aprendizagem colaborativa são normalmente pouco centradas no indivíduo, enfatizando o trabalho em grupo.

- *Social Learning Theory* ou *teoria da aprendizagem social*, também chamada *observational learning*. Segundo esta teoria, a aprendizagem através da observação envolve quatro processos individuais: atenção, retenção, produção e motivação, ou seja, de modo a que a aprendizagem ocorra, os alunos devem ter oportunidade de observar comportamentos modelo, que conduzam a um reforço positivo. Os professores devem encorajar a aprendizagem colaborativa de modo a motivar os seus alunos e levá-los a efectuar as suas aprendizagens com base naquilo que observam.²

Como afirmámos acima, o modelo ideal para uma aprendizagem de sucesso de uma LE no 1º CEB passa por uma abordagem que possa ter uma perspectiva de abertura face aos diferentes posicionamentos de natureza teórica. O professor de Inglês no 1º ciclo deverá criar a sua própria metodologia com base na sua experiência e na dos alunos a que lecciona, de modo a motivar os seus alunos. Os reforços são muito importantes neste nível de ensino dado que as crianças necessitam de regras e de se sentirem motivadas, caso contrário poderão perder o interesse numa aprendizagem que dificilmente valorizarão (sobretudo ao nível do 1º e 2º ano). Assim, e de modo a criar uma aprendizagem de sucesso, a motivação e a confiança são fundamentais, pelo que motivar os alunos deve ser uma preocupação constante do professor. Este deverá descobrir quais os materiais e actividades que motivam ou desmotivam os seus alunos e criar condições favoráveis à aprendizagem da LE. Quando devidamente motivados, os alunos participam na aula e mostram interesse pelas actividades propostas pelo professor, aceitando novos desafios com abertura. No entanto, se desmotivados, os alunos mostram um menor interesse pelas actividades e a aprendizagem faz-se de um modo mais lento, menos natural, mais forçado. Dado que a aprendizagem de uma LE pressupõe que se cometam alguns erros, é fundamental que os alunos sintam que existe um ambiente motivador na sala de aula, de modo a que, mesmo quando se enganam, sintam que estão a aprender.

² Cf. EL-SHAMY, S. (2001). *Training Games- Everything you need to know about using games to reinforce learning*. Virginia: Stylus Publishing.

O professor de Inglês no 1º CEB deve, assim, procurar manter os seus alunos constantemente motivados. Isto reveste-se de maior importância se tivermos em conta o facto de estas crianças terem um contacto muito limitado com a LE, geralmente entre as duas e as três horas semanais. Importa, portanto, variar os tipos de actividades propostas aos alunos, de modo a que estes sintam que há sempre algo de novo para conhecer, e que procurem um maior contacto com a LE. As metodologias utilizadas pelo professor devem ser adequadas ao público-alvo a que se destinam, e ter em conta as diferenças de maturação entre as crianças dos quatro anos do 1º CEB. Caso não haja uma adaptação a este nível, os professores correm o risco de ter na sua sala crianças desinteressadas, pouco participativas ou que não conseguem atingir aquilo que sentem ser os seus objectivos ao nível da aprendizagem de uma LE.

O estudo e análise de métodos de ensino de uma LE foram, desde sempre, uma preocupação para os professores, e são, desde meados do século passado, uma preocupação constante tanto para linguistas como para psicólogos. O objectivo destes cientistas, o de criar e colocar em prática metodologias que permitam uma aprendizagem de sucesso por parte de todos os aprendentes de uma LE, tem-se revelado difícil de alcançar, o que leva a acesos debates entre a comunidade científica.

Antes dos anos 60 pensava-se que a relação entre a aquisição da LM e a aprendizagem da LE era intrínseca e que o insucesso na aprendizagem da LE seria uma consequência dos hábitos estabelecidos na aquisição da LM em criança, surgindo os erros por influência da LM. Alguns métodos utilizados antes dos anos 60 do século XX passavam pela gramática e tradução (*método tradicional ou de tradução gramatical*), baseando-se no estudo da gramática tradicional e da tradução directa de textos e ensinavam qualquer LE como se de uma língua morta se tratasse. A tradução era a actividade central das aulas e a ênfase estava colocada sobretudo na leitura e escrita, sendo a utilização da LE em situações de comunicação relegada para segundo plano, como afirmam Mira e Mira (2002):

Herdámos este método do ensino do Latim, língua não utilizada para uma comunicação activa em qualquer comunidade. Este facto justifica alguns dos procedimentos inerentes a esta metodologia: uma preocupação exagerada com a linguagem escrita, formal, literária, ignorando qualquer forma de comunicação falada e autêntica.

Mira e Mira (2002: 28)

Assim, o *método de tradução gramatical*, inicialmente concebido para ensinar línguas mortas como o Latim ou o Grego, desvalorizava a oralidade, defendendo que a LE era um sistema de regras, que deveria ser estudada a partir de textos ou livros. Este método foi duramente criticado, tendo surgido, já no século XX, vários outros que se lhe opunham, como o método directo, o método da reforma, o método natural, o método fonético, ou o método psicológico. Estes métodos pretendiam que o ensino das línguas vivas deixasse de ser confundido com o ensino das línguas mortas e que a competência comunicativa passasse a ser o principal objectivo do ensino. A linguagem escrita perdeu alguma da sua importância e a aprendizagem de uma LE passou a implicar um contacto permanente com a mesma, procurando reproduzir, tanto quanto possível, situações naturais. Assim, o *método directo* enfatizava a importância do uso da LE como meio de instrução em situação de sala de aula. Este método tinha como objectivo o envolvimento activo do aluno em situações realistas, numa prática constante, razão pela qual era igualmente conhecido como *método oral* ou *método natural*. O *método directo* defendia que a LE se aprende de forma semelhante à LM, dando «prioridade ao ouvir e falar, com receio que a simples visão de símbolos escritos pudesse confundir os alunos» Mira e Mira (2002: 31), pelo que a imitação deveria ser aceite como técnica de aprendizagem. A maior crítica apontada a este método parece ser o facto de o aluno continuar a ocupar um papel secundário no espaço da aula.

Assim, na década de 60 alguns teóricos passaram a defender a ideia de que havia diferenças significativas entre a aquisição da LM e a aprendizagem da LE. Segundo estas teorias, nem todos os erros cometidos pelos aprendentes eram provocados pela interferência da LM, e a aquisição de uma LE poderia passar por um processo de experimentação. Adoptaram-se novos

modelos metodológicos para o ensino de uma segunda língua, e procurou separar-se a LM da LE, sendo feito um esforço no sentido de se encontrar uma metodologia coerente com a relação existente entre as línguas. No entanto, as diferenças entre as metodologias de ensino da LM e da LE não eram ainda muito acentuadas, visto que incidiam na aquisição e desenvolvimento da competência oral, e só depois na competência escrita.

O aparecimento dos *métodos áudio-orais*, baseados nas teorias behavioristas dos Estados Unidos da América, teve uma grande influência no ensino das línguas em todo o mundo. A aprendizagem da LE era muito semelhante à aquisição da LM e baseava-se no reforço de estímulos, que conduziram a hábitos. Segundo este método, a prática, a repetição frequente e a imitação eram as técnicas mais importantes. O método dividia a língua em quatro capacidades – a audição, a oralidade, a leitura e a escrita. A audição e a produção oral eram mais importantes que a leitura e a escrita neste método, daí o seu nome. Este método, ainda que inovador para a época, foi criticado por vários investigadores, inclusive por Chomsky, que afirmou que o mesmo reduzia a linguagem humana a um processo mecânico e limitado.

O *método audiovisual*, que defendia que é necessário pensar em LE de modo a obter um domínio da língua, também dividia a aprendizagem em fases, neste caso em três. Assim, na primeira fase o aluno familiariza-se com a língua do dia-a-dia, na segunda desenvolve a capacidade de falar acerca de tópicos um pouco mais abrangentes e, finalmente, alarga esta capacidade a áreas mais específicas. De acordo com este método, a aula deveria ser uma simulação do contexto social no qual a língua é efectivamente usada. Este método acabou por ser criticado devido à rigidez das sequências de aprendizagem.

Um método que consideramos pertinente abordar, por possuir características que se adaptam ao ensino de uma LE ao nível do primeiro CEB é o *método de resposta física total*. Este método, proposto inicialmente nos anos 60 e popular entre professores de crianças do pré-escolar e 1º CEB, permitia criar um ambiente de jogo na sala de aula, que motivava e envolvia o aluno. A aquisição da linguagem surgia ligada a uma acção física, sendo o ritmo de aprendizagem do aluno habitualmente respeitado, e estabelecendo-se

uma relação de afectividade entre o professor e os alunos. O professor tinha neste método um papel fundamental na selecção do material e a sua adequação aos objectivos propostos, de modo a motivar os seus alunos.

Uma década mais tarde surgiu o conceito de competência comunicativa, que tinha em conta conceitos como língua e cultura e apostava na interacção dos aprendentes de LE com outros falantes. A pedagogia passou a ser centrada no aluno, substituindo-se textos fabricados por textos autênticos, dando-se prioridade ao diálogo e à comunicação oral, sem exclusão da escrita ou da leitura. Esta teoria evoluiu para a *abordagem comunicativa*, a qual considera a língua como um conjunto de acontecimentos comunicativos. Os alunos passaram a ocupar um lugar central na aprendizagem de uma LE, e levar os alunos a comunicar efectivamente passou a ser a principal preocupação dos professores, mais até do que a correcta utilização do vocabulário ou das regras gramaticais. Assim, e segundo esta teoria, para que haja uma aprendizagem de sucesso, o aluno deve dominar as funções da língua e os seus diferentes contextos. Contudo, a correcta aplicação das regras gramaticais e do discurso não deixam de ser um objectivo importante, dado que a comunicação não ocorre se os falantes não partilharem noções básicas do funcionamento da língua. É a partir desta teoria que surge o conceito de *aprender a aprender*, segundo o qual a aprendizagem é vista como contínua e da responsabilidade do aprendente. De acordo com a *abordagem comunicativa*, um ambiente de comunicação multicultural é fundamental na aquisição de LE, e a produção e comunicação são objectivos-chave. Pretende-se a fluência do aprendente, ainda que isto implique um maior ênfase na comunicação real do que na aprendizagem de regras gramaticais.

Os métodos acima referidos contribuíram para uma maior compreensão de como se processa o ensino de uma LE. No entanto, todos foram alvo de críticas, pelo que podemos afirmar que nenhum se pode destacar como sendo o método correcto, ou o único a adoptar, «nenhuma teoria explica tudo e nenhum método é receita» Mira e Mira (2002: 61). É necessária uma constante adaptação do método de ensino aos alunos, ao meio envolvente e mesmo à época em que este se aplica. Esta é a corrente de pensamento que parece reunir mais consenso na actualidade. Dado que todos aprendemos de modo

diferente, os professores devem tentar adaptar os seus métodos às diferentes situações e aos diferentes alunos. O professor terá como objectivo facilitar o contacto a interiorização da LE, organizando e seleccionando materiais adequados aos seus objectivos e aos interesses dos alunos, de forma a aumentar o grau de exposição à LE e motivando os seus alunos. Falamos, portanto, actualmente, da *ausência de um método* ou de uma combinação das características positivas de todos os métodos anteriores.^{3, 4}

³ Cf. Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira, uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

⁴ Mira, A. e Mira, M. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica*. Évora: Publicações Universidade de Évora, p.9.

2.6 - Perspectivas dos encarregados de educação em relação ao Inglês no 1º C.E.B.: Outras investigações

O papel do Inglês na sociedade tem sido alvo de vários tipos de investigação. No entanto, e dado que a temática que nos preocupa se relaciona com a opinião dos E.E. acerca do ensino do Inglês aos seus educandos em contexto de sala de aula, julgámos pertinente referir outras investigações que precederam a nossa. Um exemplo que julgamos ser importante pela proximidade da sua temática com a da nossa dissertação é a investigação levada a cabo por Soares, em 2007, intitulada “Percepções sobre o papel da Língua Materna na aula de Língua Estrangeira”. Nesta investigação, tal como na nossa, o investigador auscultou as opiniões dos E.E. em relação ao Inglês, afirmando que:

No caso dos encarregados de educação, e dada a importância do seu papel na educação, entendeu-se que seria importante saber a sua opinião sobre alguns aspectos gerais da temática do estudo, que podemos comparar com as opiniões dos alunos e professoras. Responderam ao questionário 47 encarregados da educação, 31 de uma escola (Braga) e 16 de outra (Porto), e um dos aspectos que importa desde já realçar é que todos revelam uma atitude muito positiva face à aprendizagem do Inglês como LE, como se pode ver no Quadro 2, relativo a uma das perguntas do questionário.

Quadro nº 1- Atitude dos encarregados de educação face à aprendizagem do Inglês

	CT	CP	D	SO
	f	f	f	f
	%	%	%	%
É muito importante que o meu filho/ a minha filha aprenda Inglês	47	-	-	-
	100	-	-	-

CT: Concordo Totalmente CP: Concordo em Parte D: Discordo SO: Sem Opinião

Soares (2007)⁵

⁵ Cf. Soares, C. (2007) *Percepções sobre o papel da língua materna na aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

A resposta dos E.E. a esta questão parece revelar um grande interesse em que os seus educandos aprendam a língua inglesa. De facto, todos os inquiridos responderam que “concordam totalmente” à questão que lhes foi colocada, resposta que consideramos elucidativa em termos da importância que os E.E. atribuem à aprendizagem do Inglês.

Já numa outra investigação, intitulada “Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças”, de Baptista (2009), a propósito não só do Inglês mas também de outras actividades de enriquecimento curricular,

Mencionam-se em seguida algumas justificações apresentadas por mães com mais habilitações literárias e outras de mães com menos habilitações literárias, que se mostraram favoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mães com mais habilitações literárias:

- “Enriquece a sua cultura geral.”
- “Ajuda-no a descobrir as suas aptidões.”
- “Porque permite despertar para mais áreas dando mais opções de escolha.”
- “Quanto mais alargado e diversificado for o leque de actividades desenvolvidas, mais completo será o desenvolvimento da criança.”
- “Porque ajudam no desenvolvimento físico, psíquico e social do meu filho.”
- “Porque ajuda a desenvolver as suas capacidades.”
- “Sempre alargam os horizontes e convivem.”
- “Permitem que a criança se desenvolva noutras áreas.”
- “Sim, para ajudar a crescer.”
- “Permite um leque mais alargado de conhecimentos e experiências.”
- “Desenvolve capacidades e motiva novas aprendizagens.”
- “Ensinam com antecedência a criança a ter novos conhecimentos que lhe serão úteis e necessários no futuro.”

Mães com menos habilitações literárias:

- “Para aprender mais.”
- “Porque aprendem a ser alguém na vida.”
- “ Para terem uma vida mais saudável e para conhecerem novas coisas.”
- “É uma maneira de ocupação e aprendizagem.”
- “Porque é um meio de preparação para os anos seguintes escolares.”
- “Torna-o mais responsável e atento, sempre é bom aprender.”
- “Aprendem novos conhecimentos e não se torna tão maçador o dia na escola.”
- “Pelo respeito, educação, relacionamentos com os outros.”
- “Enriquece e desenvolve o conhecimento da criança.”
- “Porque ajuda a encontrar perspectivas para o futuro.”
- “Ele não tem nenhuma actividade fora da escola por não podermos levar a nenhum desporto e assim na escola faz essas actividades.
- “Permite à criança desenvolver outras aptidões físicas e mentais.”

Relativamente ao contributo para o desenvolvimento das crianças proporcionado pelas Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, os respondentes mencionaram diversas opiniões favoráveis, tais como: o enriquecimento da cultura geral, o despertar para novas áreas, o desenvolvimento de capacidades, a aquisição de conhecimentos e o convívio com outras crianças.

Baptista, M. R., (2009)⁶

Assim, e com base neste estudo, podemos afirmar que a maior parte dos E.E. encontram vantagens no facto de os seus educandos frequentarem as A.E.C., entre as quais se encontra o Inglês. Apesar de neste mesmo estudo terem sido apontadas algumas razões que levam os encarregados de educação a olhar desfavoravelmente para as A.E.C., gostaríamos de salientar

⁶ Cf. Baptista, M. (2009) *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças - Estudo realizado com pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Castelo Branco.*

que o Inglês é, na grande maioria dos casos, visto como fundamental para o desenvolvimento das crianças, como podemos ler em:

7.3.2- Justificações desfavoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os respondentes que se mostraram desfavoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico nem sempre o justificaram, sendo apresentadas apenas as seguintes justificações:

- “A única que contribui para o desenvolvimento do meu filho penso que é o Inglês, porque a Música ele não está muito motivado na escola e adora esta actividade fora da escola; o Desporto é deficitário porque a escola não tem condições mínimas para o executar.”(...)

Baptista, M. R., (2009)⁷

Como podemos observar na resposta deste E.E., o Inglês no primeiro C.E.B. é extremamente importante e “contribui para o desenvolvimento” do seu educando, sendo comparado favoravelmente com outras A.E.C.

⁷ Cf. Baptista, M. (2009).

3 - ANÁLISE DOCUMENTAL

3.1 - O ensino do Inglês no 1º C.E.B. – Enquadramento legal

Neste capítulo do nosso trabalho recorreremos à análise documental, tal como referimos no nosso diagrama de investigação, apresentando a documentação que dá acesso ao que, do ponto de vista do discurso oficial, se espera para o ensino do Inglês no 1º C.E.B. De modo a que a consulta se tornasse mais fácil, optámos por um enquadramento por ordem cronológica dos passos que conduziram à implementação do Inglês no 1º C.E.B.

Em Portugal, no Decreto-lei 6/2001, existe já uma referência ao ensino de uma língua estrangeira no 1º ciclo, que segundo este documento, deveria ter «ênfase na sua expressão oral», afastando-se assim do tipo de aprendizagem formal de ciclos de ensino posteriores.

No ano de 2005, teve início uma experiência de ensino do Inglês no 1º CEB. O despacho 14 753/2005, aprovou o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (PGEI), por se considerar um processo essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural. Esta medida foi tomada no âmbito do conceito de “escola a tempo inteiro”, reflectindo a preocupação em ajustar o tempo de permanência dos alunos nas escolas e de adaptar os horários escolares às necessidades das famílias, proporcionando aos alunos aprendizagens novas e diversificadas e assegurando que esses tempos são pedagogicamente complementares das aprendizagens. O ensino do Inglês afirmou-se como um complemento educativo gratuito e universal, uma actividade extra-curricular, de carácter optativo, paralelamente a outras áreas como o Apoio ao Estudo, a Actividade Física e Desportiva, a Música, os Jogos Matemáticos, o Hip-Hop e a Expressão Dramática.

Em 2006, o despacho 12 591/2006 revogou o anterior despacho de 2005, alterando a denominação do enquadramento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, passando o mesmo a ser denominado por Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Com este novo despacho, a oferta do Inglês para 3º e 4º anos de escolaridade passou a ser obrigatória, continuando a sua frequência a ser livre. Este

documento originou a criação das *Orientações programáticas para o ensino e a aprendizagem do Inglês no primeiro CEB*.

Numa fase posterior, em 2008, o despacho 14 460/2008 alargava o ensino do Inglês ao 1º e 2º anos do 1º C.E.B., mantendo a sua natureza facultativa e continuando a ser ministrado em horários após o tempo lectivo. As condições desta institucionalização são positivas porque generalizam o ensino do Inglês no 1º Ciclo, mas negativas porque remetem o ensino de Inglês para um tempo extra-curricular. Assim, podemos afirmar que os professores de Inglês no 1º ciclo têm liberdade de escolha em relação às metodologias que decidam utilizar, desde que sigam as orientações da legislação em vigor, e sempre tendo em mente o acima citado carácter lúdico do ensino de uma LE ao nível do 1º C.E.B.

Apesar destas medidas, a aprendizagem de uma LE só se reveste de um carácter de obrigatoriedade no 2º C.E.B., o que leva a que, desde a implementação desta medida e devido à moldura legal, se assista à coexistência, no 2º C.E.B., de alunos com experiências de aprendizagem de Inglês e outros que não tiveram qualquer contacto com esta língua. Assim, embora por um lado se procure alargar o ensino do Inglês a todos os alunos, por outro permite-se que este ensino seja de frequência facultativa, abrindo espaço à criação de assimetrias nas aprendizagens do 2º C.E.B.. Relativamente a esta problemática, consideramos pertinente dar a conhecer as conclusões expressas no relatório produzido pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), instituição responsável pelo acompanhamento do PGEI, no ano lectivo de 2008/2009. Esta associação considera urgente extinguir o estatuto de frequência facultativa e de carácter extra-curricular atribuído ao ensino de Inglês no 1º Ciclo, sublinhando a necessidade de promoção de uma articulação horizontal plena com as restantes áreas do currículo e vertical com a disciplina no 2º Ciclo. Alertando, também, para a necessidade de apostar na formação de professores de Inglês para este nível de ensino, a APPI afirma que:

(...) não se pode continuar a afirmar que todos os alunos têm Inglês no 1º ciclo, não se pode continuar, simplesmente a aceitar as estatísticas que não revelam a quantidade e a qualidade das aprendizagens

adquiridas. (...) Só faz sentido que a aprendizagem de Inglês seja integrada no currículo do 1º ciclo.

APPI (2009: 20).

Ao analisarmos a forma como se deve ensinar Inglês no 1º C.E.B., torna-se fundamental a referência às *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, elaboradas pelo Ministério da Educação, em 2005, por ser este o documento a partir do qual os professores de Inglês do 1º CEB regem as suas práticas. As *Orientações Programáticas* apresentam aos potenciais professores (ou outras pessoas de currículo relevante, designadas por “técnicos”) as linhas orientadoras para o ensino e aprendizagem do Inglês neste nível de ensino, e que passam por um carácter mais lúdico do ensino da língua.

Este documento, cujas competências compreendem aspectos de natureza metacognitiva, afectiva e social, integra conhecimentos, capacidades e atitudes e visa favorecer uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas na Educação Básica. As competências específicas de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo definem alguns Princípios Orientadores, nos quais é evidenciada a «sensibilização à diversidade linguística e cultural» e «o desenvolvimento de uma competência comunicativa integradora das várias linguagens.»

Na abertura das *Orientações Programáticas* do PGEI no 1º Ciclo do Ensino Básico, afirma-se que este documento decorre do reconhecimento «da relevância da introdução da aprendizagem da língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação», ou seja, reconhece-se ao Inglês a sua importância como língua franca internacional, exacerbado pelo advento das comunicações virtuais, e do seu «carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia», afirmando-se que deve existir, por parte da criança, um reconhecimento de que esta faz parte de um mundo onde coexistem muitas culturas para além da sua. Também são referidos os «benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente

mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia», ou seja, afirma-se que o Inglês pode ser muito importante no percurso pessoal e profissional dos jovens. O Inglês é apresentado como «contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania». Ainda segundo este documento, estas orientações «enquadram-se, ainda, na convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas», ou seja, as vantagens do Inglês não se esgotam na aprendizagem de uma nova língua, mas podem ser positivas para os alunos enquanto pessoas.⁸

Assim, e de acordo com as Orientações Programáticas, as finalidades do Inglês o 1º C.E.B. passam por uma «sensibilização para a diversidade linguística e cultural», uma promoção do «desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)», uma fomentação de uma «relação positiva com a aprendizagem da língua», uma apreciação da «língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia», a promoção da « educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania» e uma contribuição para o «desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança». Com o Inglês no 1º C.E.B. pretende-se, também, «proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras», que favoreçam «atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer», «estimular a capacidade de concentração e de memorização», «promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem» e «fomentar outras aprendizagens».⁹

Quanto à operacionalização curricular deste referencial, a ênfase, de acordo com as Orientações Programáticas, deve ser dada «à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial», incluindo a «discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas», privilegiando a «reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação» e explorando a «produção oral». Tal ênfase poderá ser

⁸ Cf. Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005: 9, 10)

⁹ Cf. Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005: 11)

explicada pelo facto de que muitas crianças do 1º C.E.B., sobretudo as do 1º e 2º ano, não dispõem ainda de bases sólidas em termos de escrita ou leitura, pelo que a introdução de enunciados escritos nestes níveis poderia causar eventuais interferências na aprendizagem do português. No entanto, e segundo este referencial, a «leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas». A operacionalização deste referencial deve promover a «memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais», de modo a levar os alunos a «gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem».¹⁰

No que respeita a selecção das metodologias a adoptar, as *Orientações Programáticas* do PGEI no 1º Ciclo do Ensino Básico apontam para a utilização preferencial de actividades lúdicas, as quais, segundo este documento, «serão as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno», permitem «o seu desenvolvimento global», fomentam «a necessidade de comunicar» e «proporcionam uma relação positiva com a aprendizagem». O jogo deverá ser, tanto quanto possível, utilizado nas aulas de Inglês, dado que «é uma das actividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual dedica maior atenção». Também os conteúdos a abordar nas aulas de Inglês do 1º C.E.B. são alvo de referência. Segundo este documento, é importante que «as actividades de Inglês não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, mas que, pelo contrário, haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesses de cada turma.»¹¹, ou seja, o ideal será que as crianças tenham algum poder na escolha dos conteúdos e temas a abordar, de acordo com os seus próprios interesses. De facto, e mesmo entre escolas de uma mesma zona geográfica, os interesses dos alunos podem ser bastante diferentes, pelo que a adaptação dos temas e conteúdos às diferentes turmas deve ser uma preocupação do professor de Inglês no 1º C.E.B.

¹⁰ Cf. *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (2005: 13)

¹¹ Cf. *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (2005: 13)

No que respeita os temas a abordar, as Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico apontam para a opção por temas «provenientes do mundo da criança, do Currículo Nacional do Ensino Básico», os quais devem incluir «informação cultural sobre os países de expressão inglesa no domínio porventura mais apelativo para este nível etário: as celebrações/festividades (...) que, pela motivação que lhe é inerente, pode contribuir, de forma significativa, para que os alunos sintam empatia por outras culturas ». Neste documento podemos ler que «as primeiras escolhas poderão recair nas "cores", nos "números" e "objectos da sala de aula", uma vez que se adequam, de uma forma imediata, ao contexto de sala de aula», pelo que estes deverão ser os primeiros temas a ser explorados. A subsequente exploração dos temas deve processar-se de um modo «gradual, a partir do mundo pessoal da criança» elegendo temas como «"família", "casa", "escola" e "amigos"» e avançando para «um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes». Nestas Orientações Programáticas também encontramos referências a temas de interesse mais geral para as crianças, «temas que ligam a aprendizagem do Inglês ao currículo do 1º Ciclo, a que se chamou "Temas Intercurriculares"», e que «pressupõem uma articulação do Inglês com as aprendizagens curriculares dos alunos».¹²

Em síntese, as Orientações Programáticas sugerem temas resultantes do mundo da criança, do CNEB e defendem que qualquer programa de aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, estimulando o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade.

Assim, o tipo de estratégias, actividades e metodologias a adoptar pelo professor de Inglês no 1º CEB deverão ir ao encontro do carácter de sensibilização da medida e ajustar-se ao público-alvo. Estando prevista uma sensibilização, mais do que uma aprendizagem, cabe aos professores a leccionar Inglês no 1º CEB a tarefa de seleccionar, adaptar e implementar estratégias, materiais e actividades, por forma a desenvolver competências de comunicação e privilegiar a interacção oral. Tendo em conta o facto de este ser o primeiro contacto das crianças com uma LE, numa fase que é ainda de formação da sua própria identidade, a pertinência das metodologias utilizadas

¹² Cf. Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005:14,15)

no ensino do Inglês no 1º CEB é crucial. O professor deve adoptar uma variedade de procedimentos, exercícios e técnicas, de forma a abranger o maior número de aprendentes e tendo em conta os vários estilos de aprendizagem existentes. As actividades devem ser centradas no sujeito-criança e o predomínio da comunicação oral deve ser considerado fundamental. As estratégias a utilizar devem ser lúdicas, baseando-se na audição de canções, rimas, histórias, no uso de jogos, recorte, colagem, desenho ou expressão dramática.

De acordo com as Orientações, as actividades não devem ser condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, razão pela qual não é apresentada uma listagem de temas e conteúdos obrigatórios, sendo apresentadas sugestões de temas do dia-a-dia, em articulação com os conteúdos curriculares do 1.º Ciclo.

No QECR (2001: 25) pode ler-se que

A aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos.

No mesmo documento (2001: 235, 236) pode ainda ler-se que:

A primeira língua estrangeira começa na escola primária com a finalidade principal de desenvolver uma “consciência linguística”, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos. (...) Destacam-se os objectivos parciais que dizem respeito (...) às competências gerais individuais, descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, (...) confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, (...) e à sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica.

Em resumo, de acordo com as Orientações Programáticas e com a nossa experiência enquanto professores de Inglês no 1º CEB, os métodos utilizados para leccionar o Inglês neste nível de ensino podem passar pela utilização de fichas de trabalho, mas deverão centrar-se sobretudo no recurso a actividades de cariz mais lúdico, tais como jogos, rimas, canções, trabalhos manuais ou actividades de expressão dramática.

4 - ESTUDO EMPÍRICO

4.1 – Introdução

No presente capítulo apresentamos os resultados que obtivemos através da aplicação de questionários a 132 encarregados de educação de alunos do 1º CEB das escolas do Rossio de S. Brás, André de Resende, Guadalupe, S. Sebastião da Giesteira, Nossa Sr.^a da Boa Fé e Alcáçovas no ano lectivo de 2009/2010 e 2010/2011. Em seguida, apresentamos os resultados das entrevistas semi-estruturadas a oito encarregados de educação de alunos das escolas supracitadas, as quais nos permitiram clarificar algumas questões e atingir alguns dos objectivos da investigação que não foram totalmente atingidos através da aplicação dos inquéritos.

Assim, procuraremos enunciar e explicitar as razões que nos levaram a optar por uma investigação com uma componente quantitativa e outra qualitativa, bem como os procedimentos que adoptámos e o modo como procedemos ao tratamento de dados. No final do capítulo apresentámos as nossas conclusões, acerca das quais reflectimos, apresentando sugestões para futuras investigações.

4.2 – Objectivos da investigação

A investigação a que nos propusemos aquando da realização deste trabalho tinha como objectivo responder a uma série de questões acerca das perspectivas dos E.E. sobre o Inglês no primeiro C.E.B. Estas questões, enunciadas em seguida, surgiram de entrevistas informais com alguns E.E., entrevistas essas que, de acordo com Hatch, são «unstructured conversations that take place in the research scene. (...) Even though they are informal, that does not mean they are without purpose or are undertaken randomly.» (Hatch, 2002: 92) e que reflectem em parte a preocupação dos autores desta dissertação, e de facto de grande parte dos professores, em saber se o seu trabalho é compreendido e valorizado. Como nos diz Raymond e Leinenbach, citando Cardelle-Elawar, Raymond e Hamersley:

Teacher-inspired action research has the potential to result in immediate classroom reform because the results are more context specific and more meaningful to the teacher.

Cardelle-Elawar, Raymond e Hamersley (1995 como citado em Raymond e Leinenbach, 2000)

Os objectivos desta investigação, que referimos no capítulo 1.4 da nossa dissertação, foram explorados sob a forma de questionários e entrevistas, tendo sido abordadas outras questões que se relacionam com esses mesmos objectivos.

Estas questões, que apresentamos abaixo, foram abordadas mais em profundidade nas entrevistas:

- (i) Os encarregados de educação consideram que há uma idade óptima para se iniciar a aprendizagem de uma LE?

- (ii) Na opinião dos encarregados de educação, a aprendizagem de uma língua estrangeira é útil para crianças de níveis etários mais baixos?
- (iii) A criança deve aprender uma língua estrangeira ou ser apenas sensibilizada a outras línguas e culturas?

De modo a encontrar respostas às questões anteriormente apresentadas, e por se tratar de um estudo de caso, optámos por uma metodologia de cariz misto, com componentes qualitativa e quantitativa.

Da análise dos inquéritos e das entrevistas surgiram outras questões passíveis de ser abordadas em investigações futuras, e que referiremos no final deste capítulo.

4.3 – Desenho metodológico

Nesta nossa investigação optámos por uma combinação das abordagens qualitativa e quantitativa. Procurámos assim aproveitar as vantagens de cada abordagem e evitar algumas das suas falhas, já que «las manifestaciones subjetivas y los métodos para obtenerlas habrán de confrontarse com datos objetivos siempre que éstos puedan obtenerse» (Bingham & Moore, traduzido por Vázquez & Vázquez, 1973: 104). Esta escolha provou ser vantajosa, dado que, ao compararmos dados de dois tipos diferentes podemos retirar conclusões mais fiáveis, como nos diz Creswell: «the results from one method can help identify participants to study or questions to ask for the other method» (Creswell, 2009: 14) e Ghiglione e Matalon, que afirmam que «pode ser útil, depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo, ajudar a interpretar certos resultados» (Ghiglione e Matalon, 1985: 106).

Assim, num primeiro momento, e após termos definido os objectivos da nossa investigação, criámos um inquérito que aplicámos aos encarregados de educação. Em seguida, e com base nos resultados obtidos através desses inquéritos, criámos um guião de entrevista, que também aplicámos aos E.E., e que nos permitiu responder a questões não abordadas nos inquéritos ou que surgiram a partir da análise dos mesmos.

4.4 – Instrumentos da recolha de dados

Nem sempre é fácil escolher o(s) instrumento(s) mais apropriados para uma investigação. Quando decidimos quais seriam os objectivos que pretendíamos alcançar, intuímos que um só instrumento de recolha de dados poderia não ser suficiente, ou não garantir a maior fiabilidade na obtenção das informações que procurávamos. Assim, para este nosso estudo de caso, apostámos numa abordagem que combina duas metodologias, o inquérito e a entrevista, analisando a realidade estudada de um modo sobretudo qualitativo e descritivo, com o apoio de dados quantitativos. O inquérito serviu como meio de conhecer melhor a realidade do ensino e da aprendizagem do Inglês na perspectiva dos E.E., e de a comparar com a dos outros locais onde foi aplicado. Os inquéritos foram preenchidos anonimamente pelos E.E., a quem garantimos a confidencialidade das suas respostas, o que pensamos ter servido para garantir que os inquiridos respondessem com mais liberdade às questões apresentadas. Dos três tipos de questões passíveis de ser utilizadas num inquérito (resposta fechada, aberta ou semi-aberta), optámos por utilizar sobretudo as de resposta fechada. A razão desta nossa escolha prendeu-se com a necessidade de obter dados facilmente comparáveis entre as diferentes escolas inquiridas e com o facto de, graças às entrevistas, possuímos meios de obtenção de respostas de cariz potencialmente mais aprofundado relativamente às representações dos EE a este respeito. Nenhum inquirido apresentou qualquer dúvida em relação ao modo de preenchimento dos inquéritos, pelo que julgamos que todos terão compreendido as questões que lhes foram colocadas e respondido com sinceridade às mesmas.

Assim, uma das desvantagens do inquérito por questionário (o facto de se basear em respostas essencialmente fechadas) foi, na nossa opinião, solucionada pela posterior aplicação de entrevistas a alguns E.E. das escolas onde realizámos a nossa investigação. Através das entrevistas, vemos a realidade pelos olhos do entrevistado mas não temos forçosamente acesso à realidade; estas são sempre representações da realidade, pelo que foram fundamentais para aprofundar algumas questões que não ficaram totalmente esclarecidas pelos inquéritos. Para além de nos permitirem obter respostas

mais pessoais, as entrevistas que efectuámos aos E.E. também foram úteis na medida em que serviram para confirmar alguns dos dados obtidos através dos inquéritos.

O nosso objectivo não foi o de generalizar os resultados obtidos a toda a população e sim o de encontrar dados que permitam fornecer alguns contributos para a descrição e análise de uma realidade específica, observar e procurar compreender determinados comportamentos, atitudes e percepções dos pais de alunos da região de Évora. Depois de aplicados os inquéritos por questionário e as entrevistas e de analisados os dados obtidos, consideramos que o nosso objectivo com este estudo foi atingido.

4.5 – Validação

O questionário que utilizámos na nossa investigação sofreu algumas alterações desde a sua concepção até à sua forma final, que aplicámos aos E.E. Estas alterações, tanto nas perguntas como na ordem das mesmas, tiveram como objectivo uma melhor obtenção de resultados, já que, de acordo com Ghiglione e Matalon, «para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos (e) garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos» (Ghiglione & Matalon, 1985: 105) e «paralelamente ao texto das questões, a ordem pela qual estas são colocadas é também importante» (Ghiglione & Matalon, 1985: 111). Após a elaboração dos questionários definitivos, procedemos à inscrição no site da Monitorização de Inquéritos no Meio Escolar, de modo a que estes fossem validados. Em seguida, informámos a coordenação dos agrupamentos de escola nº 2 e 3 de Évora e a coordenação da EBI das Alcáçovas acerca dos objectivos da nossa investigação, tendo obtido por parte destas autorização para aplicar os questionários. Os questionários foram entregues pelos investigadores em formato de papel aos professores do 1º CEB das turmas inquiridas, os quais os fizeram chegar aos E.E. dos seus alunos. Dos 165 questionários que fizemos chegar aos E.E. foram-nos devolvidos 132, pelo que consideramos ter obtido uma amostra significativa.

Quanto à entrevista, a sua forma inicial foi alterada de modo a basear-se em perguntas abertas e a procurar não induzir as respostas dos entrevistados. Envidámos esforços no sentido de tornar as perguntas claras para os entrevistados, já que, segundo Ghiglione e Matalon, «a linguagem deve ser acessível para o entrevistado, constituir um suporte com um sentido para ele; o tema deve constituir um estímulo para o entrevistado, ser evocador de alguma coisa, apelar a uma resposta» (Ghiglione & Matalon, 1985: 90). O guião de entrevista foi validado por uma equipa de docentes do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, que nos orientou na sua reformulação, dado que «la manera de formular las preguntas puede afectar profundamente las respuestas que se reciban» (Bingham & Moore, 1973: 29).

Após concluirmos o guião, aplicámos a entrevista a 8 E.E. das escolas inquiridas, escolhidos aleatoriamente. Entrevistámos 3 E.E. das escolas urbanas, 3 E.E. da escola das Alcáçovas e 2 E.E. das escolas rurais de Évora. Os motivos que nos levaram a optar por este número de entrevistados passaram por dificuldades em reunir um grande número de E.E. com disponibilidade para a entrevista e limitações de tempo para o estudo. No entanto, os locais onde foi aplicado um maior número de inquéritos foram também aqueles em que entrevistámos mais E.E. Assim, explicámos o que pretendíamos com a entrevista, assegurámos os entrevistados que a mesma não seria muito extensa e, após pedirmos autorização para tal, gravámos as respostas dos inquiridos. Esta gravação provou ser vantajosa, já que, segundo Bingham e Moore:

los procedimientos técnicos para registrar el sonido hacen posible un análisis más profundo de las entrevistas

Bingham e Moore (1973: 35)

E que:

...todo se sucede com tal rapidez en la entrevista que el entrevistador, aun tratándose de un profesional dotado de gran experiencia y habilidad, encuentra dificultades para recordar y catalogar los elementos de mayor significación.

Bingham e Moore (1973: 104)

4.6 – Elaboração e caracterização do questionário

O questionário que elaborámos tinha como objectivo a obtenção de dados concretos acerca do modo como as A.E.C. em geral e o Inglês em particular são vistos pelos E.E. dos alunos do 1º ciclo. As questões foram organizadas da mais geral para a mais específica, de modo a que fosse mais simples obter respostas às nossas questões de investigação, bem como comparar as realidades das diferentes escolas. As limitações do questionário foram tidas em conta aquando da elaboração do mesmo, pelo que optámos por um questionário relativamente curto (com oito questões fechadas), que nos pareceram suficientes para atingirmos os nossos objectivos.

Ao formular as questões do inquérito, procurámos que estas fossem «simples, não só para que todas as pessoas inquiridas as compreendam, mas também para que o seu sentido e o seu alcance sejam imediatamente evidentes para os leitores não especialistas» (Ghiglione e Matalon, 1985: 16). Tentámos, tanto quanto possível, ser claros, coerentes e neutros, de modo a influenciar o menos possível as respostas dos inquiridos, já que, de acordo com Creswell, «those who engage in this form of inquiry have assumptions about testing theories deductively, building in protections against bias» (Creswell, 2009: 4). O número relativamente reduzido de questões do inquérito foi premeditado, uma vez que observamos que em inquéritos muito extensos os inquiridos tendem a dispersar-se ou a nem sequer responder a algumas questões.

O questionário aplicado era composto por oito perguntas relacionadas com as A.E.C. e, de forma particular, com o Inglês. Nas primeiras duas questões, os inquiridos deviam responder se os seus educandos frequentavam as A.E.C. e se na sua opinião estas eram importantes. A terceira pergunta questionava os inquiridos acerca dos motivos que levavam à frequência destas actividades. Estas três perguntas serviram como contextualização do Inglês no 1ºC.E.B. Já na pergunta 4 era pedido aos E.E. que colocassem as actividades apresentadas (dispostas por ordem alfabética) por ordem de importância. As perguntas 5 e 5.1 relacionavam-se com a experiência do próprio inquirido com o Inglês (tanto no seu percurso académico como na sua vida pessoal). A

pergunta 6 tinha como objectivo apurar se os alunos referiam em casa aquilo que aprendiam nas aulas de Inglês, e a 7 procurava descobrir se, para os E.E. inquiridos, existe alguma vantagem em iniciar a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo.

4.7 - Caracterização da comunidade educativa envolvida

O estudo aqui descrito envolveu os E.E. dos alunos do 1º C.E.B. das escolas de Nossa Sr^a de Boa Fé, Guadalupe, São Sebastião da Giesteira, E.B.I. das Alcáçovas, Rossio de S. Brás e 4º ano da escola André de Resende, tendo sido feita a divisão entre escolas Rurais de Évora (Boa Fé, Giesteira e Guadalupe), Urbanas de Évora (Rossio e André de Resende) e Alcáçovas (E.B.I. de Alcáçovas). No quadro abaixo assinalamos o número de inquéritos recebidos em cada uma das escolas que participaram no nosso estudo. Gostaríamos de referir que a quase totalidade dos inquéritos que enviámos aos E.E. nos foram devolvidos totalmente preenchidos, pelo que a discrepância nos números de inquiridos por turmas (ou escolas) se deve aos diferentes números de alunos em cada uma destas.

Quadro 2 – número de inquéritos analisados por escola e tipo de escola

Escolas	Nº de questionários enviados	Nº de questionários recebidos	Tipo de escola
E.B. 1 do Rossio de S. Brás	51	46	Urbana de Évora
E.B 2/3 André de Resende	8	6	Urbana de Évora
E.B. 1 Nossa Sr. ^a de Boa Fé	9	8	Rural de Évora
E.B. 1 Guadalupe	10	8	Rural de Évora
E.B. 1 S. Sebastião da Giesteira	17	15	Rural de Évora
E.B.I. de Alcáçovas	70	49	N/A

O inquérito foi apresentado aos encarregados de educação das escolas assinaladas no mapa abaixo (**Ilustração 2**). Assinalada a vermelho temos a cidade de Évora, onde encontramos as escolas do Rossio de S. Brás e André de Resende. A azul temos as Alcáçovas, onde encontramos a E.B.I. das Alcáçovas. A branco, amarelo e preto encontramos, respectivamente, as escolas da Boa Fé, Guadalupe e Giesteira.

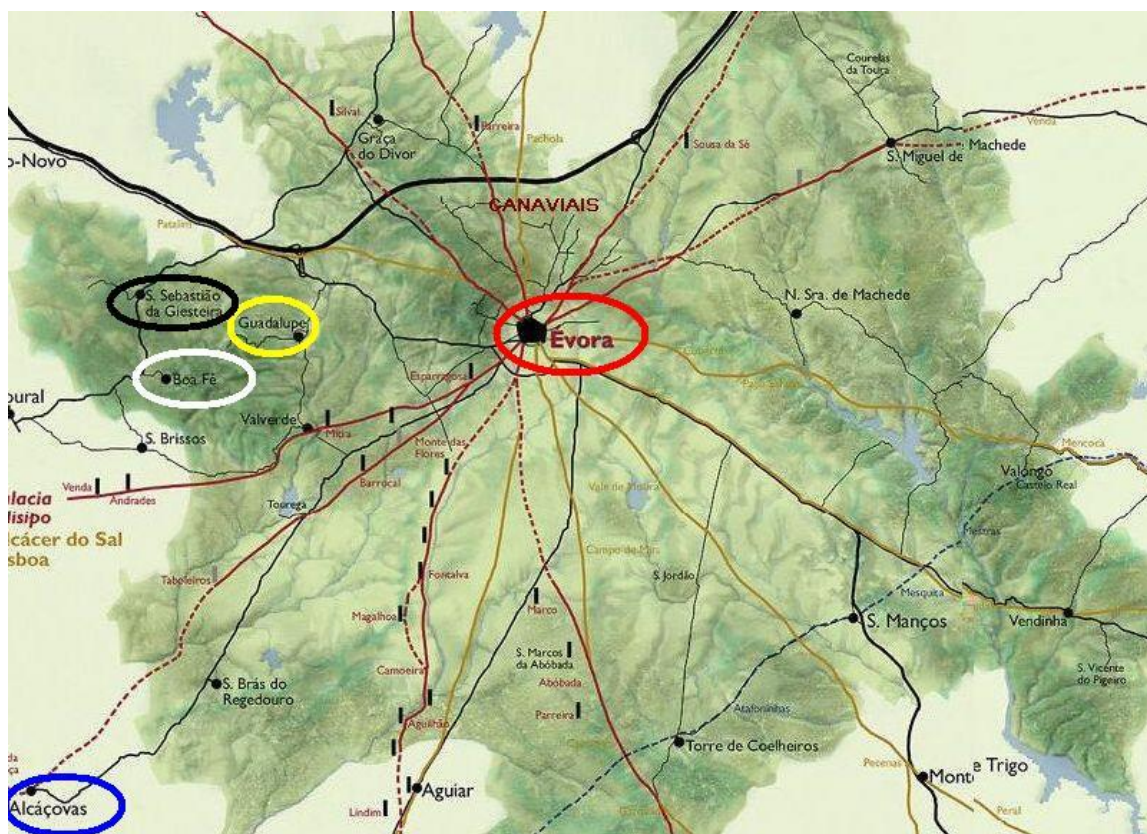


Ilustração 2 – Locais onde decorreu a investigação

4.8 – Apresentação e análise dos dados

Após a aplicação dos questionários, interpretámos e analisámos os dados obtidos, os quais apresentamos em seguida. A análise destes inquéritos foi feita pergunta a pergunta, seguindo a apresentação e discussão dos resultados o mesmo critério. Os dados foram apresentados através de gráficos, os quais foram interpretados sob a forma de uma reflexão, de modo a que fosse possível a comparação directa entre as várias escolas e comunidades. Procurámos ser o mais imparciais possível na análise dos dados já que «un message puede tener significados distintos para dos personas. Cada una de ellas interpreta lo que oye de acuerdo com su propia experiencia»(Bingham e Moore, traduzido por Vázquez e Vázquez, 1973: 21).

Os gráficos encontram-se dispostos por uma ordem pré-determinada, sendo que em primeiro lugar encontramos o gráfico respeitante às escolas da cidade de Évora (Rossio e André de Resende), em segundo lugar o das escolas Rurais (Guadalupe, Boa Fé e Giesteira), em terceiro lugar o da escola das Alcáçovas e por último um gráfico que engloba os totais.

Este é um estudo de caso, pelo que não deverá ser generalizado a todas as escolas ou turmas. Julgamos, no entanto, que o mesmo oferece um importante contributo para a compreensão da temática que nos preocupa. Ainda que os resultados apresentados não sejam generalizáveis, são contudo válidos, na medida em que reflectem a opinião dos E.E. inquiridos acerca do Inglês no 1º CEB.

1 – O seu educando frequenta as Actividades de Enriquecimento Curricular?

A primeira questão do Inquérito teve como objectivo averiguar qual o número de alunos que efectivamente frequenta as A.E.C. Nesta questão o **sim** obteve uma clara vantagem, o que significa que a grande maioria dos alunos frequenta as A.E.C. (fig. 1, 2, 3 e 4). Se atentarmos no caso das localidades Rurais (fig. 2), o sim assume um expressivo 100%, que poderá ser explicado pelo facto de as escolas em questão não se situarem perto das casas dos alunos, ou de os pais não terem a possibilidade de levar os seus educandos para casa após as 15.30. No entanto, como podemos ver pelos gráficos abaixo, quase todos os alunos (98%, fig. 4) se encontram inscritos nas A.E.C.

As respostas a esta questão vão ao encontro às nossas expectativas, uma vez que, pela nossa experiência enquanto docentes da A.E.C. de Inglês, sabemos que cada vez mais E.E. inscrevem os seus educandos nas A.E.C.

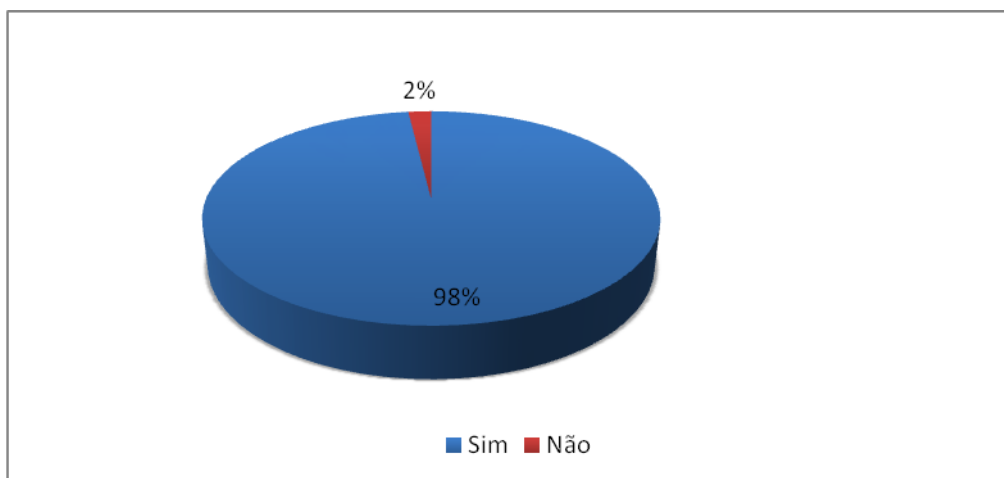


Gráfico 1 – Questão 1 - Évora (Urbano)

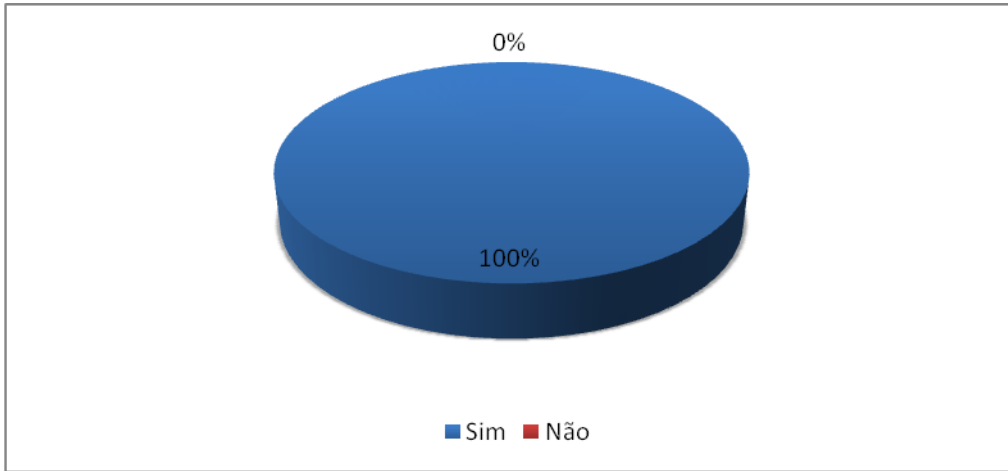


Gráfico 2 - Questão 1- Évora (Rural)



Gráfico 1 - Questão 1- Alcáçovas



Gráfico 2 - Questão 1- Totais

2 – Na sua opinião as Actividades de Enriquecimento Curricular são importantes para o desenvolvimento do seu educando?

Na segunda questão foi perguntado aos E.E. quão importantes são as A.E.C. para o desenvolvimento dos seus educandos. As respostas a esta questão foram sobretudo **muito**, embora um número bastante elevado de E.E. tenham respondido **razoavelmente**. Nenhum dos encarregados de educação inquiridos respondeu que as A.E.C. são **pouco** ou **nada** importantes (fig. 8). Na escola das Alcáçovas o número de pais que afirmou que estas actividades são **razoavelmente** importantes (fig. 7) foi superior ao das da zona de Évora (fig. 5 e 6), o que poderá implicar algum descontentamento dos pais em relação às mesmas.

Mais uma vez as respostas à questão não se afastam muito daquilo que esperávamos, encontrando-se divididas entre **Muito** e **Razoavelmente**. Esperávamos poucas respostas **Pouco** e **Nada**, o que se veio a verificar.

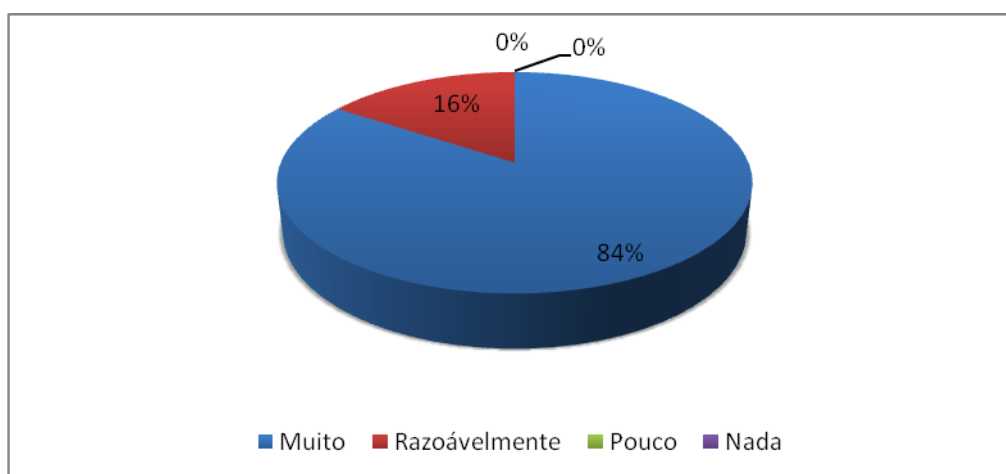


Gráfico 5 - Questão 2 - Évora (Urbano)

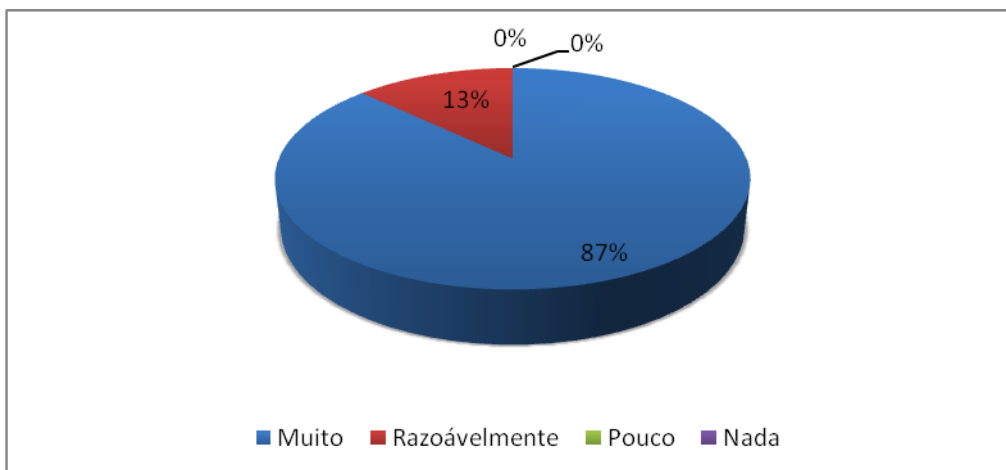


Gráfico 6 – Questão 2 - Évora (Rural)

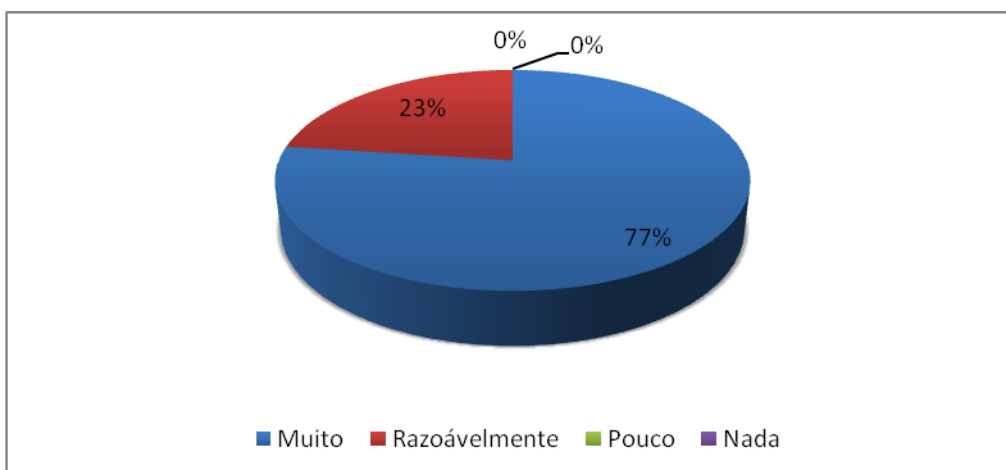


Gráfico 7 - Questão 2 - Alcáçovas

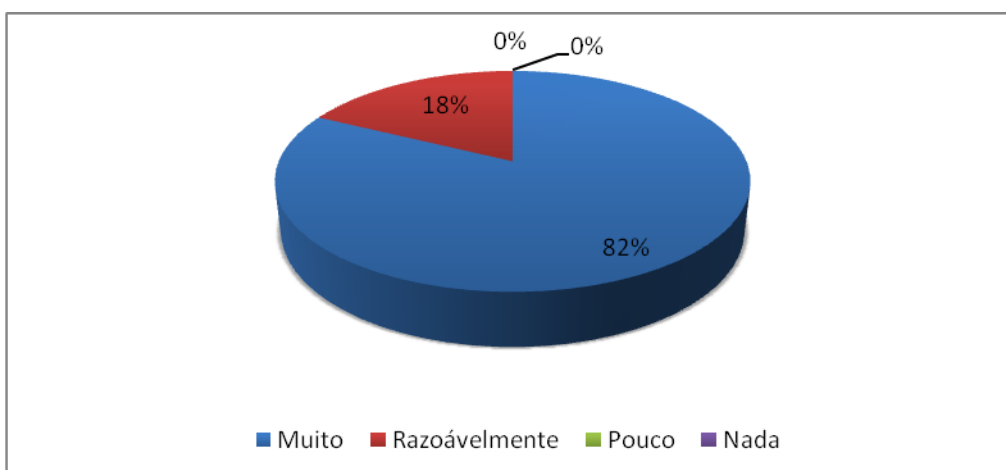


Gráfico 8 - Questão 2 - Totais

3 – Quais os motivos que levam o seu educando a frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular?

Na terceira questão os E.E. escolheram, entre as opções apresentadas, quais as razões que os levam a inscrever os seus educandos nas A.E.C. Esta questão permitia que os E.E. escolhessem mais do que uma resposta, pelo que a apresentação dos dados nos gráficos abaixo não pôde ser feita em percentagens e sim em números de respostas efectivas.

A quase totalidade dos E.E. inquiridos afirmou que as A.E.C. são importantes para a formação dos alunos, enquanto que o gosto do educando pelas mesmas não parece ter tanta importância para os pais. Já o facto de não ter onde deixar os educandos fora do tempo lectivo parece ser muito mais importante para os pais dos alunos das escolas da cidade de Évora (fig. 9) do que para os restantes (fig. 10, 11). Finalmente, o facto de estas serem actividades gratuitas parece ser o motivo de menor importância para os E.E (fig. 12).

Quando antecipámos as respostas a esta questão, pensámos que as opções **Não ter onde deixar o educando** e **São actividades gratuitas** fossem mais escolhidas do que aquilo que efectivamente foram.

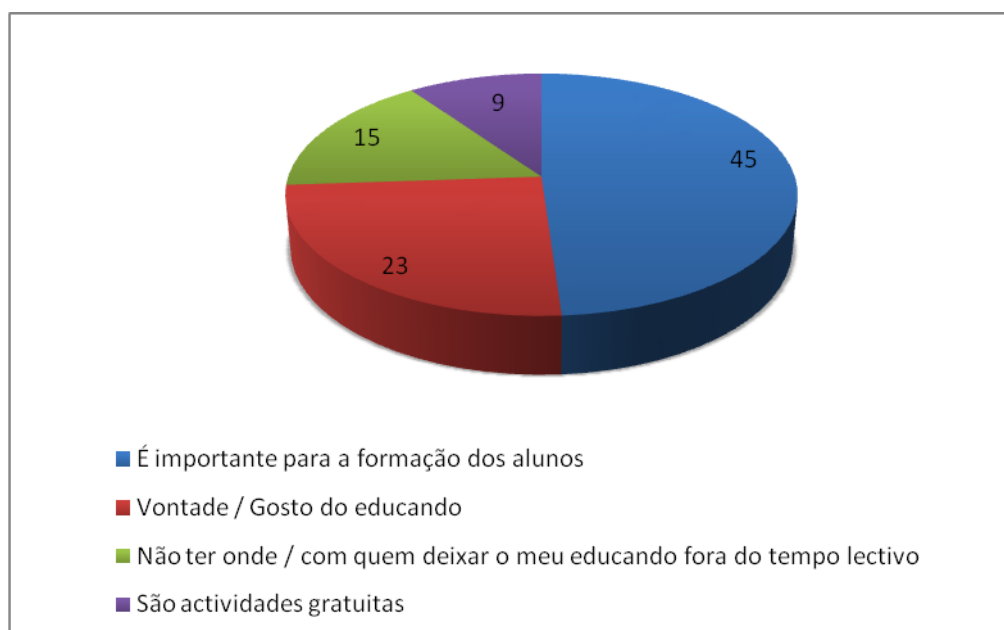


Gráfico 9 – Questão 3 - Évora (Urbano)

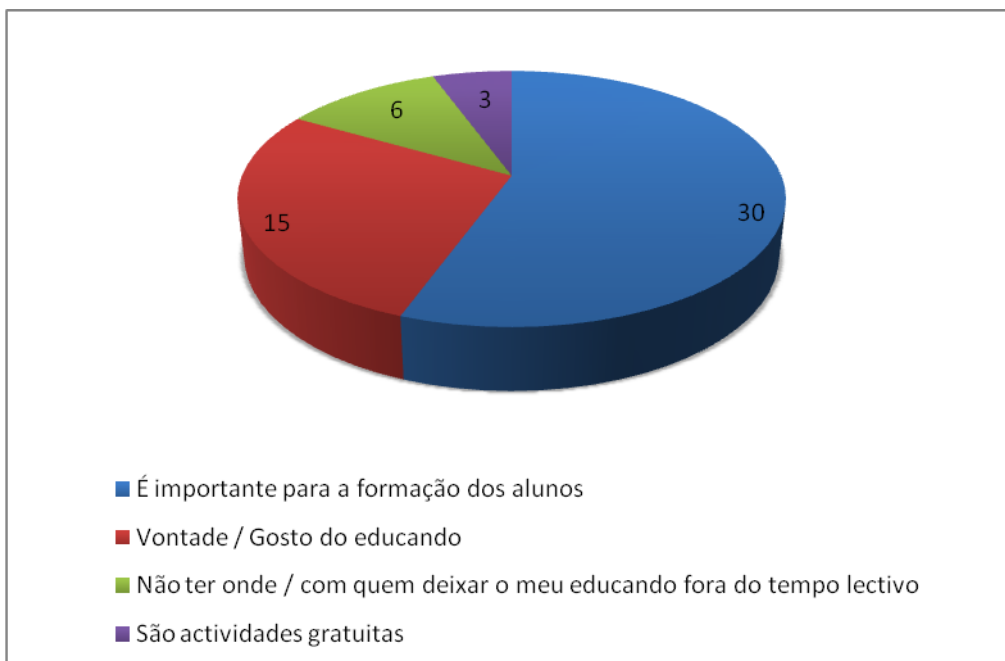


Gráfico 10 – Questão 3 - Évora (Rural)

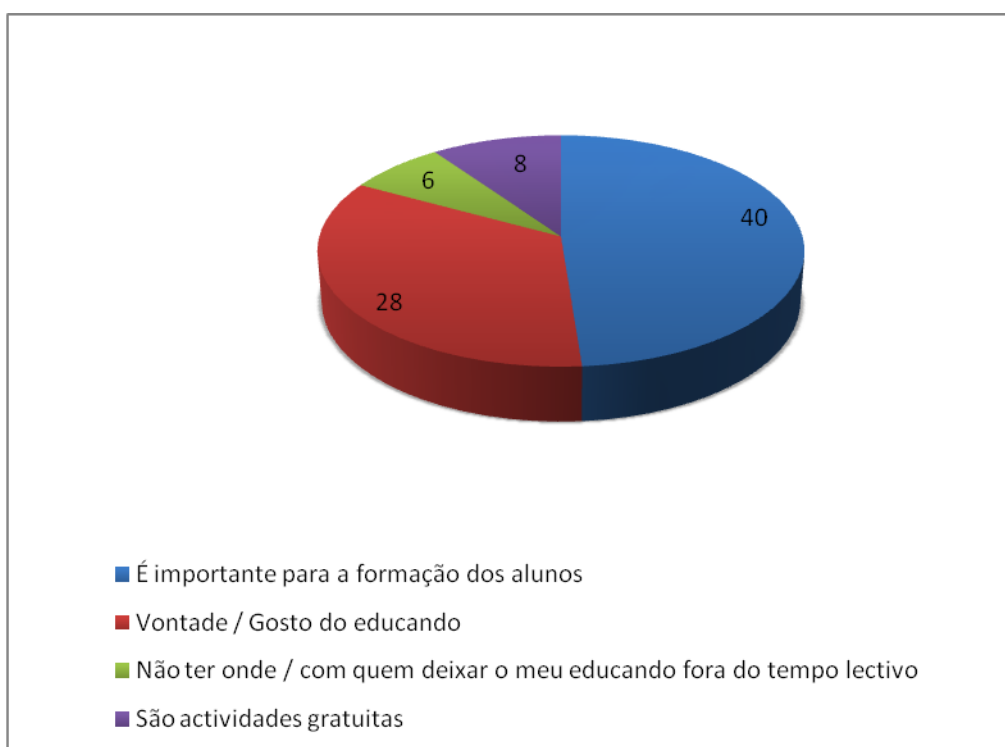


Gráfico 11 - Questão 3 - Alcáçovas

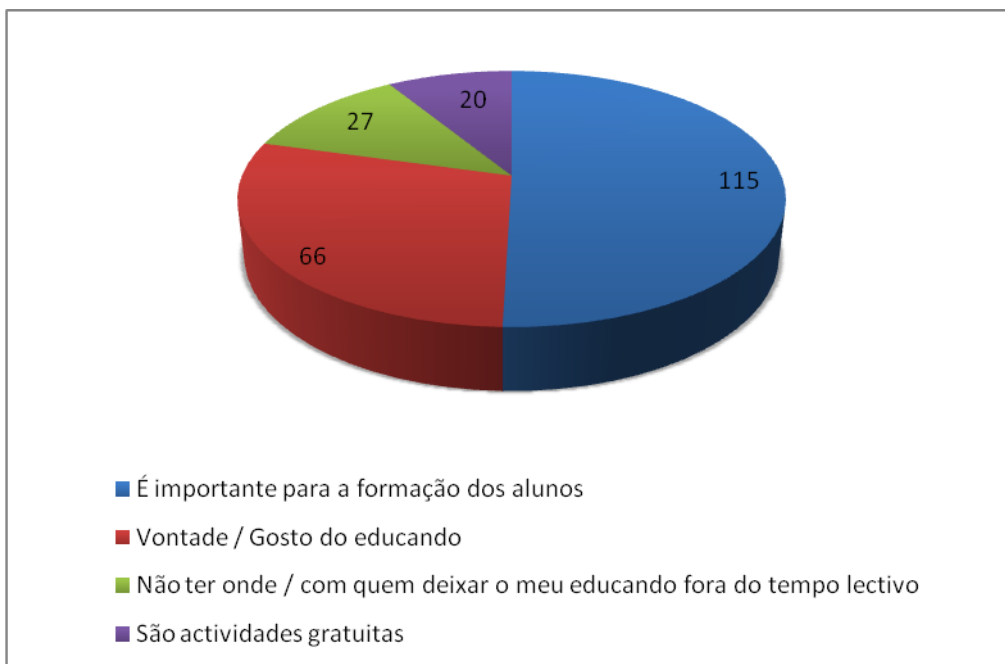


Gráfico 12 - Questão 3 - Totais

4 – Qual a actividade de Enriquecimento Curricular que considera mais importante?

Na questão 4 foi pedido aos E.E. que ordenassem uma lista de A.E.C. de 1 a 4, sendo a 1 a mais importante e a 4 a menos importante. Os resultados obtidos demonstram que para a maior parte dos E.E. o Inglês é a A.E.C. mais importante, à frente de actividade física e desportiva por uns expressivos 39% (fig. 16). As actividades de música e dança são mencionadas apenas pelos encarregados de educação da cidade de Évora (fig. 13) e não pelos das aldeias da Boa Fé, Guadalupe e Giesteira, nem pelos das Alcáçovas (Fig.14 e 15), o que parece indicar que na opinião dos inquiridos estas são actividades de menor importância.

Os resultados obtidos aproximam-se daquilo que esperávamos, com o Inglês e a actividade física a serem definidas como as mais importantes. O Inglês poderá ter sido escolhido como mais importante por ter características de aula mais “séria”, que poderá servir para uma melhor preparação escolar e melhores perspectivas de emprego no futuro.

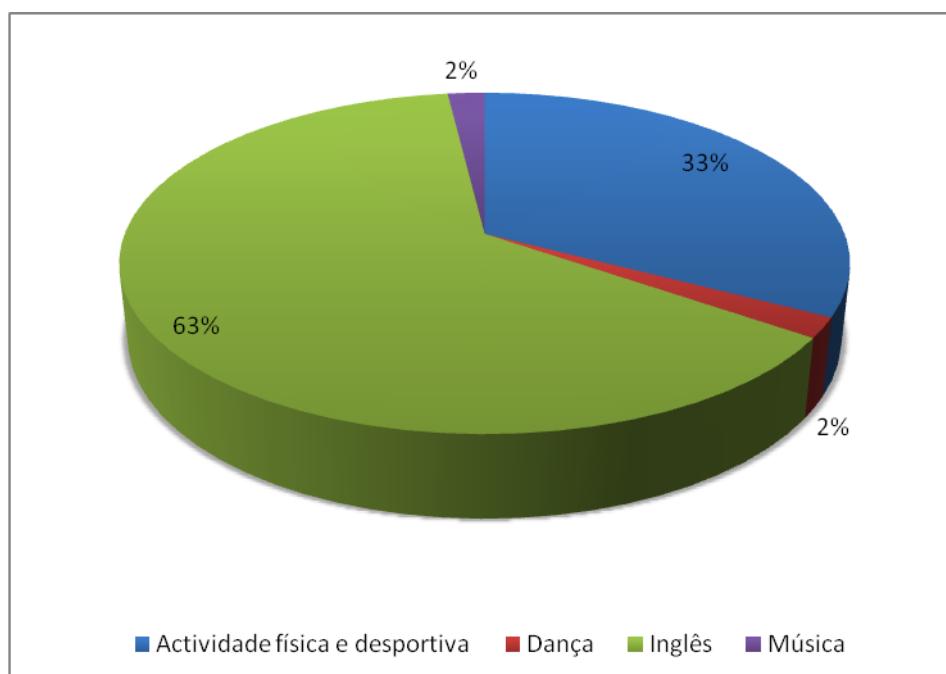


Gráfico 13 – Questão 4 - Évora (Urbano)

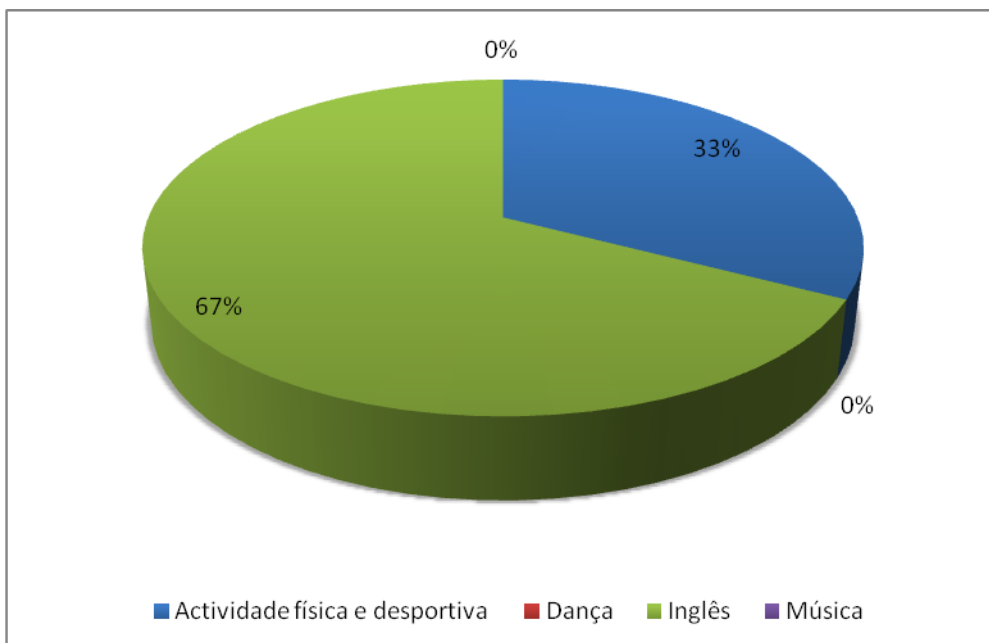


Gráfico 14 – Questão 4 - Évora (Rural)

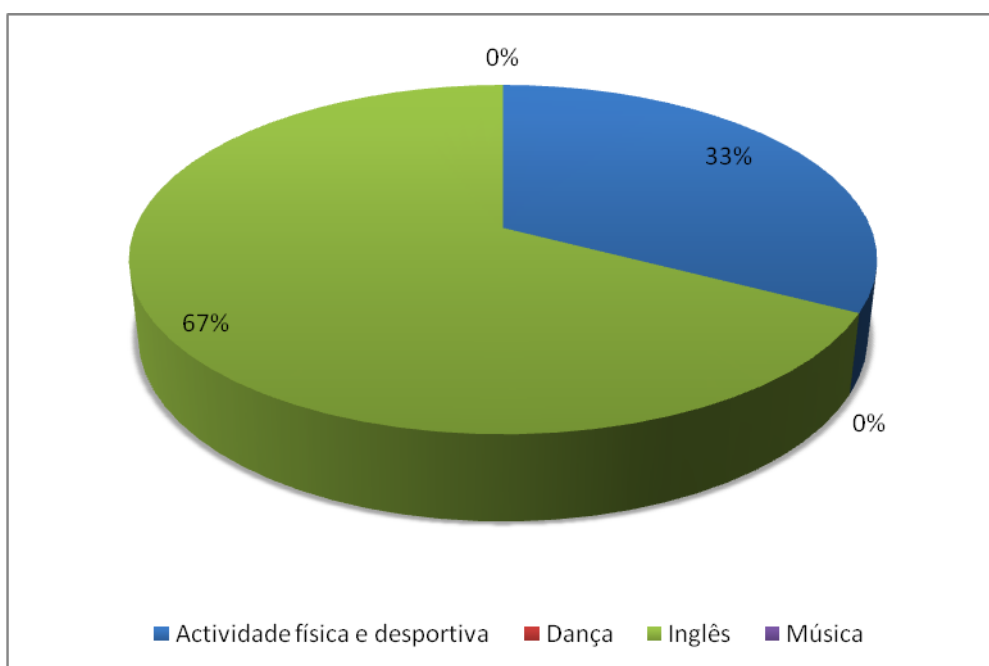


Gráfico 15 – Questão 4 - Alcáçovas

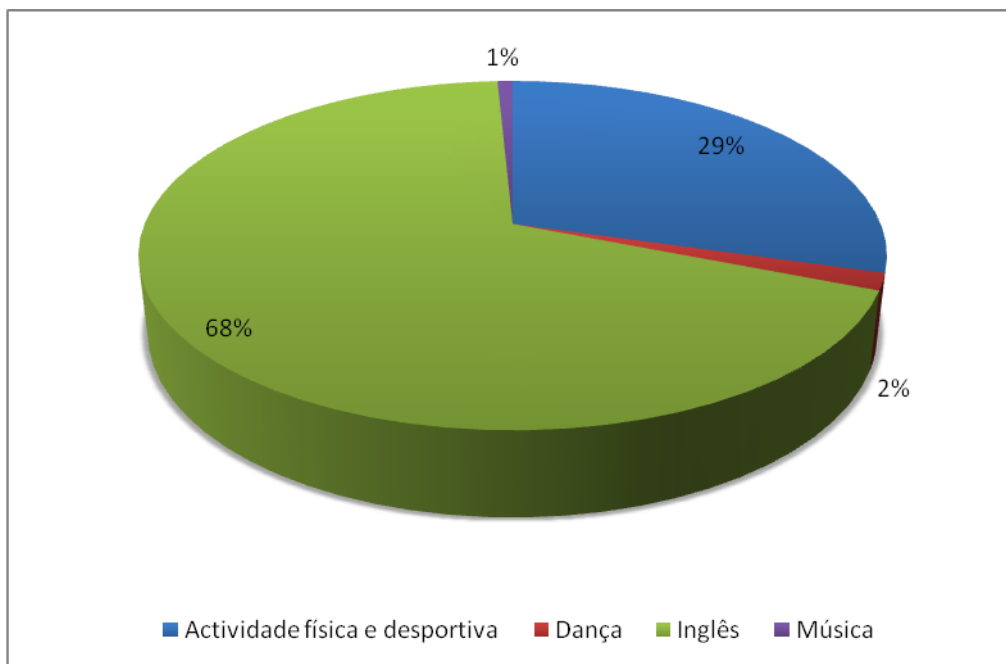


Gráfico 16 – Questão 4 - Totais

5 – Durante o seu próprio percurso escolar frequentou a disciplina de língua inglesa?

Nesta questão, foi perguntado aos E.E. se durante o seu percurso académico frequentaram a disciplina de língua inglesa. Esta questão teve respostas bastante díspares, dado que 94% dos E.E. da cidade de Évora responderam afirmativamente (fig. 17) enquanto que apenas 68% dos das aldeias o fizeram (fig. 18). Esta é uma disparidade importante, que sugere que talvez ainda persistam diferenças de escolaridade entre as zonas Rurais e Urbanas. Já nas Alcáçovas (fig. 19) a diferença não é tão grande, embora ainda seja observável.

Ao preparar o questionário não esperávamos uma diferença tão grande entre as comunidades Rurais e Urbanas. Esta diferença poderá ser explicada por uma eventual maior taxa de abandono escolar nas aldeias.

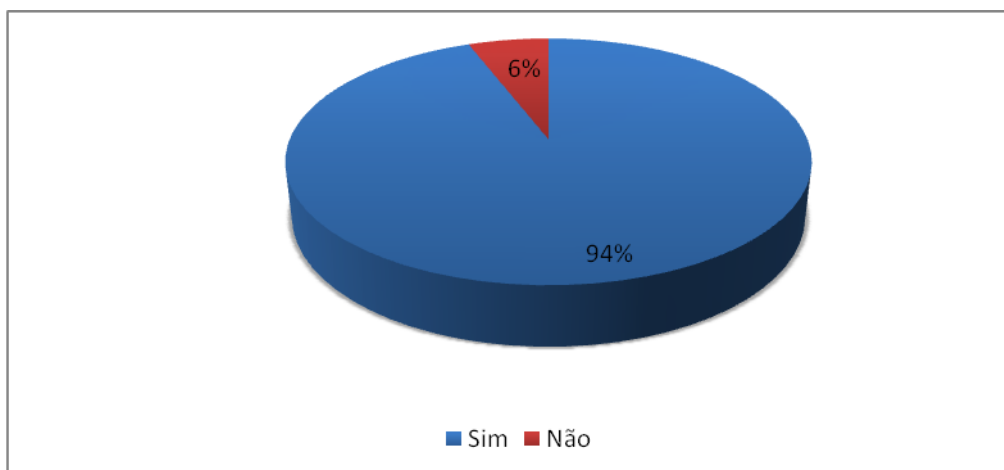


Gráfico 17 – Questão 5 - Évora (Urbano)

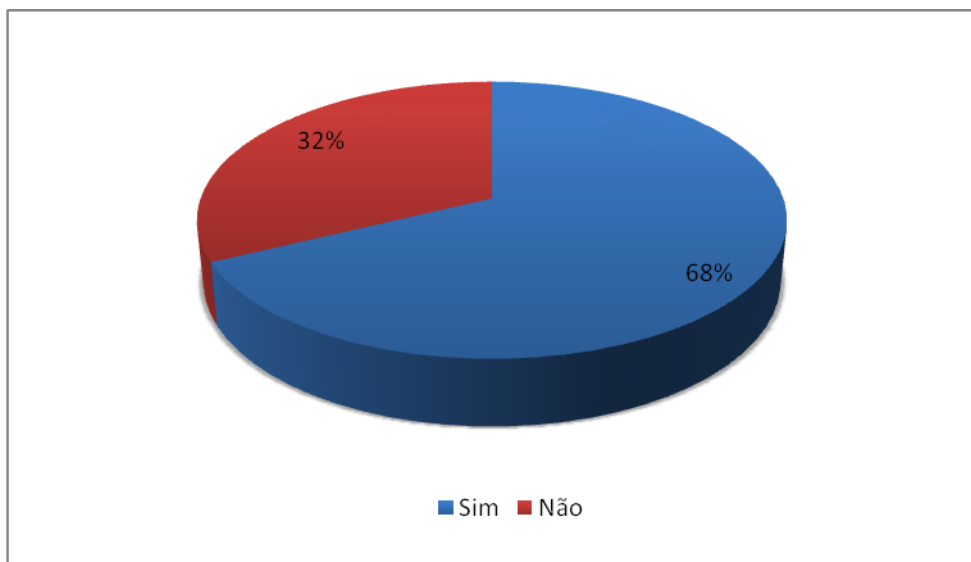


Gráfico 18 – Questão 5 - Évora (Rural)

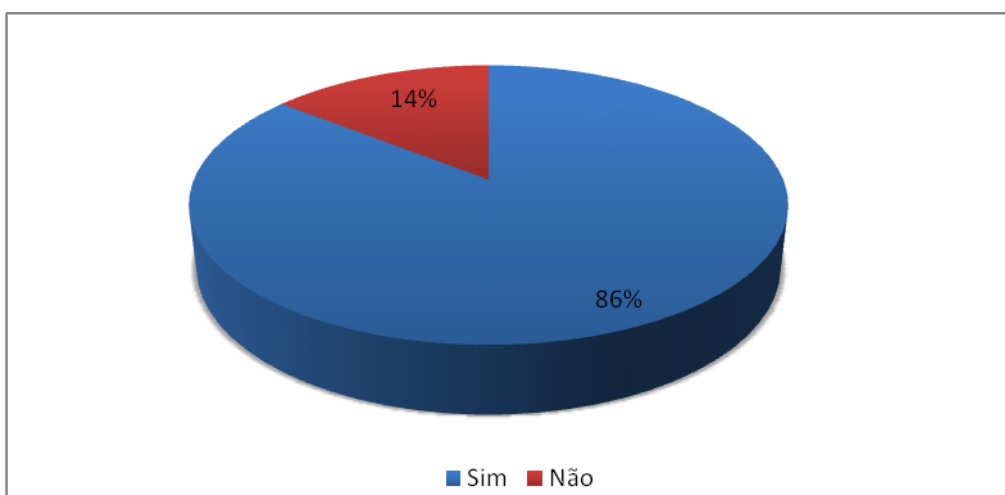


Gráfico 19 – Questão 5 - Alcáçovas

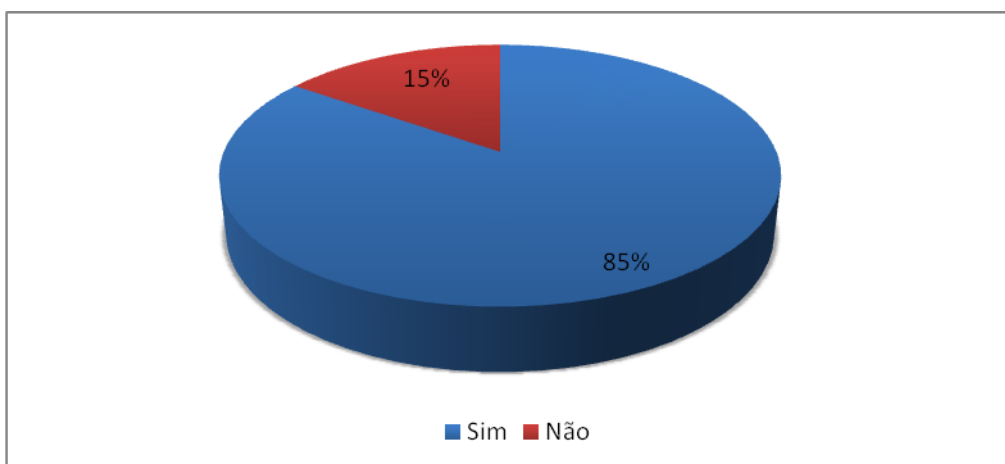


Gráfico 20 - Questão 5 - Totais

5.1 – Se respondeu “sim” à pergunta anterior, considera que a aprendizagem do Inglês lhe trouxe alguma vantagem a nível pessoal e/ou profissional?

Nesta questão foi perguntado aos E.E. (que tivessem respondido de forma afirmativa à questão anterior) se pensam que a sua própria aprendizagem do Inglês lhes trouxe vantagens a nível pessoal. A maioria dos E.E. inquiridos afirmam que sim, que a aprendizagem do Inglês lhes trouxe vantagens (fig. 24). Podemos, no entanto, observar que o local onde mais inquiridos afirmaram que o Inglês não lhes trouxe vantagens foi na cidade de Évora (fig. 21), enquanto que nas aldeias esta percentagem baixa para metade (fig. 22) e para um quinto nas Alcáçovas (fig. 23). Isto torna-se mais surpreendente se considerarmos a importância do turismo na cidade de Évora, e na quantidade de empregos ligados ao mesmo para os quais o Inglês é fundamental.

Esperávamos percentagens próximas destes valores, mas com a diferença de, na cidade de Évora, a percentagem referente ao **sim** ser superior à das aldeias (e das Alcáçovas).

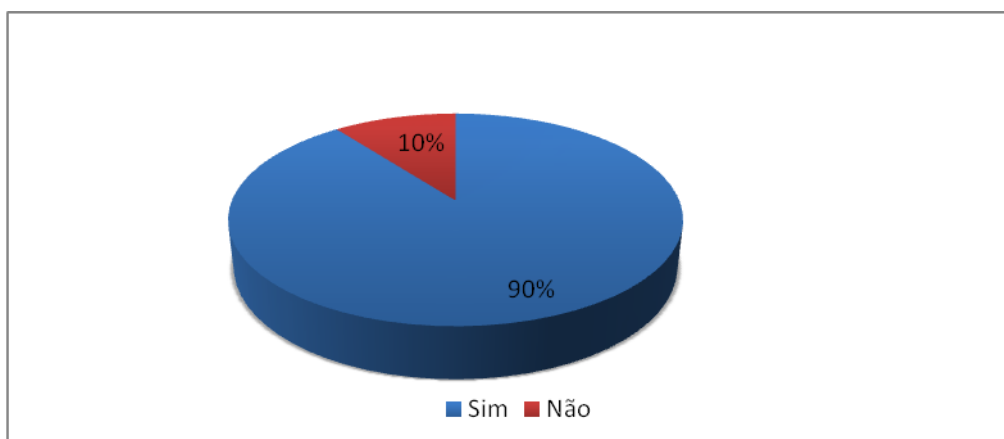


Gráfico 21 – Questão 5.1 - Évora (Urbano)



Gráfico 22 – Questão 5.1 - Évora (Rural)

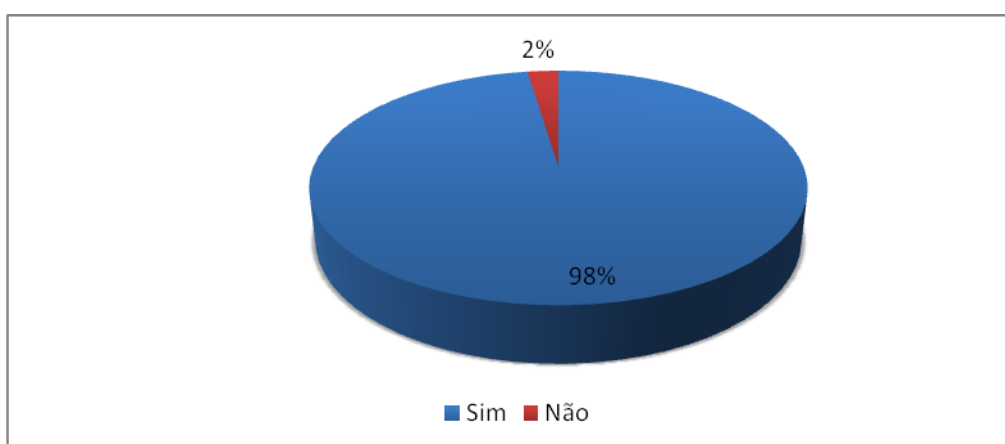


Gráfico 23 - Questão 5.1 - Alcáçovas

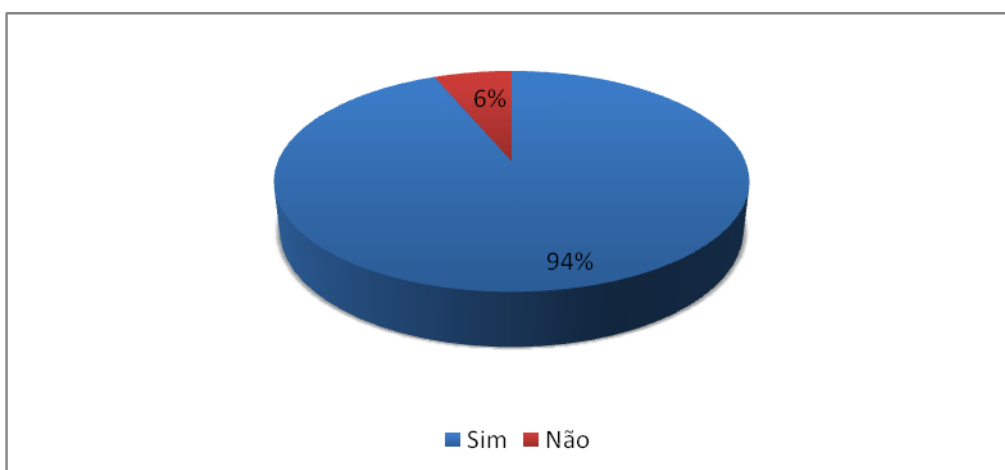


Gráfico 24 - Questão 5.1 - Totais

6 – O seu educando costuma comentar em casa aquilo que é aprendido nas aulas de Inglês, ou faz perguntas relacionadas com a disciplina?

Na sexta questão foi pedido aos E.E. que respondessem se em casa os seus educandos comentam aquilo que aprendem nas aulas de Inglês. Grande parte dos inquiridos respondeu “sim” (fig. 28), embora haja diferenças entre os diferentes locais onde os inquéritos foram aplicados. Por exemplo, nas escolas da cidade de Évora, 12% dos inquiridos afirma que os seus educandos não comentam o que aprendem nas aulas de Inglês (fig. 25), enquanto que nas aldeias esse número baixa para 6% (fig. 26), o que pode sugerir um maior interesse pelas aprendizagens dos alunos em meios Rurais. Já nas Alcáçovas os valores parecem tender para os da cidade de Évora (fig. 27).

Nesta questão esperávamos uma maior semelhança entre os valores dos diferentes locais. Segundo estes resultados, quanto mais nos afastamos da comunidade urbana, maior a probabilidade de os alunos comentarem em casa aquilo que aprendem na escola.

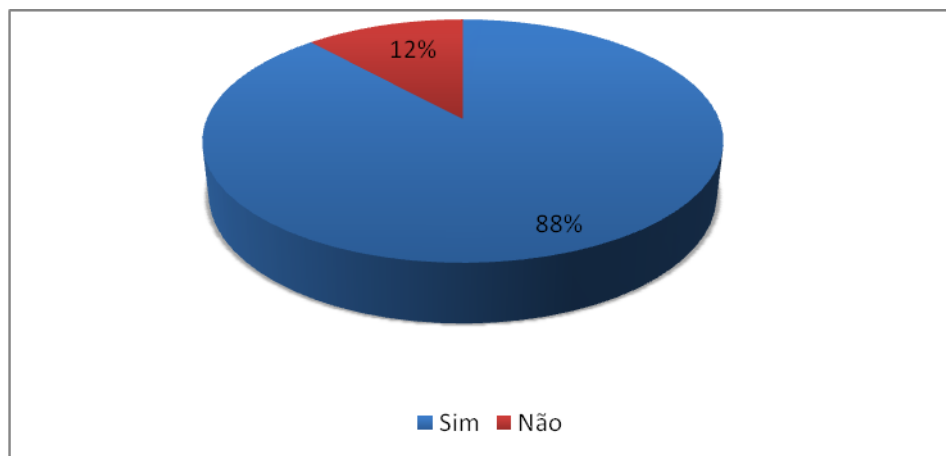


Gráfico 25 – Questão 6 - Évora (Urbano)

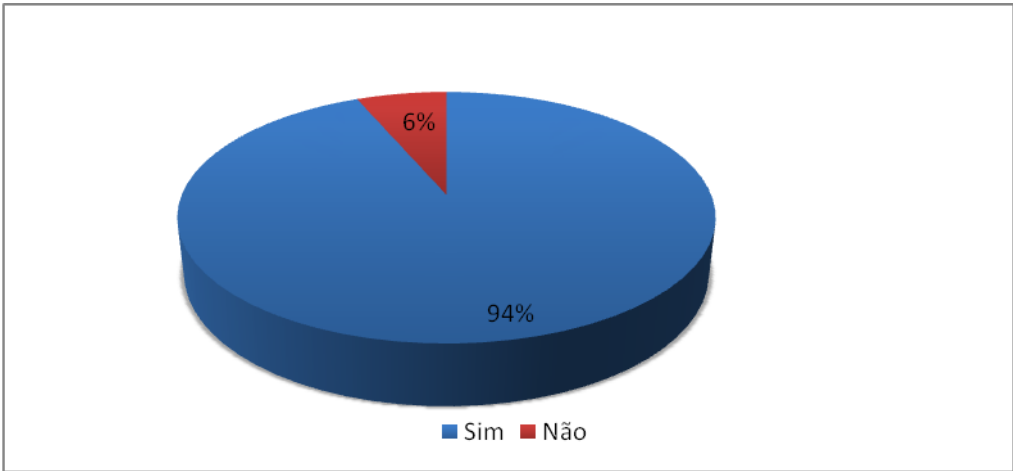


Gráfico 26 – Questão 6 - Évora (Rural)

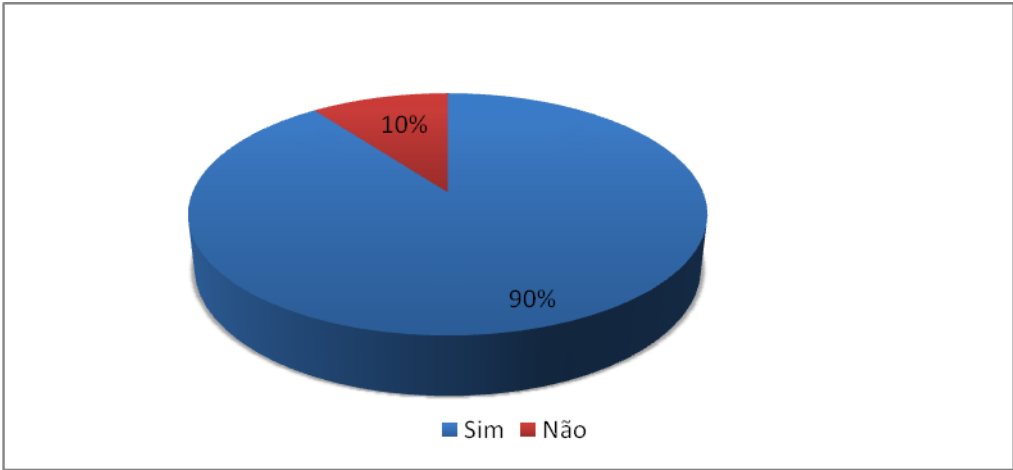


Gráfico 27 – Questão 6 - Alcáçovas

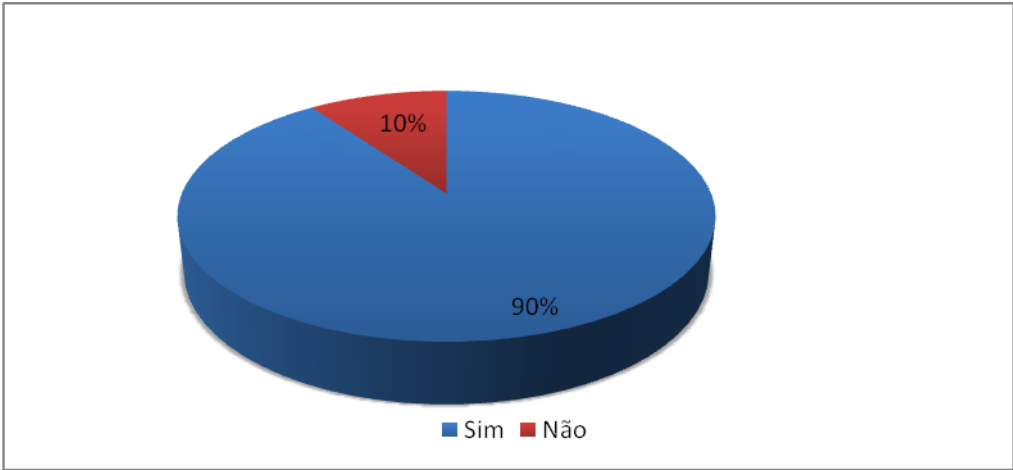


Gráfico 28 – Questão 6 - Totais

7 – Considera que é vantajoso para o seu educando iniciar a aprendizagem do Inglês no primeiro ciclo do ensino básico?

Nesta questão perguntámos aos E.E. se consideram que iniciar a aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B. é vantajoso para os seus educandos. Nesta questão a esmagadora maioria dos inquiridos afirmou que “sim” (fig. 32). De facto, tanto nas aldeias (fig. 30) como nas Alcáçovas (fig. 31) todos os E.E. responderam afirmativamente a esta questão. Apenas na cidade de Évora houve um inquirido para quem a aprendizagem de uma segunda língua no 1º C.E.B. não apresenta vantagens (fig. 29).

Esta questão, que era para nós uma das mais importantes do inquérito, obteve os resultados que esperávamos, dado que quase todos os inquiridos responderam **sim**, que existem vantagens para os seus educandos em iniciar a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo.



Gráfico 29 – Questão 7 - Évora (Urbano)

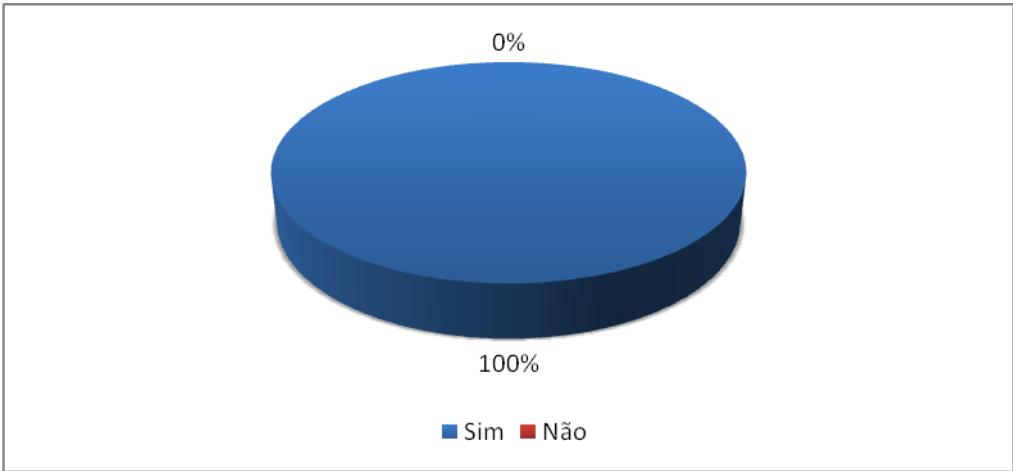


Gráfico 30 – Questão 7 - Évora (Rural)

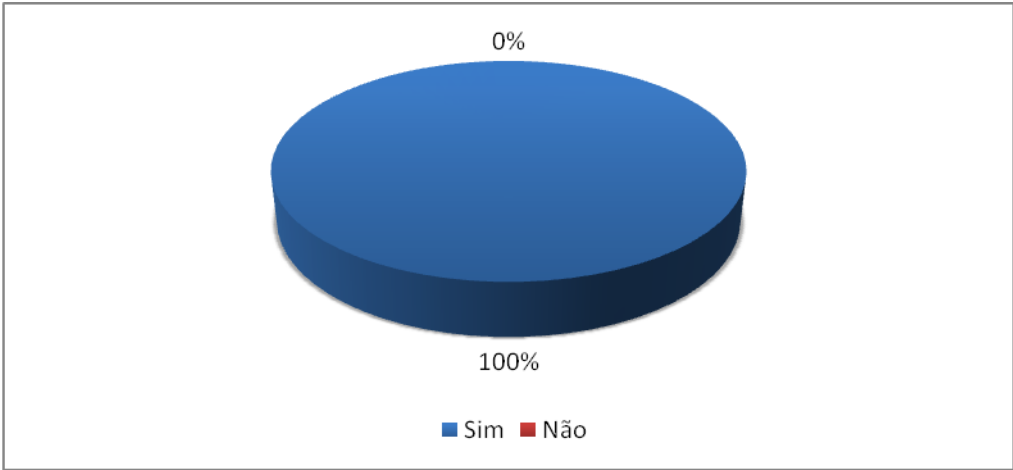


Gráfico 31 - Questão 7 - Alcáçovas

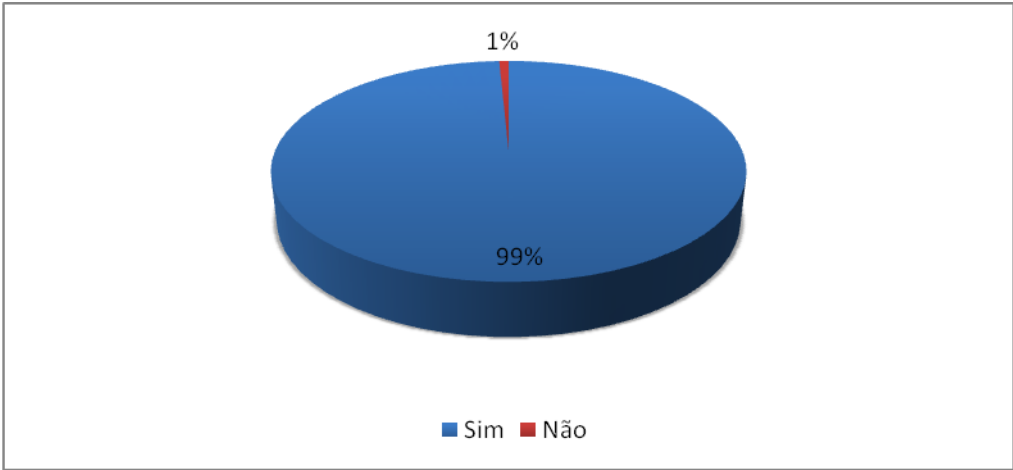


Gráfico 32 - Questão 7 - Totais

4.9 – Discussão dos resultados dos inquéritos

Procuraremos, neste momento do trabalho, discutir alguns elementos que, ao longo do processo de recolha de dados, foram emergindo como mais significativos.

Aquando da criação do questionário, e com base nas questões anteriormente enunciadas, definimos os objectivos que nos iriam orientar na análise do mesmo. Entendemos esta análise como relevante na medida em que, para além de nos permitir obter respostas para as questões de investigação, também nos foi útil como instrumento de preparação das entrevistas. Tratando-se de instrumentos de natureza distinta, com finalidades diferenciadas, procurámos potenciar a primeira fase de recolha de dados, na fase de construção do guião da entrevista. De facto, após a análise dos inquéritos verificámos que algumas das questões de investigação encontraram resposta, enquanto outras poderiam ainda ser alvo de uma investigação mais profunda, pelo que optámos por incluí-las nas entrevistas que realizámos. Assim, os resultados que obtivemos nos inquéritos serviram também como uma base para a definição das questões das entrevistas, de modo a que pudéssemos obter uma visão tão abrangente quanto possível acerca da opinião dos E.E. em relação ao Inglês no 1º C.E.B.

Ao aplicar o inquérito por questionário pretendíamos perceber se os encarregados de educação encaram o Inglês no primeiro ciclo como algo de útil para os seus educandos, tanto a nível pessoal como de aprendizagens futuras. De acordo com os dados recolhidos, podemos afirmar que os E.E. inquiridos parecem de facto atribuir muita importância à presença do Inglês no ensino básico, considerando esta actividade como a mais importante de entre as quatro que lhes foram apresentadas (**Gráfico 16**). Os dados que recolhemos junto dos entrevistados parecem apontar para o motivo desta escolha recair sobretudo na importância do Inglês em termos profissionais.

Pretendíamos, também, compreender a relação dos encarregados de educação com o Inglês, descobrindo se os mesmos frequentaram esta disciplina durante o seu percurso académico e se pensam daí ter retirado

algum proveito, descobrimos, através dos inquéritos realizados, que a maioria dos entrevistados frequentou de facto esta disciplina, referindo que a mesma lhes foi útil. Devemos mencionar, no entanto, que um número considerável de inquiridos das escolas Rurais (32%) afirmou não ter frequentado o Inglês durante o seu percurso académico (**Gráfico 18**).

Já nas escolas Urbanas de Évora, uma percentagem considerável de inquiridos (cerca de um décimo) afirmou que o Inglês não lhes trouxe qualquer vantagem a nível pessoal ou profissional (**Gráfico 21**). Sendo Évora uma cidade de forte cariz turístico, esta foi uma questão cujo resultado nos surpreendeu, e que merecerá ser aprofundada em investigações futuras, como sugerimos no último capítulo desta dissertação.

No que respeita a verificação se existe participação dos encarregados de educação no processo de aprendizagem do Inglês no primeiro ciclo, os dados obtidos nas entrevistas parecem apontar para uma resposta afirmativa, na medida em que uma grande percentagem de E.E. declarou que os seus educandos lhes referem em casa o que aprendem na escola ao nível do Inglês. Através das entrevistas chegámos à conclusão que existe, aparentemente, um grande interesse da parte dos alunos em demonstrar os seus conhecimentos de Inglês em casa, e que os pais ficam habitualmente satisfeitos com os progressos dos seus educandos nesta língua.

Procurámos, ainda, descobrir se os encarregados de educação admitem alguma relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a idade dos seus educandos neste ciclo, ou seja, se é mais fácil para as crianças aprender uma segunda língua quando são ainda muito jovens, os E.E. inquiridos parecem ser da opinião que a aprendizagem de uma segunda língua comporta vantagens para os seus educandos, e é, por isso, útil, para além de dever ser iniciada no 1º C.E.B. (**fig. 32**). Não dispomos, através da análise dos inquéritos, de dados suficientes para descobrir se os E.E. sentem que existe alguma idade óptima para se iniciar a aprendizagem de uma LE. No entanto, os resultados obtidos na questão 7 e apresentados nos gráficos 29 a 32 parecem apontar para uma resposta afirmativa a esta questão.

Julgamos que os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário terão contribuído para uma análise da perspectiva dos E.E. em relação ao Inglês como A.E.C. no 1º C.E.B., bem como da importância que estes atribuem a esta actividade. Pudemos também descortinar, recorrendo à nossa amostra, que, aparentemente, os E.E. concordam com a exposição a uma LE no 1º ciclo, e que parecem considerar que esta poderá oferecer vantagens aos seus educandos.

4.10 – Elaboração e aplicação das entrevistas

As entrevistas que realizámos no âmbito desta investigação tinham como objectivo procurar respostas mais pessoais às questões que enunciámos acima, para além de responder a questões que ficaram sem resposta com a aplicação dos inquéritos. Como afirma Kvale «the interview is a specific form of conversation (...) an oral exchange of sentiments, observations, ideas, opinions» (Kvale 1996: 19). Esta opinião é partilhada por Bingham e Moore, que afirmam que «la entrevista es un medio, podríamos decir, único para la investigación cuando lo que se trata de averiguar está relacionado com las tendencias de la opinión» (Bingham e Moore 1973: 96). Procurámos, portanto, validar os resultados dos inquéritos recorrendo a entrevistas semi-estruturadas a oito encarregados de educação, já que, como nos dizem Ghiglione e Matalon, «...recorrendo a outros modos de interrogar diferentes do questionário, como por exemplo as entrevistas não directivas, podemos compreender aspectos mais complexos das representações e das atitudes» (1985:16). Entrevistámos três E.E. de escolas da cidade de Évora, três das Alcáçovas e dois das escolas Rurais. Esta diferença no número de entrevistados das escolas Rurais em relação às restantes prende-se com o número reduzido de alunos que as frequentam. Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente em cada comunidade escolar, sendo que procurámos entrevistar E.E. de alunos de diferentes anos de escolaridade.

O objecto da nossa investigação, o Inglês no 1º CEB, pareceu-nos ser um tema importante para os E.E., que demonstraram interesse em responder às nossas questões. Este facto reveste-se de maior importância já que «a realidade mostra que um indivíduo confrontado com um tema pouco importante para ele atribuirá pouca importância ao seu discurso» (Ghiglione e Matalon, 1985: 72).

Em seguida apresentamos as oito perguntas abertas que utilizámos na entrevista, cuja finalidade era responder às questões de investigação, indicadas dentro de parêntesis junto a cada uma.

As questões de investigação encontram-se enunciadas após as perguntas:

1ª – É da opinião que o seu educando deve conhecer novas culturas? **(3)**

2ª – Considera que o seu educando deve aprender uma língua estrangeira? **(2)**

3ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira antes do 5º ano? **(2)**

4ª – Se tivesse a possibilidade de escolher, de entre todas as línguas, qual a que o seu educando iniciaria no primeiro Ciclo, qual seria a sua opção? *(Porquê?)* **(1,2)**

5ª – Na sua opinião, qual a utilidade do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico? **(1,2,3)**

6ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem do Inglês se esta se iniciar no primeiro Ciclo? **(2)**

7ª – De acordo com o que o seu educando lhe transmite, em que consiste a aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo? **(2,3)**

8ª – Na sua opinião a aula de Inglês deveria passar a ser obrigatória no primeiro Ciclo do Ensino Básico, tal como o Português, a Matemática ou o Estudo do Meio? **(1,2)**

Estas perguntas tinham como finalidade responder às questões de investigação (indicadas dentro de parêntesis junto a cada pergunta) que enunciamos abaixo:

1 - Os encarregados de educação sentem que há uma idade óptima para se iniciar a aprendizagem de uma LE?

2 - Na opinião dos encarregados de educação, a aprendizagem de uma língua estrangeira é útil para crianças de níveis etários mais baixos?

3 - A criança deve aprender uma língua estrangeira ou ser apenas sensibilizada a outras línguas e culturas?

Criámos, assim, um guião de entrevista que tornasse possível a obtenção de respostas a estas questões. Após obtermos respostas para as nossas questões de investigação, e com base tanto nas entrevistas como nos inquéritos que realizámos, julgamos ter recolhido dados suficientes para obter uma perspectiva acerca do modo como os E.E. encaram o Inglês no 1º C.E.B. Estes dados, que apresentamos em seguida, vão ao encontro dos resultados que obtivemos através da aplicação dos inquéritos, na medida em que as respostas às questões colocadas nesse momento do estudo parecem encontrar eco nas palavras dos entrevistados.

4.11 – Tratamento e análise de dados das entrevistas

Após a conclusão da aplicação das entrevistas aos oito E.E., transcrevemos e analisámos as respostas obtidas. A análise das respostas foi feita pergunta a pergunta, seguindo a ordem do guião da entrevista. De modo a tornar esta análise mais legível, optámos por colocar as perguntas em destaque e em seguida as respostas e considerações acerca das mesmas.

1ª – É da opinião que o seu educando deve conhecer novas culturas?

Todos os entrevistados responderam afirmativamente a esta questão, pelo que podemos afirmar que parece ser muito importante para os E.E. que os seus educandos conheçam culturas diferentes da sua. Um dos entrevistados afirmou que “*é fundamental para (...) para desenvolverem a cultura deles conhecer outras diferentes*”, (entrevistado nº1 das Alcáçovas (A.1)) enquanto que para outro a exposição a culturas diferentes “*vai enriquecê-lo mais*” (entrevistado nº2 das Alcáçovas (A.2)). Estas respostas dos E.E. vão ao encontro daquilo que é preconizado pelas Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico já que, segundo este documento, a língua Inglesa no 1º C. E. B. deve «sensibilizar para a diversidade linguística e cultural» e «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)».

2ª – Considera que o seu educando deve aprender uma língua estrangeira?

Esta pergunta obteve uma resposta afirmativa por parte de todos os E.E. entrevistados. Sendo que o motivo apontado por alguns dos respondentes passa por uma melhor preparação para o mercado de trabalho. Embora as respostas referentes a esta temática específica apresentem esse denominador comum, não será despidendo mencionar que, se, nuns casos, se destaca a eventual exigência do domínio do Inglês por parte de uma potencial entidade empregadora (entrevistado nº2 de escola Urbana de Évora (E.U.2)), sendo

previsto inclusivamente o cenário de necessidade de emigração (entrevistado nº2 de escola Rural de Évora (E.R.2)), noutros casos, é dado destaque ao momento precoce da introdução da língua inglesa como forma de potenciar uma mais vantajosa capacidade de resposta, face à exigência do mercado de trabalho (entrevistado nº3 de escola Urbana de Évora (E.U.3)), sendo focados aspectos específicos como a capacidade para compreender instruções de natureza técnica (entrevistado nº3 das Alcáçovas (A.3)).

“A maioria dos trabalhos só querem Inglês” (entrevistado nº2 de escola Urbana de Évora (E.U.2));

“É cada vez mais útil porque o mundo do mercado... o mundo profissional está cada vez mais exigente e eles devem começar logo em pequeninos a conseguir desenvolver o máximo potencial” (entrevistado nº3 de escola Urbana de Évora (E.U.3));

“O Inglês principalmente porque é a língua que se utiliza mais, mesmo quando se emigra para o estrangeiro. O Inglês é falado em todo o lado” (entrevistado nº2 de escola Rural de Évora (E.R.2));

“Ai eu acho que então o Inglês é... é primordial porque, se ele quiser seguir qualquer coisa na vida, seja... mesmo que seja um curso técnico, a maior parte das instruções, das coisas, vem tudo em Inglês, portanto o Inglês é quase uma língua universal, portanto acho que essa então é importantíssima” (entrevistado nº3 das Alcáçovas (A.3)).

Dois dos entrevistados, para além do Inglês, apontaram também outras línguas como sendo muito importantes para os seus educandos, nomeadamente o espanhol e o francês:

“...o espanhol, porque eles também pedem muito o espanhol, como o outro meu filho, também... Optou pelo espanhol por causa disso.” (E.U.2);

“O francês e o Inglês.” (E.R.2).

Assim, podemos afirmar que os E.E. parecem ser da opinião que os seus educandos devem, de facto, aprender uma LE, de modo a serem competitivos em termos profissionais, sendo o Inglês a sua primeira escolha. No entanto, surgem também outras línguas, nomeadamente o francês e o espanhol; embora não tenhamos dados nesse sentido, estas são as opções mais comuns quer por se tratar de uma escolha tradicional (francês), como língua associada a uma visão mais erudita do processo educativo, quer por se tratar de uma escolha que ousaríamos classificar como emergente, especialmente em faixas do território nacional mais próximas da fronteira, sempre passíveis de se configurarem como possíveis mercados de trabalho ou, em alguns casos, possíveis contextos de prosseguimento de estudos ao nível do Ensino Superior.

3ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira antes do 5º ano?

Enquanto que nos dois tópicos anteriores foram abordadas questões de enquadramento geral, neste caso centrar-nos-emos em aspectos que se prendem com o tipo de abordagem metodológica que deverá presidir ao processo. Assim, nesta questão, alguns entrevistados afirmaram que a aprendizagem de uma língua estrangeira antes da idade “convencional” deve pressupor uma abordagem de carácter sobretudo lúdico:

“...esta aprendizagem deve ser de uma forma lúdica. Não muito “maçuda” nem muito cansativa, porque (...) são muito novos. (...) torna-se útil, desperta-os para a língua... Se for de uma maneira lúdica” (entrevistado nº1 de escola Urbana de Évora (E.U.1));

“Eu acho que uma abordagem lúdica tem toda a vantagem. Concordo, antes do quinto ano desde que seja uma abordagem mais virada para a parte lúdica”. (A.3).

A maioria dos E.E. entrevistados afirmou ainda que iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira antes do 5º ano de escolaridade pode ter efeitos positivos nos seus educandos, na medida em que os pode preparar

para as aprendizagens de anos subsequentes. O carácter propedêutico desta aprendizagem está patente em (E.U.2) e (E.R.1):

“... já levava umas luzes do que era. Já tenho experiência da minha filha que começou só no quinto ano e se tivesse, se calhar, começado mais cedo, se calhar tinha aprendido mais, não sei... Percebia melhor as coisas. Depois chegam a um certo ponto e dizem que não percebem”. (E.U.2);

“Deviam começar que é para irem já preparados. Para se irem preparando”. (entrevistado nº1 de escola Rural de Évora (E.R.1)).

Já em (E.U.3), o entrevistado refere a curiosidade do seu educando face à novidade que o Inglês representa, curiosidade essa que pode levar a uma maior motivação:

“Eu acho que acaba por ser importante eles começarem a tomar os primeiros contactos com uma língua diferente, as primeiras noções. Acho que eles quando chegam ao quinto ano já levam uma abertura diferente ao nível de outra língua e nunca é demais eles terem esses primeiros contactos com uma nova língua. Eles mostram-se, pelo menos o F. mostra-se muito interessado e curioso por... pelas novas palavras em Inglês, por exemplo” (E.U.3).

Na entrevista (E.R.2), parece haver uma insistência no recuo do momento em que se deve começar a aprender uma língua estrangeira:

“Eu sou da opinião que deve aprender antes do quinto ano, que deve iniciar mais cedo. (...) O mais cedo possível. (...) Acho que tem muitas vantagens. Eu noto na J., no terceiro ano ela já..já há determinadas coisas, palavras, e mesmo no dicionário, que ela já consegue ir pesquisar sozinha, o que é ótimo”. (E.R.2);

Na entrevista (A.1), o entrevistado, para além de referir que considera importante que os alunos tenham um contacto com uma LE antes do 5º ano, afirma também que é importante que estes descubram «que nem todas as

peças têm a mesma língua, a mesma cultura», o que vai ao encontro daquilo que é preconizado pelas Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B. e que abordamos na questão 1:

“Eu acho que para começarem a ter um primeiro contacto com a língua, adquirir algum vocabulário que... é importante, que eles, mesmo desde a pré, como foi o caso aqui nesta escola, que os miúdos começaram desde os três anos com uma língua estrangeira, acho que é importante terem... vão adquirindo o contacto, não quer dizer que seja exaustivo, um estudo exaustivo da língua, seja ela qual for, inglesa ou francesa, mas eu penso que é importante que eles tenham um primeiro contacto com a língua, saber que nem todas as pessoas têm a mesma língua, a mesma cultura. (...) Antes do quinto ano, concordo perfeitamente” (A.1).

Nesta questão, um dos E.E. entrevistados, apesar de ter afirmado que concorda com o ensino do Inglês antes do 5º ano, referiu que pode existir alguma confusão entre o Inglês e o português por parte dos alunos do 1º e 2º anos, sobretudo ao nível competências de escrita, ainda que, nesses anos, a aprendizagem do Inglês seja de cariz essencialmente oral.

“Seria benéfico sempre, embora, por exemplo, ali no primeiro ano, em termos de escrita possa baralhar um bocadinho os miúdos, estão a aprender em português e depois têm também que... mas geralmente essa aprendizagem é mais oral no primeiro e no segundo ano” (A.2).

4ª – Se tivesse a possibilidade de escolher, de entre todas as línguas, qual a que o seu educando iniciaria no Primeiro Ciclo, qual seria a sua opção?

Todos os E.E. entrevistados afirmaram que a sua primeira opção como língua estrangeira para os seus educandos seria o Inglês:

“Seria sempre o Inglês” (E.U.1);

“Eu penso que o Inglês. Continuará com o Inglês. Porque deparo-me diariamente com a necessidade pessoal de ter um bom conhecimento de Inglês, quer ao nível de pesquisas bibliográficas, de documentários, de informação a nível geral e o Inglês é sempre a língua premente em muitas situações” (E.U.3);

“O Inglês. Sem dúvida” (E.R.1);

“Seria o Inglês. Continuará pelo Inglês, sim” (E.R.2);

“Inglês, sem dúvida nenhuma” (A.3).

Três dos entrevistados ((E.U.2), (A.1) e (A.2)) referiram também a língua espanhola como sendo muito útil, ainda que não tanto como a língua inglesa. Os motivos apontados passam, uma vez mais, pelas vantagens que o Inglês poderá trazer a nível pessoal e profissional:

“O Inglês. É o que é mais importante, acho eu. Eu não percebo muito disso porque só tenho a quarta classe, mas, pronto, acho que o Inglês é o que estão a pedir em todo o lado (...) e o espanhol... (o Inglês) é a base” (E.U.2);

“No primeiro ciclo penso que o Inglês, apesar de que o espanhol, neste momento, está a ter grande força. (...) Mas sem dúvida, no primeiro ciclo o Inglês” (A.1).

O entrevistado (A.2) destacou a universalidade do Inglês, parecendo aludir a esta como uma importante língua franca, tal como a referimos na nossa revisão de literatura:

“O Inglês é uma boa opção. Temos o Inglês, o espanhol que pela proximidade também era uma língua interessante deles começarem a contactar com ela... Mas o Inglês é mais universal” (A.2).

5ª – Na sua opinião, qual a utilidade do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico?

Nesta questão, as opiniões dos E.E. foram muito diversificadas. Ainda que todos os respondentes tenham afirmado que o Inglês é útil neste nível de ensino, devemos mencionar que, se nuns casos, se destaca o facto do Inglês no 1º C.E.B. servir como preparação para a aprendizagem formal da língua a partir do 5º ano, caso das entrevistas (E.U.3), (E.R.1) e (A.1), noutros é dado destaque ao facto desta actividade servir sobretudo para que os alunos conheçam uma outra cultura e para despertar neles o interesse por outras línguas, o qual se poderá reflectir numa maior capacidade de aprender no futuro (E.U.1), (E.R.2) e (A.3). Outros E.E. parecem encarar o Inglês no 1º C.E.B. como um complemento das aprendizagens dos seus educandos (caso de (E.U.2) e (A.2)):

“...eu penso que seja um primeiro contacto com a língua, uma primeira experiência só... de uma maneira muito... penso eu que seja mais útil de uma maneira mais divertida e descontraída, e lúdica, vá lá. Depois no quinto ano, então... (...) como que uma preparação” (E.U.3);

“Para aprenderem a língua. Passa-se com o Inglês e com o francês.”
(E.R.1);

“É uma preparação para o segundo ciclo, para o terceiro ciclo” (A.1);

“Não sei se terá utilidade a não ser mesmo para eles conhecerem a língua e para terem um contacto com outra língua que não a deles (...) Considero que acaba por ser útil sim, desperta-os para outra realidade” (E.U.1);

“Para conhecerem, penso eu... Para iniciarem, para conhecerem uma nova língua, porque eles só conhecem mesmo o português, e então... Iniciar uma nova... (...) Que há mais qualquer coisa para além do português” (E.R.2);

“Em termos da utilidade do Inglês no... para já ficam a perceber que existe uma outra língua com uma outra estrutura diferente daquela, para que não criem a imagem que é só aquela, e depois vão-se familiarizando com muita coisa, há muita coisa que aparece em Inglês, mesmo às vezes os próprios sinais que a gente vê aí fora e que a gente dá a nível do estudo do meio... portanto eu acho que tem tudo uma vantagem, a própria numeração, eles aprenderem que, pronto, que se diz também de outra maneira, facilita tudo o resto” (A.3).

“Não sei... Olhe, para eles se divertirem um bocado é, porque eles adoram... por causa dos desenhos animados e tudo, para perceberem alguma coisa, porque o mais coiso deles, agora, é os desenhos animados... Alguns são em Inglês e eles gostam de ver para perceberem algumas palavras (...) E eles como não conseguem ler as legendas todas, algumas palavras já percebem... Vejo, o meu tem há pouquinho tempo e já percebe algumas palavras” (E.U.2);

“Vai enriquecê-los mais, não é? É mais um conhecimento que eles ali têm, uma mais-valia” (A.2).

6ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem do Inglês se esta se iniciar no primeiro Ciclo?

Nesta questão a maioria dos E.E. entrevistados afirmou que considera vantajoso o início da aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B. Todos os entrevistados parecem ser da opinião que uma língua estrangeira deve começar a ser aprendida tão cedo quanto possível. No entanto, de acordo com (E.U.2), (E.U.3) (A.1), (A.2) e (A.3), esta aprendizagem no 1º ciclo também é vantajosa dado que permite uma melhor preparação para a aprendizagem formal do Inglês a partir do quinto ano. Já para (E.R.1) e (A.1), a língua Inglesa representa uma mais-valia em termos culturais:

“Acho que se eles começarem novos têm mais facilidade de aprender” (E.U.1);

“Acho que sim... Depois eles vão para o segundo ciclo e são muitas disciplinas juntas, e eles já não se concentram tanto. Se eles começarem agora é que era melhor” (E.U.2);

“Têm, porque ela, as músicas do Hip-hop em Inglês e isso tudo ela presta... é capaz de decorar uma música dessas mais depressa do que se for uma música em português” (E.R.1);

“Ai eu acho que sim. Sim, sim, aprendem, e eu tenho experiência disso com a J. Mais cedo conseguem... (aprender melhor)” (E.R.2);

“Vão adquirindo conceitos básicos que depois irão servir de pré-requisitos para o segundo e terceiro ciclo. (...) Eu acho que sim, acho que quanto mais novos começarem, mais facilidade têm de... a nível de... mesmo da pronúncia e da aquisição de vocabulário, porque sempre vai ficando alguma coisa, eles vão retendo alguma coisa, algum vocabulário, a pronúncia, vão estando, se calhar, mais atentos para o que vêem na televisão quando é a língua inglesa” (A.1);

“Supostamente, quando chegassem depois ao quinto ano seria mais fácil depois darem essas matérias, não é? Levando já essas bases do primeiro ciclo.” (A.2);

“Claro que penso que, de uma maneira geral, deve ser assim uma introdução muito básica (...) deve ser só mesmo um contacto muito básico com a língua estrangeira, para depois no quinto ano já levarem alguma preparação a esse nível. Contudo penso que não deva ser uma disciplina muito exigente nem muito exaustiva porque eles estão a iniciar a aprendizagem e acho que prioritariamente estará a língua portuguesa e a matemática. (...)” (E.U.3);

“Eu acho que sim porque vão já familiarizadas, já não é uma coisa nova porque a passagem do primeiro ciclo para o segundo ciclo já é uma passagem com muitas novidades... que a criança vem de um professor e passa para muitos... portanto eu acho que o facto de já conhecer a língua, saber algumas coisas, ajuda a que ela não vá nem com medo nem... pronto, para além de

ajudar em muitas outras coisas, que encontra no dia-a-dia acho que nesse aspecto é bastante importante que eles já vão familiarizados com outros professores e, pronto, e com aquilo que vão encontrar ao nível do segundo ciclo” (A.3);

Um dos entrevistados referiu ainda, em resposta a esta questão, que apesar das vantagens da aprendizagem do Inglês a estes níveis etários, o mesmo não deveria ser leccionado em horários extra-curriculares:

“(...) Embora eu defenda que ali ao fim da tarde os miúdos já estão meio cansados, se fosse mais... dentro mesmo do horário curricular era mais vantajoso” (A.2).

7ª – De acordo com o que o seu educando lhe transmite, em que consiste a aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo?

Em resposta a esta questão os E.E. referiram que a aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B. consiste, essencialmente, em vocabulário simples (cores, números, entre outros tópicos), abordado de forma lúdica. Verificamos que, nuns casos, existe a referência à propedêutica para o 5º ano e anos subsequentes (A.1), (A.2), (E.R.2). Já em outros casos, são focados aspectos específicos como a interacção dos educandos com familiares mais velhos, e nas diferenças existentes entre os alunos que começaram a aprender Inglês no 1º C.E.B. e os que não o fizeram (E.R.2). Quase todos os entrevistados afirmaram que existe interesse por parte das crianças em comunicar à família aquilo que aprenderam no Inglês, sendo que apenas um dos entrevistados (E.R.1) afirmou que o seu educando não falava com os pais acerca das suas aprendizagens no Inglês. No entanto, este E.E. referiu que consegue ainda assim verificar os progressos do seu educando no domínio da língua Inglesa através de músicas ou filmes.

“Essencialmente canções e... (...) as cores, os números, penso que seja...” (E.U.1);

“Palavras, sei lá, as cores, sei lá, os números, isso ele vai, às vezes mesmo com o irmão, na brincadeira, começam a dizer... E o irmão às vezes dá-lhe outras palavras e ele gosta de saber o que é, não é? (...) Mostra interesse” (E.U.2);

“Eu sei que ele me fala das cores... teve... já aprendeu as cores, aprendeu o nome dos animais, os números... São conceitos muito básicos mas que eles vão retendo e irão de certeza, depois, consolidar no quinto e no sexto ano. (...) São mais actividades lúdicas, é um primeiro ano, nem se pensa que seja de outra maneira... mas... canções, jogos, pintar alguns animais... Mas ele... ele mostra interesse. (...) E na pré então, adorava. Eu sei que ele com três anos já contava em Inglês e eu acho que é fundamental uma vez que, principalmente a nível da pronúncia eles aprendem a pronunciar correctamente as palavras. Penso que quanto mais cedo começarem mais fácil será para eles” (A.1);

“Em termos gerais são as cores, os números, os membros da família, os animais...” (A.2);

“Segundo o que eu vi foram cores, números e depois as festividades, isto é assim o que eu me estou a lembrar agora” (A.3);

“Sim, fala. No caso da minha educanda ela até já tinha aprendido no pré escolar que tinha uma mãe que era também professora de Inglês e que fazia questão de levar aos meninos... Fazerem actividades em Inglês. Ela ainda começou antes (do primeiro ciclo)” (E.U.1);

“Ele gosta e, às vezes, certas palavras, fala com o irmão e tudo (...)” (E.U.2);

“Sim, às vezes fala em algumas palavras que já aprendeu, como as cores... E diz-me, sim, quando chega ou quando vamos no carro comenta as novas palavras que aprendeu. Não são todas, mas aquelas que ficam lá mais gravadas ele acaba por comentar” (E.U.3);

“Sim, ela diz muitas vezes, e até mesmo com a irmã, que já tem dezassete anos, e há coisas... a irmã nunca foi muito boa a Inglês (...) porque não teve logo no início, ela só teve depois a partir do, portanto, do quinto ano, e eu noto essa diferença já em relação à J. com a irmã mais velha. Há coisas que a irmã fica assim a olhar... (...) Porque as bases ela não tem tão bem como a J. já está a ter. (...) Falam, o que eu acho imensa piada, porque a mais velha fica assim admirada de ela já estar... avançada” (E.R.2);

“Ele por vezes falava com a irmã, a irmã no sexto ano, e eles já... já havia ali diálogo” (A.2);

“Fala, fala... (ainda hoje (no 5º ano) e já na altura) falava... por exemplo eu dizia-lhe “então o que é que aprendeste”, outras vezes nem era preciso eu perguntar, quando era alguma coisa que... e ele começava... chegava a casa e dizia em Inglês... ficava todo contente” (A.3);

“Não, mas vamos notando que ela vai aprendendo alguma coisa porque ela já vai decifrando as músicas... já vai lendo algumas legendas... Penso que é coisa que ela não está a prestar assim... atenção a cem por cento. (...) Mas acho que é próprio da altura deles” (E.R.1).

8ª – Na sua opinião a aula de Inglês deveria passar a ser obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como o português, a matemática ou o estudo do meio?

Nesta questão as opiniões dos E.E. dividiram-se. Quatro dos entrevistados afirmaram que o Inglês deveria fazer parte do currículo do 1º C.E.B., apresentando argumentos como uma melhor adequação do horário lectivo, a preparação para o futuro profissional ou maior facilidade de aprendizagem das crianças nestes níveis etários.

Na entrevista (E.U.2), o respondente refere questões instrumentais de logística familiar, afirmando que, devido à impossibilidade de vir buscar o seu educando mais tarde, este não pode assistir à aula de Inglês, pelo que esta actividade deveria ser inserida no horário curricular:

“Sim, eu acho que sim, porque é assim, eles agora... Ser dentro do horário de funcionamento da escola, porque ele agora por exemplo sai às três e meia, eu não tenho possibilidades de o vir buscar mais tarde, ele já não tem Inglês. Se fosse dentro do horário escolar já era diferente” (E.U.2);

O entrevistado (E.R.1) refere novamente o cenário da emigração, aqui como memória, como razão pela qual o Inglês se deveria tornar disciplina curricular:

“Eu penso que sim. (...) Ela mais tarde pode vir a aprender outras línguas, mas é como eu digo, o Inglês fala-se em todo o lado. E eu sei porque vivi três anos em França e até me adaptar ao francês tive que me adaptar com o Inglês” (E.R.1);

“Ai, eu acho que sim. Acho que deveria mesmo ser. Porque eu acho que faz muita falta o Inglês hoje em dia, faz mesmo muita falta. E quanto mais cedo eles começarem, melhor” (E.R.2);

“Talvez no quarto ano. (...) Terceiro, quarto, mas mais quarto” (A.1).

Dois dos entrevistados (A.2) e (A.3) afirmaram que o Inglês, apesar de muito importante para a formação dos seus educandos, não deveria ser colocado ao mesmo nível do português ou da matemática, pelo menos no que implica uma avaliação com vista à transição de ano, ainda que se pudesse tornar uma disciplina curricular. Assim, observamos que, em relação à importância relativa das disciplinas, os E.E. entrevistados parecem colocar o Inglês num patamar acima de todas as outras A.E.C., mas não ainda ao nível das disciplinas curriculares, pelo menos em relação às práticas de avaliação (A.2). De facto, e de acordo com (A.3), a obrigatoriedade do Inglês, ou seja, a atribuição de um maior peso formal/institucional a esta actividade, poderia levar à desmotivação dos alunos:

“Em termos de avaliação, para lhe darem uma nota, acho que não seria benéfico, mas poderia ter uma componente, ali no terceiro e quarto ano,

poderia ser integrada no currículo dos miúdos, como uma forma de enriquecer as aprendizagens deles. Mas em termos de avaliação acho que não. Seria... Eu estou aqui a falar em avaliação a contar para transição de ano (...) Era uma forma de enriquecer o currículo deles” (A.2);

“Eu acho que o obrigatório às vezes causa o... eu acho que deveria ser bastante incentivada e continuar facultativa, porque eu acho que os miúdos acabam por aderir e praticamente todos, e vão por gosto, vão porque querem... porque quando é imposto... tudo o que é imposto acaba por... eles acabam por ir mesmo sendo facultativo. O que eu acho que poderia, não havendo as tais actividades extra-curriculares e o D. ...portanto... ainda começou nessa fase... portanto, as aulas serem dadas dentro do horário do professor do primeiro ciclo. (...) A obrigatoriedade nesse sentido, de ser uma opção de escola, e que já foi como há um tempo atrás, em termos das E.B.I.s, como era esta em que o D. estava, e era dentro do nosso horário, mesmo dentro das 25 horas, eu acho que não há problema nenhum (dentro do horário curricular, com o professor presente, porque acho que isso tem vantagem)” (A.3).

Os restantes dois E.E. são da opinião de que o Inglês não deveria fazer parte do currículo dos seus educandos, apesar de ser uma das actividades de enriquecimento curricular mais importantes. Para estes E.E., os pais devem continuar a ter o poder de decidir acerca da frequência do Inglês por parte dos seus educandos. De acordo com (E.U.1), a inserção do Inglês no horário curricular não deveria acontecer, devendo esta actividade ser relegada para o horário extra-curricular. Para o entrevistado (E.U.3), o Inglês é muito interessante para os alunos, mas não deve, de momento, ser colocado em pé de igualdade com as disciplinas curriculares.

“Não, obrigatória não. Não acho que seja importante que seja obrigatório. Tem que ser com vontade, tem que... Tudo o que é obrigado é... de uma maneira geral é menos bem recebido. A minha filha este ano, por exemplo, tem Inglês a meio do tempo lectivo e isso eu não concordo. Deverá ser sempre ao final” (E.U.1);

“Aí já não sei... Acho que também deve ser uma escolha dos pais. Acho que como está... Acho que está bem. Os pais é que devem achar se nesta fase é importante para os filhos ou não. Penso que... não sei, a esse nível penso que não concordo. E porque eu acho que o horário também já está... Lá está, as actividades extra-curriculares (...) acabam por preenchê-los muito. Lá está, se calhar o Inglês em comparação com outro tipo de disciplina se calhar acabaria por ser mais importante. No entanto, penso que não se deve igualar, para já, ao português ou à matemática e ao estudo do meio” (E.U.3).

De acordo com os objectivos previamente traçados e após a análise das entrevistas individuais semi-estruturadas, pensamos ter obtido dados que nos permitem responder às questões por nós formuladas no início deste trabalho.

Assim, verificámos que, quanto à primeira questão de investigação, *“Os encarregados de educação sentem que há uma idade óptima para se iniciar a aprendizagem de uma L2?”*, os resultados obtidos apontam para uma resposta afirmativa. Embora nenhum dos inquiridos tenha referido uma idade específica, parece ser consensual que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve iniciar-se tão cedo quanto possível.

Quanto à segunda questão, *“Na opinião dos encarregados de educação, a aprendizagem de uma língua estrangeira é útil para crianças de níveis etários mais baixos?”*, os inquiridos parecem concordar que esta é, de facto, útil. Alguns dos inquiridos afirmaram que será útil no futuro, quer como preparação para outros níveis de ensino, quer como mais-valia em termos profissionais. Outros afirmam que esta aprendizagem é positiva em termos pessoais e que permite que a criança conheça culturas diferentes da sua.

A terceira questão, *“Segundo os encarregados de educação é mais fácil aprender os fundamentos de uma segunda língua nestas idades?”*, parece também ter obtido um resultado afirmativo. De facto, nenhum dos E.E. afirmou que a aprendizagem “precoce” do Inglês não é vantajosa para os seus educandos. A opinião dos entrevistados é, aparentemente, a de que quanto mais cedo se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, melhor para os seus educandos.

Quanto à questão seguinte, “*A criança deve aprender uma língua estrangeira ou ser apenas sensibilizada a outras línguas e culturas?*” os resultados obtidos nas entrevistas apontam para que os E.E. inquiridos sejam da opinião que os seus educandos devem aprender uma língua estrangeira e ser sensibilizados a outras culturas. As razões apontadas pelos respondentes passam por motivos que vão desde a preparação para o mundo do trabalho até à noção de que existem pessoas, países, línguas e culturas diferentes para lá do nosso país, que as crianças devem conhecer. O conhecimento de outras culturas é apontado pelos entrevistados como uma mais-valia para as crianças.

A quinta questão, “*Os encarregados de educação atribuem alguma importância ao Inglês no primeiro ciclo do ensino básico?*” obteve, à semelhança das questões anteriores, uma resposta afirmativa, sendo que os entrevistados concordam que o Inglês é, de facto, muito importante no 1º C.E.B. No entanto, os motivos apontados para esta opinião diferem bastante entre os entrevistados. Para alguns, o Inglês no 1º C.E.B. é uma forma de preparar os seus educandos para as aprendizagens formais dos ciclos subsequentes, enquanto que, para outros, serve sobretudo para que os alunos conheçam culturas diferentes, o que poderá despertar neles o interesse por outras línguas. Este interesse pode, segundo alguns respondentes, reflectir-se numa maior capacidade de aprender. O Inglês no 1º C.E.B. parece ser encarado como uma mais-valia ou um importante complemento de aprendizagem dos educandos.

Com base nas respostas dos E.E. entrevistados, e quanto à última questão de investigação, “*Se fosse possível escolher qual a LE que os seus educandos deveriam frequentar, seria o Inglês a primeira escolha dos E.E.?*”, não parece haver qualquer dúvida de que o Inglês seria sempre a primeira opção. Todos os E.E. inquiridos colocaram esta língua em primeiro lugar nas suas respostas, quer devido a questões profissionais quer culturais. Os que referiram outras línguas, como o espanhol ou o francês, fizeram-no afirmando que estas seriam vantajosas para os seus educandos, mas que o Inglês é sem dúvida a mais importante.

A pergunta final da entrevista, “*Na sua opinião a aula de Inglês deveria passar a ser obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como o português, a matemática ou o estudo do meio?*”, que estava relacionada com a quinta questão de investigação (*Os encarregados de educação atribuem alguma importância ao Inglês no primeiro ciclo do ensino básico?*), foi alvo das respostas mais díspares por parte destes. Metade dos inquiridos afirmou que sim, deveria fazer parte do currículo, enquanto que, dos restantes quatro entrevistados, dois afirmaram que podia fazer parte deste, mas não deveria contar para efeitos de transição de ano. Os restantes dois entrevistados revelaram-se reticentes relativamente à ideia de o Inglês se tornar uma disciplina curricular. Consideramos muito interessante que, ao contrário do que nos é muitas vezes transmitido por profissionais ligados à educação, o Inglês como disciplina curricular, não sendo ainda uma ideia aceite por todos, é, ainda assim, visto como algo de útil e vantajoso por um número bastante considerável de encarregados de educação. Se atentarmos na forma como a pergunta foi construída, utilizando a palavra “obrigatório” (palavra que comporta sempre uma conotação negativa e que muitas vezes condiciona as respostas), vemos que, ainda assim, metade dos entrevistados reagiu positivamente à questão, dando uma resposta afirmativa. Sugerimos, assim, que em futuras investigações se faça esta mesma pergunta aos E.E., substituindo a palavra “obrigatório” por “curricular”, de modo a descobrir se o teor das respostas se altera.

5 - CONCLUSÃO

5.1 – Considerações finais

Como professores, todos os dias observamos comportamentos nos nossos alunos e nos seus encarregados de educação que nos despertam curiosidade. As suas perspectivas, as suas atitudes, aquilo que pensam e aquilo que nos dizem, tudo o que, de alguma forma, afecta o ensino e aprendizagem dos nossos alunos, são para nós motivos de interesse e potencialmente passíveis de investigação.

Como aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica e investigador, considero ser meu dever investigar e reflectir acerca destas questões, de modo a melhorar a experiência de ensino das nossas crianças. Ao perspectivarmos a construção do nosso projecto de investigação, emergiu a importância dos E.E. enquanto intervenientes activos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pretendemos, com o presente estudo de caso, em certa medida, ir em busca de algumas respostas relativamente àquilo que poderia ser um conjunto estruturado de percepções destes membros da comunidade educativa, no que especificamente se refere ao processo decorrente da introdução do Inglês, como Língua Estrangeira, no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do que, oficialmente se passou a designar como Actividades de Enriquecimento Curricular. Pareceu-nos pois de suma importância que compreendam a necessidade que os seus educandos têm de conhecer novas línguas e novas culturas, tendo como objectivo uma participação plena na sociedade como cidadãos europeus e do mundo. Assim, como se pode melhorar o ensino do Inglês no primeiro ciclo a partir do que aqui ficou exposto?

Depois de aplicados os inquéritos (questionário e entrevistas) e de analisados os dados obtidos, consideramos que o nosso objectivo com este estudo foi atingido.

Os dois grandes objectivos orientadores desta investigação foram, assim:

- a) Apurar quais as razões que levam os E.E. de educação a optar pela participação dos seus educandos no Inglês no 1º CEB;
- b) Averiguar se os E.E. têm ou não a noção de que é mais fácil para uma criança aprender uma segunda língua.

Em relação ao primeiro objectivo, e em concordância com as investigações que referimos no nosso estudo empírico, o Inglês, no primeiro C.E.B. parece assumir uma enorme importância e, na opinião dos E.E., desempenhando um papel muito relevante no desenvolvimento dos seus educandos. Esta parece ser uma opinião generalizada entre os encarregados de educação de Évora (freguesias Urbanas e Rurais) e das Alcáçovas. Os motivos que levam os E.E. a optar pela participação dos seus educandos nas actividades envolvendo a Língua Inglesa passam por aquilo que podemos identificar como uma função de natureza propedêutica, traduzida numa melhor preparação em termos de aprendizagens futuras (em que o Inglês é disciplina curricular), para além de os preparar para o mercado de trabalho, realidade relativamente à qual esta língua tem um papel cada vez mais preponderante. Os aspectos culturais também parecem afigurar-se como relevantes, para os E.E., já que estes referem o que poderemos categorizar como a importância de uma consciência multi-cultural por parte dos seus educandos, expressando um grande desejo de que estes não se limitem a conhecer o próprio país e a cultura portuguesa. As respostas obtidas parecem apontar para uma procura do Inglês no 1º C.E.B. como um primeiro contacto com uma língua estrangeira que deixe marcas positivas nos seus educandos, que lhes transmita mais vontade de aprender e que o faça recorrendo a actividades de cariz essencialmente lúdico, não muito “maçadoras”, mas “sérias” o suficiente para que os alunos retenham aquilo que é formulado como ‘alguns princípios’ e ‘noções básicas’ do Inglês.

Já em relação ao segundo objectivo, com base tanto nos inquiridos como nas entrevistas, foi possível averiguar que, de facto, os E.E. parecem ser da opinião que “mais jovem é melhor”, em termos de aquisição de uma nova língua. Nenhum dos inquiridos afirmou existir uma idade a partir da qual a aprendizagem de uma segunda língua se torna impossível, nem tão-pouco uma idade “ideal” para dar início à aprendizagem de uma LE. No entanto, todos expressaram a opinião de que esta experiência de iniciação da aprendizagem do/contacto com o Inglês no primeiro ciclo poderá ser extremamente enriquecedora para os seus educandos. De modo a maximizar as suas aprendizagens, alguns E.E. afirmam que a abordagem ideal para a aprendizagem do Inglês a este nível deve ser lúdica, recorrendo a jogos, canções e outras actividades que se aproximem mais do jogo do que aquilo que identificam como ‘métodos clássicos de ensino’. Estes E.E. parecem ser da opinião de que as crianças necessitam de brincar, mas que “a brincar também se aprende”, pelo que o *jogo* será a ferramenta mais indicada para leccionar o Inglês aos seus educandos.

Em conclusão, e respondendo à questão que colocámos, “*como se pode melhorar o ensino do Inglês no primeiro ciclo a partir do que aqui ficou exposto?*”, pensamos que a resposta passa por uma maior inclusão dos E.E. no processo de ensino-aprendizagem do Inglês, que não passe apenas pelo simples facto de permitir ou não a participação dos seus educandos na actividade, mas sim por um maior e mais activo envolvimento em todo o processo. A utilização de métodos de cariz lúdico permite a participação plena dos E.E., quer os que conhecem o Inglês quer os que, não conhecendo, não devem por isso ser excluídos, podendo vir a aprender através da sua participação. Julgamos também desejável que seja discutida, de forma consequente e fundada em investigação realizada e a realizar, a introdução do Inglês como disciplina curricular no 1º ciclo a partir do 3º ou 4º ano, o que, na opinião de grande parte dos E.E. entrevistados, poderá resultar numa melhor preparação dos alunos em termos de aprendizagens futuras.

5.2 - Sugestões para futuras investigações

Muitas vezes a resposta a uma questão levanta outras questões, que necessitam de novas respostas, e, assim, implicam novas investigações. No caso da nossa investigação, e reconhecendo o carácter iterativo tantas vezes inerente a qualquer investigação, rapidamente, sentimos a necessidade de alargar o âmbito do estudo inicialmente delineado, na medida em que sobreveio a curiosidade em saber se as opiniões dos pais da cidade de Évora iam ao encontro das dos de outros locais, mais ou menos distantes. Assim, optámos por alargar a investigação a escolas Rurais e das Alcáçovas. Descobrimos que existem algumas semelhanças, mas também algumas diferenças no modo como os pais encaram as A.E.C., e sobretudo o Inglês.

Estas questões que se levantaram após a análise dos inquéritos e das entrevistas deram azo a uma série de perguntas que julgamos ser pertinente sugerir como possíveis propostas de investigação:

- Os encarregados de educação de meios Rurais interessam-se mais pelas actividades de enriquecimento curricular dos seus educandos do que os dos meios urbanos?
- Existem ainda diferenças no acesso à escola entre os meios Rurais e urbanos?
- Os encarregados de educação em geral consideram necessária ou desejável a inclusão do Inglês no currículo dos seus educandos?
- Qual a efectiva importância da introdução do Inglês no 1º CEB, na construção ou no fortalecimento das comunidades educativas?
- Quais serão as necessidades específicas de formação (inicial e/ou contínua) para os profissionais responsáveis por estas actividades no terreno?
- Qual o perfil do professor de Inglês LE no 1º CEB?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. e Araújo E Sá, M. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições ASA.

Appi. (2009). *Relatório final de acompanhamento 2008/2009 – Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APPI/CAP.

Azenha, M. (1997). *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Porto: Edições ASA.

Baptista, M. R., (2009) *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças - Estudo realizado com pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Castelo Branco*.

Mestrado em Estudos da Criança –Educação Física e Lazer, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. e Mourão, S. (2005). *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento. [Orientações Programática para o 3º e 4º anos]

Bingham, W. e Moore, B., (1973). *Como entrevistar*. (M. Vázquez e R. Vázquez, Trad.). Madrid: Ediciones Rialp, S.A. (Obra original publicada em 1959).

Brewster, J., Ellis, G., e Girard, D. (2001). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Longman.

Conselho Da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Creswell, J. (2009). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

De Nagy, P. (2005). “What I wish I’d known the first time I taught 7 – 10 year olds”. In *APPInep Bulletin nº 11 Special Edition September 2005*. Lisboa: APPI.

Dias, A. e Toste, V. (2006). *Orientações Programáticas Inglês, 1º e 2º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, A. e Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas partilhadas*. Lisboa: Edições ASA.

El-Shamy, S. (2001). *Training Games- Everything you need to know about using games to reinforce learning*. Virginia: Stylus Publishing.

Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage Publications Ltd.

Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira, uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (2000). *The disciplined mind*, U.S.A: Penguin Group.

Ghiglione, R. e Matalon, B., (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gonçalves, I. (2003). *O Ensino Precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London & New York: Longman.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press

José, R. (1987). *Como ensinar e aprender Inglês e outras línguas estrangeiras*. Santa Catarina, Editora da FURB.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall International.

Kvale, S. (1996). *An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications, inc.

Larson-Hall, J. (2008) "Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation" - *Second Language Research 2008*, Edição 24.

Ministério Da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Mira, A. e Mira, M. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica*. Évora: Publicações Universidade de Évora.

Naysmith, J. e Palma, A. (1997). "Learning and teaching English in the Portuguese primary school". *Language learning journal*, nº 15, 44-46.

Nobre, C. (2010): *Português Língua Segunda e Inglês Língua Estrangeira: da teoria(s) à(s) prática(s)*. Dissertação submetida à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Raymond & Leinenbach, (2000) *Collaborative action research on the learning and teaching of Algebra: A story of one mathematics teacher's development*. - *Educational Studies in Mathematics*. Kluwer: Academic Publishers

Sabourin, L. (2009) Neuroimaging and research into second language acquisition. *Second Language Research 2009*, Edição 25.

Slattery, M. & Willis, J. (2003). *English for Primary Teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford: OUP.

Soares, C. (2007) *Percepções sobre o papel da língua materna na aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Stake, R. (2009) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steinhauer, K. White, E. e Drury, J. (2009) Temporal dynamics of late second language acquisition: evidence from event-related brain potentials. *Second Language Research 2009*; Edição 25.

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

Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a Concretização de Objectivos, Metodologias, Materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Wagnleitner, R. (1994) *Coca-colonization and the Cold War: the cultural mission of the United States in Austria after the Second World War*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.

WEBGRAFIA

Coonan, C. (2008) *L'inglese come lingua straniera nella scuola materna*

Recuperado em 7 de Janeiro de 2010 de

http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=434

Comissão Europeia Do Multilinguismo

Ensino de línguas - Consciência linguística e cultural

Recuperado em 25 de Setembro de 2010 de

http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc38_pt.htm

Instituto Nacional De Estatística (2010)

Actividade Turística – Novembro de 2010

Recuperada em 15 de Dezembro de 2010 de www.ine.pt

Instituto Nacional De Estatística (2010)

Conta Satélite do Turismo – 2000-2010, 2010

Recuperado em 20 de Dezembro de 2010 de www.ine.pt

Ministério da Educação

Recuperado em 20 de Dezembro de 2010 de [http://sitio.dgidc.min-](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-strangeiras.aspx)

[edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-strangeiras.aspx](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-strangeiras.aspx)

Schiltz, G. (2004) *Lecture 7 : World – Wide English*

Recuperado em 30 de Maio de 2010 de [http://www.ehistling-](http://www.ehistling-ub.meotod.de/01_lec06.php)

[ub.meotod.de/01_lec06.php](http://www.ehistling-ub.meotod.de/01_lec06.php)

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Ministério da Educação

Lei de Bases de 1986 (46/86 de 14 de Outubro).

Despacho 141/ME/90, 1 de Setembro.

Despacho nº60/SEEI/96, 24 de Outubro. D.R. II Série, nº 268.

Decreto -Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

DEB Currículo Nacional: Competências Essenciais, 2001.

Despacho da Ministra da Educação n.º 12591, de 16 de Junho de 2006.

Recuperado em 30 de Outubro de 2010 de <http://www.dgisd.min-edu.pt/ingles/htm>

Comissão Europeia do Multilinguismo (documento 38)

Recuperado em 30 de Outubro de 2010 de http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc38_pt.htm

ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito:

Com este inquérito pretende-se auscultar os encarregados de educação no que respeita as A.E.C. (nomeadamente o Inglês).

Após a aplicação do questionário (a um número razoável de encarregados de educação, tanto de freguesias Rurais como Urbanas) dever-se-á reflectir acerca do impacto do Inglês nos educandos, na perspectiva dos encarregados de educação.

Assim, os objectivos deste questionário são os seguintes:

- 1) Perceber se os encarregados de educação encaram o Inglês no primeiro ciclo como algo de útil para os seus educandos, tanto a nível pessoal como de aprendizagens futuras.
- 2) Compreender a relação dos encarregados de educação com o Inglês, descobrindo se os mesmos frequentaram esta disciplina durante o seu percurso académico e se pensam daí ter retirado algum proveito, tanto a nível pessoal como a nível profissional.
- 3) Verificar se existe participação dos encarregados de educação no processo de aprendizagem (sensibilização) do Inglês no primeiro ciclo. É importante descobrir se os alunos referem em casa aquilo que aprendem nas aulas, ou se fazem perguntas acerca de questões que surjam nas mesmas.
- 4) Descobrir se os encarregados de educação admitem alguma relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês) e a idade dos seus educandos neste ciclo, ou seja, se é mais fácil para as crianças aprender uma segunda língua quando são ainda muito jovens.

Inquérito

Os encarregados de educação e o Inglês como L2 no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sr(a) Encarregado de Educação:

Este inquérito tem como objectivo analisar a opinião dos Encarregados de Educação relativamente ao trabalho realizado no âmbito do Inglês enquanto A.E.C. e a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Deverá colocar uma cruz (X) na resposta que considerar certa.

1- O seu educando frequenta as Actividades de Enriquecimento Curricular (AECs)?

Sim

Não

2- Na sua opinião as Actividades de Enriquecimento Curricular são importantes para o desenvolvimento do seu educando?

Muito

Razoavelmente

Pouco

Nada

3- Qual (quais) o(s) motivo(s) que levam o seu educando a frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular? Assinale uma ou mais opções.

É importante para a formação dos alunos.

Vontade / gosto do educando.

Não ter onde/com quem deixar o meu educando fora do tempo lectivo.

São actividades gratuitas.

4- Qual a Actividade de Enriquecimento Curricular que considera mais importante? Coloque as seguintes actividades por ordem (da mais importante para a menos) sendo 1 a mais importante e 4 a menos importante.

Actividade Física e Desportiva	<input type="checkbox"/>
Dança	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>
Música	<input type="checkbox"/>

5- Durante o seu próprio percurso escolar frequentou a disciplina de língua inglesa?

Sim

Não

5.1- Se respondeu “sim” à pergunta anterior, considera que a aprendizagem do Inglês lhe trouxe alguma vantagem a nível pessoal e/ou profissional?

Sim

Não

6- O seu educando costuma comentar em casa aquilo que é aprendido nas aulas de Inglês, ou faz perguntas relacionadas com a disciplina?

Sim

Não

7- Considera que é vantajoso para o seu educando iniciar a aprendizagem do Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Escola Primária)?

Sim

Não

Muito obrigado pela sua colaboração
O Professor de Inglês
João Carrilho Silva

Questões para a Entrevista:

1ª – É da opinião que o seu educando deve conhecer novas culturas? **(iv)**

2ª – Considera que o seu educando deve aprender uma língua estrangeira?
(iv)

3ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira antes do 5º ano? **(i, ii, iii, v)**

4ª – Se tivesse a possibilidade de escolher, de entre todas as línguas, qual a que o seu educando iniciaria no primeiro Ciclo, qual seria a sua opção? *(Porquê?)* **(vi)**

5ª – Na sua opinião, qual a utilidade do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico? **(i, ii, v)**

6ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem do Inglês se esta se iniciar no primeiro Ciclo? **(i, ii, iii, v)**

7ª – De acordo com o que o seu educando lhe transmite, em que consiste a aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo? **(v)**

8ª – Na sua opinião a aula de Inglês deveria passar a ser obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como o português, a matemática ou o estudo do meio? **(v)**

Questões da Investigação:

- a) Os encarregados de educação sentem que há uma idade óptima para se iniciar a aprendizagem de uma L2?
- b) Na opinião dos encarregados de educação, a aprendizagem de uma língua estrangeira é útil para crianças de níveis etários mais baixos?
- c) Segundo os encarregados de educação é mais fácil aprender os fundamentos de uma segunda língua nestas idades?
- d) A criança deve aprender uma língua estrangeira ou ser apenas sensibilizada a outras línguas e culturas?

- e) Os encarregados de educação atribuem alguma importância ao Inglês no primeiro ciclo do ensino básico?
- f) Se fosse possível escolher qual a LE que os seus educandos deveriam frequentar, seria o Inglês a primeira escolha dos E.E.?

Objectivos da Investigação:

- g) Apurar quais as razões que levam os E.E. de educação a optar pela participação dos seus educandos no Inglês no 1º CEB.
- h) Averiguar se os E.E. têm ou não a noção de que é mais fácil para uma criança aprender uma segunda língua.

Questões que foram colocadas aos encarregados de educação na nossa entrevista:

1ª – É da opinião que o seu educando deve conhecer novas culturas?

2ª – Considera que o seu educando deve aprender uma língua estrangeira?

3ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira antes do 5º ano?

4ª – Se tivesse a possibilidade de escolher, de entre todas as línguas, qual a que o seu educando iniciaria no primeiro Ciclo, qual seria a sua opção? (*Porquê?*)

5ª – Na sua opinião, qual a utilidade do Inglês no primeiro Ciclo do Ensino Básico?

6ª – Qual a sua opinião acerca da aprendizagem do Inglês se esta se iniciar no primeiro Ciclo?

7ª – De acordo com o que o seu educando lhe transmite, em que consiste a aprendizagem do Inglês no primeiro Ciclo?

8ª – Na sua opinião a aula de Inglês deveria passar a ser obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como o português, a matemática ou o estudo do meio?

Abaixo encontra-se a transcrição das respostas dadas pelos E.E. às perguntas referidas. Antes de cada conjunto de respostas referimos o local da investigação a que o entrevistado pertence, bem como o ano de escolaridade do seu educando.

Évora (Urbano)

Respostas a entrevista 1

(Respondente tem um educando no 2^o ano de escolaridade)

1^a – Sim.

2^a – Sim.

3^a – Eu penso que esta aprendizagem deve ser de uma forma lúdica. Não muito “maçuda” nem muito cansativa, porque (...) são muito novos. (...) torna-se útil, desperta-os para a língua... Se for de uma maneira lúdica.

4^a – Seria sempre o Inglês.

5^a – Não sei se terá utilidade a não ser mesmo para eles conhecerem a língua e para terem um contacto com outra língua que não a deles (...) Considero que acaba por ser útil sim, desperta-os para outra realidade.

6^a – Acho que se eles começarem novos têm mais facilidade de aprender.

7^a – Essencialmente canções e... (...) as cores, os números, penso que seja...

(A propósito de facto de falar acerca do Inglês em casa) ...Sim, fala. No caso da minha educanda ela até já tinha aprendido no pré escolar que tinha uma mãe que era também professora de Inglês e que fazia questão de levar aos meninos... Fazerem actividades em Inglês. Ela ainda começou antes (do primeiro ciclo).

8^a – Não, obrigatória não. Não acho que seja importante que seja obrigatório. Tem que ser com vontade, tem que... Tudo o que é obrigado é... de uma maneira geral é menos bem recebido. A minha filha este ano, por exemplo, tem Inglês a meio do tempo lectivo e isso eu não concordo. Deverá ser sempre ao final.

Évora (Urbano)

Respostas a entrevista 2

(Respondente tem um educando no 3º ano de escolaridade)

1ª – Sim. Eu sou a própria... Gosto. Ele também deve gostar, não é?

2ª – Sim, sim, é sempre bom. Pronto, algum dia tem um trabalho que... A maioria dos trabalhos só querem Inglês, pronto... Ou o espanhol, porque eles também pedem muito o espanhol, como o outro meu filho, também... Optou pelo espanhol por causa disso.

3ª – Acho que sim, pronto... Já... já levava umas luzes do que era. Já tenho experiência da minha filha que começou só no quinto ano e se tivesse, se calhar, começado mais cedo, se calhar tinha aprendido mais, não sei... Percebia melhor as coisas. Depois chegam a um certo ponto e dizem que não percebem.

4ª – O Inglês. É o que é mais importante, acho eu. Eu não percebo muito disso porque só tenho a quarta classe, mas, pronto, acho que o Inglês é o que estão a pedir em todo o lado (...) e o espanhol... (o Inglês) é a base.

5ª – Não sei... Olhe, para eles se divertirem um bocado é, porque eles adoram... por causa dos desenhos animados e tudo, para perceberem alguma coisa, porque o mais coiso deles, agora, é os desenhos animados... Alguns são em Inglês e eles gostam de ver para perceberem algumas palavras (...) E eles como não conseguem ler as legendas todas, algumas palavras já percebem... Vejo, o meu tem há pouquinho tempo e já percebe algumas palavras.

6ª – Acho que sim... Depois eles vão para o segundo ciclo e são muitas disciplinas juntas, e eles já não se concentram tanto. Se eles começarem agora é que era melhor.

7ª – (A propósito de facto de falar acerca do Inglês em casa) Ele gosta e, às vezes, certas palavras, fala com o irmão e tudo. (...) Palavras, sei lá, as cores,

sei lá, os números, isso ele vai, às vezes mesmo com o irmão, na brincadeira, começam a dizer... E o irmão às vezes dá-lhe outras palavras e ele gosta de saber o que é, não é? (...) Mostra interesse.

8ª – Sim, eu acho que sim, porque é assim, eles agora... Ser dentro do horário de funcionamento da escola, porque ele agora por exemplo sai às três e meia, eu não tenho possibilidades de o vir buscar mais tarde, ele já não tem Inglês. Se fosse dentro do horário escolar já era diferente.

Évora (Urbano)

Respostas a entrevista 3

(Respondente tem um educando no 1º ano de escolaridade)

1ª – Sim, penso que sim. Concordo plenamente.

2ª – Sim, acho que sim. (...) Sim, muito útil. Penso que cada vez mais... É cada vez mais útil porque o mundo do mercado... o mundo profissional está cada vez mais exigente e eles devem começar logo em pequeninos a conseguir desenvolver o máximo potencial.

3ª – Eu acho que acaba por ser importante eles começarem a tomar os primeiros contactos com uma língua diferente, as primeiras noções. Acho que eles quando chegam ao quinto ano já levam uma abertura diferente ao nível de outra língua e nunca é demais eles terem esses primeiros contactos com uma nova língua. Eles mostram-se, pelo menos o F. mostra-se muito interessado e curioso por... pelas novas palavras em Inglês, por exemplo.

4ª – Eu penso que o Inglês. Continuará com o Inglês. Porque deparo-me diariamente com a necessidade pessoal de ter um bom conhecimento de Inglês, quer ao nível de pesquisas bibliográficas, de documentários, de informação a nível geral e o Inglês é sempre a língua premente em muitas situações.

5ª – Como já tinha dito, eu penso que seja um primeiro contacto com a língua, uma primeira experiência só... de uma maneira muito... penso eu que seja mais útil de uma maneira mais divertida e descontraída e lúdica, vá lá. Depois no quinto ano, então... (...) como que uma preparação.

6ª – Claro que penso que, de uma maneira geral, deve ser assim uma introdução muito básica (...) deve ser só mesmo um contacto muito básico com a língua estrangeira, para depois no quinto ano já levarem alguma preparação a esse nível. Contudo penso que não deva ser uma disciplina muito exigente nem muito exaustiva porque eles estão a iniciar a aprendizagem e acho que prioritariamente estará a língua portuguesa e a matemática. (...)

7ª - (A propósito de facto de falar acerca do Inglês em casa) Sim, às vezes fala em algumas palavras que já aprendeu, como as cores... E diz-me, sim, quando chega ou quando vamos no carro comenta as novas palavras que aprendeu. Não são todas, mas aquelas que ficam lá mais gravadas ele acaba por comentar.

8ª – Aí já não sei... Acho que também deve ser uma escolha dos pais. Acho que como está... Acho que está bem. Os pais é que devem achar se nesta fase é importante para os filhos ou não. Penso que... não sei, a esse nível penso que não concordo. E porque eu acho que o horário também já está... Lá está, as actividades extra-curriculares (...) acabam por preenchê-los muito. Lá está, se calhar o Inglês em comparação com outro tipo de disciplina se calhar acabaria por ser mais importante. No entanto, penso que não se deve igualar, para já, ao português ou à matemática e ao estudo do meio.

Évora (Rural)

Respostas a entrevista 1

(Respondente tem um educando no 3º ano de escolaridade)

1ª – Sim.

2ª – O francês e o Inglês. Acho que são... O Inglês principalmente porque é a língua que se utiliza mais, mesmo quando se emigra para o estrangeiro. O Inglês é falado em todo o lado.

3ª – Deviam começar que é para irem já preparados. Para se irem preparando... Não é que eles prestem muita atenção nessa altura à língua estrangeira, porque não prestam.

4ª – O Inglês. Sem dúvida.

5ª – Para aprenderem a língua. Passa-se com o Inglês e com o francês.

6ª – Têm, porque ela, as músicas do Hip-hop em Inglês e isso tudo ela presta... é capaz de decorar uma música dessas mais depressa do que se for uma música em português.

7ª – (A propósito de facto de falar acerca do Inglês em casa) Não, mas vamos notando que ela vai aprendendo alguma coisa porque ela já vai decifrando as músicas... já vai lendo algumas legendas... Penso que é coisa que ela não está a prestar assim... atenção a cem por cento. (...) Mas acho que é próprio da altura deles.

8ª – Eu penso que sim. (...) Ela mais tarde pode vir a aprender outras línguas, mas é como eu digo, o Inglês fala-se em todo o lado. E eu sei porque vivi três anos em França e até me adaptar ao francês tive que me adaptar com o Inglês.

Évora (Rural)

Respostas a entrevista 2

(Respondente tem um educando no 3º ano de escolaridade)

1ª – Sim, acho que sim.

2ª – Ah sim, com certeza. Concordo perfeitamente.

3ª – Eu sou da opinião que deve aprender antes do quinto ano, que deve iniciar mais cedo. (...) O mais cedo possível. (...) Acho que tem muitas vantagens. Eu noto na J., no terceiro ano ela já...já há determinadas coisas, palavras, e mesmo no dicionário, que ela já consegue ir pesquisar sozinha, o que é ótimo.

4ª – Seria o Inglês. Continuará pelo Inglês, sim.

5ª – Para conhecerem, penso eu... Para iniciarem, para conhecerem uma nova língua, porque eles só conhecem mesmo o português, e então... Iniciar uma nova... (...) Que há mais qualquer coisa para além do português.

6ª – Ai eu acho que sim. Sim, sim, aprendem, e eu tenho experiência disso com a J. Mais cedo conseguem... (aprender melhor).

7ª – (A propósito de facto de falar acerca do Inglês em casa) Sim, ela diz muitas vezes, e até mesmo com a irmã, que já tem dezassete anos, e há coisas... a irmã nunca foi muito boa a Inglês (...) porque não teve logo no início, ela só teve depois a partir do, portanto, do quinto ano, e eu noto essa diferença já em relação à J. com a irmã mais velha. Há coisas que a irmã fica assim a olhar... (...) Porque as bases ela não tem tão bem como a J. já está a ter. (...) Falam, o que eu acho imensa piada, porque a mais velha fica assim admirada de ela já estar... avançada.

8ª – Ai, eu acho que sim. Acho que deveria mesmo ser. Porque eu acho que faz muita falta o Inglês hoje em dia, faz mesmo muita falta. E quanto mais cedo eles começarem, melhor.

Alcáçovas

Respostas a entrevista 1

(Respondente tem um educando no 1º ano de escolaridade)

1ª – Sim, acho que é fundamental para (...) para desenvolverem a cultura deles conhecer outras diferentes.

2ª – Sim, sem dúvida.

3ª – Eu acho que para começarem a ter um primeiro contacto com a língua, adquirir algum vocabulário que... é importante, que eles, mesmo desde a pré, como foi o caso aqui nesta escola, que os miúdos começaram desde os três anos com uma língua estrangeira, acho que é importante terem... vão adquirindo o contacto, não quer dizer que seja exaustivo, um estudo exaustivo da língua, seja ela qual for, inglesa ou francesa, mas eu penso que é importante que eles tenham um primeiro contacto com a língua, saber que nem todas as pessoas têm a mesma língua, a mesma cultura. (...) Antes do quinto ano, concordo perfeitamente.

4ª – No primeiro ciclo penso que o Inglês, apesar de que o espanhol, neste momento, está a ter grande força. (...) Mas sem dúvida, no primeiro ciclo o Inglês.

5ª – É uma preparação para o segundo ciclo, para o terceiro ciclo.

6ª – Vão adquirindo conceitos básicos que depois irão servir de pré-requisitos para o segundo e terceiro ciclo. (...) Eu acho que sim, acho que quanto mais novos começarem, mais facilidade têm de... a nível de... mesmo da pronúncia e da aquisição de vocabulário, porque sempre vai ficando alguma coisa, eles vão retendo alguma coisa, algum vocabulário, a pronúncia, vão estando, se calhar, mais atentos para o que vêm na televisão quando é a língua inglesa.

7ª – (A propósito de facto de falar acerca do Inglês em casa) Eu sei que ele me fala das cores... teve... já aprendeu as cores, aprendeu o nome dos animais, os números... São conceitos muito básicos mas que eles vão retendo e irão de

certeza, depois, consolidar no quinto e no sexto ano. (...) São mais actividades lúdicas, é um primeiro ano, nem se pensa que seja de outra maneira... mas... canções, jogos, pintar alguns animais... Mas ele... ele mostra interesse. (...) E na pré então, adorava. Eu sei que ele com três anos já contava em Inglês e eu acho que é fundamental uma vez que, principalmente a nível da pronúncia eles aprendem a pronunciar correctamente as palavras. Penso que quanto mais cedo começarem mais fácil será para eles.

8ª – Talvez no quarto ano. (...) Terceiro, quarto, mas mais quarto

Alcáçovas

Respostas a entrevista 2

(Respondente tem um educando no 4º ano de escolaridade)

1ª – Sim, vai enriquecê-lo mais.

2ª – Sim.

3ª – Seria benéfico sempre, embora, por exemplo, ali no primeiro ano, em termos de escrita possa baralhar um bocadinho os miúdos, estão a aprender em português e depois têm também que... mas geralmente essa aprendizagem é mais oral no primeiro e no segundo ano.

4ª – O Inglês é uma boa opção. Temos o Inglês, o espanhol que pela proximidade também era uma língua interessante deles começarem a contactar com ela... Mas o Inglês é mais universal.

5ª – Vai enriquecê-los mais, não é? É mais um conhecimento que eles ali têm, uma mais-valia.

6ª – Supostamente, quando chegassem depois ao quinto ano seria mais fácil depois darem essas matérias, não é? Levando já essas bases do primeiro ciclo. (...) Embora eu defenda que ali ao fim da tarde os miúdos já estão meio cansados, se fosse mais... dentro mesmo do horário curricular era mais vantajoso

7ª – Em termos gerais são as cores, os números, os membros da família, os animais... (A propósito de facto de falar acerca do Inglês em casa) Ele por vezes falava com a irmã, a irmã no sexto ano, e eles já... já havia ali diálogo.

8ª – Em termos de avaliação, para lhe darem uma nota, acho que não seria benéfico, mas poderia ter uma componente, ali no terceiro e quarto ano, poderia ser integrada no currículo dos miúdos, como uma forma de enriquecer as aprendizagens deles. Mas em termos de avaliação acho que não. Seria... Eu estou aqui a falar em avaliação a contar para transição de ano (...) Era uma forma de enriquecer o currículo deles.

Alcáçovas

Respostas a entrevista 3

(Respondente tem um educando no 5ºano de escolaridade, que teve Inglês em anos anteriores)

1ª – Sim, concordo.

2ª – Ai eu acho que então o Inglês é... é primordial porque, se ele quiser seguir qualquer coisa na vida, seja... mesmo que seja um curso técnico, a maior parte das instruções, das coisas, vem tudo em Inglês, portanto o Inglês é quase uma língua universal, portanto acho que essa então é importantíssima.

3ª – Eu acho que uma abordagem lúdica tem toda a vantagem. Concordo, antes do quinto ano desde que seja uma abordagem mais virada para a parte lúdica.

4ª – Inglês, sem dúvida nenhuma

5ª – Em termos da utilidade do Inglês no... para já ficam a perceber que existe uma outra língua com uma outra estrutura diferente daquela, para que não criem a imagem que é só aquela, e depois vão-se familiarizando com muita coisa, há muita coisa que aparece em Inglês, mesmo às vezes os próprios sinais que a gente vê aí fora e que a gente dá a nível do estudo do meio... portanto eu acho que tem tudo uma vantagem, a própria numeração, eles aprenderem que, pronto, que se diz também de outra maneira facilita tudo o resto.

6ª – Eu acho que sim porque vão já familiarizadas, já não é uma coisa nova porque a passagem do primeiro ciclo para o segundo ciclo já é uma passagem com muitas novidades... que a criança vem de um professor e passa para muitos... portanto eu acho que o facto de já conhecer a língua, saber algumas coisas, ajuda a que ela não vá nem com medo nem... pronto, para além de ajudar em muitas outras coisas, que encontra no dia-a-dia acho que nesse aspecto é bastante importante que eles já vão familiarizados com outros

professores e, pronto, e com aquilo que vão encontrar ao nível do segundo ciclo.

É provável. Eu acho que sim, porque eles vão-se familiarizando, vão aprendendo devagarinho (...) Há já um conhecimento prévio que eu penso que ajudará (no futuro).

7ª – Segundo o que eu vi foram cores, números e depois as festividades, isto é assim o que eu me estou a lembrar agora.

(A propósito do facto do educando dizer em casa aquilo que aprende no Inglês) Fala, fala... (ainda hoje (no 5º ano) e já na altura) falava... por exemplo eu dizia-lhe “então o que é que aprendeste”, outras vezes nem era preciso eu perguntar, quando era alguma coisa que... e ele começava... chegava a casa e dizia em Inglês... ficava todo contente.

8ª – Eu acho que o obrigatório à vezes causa o... eu acho que deveria ser bastante incentivada e continuar facultativa, porque eu acho que os miúdos acabam por aderir e praticamente todos, e vão por gosto, vão porque querem... porque quando é imposto... tudo o que é imposto acaba por... eles acabam por ir mesmo sendo facultativo. O que eu acho que poderia, não havendo as tais actividades extra-curriculares e o D. ...portanto... ainda começou nessa fase... portanto, as aulas serem dadas dentro do horário do professor do primeiro ciclo. (...) A obrigatoriedade nesse sentido, de ser uma opção de escola, e que já foi como há um tempo atrás, em termos das E.B.I.s, como era esta em que o D. estava, e era dentro do nosso horário, mesmo dentro das 25 horas, eu acho que não há problema nenhum (dentro do horário curricular, com o professor presente, porque acho que isso tem vantagem).