

UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
Departamento de Pedagogia e Educação

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A EFICÁCIA DE UM  
MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Maria de Nazaret Barrancos Barradas de Sousa Trindade*

Trabalho Complementar a apresentar à Universidade de Évora para  
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Évora 1997

UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
Departamento de Pedagogia e Educação

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A EFICÁCIA DE UM  
MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Maria de Nazaret Barrancos Barradas de Sousa Trindade*

Trabalho Complementar a apresentado à Universidade de Évora para  
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação .



88 823

Évora 1997

# ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros .....	ii
1- Enquadramento Geral .....	2
2- Breve Resenha dos Principais Paradigmas de Formação de Professores .....	11
3-Contextualização e Concepção do estudo .....	18
4- Procedimento Utilizado .....	24
Introdução .....	25
4.1- Descrição do Questionário e sua Análise à luz das diferentes Abordagens do Ensino das Línguas Estrangeiras .....	28
4.2- Aplicação do Questionário .....	63
4.3- Tratamento e Análise dos Resultados .....	65
4.4- Interpretação dos resultados .....	87
5-Conclusões .....	93
6-Referências Bibliográficas .....	98
7-Anexos .....	106
• Anexo 1- O Questionário .....	107
• Anexo 2- Quadros XXII e XXIII .....	117
• Anexo 3- Gráficos .....	120

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro I-</b> Percentagens referentes à 1ª pergunta .....	66
<b>Quadro II-</b> Percentagens referentes à 2ª pergunta .....	66
<b>Quadro III-</b> Percentagens referentes às 3ª e 7ª perguntas .....	67
<b>Quadro IV-</b> Percentagens referentes à 4ª pergunta .....	68
<b>Quadro V-</b> Percentagens referentes à 5ª pergunta .....	69
<b>Quadro VI-</b> Percentagens referentes à 6ª pergunta .....	70
<b>Quadro VII-</b> Percentagens referentes à 8ª pergunta .....	71
<b>Quadro VIII-</b> Percentagens referentes à 9ª pergunta (Pref. Sing.) .....	72
<b>Quadro IX-</b> Percentagens referentes à 9ª pergunta (Escolha Comb.) .....	73
<b>Quadro X-</b> Percentagens referentes à 10ª pergunta .....	74
<b>Quadro XI-</b> Percentagens referentes à 11ª pergunta .....	74
<b>Quadro XII-</b> Percentagens referentes à 12ª pergunta .....	75
<b>Quadro XIII-</b> Percentagens referentes à 13ª pergunta .....	76
<b>Quadro XIV-</b> Percentagens referentes à 14ª pergunta .....	77
<b>Quadro XV-</b> Percentagens referentes à 15ª pergunta .....	78
<b>Quadro XVI-</b> Percentagens referentes à 16ª pergunta .....	79
<b>Quadro XVII-</b> Percentagens referentes à 17ª pergunta .....	80
<b>Quadro XVIII-</b> Percentagens referentes à 18ª pergunta .....	81
<b>Quadro XIX-</b> Percentagens referentes às 19ª e 20ª perguntas .....	82
<b>Quadro XX-</b> Percentagens referentes à 21ª pergunta .....	83
<b>Quadro XXI-</b> Percentagens referentes à 22ª pergunta .....	84
<b>Quadro XXIV -</b> Resultados da análise de variância .....	85

**ENQUADRAMENTO GERAL**

## 1- ENQUADRAMENTO GERAL

**A** - "1- A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente a actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;

- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.<sup>1</sup>

( Lei de Bases do Sistema Educativo, artº 30º nº 1 )

**B** - “ Dos 60% dos alunos do Ensino Secundário que sentem dificuldades em algumas áreas de estudos, as Línguas Estrangeiras I e II constituem a área que mais dificuldades lhes põe, variando pouco o peso percentual que os alunos lhes atribuem ao longo dos 7º, 8º e 9º anos, sendo, contudo, o 8º aquele que apresenta valores mais baixos e o 9º os mais elevados .”

A tabela que a seguir se apresenta mostra o nível percentual dessas dificuldades:

	Ensino Directo	Ciclo P. T V.
7º Ano	28,6%	27,4%
8º Ano	27,4%	26,7%
9º Ano	30,8%	27,1%

<sup>1</sup> As palavras assinaladas são da nossa responsabilidade.

*“Também em termos de aproveitamento, as disciplinas que causam mais problemas em qualquer dos três anos do 3º Ciclo do Ensino Básico (termo da escolaridade obrigatória) são as Línguas Estrangeiras I e II (e também a Matemática) contribuindo decisivamente para o aproveitamento negativo dos alunos, como se pode ver na tabela abaixo.”*

#### ENSINO DIRECTO

	Negat. - N.1/2	Médio - N. 3	Méd. Alto + Alto-N. 4/5
L. E. I	29,1%	43,5%	27,5%
L. E. II	78,9%	17,7%	3,3%

(G.E.P.- Progresso Escolar no Ensino Básico- Um Estudo Comparativo, 1989, Lisboa, pp.45-47 e 59).

As citações que atrás se apresentam ilustram, por um lado, a preocupação com que, no normativo legal é encarada a formação de professores e, por outro, a preocupação dos serviços oficiais em relação ao insucesso que se estabeleceu na área disciplinar que elegemos como base deste trabalho.

Se, por um lado, é necessário que a escola forneça as condições de sucesso relativamente às aprendizagens escolares e às competências exigidas pela sociedade em

que aquela se insere, por outro sabe-se que esse sucesso passa, necessariamente, pela formação do seu corpo docente.

É incontestável que a escola tem um papel fundamental na formação dos jovens que são a esperança de futuro da sociedade a que pertencem. Daí que as exigências dessa sociedade se manifestem relativamente à obtenção de uma percepção nítida das situações, a uma prática de maior competência na análise das mesmas e à exigência de uma elevada capacidade inovadora, capaz de encontrar soluções novas para velhos problemas.

A aquisição e desenvolvimento de competências e capacidades por parte dos alunos depende, em larga medida, do corpo docente cuja missão, ao nível do ensino que ministra na sala de aula, é conseguir que no fim do período de escolarização essas competências tenham sido adquiridas.

Logicamente, é fundamental que a preparação desses profissionais se oriente no sentido de os apetrechar com os conhecimentos e aptidões necessários ao cumprimento dessa missão.

A formação inicial dos professores, de acordo com o normativo que a enquadra, deverá ser de nível superior para todos os graus de ensino e deverá ainda ser flexível, integrada e participada. Flexível, para permitir a reconversão dos recursos humanos, integrada porque associa a formação científica e a pedagógica, a teoria e a prática e participada, a fim de conduzir à prática reflexiva, tendo em vista a auto-formação e a auto-aprendizagem.

A última das exigências mencionadas aponta para um tipo de formação global do professor que acompanha a própria extensão e diversificação dos papéis previstos para o seu futuro desempenho, no quadro do sistema educativo.

Subjacente a este conceito de formação está essencialmente a ideia de desenvolvimento ou crescimento do professor, o que não tem rigorosamente nada a ver com uma perspectiva comportamentalista de treino de determinadas competências ou do “saber fazer”. Isso mesmo é subentendido por Eraut (1988) que associa o conceito de desenvolvimento do professor ao paradigma do crescimento, ou por Claxton (1978) ao considerar que aprender a ensinar não é aprender uma profissão, mas aprender uma nova maneira de ser.

O conceito de “bom professor” tem sofrido ao longo dos tempos abordagens e especificações várias, na medida em que tal conceito se prende não só com exigências pragmáticas, mas também com um sistema de valores. Verifica-se que o processo de aprender a ensinar exige mudanças de crenças e atitudes, de sentimentos e de auto-conceito, de percepção e de acção e, finalmente, de conhecimentos. É uma tarefa complexa e pessoal.

A formação de professores é hoje encarada como um período de renovação e de reflexão educativa, pois, como diz Candy *“O ser vivo não resolve os seus problemas apenas adaptando-se, ou seja, modificando a sua relação com o meio mas, principalmente, modificando-se a si próprio e, ao inventar novas estruturas internas, integrar-se assim completamente na axiomática dos problemas vitais”* (Candy, 1989, p.98) .

O professor é um profissional a quem se exige este tipo de modificação. As crenças que durante largos anos manteve mais ou menos fixas relativamente a determinados valores como, por exemplo, a natureza da escola, são abalados na sala de aula, as atitudes para com a criança e a autoridade são postos em causa, os sentimentos de ansiedade têm que ser enfrentados. Não há fuga possível em relação a isso, como

também há que encarar a eminência constante do erro que, nos primeiros anos, se revela particularmente ameaçadora. Há ainda que desenvolver a percepção relativamente ao que à sua volta se vai desenrolando e é necessário obter respostas, tão prontas quanto possível, às dúvidas que se colocam em relação a si próprio e à sua acção.

O professor tem, por esse facto, que descobrir um conjunto de maneiras de estar na escola que sejam simultaneamente confortáveis e eficazes, devendo a formação ajudá-lo fornecendo-lhe os meios para que assim aconteça.

Aprender a ser professor não é o mesmo que, por exemplo, aprender a ser advogado ou engenheiro. A estes profissionais pede-se que sejam competentes, capazes nas tarefas que a profissão exige, mas os seus gostos, atitudes e valores não se põem em questão. Eles podem permanecer o que eram, podem continuar a ser as mesmas pessoas, mas a pessoa do professor não pode manter-se à parte da acção educativa. O ensino de conhecimentos, por si só, não obstante seja brilhante, bem fundamentado e transmitido, não chega para garantir o sucesso, a auto-confiança e a auto-aceitação. Estes factores que não podem ser transmitidos, são mudanças que têm que ocorrer, mas que não podem ser ensinadas por ninguém a ninguém.

O conhecimento e a prática que a formação fornece podem alimentar e fazer desenvolver a capacidade de ser professor, mas não podem, por si, “fazer” o professor. O conhecimento e a técnica não produzem, por si sós, o desenvolvimento. Esse desenvolvimento resulta da elaboração natural da personalidade e da percepção, das atitudes e capacidades, elaboração essa que se processa sobre algo que existia anteriormente, suplantando-o mas não o destruindo, antes tornando-o mais capaz e competente, de uma forma harmoniosa e integradora.

Ausubel (1968) apontou a solução para este problema ao afirmar *“The most important simple factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly”*.

Transferindo esta ideia para o campo da formação de professores verificamos que é necessário partir das crenças e valores, atitudes, percepções e conhecimentos dos professores, para sobre eles criar um espaço de reflexão pessoal que conduza às mudanças necessárias ao êxito profissional. É por isso que esse conhecimento não pode ser ensinado, mas apenas criadas as condições para que a modificação aconteça. Tal modificação tem, também, a ver com a aquisição de competências tais como a capacidade de criação de contextos onde o professor possa ensinar e a sua capacidade de comunicar, apresentando aulas interessantes e com objectivos claramente definidos, cognitivamente exigentes e adequadamente sequenciadas e planificadas.

Muito se tem dito e escrito sobre o processo de mudança de atitudes o que se relaciona com a problemática de saber como as orientações, conselhos e instruções estão na base do desenvolvimento de competências motoras. Como a informação não afecta directamente a crença também, por si própria, não cria o desenvolvimento da competência. Pode guiar, orientar, facilitar ou apoiar essa mudança, mas não é ela que a produz. Ou seja, a instrução pode influenciar o crescimento, mas por si não cria esse crescimento (Claxton, 1978). As suas funções são, por um lado orientar a consciência e experiência do professor em formação para áreas provavelmente úteis e, por outro, fornecer padrões segundo os quais o desempenho do formando possa ser avaliado. A sua importância e utilidade revelam-se, principalmente, em situações de ambiguidade e confusão, em que o professor em formação não conseguiu ainda acumular e integrar

um conjunto de competências e sensibilidades que lhe permitam orientar-se e avaliar-se.

O estudo que aqui se apresenta pretendeu, através da aplicação de um questionário, obter informações dos estagiários do Curso de Licenciatura em Ensino de Português e Inglês da Universidade de Évora, relativamente aos seguintes aspectos:

- identificação da(s) abordagem(s) utilizadas pelo professor estagiário no ensino do Inglês, como língua estrangeira, e consciencialização do próprio relativamente às opções tomadas;
- representações dos estagiários sobre os vários actos pedagógicos que integram a prática docente;
- capacidade reflexiva sobre a prática e integrada na prática, ou seja reflexão sobre e na acção;
- obtenção de alguns indicadores relativamente à eficácia do modelo de formação utilizado.

Partindo da identificação das características do paradigma utilizado na formação destes professores, pretendeu-se, de certa forma, avaliar a sua eficácia através da identificação da forma como os sujeitos-objecto dessa formação estruturam o processo de ensino e aprendizagem. Sendo a capacidade reflexiva uma preocupação que enforma a estrutura curricular dos estagiários em questão, considerou-se importante verificar se os sujeitos em causa se posicionam, face aos vários aspectos da prática docente, de acordo com essa preocupação, o que nos daria indicações relativamente à eficácia da formação, neste aspecto particular.

Consideramos que o interesse deste trabalho pode ser encarado de duas perspectivas. Uma delas reporta-se à necessidade de obtenção de “feedback” relativamente ao plano de estudos em causa, tanto mais que ainda não foi feita uma avaliação adequada dos produtos obtidos.

Sabe-se que, devido essencialmente aos descobrimentos portugueses e consequentes actividades e rotas comerciais, começou por ser maior o interesse dos ingleses pela língua portuguesa do que o oposto sendo, até ao século XVII, o ensino e aprendizagem da língua Inglesa considerados pouco úteis: “worthless beyond Dover” segundo John Florio (cit. por Torre, 1995). De facto, até ao início do século XVIII foram publicadas duas gramáticas para ensinar Português aos ingleses<sup>2</sup>, ao passo que só em 1731 aparece a primeira gramática para o ensino do Inglês aos portugueses (Torre, 1995). Foi a partir de então que os ingleses tomaram um papel cada vez mais preponderante no campo da metodologia e didáctica da sua língua a estrangeiros, salientando-se igualmente ao nível da investigação nesse campo. Esta situação foi visível até aos primeiros anos de governação conservadora no Reino Unido, verificando-se uma nítida subordinação, nos países onde o Inglês era ensinado como segunda língua, às orientações metodológicas emanadas da Grã-Bretanha. Essas directrizes têm orientado as práticas de ensino dos professores portugueses que geralmente se limitam a uma aplicação acrítica dessas orientações, sem atenderem ao facto de nem sempre elas serem aplicáveis às circunstâncias específicas do ensino do Inglês a portugueses.

A outra perspectiva relaciona-se com a concretização e aplicação dos princípios teóricos que orientam o modelo, ou seja, proporcionar ao professor estagiário momentos de reflexão na acção.

---

<sup>2</sup> Trata-se de “*Portuguez Grammar*” publicada em 1662, e “*A Complete Account of the Portuguese Language*” em 1701.

**BREVE RESENHA DE ALGUNS  
MODELOS DE FORMAÇÃO**

## 2- BREVE RESENHA DE ALGUNS MODELOS DE FORMAÇÃO

Sabe-se que o crescimento profissional exige investimento em tempo e suportes adequados, uma vez que o professor desempenha funções complexas e multifacetadas e a experiência é importante, mas insuficiente, para possibilitar esse crescimento não havendo apenas uma forma de se ser bom professor.

O sucesso na formação, como na educação, passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de, permanentemente, se reciclarem, sendo capazes de adquirir novas atitudes e capacidades e de responder com eficácia aos apelos constantes de mudança.

O conceito de reflexividade crítica é fundamental neste contexto, dado que ele assume que o indivíduo em formação tem que construir a sua própria formação, a partir do conhecimento de si próprio (Schon, 1987; Wallace, 1991; Zeichner, 1983). Esta aceção integra-se no movimento actual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão.

Nóvoa (1991) engloba em dois grandes ramos os modelos de formação de professores. Por um lado, apresenta-nos o conjunto dos modelos estruturantes, onde se englobam os modelos tradicional, comportamentalista, universitário e escolar, os quais são organizados em função de uma lógica de racionalidade científica e técnica. Por outro lado, surgem os modelos construtivistas que incluem o personalista, o investigativo, o contratual e o interactivo-reflexivo. Estes partem de uma reflexão

contextualizada, a partir da qual se põem de pé os dispositivos de formação, mantendo permanentemente a regulação das práticas e processos de trabalho.

A reflexão de Zeichner (1983) sobre formação de professores aponta também para um tipo de formação com base na reflexão. Partindo de diversos graus de estruturação do currículo e de aceitação do contexto, o autor arruma em quatro os vários paradigmas da formação de professores: o tradicional, o comportamentalista, o personalista e o investigativo.

Os paradigmas comportamentalista e tradicional partem de um currículo já feito e recebido pronto, pelo que o professor em formação tem um papel passivo-receptivo face ao conjunto de conhecimentos que, tradicionalmente, são considerados necessários à profissão.

Por seu lado, aos paradigmas personalista e investigativo está subjacente um currículo reflexivo e orientado para a pesquisa, na medida em que os conteúdos da formação partem das necessidades que o próprio formando reconhece em si mesmo e através dos quais constrói a sua própria formação.

Jackson (1971) parte também duma perspectiva deficitária que radica nas convicções de que uma dada formação é obsoleta ou ineficaz devido, ou a uma formação inicial limitada, ou à falta de actualização no domínio científico da área do saber ministrado, ou ainda por falta de actualização relativamente aos conhecimentos da área das Ciências da Educação. O autor defende assim um paradigma comportamentalista da formação de professores, considerando que esta tem como objectivo fazer com que os profissionais de ensino adquiram “skills” específicos.

Contudo, o problema não é assim tão fácil de solucionar, dado que sabemos que o crescimento profissional exige investimento em tempo e suportes adequados, uma

vez que o professor desempenha funções complexas e multifacetadas e, sendo a experiência importante, ela é, necessariamente, insuficiente para possibilitar esse crescimento até porque não há apenas uma forma de se ser bom professor.

Eraut (1988) apresenta-nos dois novos paradigmas: o da mudança e o da resolução de problemas.

O primeiro baseia-se na concepção de que a escola deve acompanhar as mudanças sociais e também os professores devem ser preparados para acompanhar tais mudanças que, inicialmente, podem não reconhecer ou mesmo rejeitar.

O paradigma da resolução de problemas parte do pressuposto que o acto educativo é algo de grande complexidade, pelo que os problemas surgem constantemente. É preciso, portanto, preparar os professores para diagnosticar, equacionar e solucionar problemas.

Situando-se no campo da formação de professores de Língua Estrangeira, Michael Wallace (1991) propõe um paradigma reflexivo que consiste essencialmente, na eliminação do fosso entre a teoria e a prática no âmbito da formação e pela implementação de uma supervisão crítica sistemática e construtiva. O professor é visto como um prático reflexivo (*reflective practitioner*) ou seja, alguém capaz de reflectir sobre a sua prática. Wallace defende que esta abordagem está em sintonia com uma filosofia de ensino centrada no formando. O compromisso que o autor pretende situa-se entre as componentes científica e prática da profissão, às quais Wallace associa, respectivamente, o modelo da ciência aplicada (*applied science model*) e o modelo profissional (*craft model*). Este último é essencialmente empírico e imitativo, enquanto que o primeiro, sobrevalorizando a importância dos conhecimentos científicos,

substima a prática da sala de aula. Torna-se então necessário integrar as duas vertentes, sendo para isso imperioso criar a necessidade de uma prática que decorra da reflexão e que seja ela própria geradora de reflexão.

A competência profissional resulta assim de um processo dinâmico de interação entre esquemas conceptuais já construídos e as competências recebidas durante o período de formação, as quais integram conhecimentos teóricos adquiridos e conhecimentos práticos vindos da experiência. A formação tem um carácter construtivo, mais cooperativo e menos autoritário ou prescritivo, não se processando por acumulação ou justaposição de saberes ou técnicas, mas através da reflexão crítica sobre a prática e, a partir dela, pela construção de uma identidade pessoal.

O paradigma reflexivo proposto por Wallace para a formação de professores de Língua Estrangeira coincide muito proximamente com o tipo interactivo-reflexivo dos modelos construtivistas.

Uma formação desse tipo implica que seja promovida a interação entre a dimensão pessoal e a profissional, de forma a que pertença ao professor o seu próprio processo de formação, implicando-o nele, porque só desse modo ele fará sentido.

É pela reflexão sobre a sua prática, seguida da reestruturação de uma identidade pessoal, que a formação se vai construindo. Ou seja, o saber e o saber-fazer vão sendo activamente ou, melhor dizendo, interactivamente construídos, ao longo da vida do professor em formação, não podendo ser algo elaborado ou facultado por qualquer outra pessoa.

A importância da reflexão como via para a auto-formação é também uma ideia cara a Schon (1987). Ao dividir em quatro elementos o caminho para a consolidação do profissionalismo, - conhecimento na acção (*knowing-in-action*), reflexão na acção

*(reflection-in-action)*, reflexão sobre a acção *(reflection-on-action)* e reflexão sobre a reflexão na acção *(reflection-on-reflection-in-action)* - Schon evidencia a importância de procurar em si aquilo que não pode chegar-nos do exterior.

O conhecimento na acção, que se concretiza no saber-fazer, é a componente cognitiva que orienta toda a acção do ser humano que, para além desse conhecimento implícito, também reflecte sobre os seus actos enquanto decorre a acção. O agente coloca-se numa perspectiva de auto-observador, reflecte sobre aquilo que faz e tenta descrever o conhecimento tácito que se encontra subjacente a esses actos. Esse conhecimento tácito que os profissionais evidenciam ao executar qualquer acção é aquilo que Schon designa por “*conhecimento na acção*”.

Mas, ao reflectirmos sobre determinada acção no momento em que ela se está a realizar e sem que, entretanto, ela seja interrompida e, porventura, mercê dessa reflexão alteramos ou reformulamos o que realizamos, então estamos realizando aquilo que Schon designa por reflexão na acção.

Após a acção concluída o homem reflecte sobre ela e analisa retrospectivamente o processo levado a cabo, ocorrendo aquilo a que o autor em questão chama reflexão sobre a acção. Trata-se de uma análise retrospectiva, em diferido, na medida em que há uma reconstrução mental da acção para, em seguida, se proceder à sua análise.

Finalmente, ocorre uma última actividade que se exerce sobre os momentos de reflexão anteriormente mencionados. Referimo-nos a uma reflexão sobre a reflexão na acção, sendo através dela que se processa o desenvolvimento profissional que propicia a elaboração de uma forma pessoal de conhecimento, fundamental para a compreensão dos problemas e para a determinação das acções que futuramente possam surgir.

Este paradigma de formação procura promover a preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Schon considera ainda que os problemas da prática profissional docente comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, insegurança, singularidade e conflito de valores. As situações com as quais o professor se vai deparar e que o vão ajudar a desenvolver a sua capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo, são situações problemáticas únicas que obrigam a soluções únicas também.

A praxis reflexiva pode ser prejudicada pela desvalorização dos conhecimentos dos professores a que a imersão na prática conduz, e também pela racionalização do ensino, quando ele não conta com os conhecimentos prévios adquiridos ao longo de um processo de prática docente.

Tal implica que, não só o profissional, mas também o contexto onde o profissional se move, sejam mudados (Lyons,1990) e que a formação se articule intimamente com a experimentação de novas metodologias de trabalho e com a reflexão crítica sobre essa experimentação.

**CONTEXTUALIZAÇÃO E  
CONCEPÇÃO DO ESTUDO**

### 3- CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEPÇÃO DO ESTUDO

A formação de professores concretizada nas Licenciaturas em Ensino da Universidade de Évora apresenta-se organizada à volta de um núcleo de disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas, tanto da área científica da especialidade como da área das Ciências da Educação, culminando num estágio pedagógico profissionalizante, com a duração de dois semestres lectivos, e que se desenrola em escolas básicas e secundárias da região.

A nossa experiência de largos anos no acompanhamento dos alunos estagiários da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês, colocou-nos muitas vezes em situações de questionamento incómodo, outras de perplexidade e desânimo, fruto de um certo radicalismo, ao considerar não ser possível através de um qualquer curso eminentemente teórico preparar alguém, de forma adequada e consistente, para a profissão de professor. E mais perturbadora se revelava esta convicção, quando à representação de um estagiário cheio de hesitações, receios e confusões se associava, posteriormente, a de um profissional competente. Era altura de nos questionarmos relativamente ao que entretanto acontecera e o que conduzira a tal mudança, considerada quase impossível durante o período de supervisão.

Ao longo do acompanhamento dos professores em formação surgia frequentemente a ideia de que era impossível “ensinar” aos estagiários tudo aquilo que eles tinham necessidade de saber e a dúvida quanto às possibilidades de os ajudar a adquirir os conhecimentos necessários à prática da profissão. Esta caracteriza-se por ser uma actividade que implica uma actuação inteligente e flexível, resultante da

integração entre ciência, técnica e arte e embebida em criatividade ou, segundo Schon, "artistry" (Schon, 1987, pp.13 e 157-158)

Como é possível fornecer este conjunto de competências mediante um curso de cariz tendencialmente teórico mas culminando num estágio em que se acentuam as exigências da prática, com o seu cortejo de situações novas, confusas, complexas, sempre diferentes como diferentes são as dezenas de alunos com que o professor em formação diariamente se depara, como diferentes são os próprios estagiários entre si (e "intra si", porque a sua personalidade se altera por vezes ao longo do estágio) e como diferentes são os vários orientadores com quem interage no quotidiano? Como é possível preparar para situações deste tipo para as quais, nem as teorias aprendidas, nem as técnicas aplicadas em situações de simulação, fornecem soluções completas?

Num contexto repleto de situações problemáticas e únicas, a formação teórica previamente fornecida não parece ser de grande utilidade para conduzir a uma solução, uma vez que as tomadas de decisão "ensinadas" visavam essencialmente a aplicação de conhecimentos científicos, num trajecto de valorização da ciência aplicada o qual, teoricamente, constituiria a resposta para os problemas que da vida real fossem chegando.

Os programas de formação de professores partem normalmente do princípio de que aos professores iniciantes faltam competências e conhecimentos que precisam de ser ensinados, apesar de haver indicações de que esses professores não estão completamente abertos a essa instrução, na medida em que trazem consigo crenças antigas (Shulman, 1987) que podem ter origem no período em que eles próprios frequentaram a escola e que vão actuar como filtros (Zeichner & Liston, 1987). A grande dificuldade que, neste ponto, se nos depara é a de distinguir entre aquelas

crenças que podem ser necessárias à identidade profissional e as outras que, se não forem alteradas, não permitem quebrar o ciclo de ensino tradicional.

Ainda no que respeita à problemática envolvida nas crenças do professor em formação é preciso atender ao facto de que elas não são igualmente rígidas, pelo que umas são mais susceptíveis de mudar do que outras. Por exemplo, a congruência ou incongruência entre as crenças dos supervisores e as dos estagiários é um dos factores que mais afecta a mudança (Tillema, 1994).

Neste quadro de interrogações e alguma perplexidade surge uma proposta, ainda de Schon, valorizando o poder do conhecimento que resulta de uma prática reflectida, conhecimento esse não coincidente com rotinas instaladas de aplicação de leis e regras, mas sim com processos de problematização e de invenção de novas técnicas e saberes, actualizados no momento em que os problemas têm que ser solucionados.

Esta resposta que satisfaz questões longa e persistentemente colocadas por formadores acabrunhados, tem um certo sabor a derrota, na medida em que coloca novas questões, relativamente ao período de iniciação profissional. Encarando o formador como um facilitador da aprendizagem, a prática como fonte de conhecimento e a reflexão como meio de construção pessoal do conhecimento, que estratégias há a desenvolver, que técnicas a implementar para concretizar essa tríplice realização?

Na opinião de Schon existem três estratégias possíveis de formação, para o desempenho das funções cometidas ao formador. São elas a co-experimentação (*joint experimentation*), a demonstração seguida de reflexão (*follow me*) e o paralelismo (*play in a hall of mirrors*). A primeira implica um esforço comum do formador e do formando, tendo em vista a resolução dos problemas deste, os quais são assumidos

por ambos. A segunda processa-se através da demonstração, feita pelo formador, que descreve o que faz, reflectindo em voz alta sobre isso e dando assim ao formando, não um modelo para ele imitar, mas um guia para o processo reflexivo deste. Finalmente, a última estratégia explora o paralelismo entre uma situação de aprendizagem e a situação correspondente de prática real da profissão, procurando-se fornecer como que um espelho da situação que a torne perceptível ao indivíduo em formação.

Como se verifica a partir do esboço, muito linearmente debuxado, das estratégias de formação propostas por Schon bem como das perspectivas atrás apresentadas e defendidas por Wallace (1991) e Lyons (1990), torna-se claro que os esquemas de formação cada vez mais assentam, preferencialmente, em processos de reflexão e verbalização do pensamento nos quais o formando se envolve, como iniciação à profissão e às formas de pensamento características da profissão.

Partindo dos conhecimentos teóricos básicos adquiridos ao longo do curso e combinados com alguns meses de prática profissional, quisemos proporcionar aos estagiários de Português-Inglês, do ano lectivo de 95/96 um momento de reflexão sobre a sua prática e integrado na prática ou seja, reflexão na acção.

A aplicação de um questionário, através do qual procurámos obter informação referente às quatro finalidades apresentadas no início deste trabalho, foi pretexto para essa ocorrência. Ou seja, através dele poderemos ficar a conhecer a abordagem utilizada pelo estagiário no ensino da língua inglesa, o seu nível de consciencialização do percurso escolhido, a sua capacidade de reflectir sobre a sua prática e, finalmente, a obtenção de alguns indicadores em relação à eficácia do modelo de formação seguido.

O questionário aplicado é constituído por 22 questões, umas de escolha múltipla outras de resposta mista e abarca, na medida das possibilidades deste tipo de

instrumento de recolha de informação, alguns dos aspectos mais relevantes da acção pedagógica, entre os quais os modelos de ensino e respectivos suportes psicolinguísticos, as actividades e os recursos utilizados, o papel do professor, o ensino da gramática ou a organização social do trabalho.

**PROCEDIMIENTO UTILIZADO**

## 4- O PROCEDIMENTO UTILIZADO

### Introdução

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua situa-se normalmente num contexto donde emergem várias questões a que é preciso responder. A primeira remete-nos para os objectivos que devem nortear o ensino: deverá ser a tradução, a escrita ou a leitura, ou ainda outro tipo de competência?

Um outro tipo de interrogação a que é necessário dar resposta prende-se com a caracterização da própria natureza da língua, porque isso vai afectar, necessariamente, o método de ensino a utilizar.

Obrigatório se torna, igualmente, decidir a que deve obedecer a selecção dos conteúdos linguísticos a ensinar, bem como os princípios organizadores e a sequência a ser seguida de forma a facilitar a sua aprendizagem.

É importante também decidir qual o papel da língua-mãe do aluno na aprendizagem de uma segunda língua e quais as estratégias e actividades que melhores garantias de sucesso oferecem, nas circunstâncias em que o processo se vai desenrolar.

É preciso notar que, consoante o posicionamento que tomarmos relativamente aos pontos enunciados, assim é o tipo de método de ensino da língua que elegermos e também que esses itens se organizam hierarquicamente, sendo a caracterização da natureza da língua um dos aspectos mais influentes no conjunto de decisões a tomar.

Segundo Anthony (1963) há, pelo menos, três diferentes perspectivas teóricas da língua e sua natureza que subjazem aos métodos de ensino das mesmas. São elas as perspectivas *estrutural*, *funcional* e *interaccional*.



A primeira considera a língua como um sistema formado por elementos estruturalmente relacionados destinados a codificar o significado, pelo que a aprendizagem da língua-alvo é encarada como o domínio dos elementos desse sistema. Estão nesta linha, nomeadamente, os métodos oral e audio-oral.

A perspectiva funcional considera que a língua é o veículo através do qual se processa a expressão do significado funcional. É assim uma perspectiva que acentua as dimensões semântica e comunicativa da língua, secundarizando a gramatical. A abordagem comunicativa do ensino das línguas situa-se nesta linha.

A perspectiva interaccional considera que a língua é o veículo privilegiado para a realização de relações interpessoais e interações sociais entre os indivíduos. O “*Community Language Learning*”, não tanto no modelo desenvolvido por Curran (1976) mas da perspectiva defendida por La Forge (1975, 1983) baseia-se nesta forma de encarar a língua: “*Language is people; language is persons in contact; language is persons in response*” (La Forge, 1983, p.9)

A proliferação de métodos que caracteriza o campo do ensino das línguas se, por um lado, representa uma riqueza de opções à disposição do profissional que lhe permite diversificar, enriquecer e melhorar o seu ensino, por outro, reveste uma faceta ameaçadora ou, pelo menos, desconfortável de demasiada abundância na oferta o que gera confusão e dificulta a escolha. Esse desconforto e confusão são, naturalmente, mais sentidos por aqueles que estão em início de carreira, daí ser importante recolher informação susceptível de esclarecer o nível de perturbação que os aflige, por vezes sem que de tal se apercebam, e daí retirar as ilações adequadas.

Antes de iniciarmos o processo de apresentação do instrumento de recolha de informação que utilizámos, forçoso se torna fornecer algumas explicações relativamente à metodologia utilizada neste estudo exploratório.

Trata-se de um estudo de casos, opção que se prende com a dimensão do estudo, com o número de casos que constituem a amostra, com a incidência regional do estudo e com o tipo de instrumento utilizado na recolha de dados. Apesar de se tratar de um instrumento não aferido para a população portuguesa, o seu conteúdo pareceu-nos adequado à recolha da informação pretendida, na medida em que os princípios teóricos subjacentes ao ensino das línguas estrangeiras são universais, tendo até sido alvo de recomendações do Conselho da Europa, e também pelo facto de não haver recolha específica de informação condicionada a variáveis contextuais ou culturais, mas de dados eminentemente técnicos. Tentámos reduzir, contudo, o risco da validade através de uma aplicação cuidadosa, conforme descrevemos mais à frente. Explorámos, portanto, o questionário em questão, procurando verificar a qualidade dos resultados a que ele nos permitiu aceder.

#### ***4.1- Descrição e Análise do Questionário à Luz das Diferentes Abordagens do Ensino das Línguas Estrangeiras.***

Fomos autorizados a utilizar um questionário experimental<sup>3</sup> desenvolvido na Universidade de Paris VIII e referente ao estudo das concepções dos professores de Inglês. Da autoria de Soulé-Susbielles (1979) destina-se a professores ou professores estagiários de Inglês como língua estrangeira, no ensino secundário.

Trata-se de um questionário misto, com questões de resposta múltipla e a possibilidade de algumas questões de resposta aberta. Tem como objectivo permitir avaliar as concepções e as práticas de ensino do Inglês como língua estrangeira, através das representações que delas fazem os profissionais ou para-profissionais em exercício. Segundo a sua autora, poderá ainda permitir uma avaliação das atitudes dos futuros professores face ao ensino das línguas estrangeiras.

O questionário é constituído por vinte e duas questões versando vários temas. Assim, a primeira refere-se à finalidade da disciplina de inglês no currículo e a seguinte tem a ver com as várias teorias que procuram explicar a natureza da língua, as quais enquadram e sustentam os diferentes métodos de ensino de uma língua estrangeira.

As questões com os números 3, 4, 5, 6, e 9 têm a ver com a problemática do desenvolvimento curricular, reportando-se as questões com os números 7 e 8 a alguns dos recursos disponíveis. As questões numeradas de 10 a 17 prendem-se com a componente socio-afectiva, focando o problema da relação professor-aluno (números 10, 12 e 17) da organização social do trabalho na aula (números 11 e 13) dos tipos de

---

<sup>3</sup> O questionário utilizado encontra-se no Anexo 1 e aqui deixamos o agradecimento à autora.

enquadramento susceptíveis de ser activados (números 14 e 15 ) e de problemas disciplinares (número 16).

O tema avaliação aparece nas questões com os números 18, 19 e 20 e a formação de professores ocupa as duas últimas questões.

Ao procurar abarcar um número tão elevado de temas cai-se inevitavelmente numa certa superficialidade a nível do seu tratamento. A não ser assim, ou o questionário alcançaria uma extensão incomportável, ou o número de opções teria de se multiplicar desmesuradamente, não sendo aconselhável nenhuma destas soluções.

A possibilidade de responder livremente às questões com os números 3, 9, 11, 12, 19 e 20 permite já aprofundar alguns dos temas em análise, se bem que muito ainda tenha ficado por explorar. Contudo, a potencialidade informativa deste questionário radica também na informação que subjaz a cada uma das opções, colocadas às várias questões que o integram. Com efeito, a análise das respostas permite-nos, para além de conhecer a opinião do inquirido em relação ao tema que a pergunta versa, identificar também a sua posição relativamente a temas tangenciais, tais como os métodos ou abordagens de ensino da língua inglesa a falantes de outras línguas. Este aspecto irá ressaltar da análise que seguidamente faremos das várias questões propostas no instrumento em apreciação.

## Questão número 1

A opção a) da primeira questão situa-se claramente na perspectiva do método audio-oral. Efectivamente, os principais objectivos de um programa audio-oral incluem: *“accuracy in terms of formal correctness is a primary goal (Finocchiaro & Brumfit, 1983, p.93)* ou então, segundo outro autor:

*“training in listening comprehension, accurate pronunciation, recognition of speech symbols as graphic signs on the printed page, and ability to reproduce these symbols in writing” (Brooks, 1964, p.111)*

e, mais adiante, pode ler-se

*“...control of the structure of sound, form and order in the new language; acquaintance with vocabulary items that bring content into these structures; and meaning in terms of the significance these verbal symbols have for those who speak the language natively” (Brooks, 1964, p.113).*

A aprendizagem de uma língua estrangeira era considerada, dessa perspectiva, como que o domínio dos elementos ou blocos constituintes da língua e das regras que regem a combinação desses blocos entre si :

*“the grammatical system consists of a listing of grammatical elements and rules for their linear combination into words, phrases and sentences” (Richards & Rodgers, 1986, p.49).*

O linguista americano William Moulton falando no 9º Congresso Internacional de Linguistas enunciou os princípios linguísticos em que deveria basear-se a metodologia do ensino da língua, de acordo com a mesma abordagem:

*“ language is speech, not writing; a language is a set of habits; teach the language not about the language; a language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say; languages are different”* (Rivers, 1964, p.5).

As opções b) e d) colocam-se quer no enfoque natural quer no comunicativo.

A origem da abordagem comunicativa pode ser vista como uma resposta à crítica de Chomsky feita à linguística estruturalista, devido ao facto de ela se mostrar incapaz de explicar as características fundamentais da língua que são a criatividade e a originalidade das frases individuais como os falantes as produzem. Chomsky afirma:

*“ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy”.* (Chomsky, 1966, p.153)

Para além de focar a atenção de linguistas e psicólogos nas capacidades mentais que o ser humano aplica na utilização da língua, também se detém na aprendizagem da língua propondo uma teoria alternativa àquela apresentada pelos comportamentalistas. O aprendiz deve ser encorajado a usar as suas capacidades inatas e criativas para induzir e/ou explicar as regras gramaticais subjacentes à linguagem.

Os objectivos do processo de ensino/aprendizagem, a partir de uma perspectiva comunicativa, derivam da forma como são encaradas as suas funções, as quais se caracterizam da seguinte forma:

*“The primary function of language is for interaction and communication; the primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse”.* (Widdowson, 1979, p.254)

A abordagem natural (que não deve ser confundida com “*método natural*” terminologia utilizada, por vezes, para designar o método directo) considera igualmente que a comunicação é a primeira função da língua e esta um veículo para comunicar significados e mensagens (Krashen & Terrell, 1983).

De acordo com os dois teóricos fundadores da abordagem natural, os objectivos desta exigem que os alunos sejam capazes de:

*”function adequately in the target situation ... understand the speaker of the target language ... to convey requests and ideas. They need not know every word in a particular semantic domain, nor is it necessary that the syntax and vocabulary be flawless-but their production does need to be understood. They should be able to make the meaning clear but not necessarily be accurate in all details of grammar”.*

(Krashen & Terrell, 1983, p.71).

Finocchiaro & Brumfit (1983,p.93) expressam bem a mensagem que a abordagem comunicativa pretendia fazer passar:

*"Fluency and acceptable language is the primary goal:  
accuracy is judged not in the abstract but in context"*

## **Questão número 2**

Esta questão propõe ao respondente uma reflexão sobre as várias teorias linguísticas estudadas ao longo dos anos de preparação teórica e a articulação entre esse saber e a sua prática.

Novamente são colocados em confronto o método audio-oral e a abordagem comunicativa e, do confronto entre as respostas dadas ao conjunto das duas primeiras perguntas do questionário, pode inferir-se da coerência e consistência das escolhas feitas.

A teoria linguística que subjaz ao método audio-oral, pressuposto na opção a) deriva de uma perspectiva proposta por linguistas americanos na década de 50, que veio a ser conhecida por linguística estrutural, nascida de certo modo como reacção aos métodos tradicionais de ensino da língua, ligados à filosofia e à abordagem mentalista da gramática que era vista como um ramo da lógica (Richards & Rodgers,1986). A linguística estrutural encara a língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados e que codificam as várias significações. Esses elementos são os fonemas, morfemas, palavras, estruturas e tipos de frases.

A teoria da gramática gerativo-transformacional de Chomsky, subjacente à opção b) propõe que as propriedades fundamentais da língua derivam de aspectos inatos da mente e do processamento humano da experiência através da língua.

A abordagem comunicativa parte assim de uma teoria da língua como comunicação, na medida em que valoriza o que o falante efectivamente diz, defendendo-se que ensinar uma língua é desenvolver a competência comunicativa (Hymes,1972). Este conceito não é perfeitamente coincidente com a teoria da competência de Chomsky que defende:

*“linguistic theory is concerned with an ideal speaker-listener in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammaticality irrelevant conditions as memory limitation, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.” (Chomsky,1965, p.3).*

Assim, para Chomsky, a teoria linguística caracteriza as capacidades abstractas que o falante detém as quais o capacitam para produzir frases gramaticalmente correctas.

Para Hymes (1972) essa vertente não chega, devendo a teoria linguística incorporar ainda a comunicação e a cultura. Na perspectiva de Hymes uma pessoa que adquire competência comunicativa é aquela que adquiriu:

*“conhecimento e capacidade para utilizar a lingua no que diz respeito ao facto de algo ser formalmente possível e*

*apropriado em relação ao contexto em que é utilizado e avaliado, bem assim com o facto de algo ser, de facto, realizado e aquilo que a sua realização comporta “*  
(Hymes, 1972, p.281).

Halliday (1970), Brumfit & Johnson (1979) e Savignon (1983) são algumas das referências para uma teoria das funções da língua e da competência comunicativa.

Quanto à aprendizagem de uma segunda língua ela é encarada, desta perspectiva, como a aquisição de um meio linguístico para desempenhar diversos tipos de funções.

Candlin (1976) chama a atenção para a necessidade de focalizar o ensino na perícia comunicativa, em vez de o entender como meio de domínio das estruturas. Widdowson (1978), por seu lado, trata dos actos comunicativos subjacentes à capacidade de usar a língua com propósitos diferentes e Green (1986) identifica as quatro dimensões da competência comunicativa como as competências gramatical, socio-linguística, estratégica e, por último, a competência discursiva.

### **Questões números 3 e 7**

O problema colocado por estas perguntas remete para o tipo de materiais que suportam as actividades de ensino, motivo por que as agrupamos nesta análise. Aqui se põem novamente em confronto os dois métodos de ensino de línguas que maior adesão tiveram até hoje, ou seja o método audio-oral e a abordagem comunicativa o que

possibilita, novamente, uma comparação das respostas no sentido de se ajuizar da coerência das mesmas em confronto com as outras, respondidas e a responder.

A opção a) da questão nº3 reporta-se ao método audio-oral, na medida em que nela se pressupõe que o papel dos recursos está perfeitamente subordinado às exigências do professor, servindo apenas para o ajudar a desenvolver no aluno o domínio da língua. Essa abordagem determina que os materiais sejam cuidadosamente graduados em função do nível de conhecimentos do aluno e orientados para as necessidades sentidas pelo professor nesse particular. O livro de texto muitas vezes não é utilizado, principalmente nas fases iniciais, porque o aluno está empenhado em ouvir e repetir o que o professor expõe, sendo utilizado apenas numa fase tardia da aprendizagem. Apresenta essencialmente diálogos, elementos/estímulo para “drills” e exercícios graduados de acordo com os conhecimentos e capacidades dos alunos, fornecendo uma prática controlada e sequenciada das várias estruturas, à medida que estas são apresentadas pelo professor.

A opção d) da questão nº 7 coloca-nos a forma como é perspectivada a utilização do texto na fase inicial também do método audio-oral. Nessa situação a exposição à palavra escrita é considerada prejudicial e perigosa, porque distrai a atenção do aluno do “input” oral. Os recursos privilegiados por este método são o professor, o gravador e o laboratório de línguas.

A opção b), tanto na 3ª como na 7ª questões, referem-se essencialmente à abordagem comunicativa. De acordo com Finocchiaro & Brumfit (1983) uma das características desta abordagem do ensino do Inglês é a aceitação de qualquer recurso desde que ele ajude o aluno, o que varia de acordo com a sua idade e interesse, esperando-se que haja interação entre os indivíduos na sala de aula, porque é a partir

desse exercício de comunicação que a aprendizagem se processa. Aprender uma língua é, portanto, aprender a comunicar nessa língua. A variedade é um recurso-chave no que diz respeito a recursos e metodologia.

O facto de termos relacionado a opção b) da questão nº 7 com a abordagem comunicativa não implica que, para esta, os textos sejam completamente inúteis. Com efeito, essa abordagem utiliza materiais baseados em textos, mas estes têm pouco a ver com os livros de texto tradicionais, cheios de diálogos e textos estruturalmente organizados. Aqui os textos apresentam pistas visuais, gravuras e fragmentos de frases para iniciar a conversação, informações parciais para “pair-work”, etc.

Ainda no âmbito da pergunta nº 7 devemos chamar a atenção para a opção a) que se enquadra na abordagem situacional, metodologia que depende do livro de texto e dos recursos visuais. O livro contém lições rigidamente organizadas e planificadas à volta de estruturas gramaticais diferentes e constituindo a coluna vertebral de todo o processo de ensino que se organiza rigidamente à sua volta e do programa de gramática (Davies, Roberts & Rossner, 1975). Aí reside a importância do livro de texto para esta abordagem do ensino do Inglês. Pittman (1963, p.176) é uma das poucas vozes discordantes neste processo, ao afirmar “*The teacher is expected to be the master of his textbook*”.

#### **Questão número 4**

Esta questão é a menos discriminatória sob a perspectiva que vimos abordando, na medida em que as várias opções servem a qualquer método como, por exemplo, as

opções a) e e), enquanto a outras subjazem abordagens anteriormente postas de lado, mas alvo de recuperação actualmente. É o caso da alínea d) que, tendo ocorrido associada ao método da gramática-tradução, é uma prática hoje recuperada, principalmente a nível do ensino secundário. As restantes encontram-se na linha dos vários métodos que valorizam a oralidade, reportando-se a opção c) claramente ao método audio-oral.

Consideramos que esta seria uma questão a reformular, tornando cada uma das opções mais restritiva e, portanto, mais discriminatórias, na medida em que se tornariam mutuamente exclusivas.

### **Questão número 5**

Esta questão coloca-se no extremo oposto em relação à anterior.

Cada uma das opções está ligada a uma perspectiva metodológica. A opção a) está na linha da abordagem comunicativa, dado que a contextualização é uma das suas premissas básicas. A b) situa-se na perspectiva do método da gramática-tradução que preconizava o ensino da gramática dedutivamente de forma organizada e sistemática, partindo da apresentação e estudo das regras que seguidamente são praticadas através de exercícios de tradução. A c) subjaz ao método audio-oral que preconiza, após apresentação e memorização dos vários diálogos, a selecção de padrões gramaticais específicos que serão o foco de vários tipos de exercícios estruturais<sup>4</sup>. Finalmente a

---

<sup>4</sup> Estes exercícios estruturais ou “drills” são uma característica do método audio-oral e, segundo Brooks (1964, pp 156-161) podem ser, entre outros de repetição, substituição, integração inflexão, restauração, transposição, contracção, expansão e transformação.

## Questão número 6

Esta questão põe também em confronto os métodos que temos vindo a encontrar, colocados quase sempre em alternativa, nas perguntas analisadas.

A opção a) coloca-se nitidamente na perspectiva do método audio-oral, na medida em que esta abordagem pressupõe a repetição de diálogos até à sua completa memorização: “*over-learning*” é a palavra de ordem.

Quanto à opção b) encontra-se em sintonia com o método natural ou com a abordagem comunicativa, para as quais os diálogos são utilizados mas não necessariamente memorizados, podendo no entanto sê-lo, se e quando estiverem ao serviço da implementação de situações de comunicação autêntica.

A opção c) não nos parece corresponder a uma posição defendida por qualquer dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, apesar de ter sido uma tendência geral do movimento da Escola Nova, como reacção contra as práticas da Escola Tradicional que baseava o seu ensino na memorização da informação fornecida pelo professor, a qual o aluno devia repetir, da forma mais aproximada possível, em relação ao modelo fornecido.

Também as práticas mecanicistas da corrente comportamentalista estão no grupo das tendências que era preciso combater a todo o custo, caindo-se por vezes em exagêros e radicalismos de sinal contrário.

## Questão número 8

Esta pergunta situa-nos num dos pontos mais sensíveis com que, na viragem do século, se debateu o ensino das línguas. Com a revitalização da linguística e a criação da Fonética (análise e descrição científicas dos sistemas das línguas) começa a discutir-se qual a melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira, debatendo-se o papel da língua nativa na aula de língua estrangeira. Pensava-se que o ensino de uma segunda língua deveria assemelhar-se à forma como se adquire a língua-mãe, ou seja, através do uso intensivo da interacção oral na língua alvo, utilizando questões como forma de apresentar a língua e estimular o diálogo.

Contrariando os princípios até então vigentes do método tradicional da gramática-tradução, passa a defender-se que uma língua estrangeira pode ser ensinada sem tradução ou utilização da língua-mãe do aluno (Kelly, 1969).

Das quatro opções que são disponibilizadas, a alínea c) parece aproximar-se do papel atribuído à língua-materna no método de gramática-tradução, mas o advérbio de modo contido na frase contraria essa primeira interpretação, porque adultera a função que, na realidade, a ela estava cometida:

*“The students’ native language is the medium of instruction. It is used to explain new items and to enable comparisons to be made between the foreign language and the students’ native language”*  
(Howatt, 1984, p.134).

Esta opção poderá estar relacionada com o método natural. Quanto ao método da gramática-tradução ele foi substituído, por alturas da viragem do século,<sup>5</sup> e a partir de então foi decretada guerra total à utilização da língua-mãe no ensino das línguas vivas. Foi o tempo da utilização do método directo, substituto privilegiado do método da gramática-tradução, o qual subscreve inteiramente a opção d) da questão número oito.

Roger Brown descreveu a sua frustração em relação a este método, ao observar um professor em penosos exercícios de ginástica verbal para tentar fornecer o significado de palavras japonesas, quando a tradução teria sido bem mais eficiente (Brown, 1973,p.5).

Esta mesma orientação é seguida, embora não exclusivamente, até à II Grande Guerra, altura em que aparece o método audio-oral que, apesar das inovações trazidas a nível das teorias linguística e psicológica subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem das línguas, mantém a rejeição em relação ao uso da língua-mãe. *“Show how words relate to meaning in the target language”* (Brooks,1964, p.143) ou *“the subordination of the mother tongue to the second language by rendering that inactive while the new language is being learned”* (Brooks,1964, p.142) são máximas a seguir.

O radicalismo referente à rejeição da primeira língua na aula de línguas vivas começa a desvanecer-se com o advento da abordagem comunicativa que, não obstante preconizar a necessidade das interacções na língua alvo, não aceita a

---

<sup>5</sup> Várias vezes, ao longo da história do ensino das línguas, foram feitas tentativas várias no sentido de assimilar o ensino da língua-alvo ao da língua materna. Por exemplo, no séc.XVI Montaigne descreve como foi confiado a um tutor que se lhe dirigia exclusivamente em latim, desde tenra idade, visto ser vontade de seu pai que aprendesse a falar bem latim (Richards & Rodgers,1986,p.9)

mecanização dessas interacções nem que o aluno possa desconhecer as mensagens que recebe e emite. Máximas como “*Meaning is paramount*”, “*Judicious use of the native language is accepted where feasible*”, “*Translation may be used where students need or benefit from it*” (Finocchiaro & Brumfit, 1983,p.91-3) ou ainda “*In the beginning, presentation of a brief dialog preceded by a motivation....the motivation can well be given in their native tongue*” (Finocchiaro & Brumfit, 1983,p.107) passam a ser amplamente divulgadas e aceites, estando assim em sintonia, embora não perfeita, com a opção b) da pergunta em causa.

### **Questão número 9**

Esta questão não permite uma análise tão orientada como as anteriores devido à diversidade de campos que as várias opções abarcam e ao facto de estas não serem exclusivas entre si, com referência a qualquer tipo de critério.

Efectivamente o diálogo professor-aluno é uma actividade que praticamente todos os métodos recomendam, pelo que se torna compreensível que as várias actividades não possam ser exclusivas de determinados métodos. O que acontece é que um qualquer método proclama o uso de certos tipos de actividades, como consequência dos seus pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem, preconizando também a forma como estas tarefas e actividades são integradas em lições e utilizadas como base do processo de ensino/aprendizagem. É preciso, contudo, não esquecer que a utilização de um certo tipo de actividade reflecte filosofias diferentes consoante o método.

Se tomarmos a opção g) como exemplo do que atrás se disse, verificamos que os jogos interactivos são muitas vezes utilizados em aulas onde se aplica o método audio-oral para motivar os alunos e possibilitar mudanças nas actividades da prática de “drills” que, doutro modo, se tornariam maçadoras.(Brooks,1964)

Na abordagem comunicativa os mesmos jogos podem utilizar-se para introduzir ou possibilitar a prática dos vários tipos de trocas interactivas (Littlewood,1981)

A opção a), se comparada com as outras, parece reportar-se à utilização do método da gramática-tradução na medida em que o seu principal objectivo era:

*“...approach the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language”* (Stern,1983,p.455)

A segunda opção, com as ressalvas anteriormente avançadas, parece remeter para o método oral/situacional<sup>6</sup>, cujos preceitos a seguir são:

*“...choral imitation and repetition in which students, all together or in large groups repeat what the teacher has said... individual repetition of the model the teacher has given.”* ( Davies, Roberts & Rossner,1975, p.6-7)

---

<sup>6</sup> O termo “situacional” passa a ser utilizado de forma crescente a partir dos anos 60, relativamente à abordagem oral.

A opção e), apesar do que atrás se disse, e contrapondo-a com a f), situa-se no domínio do método audio-oral:

*“...learners are not encouraged to initiate interaction, because this may lead to mistakes. Language learning is seen to result from active verbal interaction between the teacher and the learners.”* (Brooks,1964, p.142).

A opção f) pode ser encarada como antagónica relativamente à e), na medida em que a cada uma delas subjaz uma certa assumpção do papel do aluno na aula de línguas.

Em sintonia perfeita com a abordagem comunicativa, esta opção subscreve um dos preceitos daquela: *“Students are expected to interact with each other, through pair and group work”* (Finocchiaro & Brumfit, 1983, p.93)

As restantes opções integram-se todas em preceitos que emanam da abordagem comunicativa, motivo por que se nos torna impossível separá-las. Pensamos que a autora do questionário pretendeu assim verificar, uma vez mais, a coerência das respostas dos entrevistados.

Reportando-nos ao conteúdo das opções c) e d) ele está em sintonia com as palavras de Littlewood, uma das principais referências desta abordagem, relativamente às orientações para a prática docente:

*“Interaction activities include conversation and discussion sessions, dialogues and role-plays, simulations, sketches, improvisations and debates”* (Littlewood,1981, p.46).

Finalmente a opção h) também assenta nos pressupostos da abordagem comunicativa, expressos em vários princípios, dos quais respigamos dois com que ilustramos e fundamentamos o nosso ponto de vista: "*Language is created by the individual often through trial and error*" (Finocchiaro & Brumfit, 1983, p.92) e, mais adiante: "*The teacher cannot know exactly what language the students will use*" (*Idem, ibidem, p.93*).

### **Questões números 10 e 11**

Em todas as situações de ensino/aprendizagem há pelo menos dois conjuntos de variáveis organizacionais em presença. Elas compreendem as condições internas que integram as necessidades, urgências, propósitos e percepções de cada aluno e as condições externas do ambiente que fornece o grau de segurança e abertura que os alunos captam.

Dentro da sala de aula o professor pode ensinar a turma como um todo, dividi-la em pequenos grupos ou fornecer tarefas individuais a cada aluno, interessando acima de tudo que todos estejam activamente empenhados naquilo que fazem.

A divisão de uma turma em pequenos grupos tem normalmente o objectivo de conseguir a homogeneidade do ensino (Rutter et al.,1979) e o ensino individualizado procura ir ao encontro das necessidades dos alunos, tratando cada um como individuo que é.

As questões números 10 e 11 focam o problema da individualização do ensino, uma área de inovação educativa recente, na procura de meios para se adequar às diferenças individuais observáveis entre os alunos.

Temos dúvidas quanto ao objectivo servido pela inclusão destas questões no questionário, dado que sabemos que a individualização do ensino passa, não só pelo conhecimento dos vários métodos que a permitem, pelo reconhecimento das vantagens e desvantagens de cada um, mas também pelo tipo de objectivos, número de alunos, recursos disponíveis, capacidades e estilo pessoal do professor e pela grandeza das diferenças individuais detectadas entre os alunos que formam o grupo turma (Thomas, 1987).

A necessidade de analisar as questões em conjunto prende-se, entre outros factores, com a necessidade de ajuizar da congruência das respectivas respostas, cuja ausência poderia ser interpretada, do que discordamos, como falta de coerência, desconhecimento do assunto, ou primaridade na forma de encarar a tarefa.

Havendo apenas um professor disponível para o conjunto dos alunos de uma turma, a forma mais expedita para individualizar o ensino é dividi-los em grupos homogéneos consoante as capacidades detectadas. Por aqui se verifica que, ao assinalar a opção a) na questão 10, essa mesma poderá ou não ser a escolha na questão 11. De facto, enquanto a primeira questão é normativa remetendo para aquilo que o respondente considera dever fazer, a segunda é praxiológica fixando-se no que realmente se faz, dadas as condições do contexto.

Supondo que se considera a turma como a justaposição de individualidades diferentes, dever-se-á, por exigências de coerência, procurar formas de individualização do ensino. Mas, por outro lado, tal é susceptível de ser considerado pouco “realista” e,

desta forma, a opção escolhida na questão 11 poderá ser a primeira. Faltando, aparentemente, coerência interna entre estas duas respostas, elas foram compatibilizadas pela introdução da expressão "adequado à realidade" na segunda das duas questões em análise.

Pode ainda acontecer uma situação de certa forma mistificadora, caso não se atenda a essa ressalva e se opte de forma a compatibilizar as escolhas às duas questões, adulterando duplamente a resposta, ou seja, que ela não corresponda ao que se considera "realista" nem sequer aquilo que efectivamente se faz, situações que, obviamente, nem sempre são coincidentes.

### **Questão número 12**

Esta questão merece-nos alguns reparos. Em primeiro lugar pensamos que as várias opções não devem ser exclusivas porque o conhecimento da turma e de cada aluno que a integra constitui uma tarefa exigente, tanto a nível do sujeito que quer conhecer, como dos instrumentos a colocar ao serviço desse conhecimento. E quanto a instrumentos de recolha de dados, apenas se menciona o questionário fazendo-se uma referência implícita à técnica de observação e à entrevista, mas não procurando averiguar em toda a sua extensão a opinião do respondente, pelo menos relativamente aos tipos, formas e meios de observação.

Torna-se portanto pouco elucidativa a questão, devido à fraca capacidade informativa que detém, sobre a existência ou não de uma atitude científica do professor que *"para poder intervir no real de modo fundamentado terá de observar e*

*problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).  
Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1984)*

### **Questão número 13**

Creemos que, ao introduzir esta a questão, se pretendeu conduzir à reflexão sobre as potencialidades e também os riscos que o trabalho de grupo coloca ao professor no início de carreira, bem como procurar indagar como os professores, ainda em formação, reagem a essa situação.

Desde o aparecimento do modelo de ensino para a mestria (Block, 1974; Bloom, 1976) os profissionais de ensino têm consciência de que muitas vezes o elemento que falta ao aluno para atingir a consecução dos objectivos programáticos é o tempo e não propriamente competências, ou seja, a distância entre o fracasso e o sucesso corresponde a um percurso diferente para os alunos que compartilham as mesmas dificuldades, sendo o trabalho de grupo um facilitador da adequação temporal e instrucional, aos níveis de desempenho exigidos.

Sabe-se igualmente que, quando os alunos trabalham em grupo, deixam de ser consumidores passando a ser participantes activos no processo de aprendizagem, aumentando o seu sentido de responsabilidade de uns para com os outros bem como, nomeadamente, a solidariedade, cooperação, a capacidade de argumentação e o sentido crítico. Mas todas estas capacidades e atitudes não são, muitas vezes, potencializadas pelo professor iniciante, porque este receia que a indisciplina se instale na sua aula,

deixando-o sem capacidade para controlar o tipo de interacção que é criado. Iremos saber como pensam os estagiários de Português-Inglês em relação a esta problemática.

### **Questões números 14, 15, 16 e 17.**

O professor tradicional procurava afirmar-se no acto educativo, impondo ao aluno os seus valores e maneiras de estar. Este tipo de actuação tendia a gerar o desinteresse e mesmo a rejeição do aluno que se sentia desvalorizado perante essa atitude.

Com o movimento da Escola Nova procurou-se que a situação educativa criasse condições de acolhimento e atenção que possibilitassem o desenvolvimento e autonomia do aluno, dando-lhe um espaço de liberdade para criar e aprender e também para expressar os seus próprios valores.

Há correntes que vêem a escola como um instrumento de domínio da classe docente, esquecendo-se que não há educação sem modelos e que o professor, na sua acção, tem que os transmitir, pelo que as posições radicais são igualmente negativas no campo educativo.

Assim, é através das relações interpessoais, que a dinâmica de grupos também favorece, (e que a escola tradicional desvaloriza ao acentuar a afirmação pessoal e a competição) que podem ser conciliados e complementarizados os interesses e necessidades dos vários actores que se movimentam no palco pedagógico.

A questão nº14 centra-se numa assumpção generalizada de que o sistema educativo está em crise. Pais, professores, políticos, a sociedade em geral, glosam, cada

um a seu modo, o mesmo mote, e esta questão pretende dar a conhecer o tipo de atribuição causal que o grupo de respondentes privilegia.

Depara-se-nos uma dupla explicação causal: a que responsabiliza o sistema em termos gerais ou, especificamente, no âmbito da própria disciplina, e a que, um pouco paradoxalmente, atribui também ao aluno a sua própria insatisfação.

Pensamos que talvez fosse importante tornar esta uma questão mista, dado que as opções fornecidas são insuficientes para cobrir os pontos essenciais do problema, sendo importante deixar sobressair as diferentes posturas susceptíveis de ser assumidas pelo docente, perante a situação em que se encontra a instituição escolar.

A problemática em causa pode, contudo, vir a ser clarificada nas duas questões seguintes.

A nº 15 situa-se no campo dos vários estilos de liderança, assunto que reveste interesse notório, na medida em que será importante verificar de que forma passou e foi (ou não) assimilada a mensagem de sensibilização destes estagiários, enquanto alunos em tempo integral, para a necessidade de manter na aula uma atitude de abertura de espírito, tolerância e capacidade de negociação, como estratégia preventiva de comportamentos disruptivos e situações de indisciplina.

As quatro opções fornecidas evidenciam claramente as várias nuances que a liderança pode assumir, desde uma posição autocrática à do líder "*laissez-faire*".

Quanto à questão nº 16, ela avança um pouco mais, colocando-se numa situação já não preventiva mas curativa e, novamente, o estilo de liderança do professor subjaz às várias opções oferecidas.

A questão nº 17 procura questionar ainda o problema da relação, mas agora sob duas vertentes: a relação com a língua (a e d) e a relação professor-aluno (b e c). Aqui

se encontra novamente aflorado o desajustamento da instituição escolar aos novos desafios que se lhe põem e, pela primeira vez, é abordado o problema das expectativas do professor que o levam, por vezes, a criar realidades adequadas às suas percepções relativamente aos alunos, a partir de crenças, da observação ou até de estereótipos.

Nesta questão a ênfase coloca-se também ao nível da comunicação, focalizada tanto no emissor como no receptor, ou ainda na mensagem propriamente dita, a qual parece condicionar a atitude dos dois actores do processo. Ou o emissor ignora os interesses e reacções do receptor ou o emissor domina o receptor.

Para além das variáveis ligadas ao esquema da comunicação há outros factores que podem estar implícitos nas várias opções apresentadas e que, não sendo aí aprofundados, é preciso que sejam tomados em consideração a nível da relação pedagógica. São, entre outros, as relações familiares, as vivências escolares anteriores do aluno, a sua integração na turma e na escola, as aspirações e características pessoais tanto dos alunos como do professor, a relação deste com a turma e com os outros professores e o estilo de liderança adoptado. Todos estes elementos podem considerar-se implícitos nesta questão, embora nada nos garanta que assim seja.

### **Questão número 18**

O problema que aqui se coloca tem a ver com a posição do professor face à avaliação do seu próprio desempenho. O modelo tradicional rejeitava qualquer sentimento de culpa face aos resultados dos alunos, quer por se considerar acima de qualquer tipo de julgamento, quer por não estar sensibilizado para aceitar que todas as

acções implementadas visando a melhoria da qualidade do ensino, dependem da capacidade de avaliar objectiva e eficazmente o ensino praticado.

Segundo Medley (1985) há três tipos de critérios para avaliar o ensino: o êxito dos alunos, os comportamentos de aprendizagem e experiências dos alunos que o ensino propicia e, finalmente, o comportamento do professor em acção.

Se a finalidade do ensino é fazer com que o aluno aprenda, parece lógico avaliar o professor a partir dos resultados dos alunos. Mas para isso teríamos também de contar com o grande número de variáveis que interferem no processo. Se bem que, genericamente, se aceite que o sucesso/insucesso dos alunos é consequência, mais ou menos directa da acção do professor, a avaliação deste processa-se, em situação de estágio, de acordo com o terceiro critério, ou seja, avaliar o comportamento do professor na aula. A vantagem mais notória deste tipo de avaliação resulta do facto de ela ser realizada em cima do acontecimento, havendo, portanto, condições para remediar aquilo que foi incorrectamente realizado.

Esta questão deveria, em nosso entender, apresentar uma opção de resposta aberta a fim de precisar a informação colhida. De facto o inquirido pode considerar que efectivamente o seu ensino deve ser avaliado, mas não por si, ou ainda que ele pode ser avaliado a partir das classificações dos alunos, mas com certas ressalvas que a questão não contempla.

## Questões números 19 e 20

É uma prática comum a divisão da turma em três grupos: o dos alunos bons, o dos médios e o dos fracos (Thomas, 1986). O dilema que existe no agrupamento dos alunos é conseguir, equilibrar a diversidade humana e a variedade do programa, de forma a otimizar a aprendizagem.

Também o ensino individualizado deve ser organizado de tal maneira que o professor apresente ao aluno um conjunto limitado de opções, de forma a que ele não fique deambulando física ou cognitivamente.

Se houver eficácia na implementação dos programas de ensino individualizado ou em pequenos grupos, promove-se a independência, a iniciativa, a cooperação e o aproveitamento (Stallings, 1975). No entanto, são pouco visíveis os efeitos do esforço extra que é pedido ao professor, podendo não se verificar uma melhoria imediata no aproveitamento médio da turma, mas esta não deixa de ser uma forma de lidar com as diferenças evidenciadas pelos indivíduos que constituem o grupo (Calfee & Piontkowski, 1987).

As exigências de efectivos humanos e de materiais de suporte, comercializados em todos os países desenvolvidos, para se actualizar a individualização do ensino, fazem que tal proposta seja ainda uma meta longínqua, principalmente em países com poucos recursos para investir na educação dos seus cidadãos.

As questões com os números 19 e 20 remetem-nos para a situação da individualização do ensino, já anteriormente abordada, pela necessidade de adaptar aquele às necessidades educativas reais, a partir da análise e identificação de padrões diferentes da relação com a língua, atendendo a que há diferentes ritmos individuais de

aprendizagem, diversidade na disponibilização perante as tarefas pedidas, no esforço pessoal, no estilo individual e nas estratégias pessoais de aprendizagem, nos interesses e motivações face aos conteúdos.

A necessidade de reservar espaço para adaptação aos diferentes níveis de consecução que os alunos apresentam, exige mudanças metodológicas e, inclusivamente, a utilização de materiais específicos bem como atenção às situações de carência, de forma a poder fornecer condições adequadas às necessidades de cada um, sequenciando o grau de dificuldade das tarefas de modo a que o êxito seja possível.

Quanto às situações de insucesso é preciso não esquecer que elas apresentam um carácter interactivo na medida em que resultam não só das características do próprio aluno, mas da adequação do processo de ensino a essas características. A proposta educativa deve, pois contemplar estas situações .

Tanto no caso dos alunos com dificuldades, como no daqueles cujo ritmo é mais rápido, a resposta educativa deve ser ajustada ao nível de cada uma dessas realidades. O problema resulta da capacidade, ou possibilidade, de ajustamento aos níveis de resposta que os alunos apresentam perante as tarefas de aprendizagem. Deverá ser uma atitude reflexiva de indagação, procura e experimentação por parte do professor, o meio que lhe permitirá uma aproximação, através do apoio personalizado que o contexto educativo actual exige.

## Questão número 21

A formação inicial de professores é um problema premente nos vários países europeus, que renovam o seu interesse num maior envolvimento de práticos na educação e treino de professores (Council of Europe, 15. Session, 1987) questionando-se qual é o melhor contexto para aprender a ensinar, pergunta que não conseguiu ainda o desejado consenso (Woolpolk, 1989; Guyton & McIntyre, 1990).

Em posições extremadas, alguns pensam que ensinar é algo que se adquire mas não se aprende por isso a melhor forma de vir a ser professor é ver como agem os bons professores e agir como eles; enquanto que outros consideram não ser possível ensinar alguém a ensinar, ou seja, nasce-se professor ou não, mas não se consegue fazer de ninguém professor. Por isso não será necessário ensinar a ensinar. Esta perspectiva deriva de um estereótipo, que apresenta o professor como alguém que fica de pé em frente de uma turma fornecendo informação (Stones, 1992).

Parece haver um certo consenso em relação à eficácia do ensino supervisionado, na aquisição das competências necessárias para a iniciação à docência (Koetsier *et al.*, 1992) apesar de, assim, se correr o risco de ver a formação inicial de professores substituída por treino da profissão (Koetsier & Wubbels, 1995).

Ensinar é indubitavelmente uma actividade prática que assenta numa preparação teórica básica e o momento de transição de estudante de ensino para profissional, a que Vonk (1993) chama *período de indução*, parece ser um dos momentos cruciais da formação. Acontece então um verdadeiro choque com o real, quando o professor iniciante é confrontado com as exigências da prática de ensino e se

dá conta do verdadeiro fosso existente entre os seus ideais e a realidade do quotidiano escolar.

A supervisão cuidadosa, feita simultaneamente por professores cooperantes e por membros da instituição de formação, como a que se pratica na Universidade de Évora, parece fornecer o contexto mais adequado às exigências da formação de professores, desde que essa componente prática seja suficientemente realista para evitar uma iniciação perturbadora (Créton *et al.*, 1989).

Koetsier e Wubbels levaram a cabo um estudo cujo programa tinha como objectivos principais estimular a reflexão por parte dos professores estagiários, reflexão essa entendida como ferramenta imprescindível para um desenvolvimento profissional auto dirigido, ao mesmo tempo que procurava promover a independência dos futuros professores. Os supervisores da universidade tinham como função ajudar os estagiários “*na aquisição de competências geral, profissional e técnica bem como no desenvolvimento de um estilo pessoal de ensino*” (Koetsier & Wubbels, 1995, p.337).

Por seu lado Brouwer (1989) estudou o programa de treino prático de professores na universidade de Utrecht, tendo chegado à conclusão de que o processo de formação seria mais eficaz e permitiria uma transição mais gradual e adequada à prática efectiva da profissão se, após o estágio tradicional (Triad Student Teaching Period-TSTP), fosse implementado um período de ensino independente com supervisão à distância. Durante este período os professores em formação agiam por sua própria iniciativa, discutindo então em grupo, com o supervisor, os problemas com que se haviam deparado.

Tendo-se cruzado as experiências de Koetsier & Wubbels e a de Brouwer verificou-se que o desenvolvimento de competências técnicas parecia ser mais lento no primeiro caso do que no segundo. Ou seja, parece que o estágio supervisionado, por si só, não é suficiente para formar e autonomizar os profissionais de ensino. Talvez a situação de supervisão directa revista contornos de certo modo obsessivos e até ameaçadores que neutralizam a calma e serenidade necessárias à reflexão produtiva conducente ao crescimento pessoal.

Por seu lado a supervisão à distância assegura que os professores em formação possam voltar atrás e reflectir sobre as suas experiências de ensino, facto que parece influir positivamente na sua aprendizagem. É evidente que um programa deste tipo exige disponibilidade de tempo para o aconselhamento estrutural que cabe aos supervisores o qual propicia o desenvolvimento profissional e de um estilo pessoal de ensino, bem como uma atitude profissional reflexiva.

Do que atrás se disse ressalta a pouca aceitação que a primeira opção nos devia merecer. No entanto um texto da OCDE<sup>7</sup> dá-nos conta de que, apesar de a maioria dos estados membros ter consciência da necessidade de assegurar aos docentes uma sólida formação na respectiva especialidade, nem todos atribuem igual importância à componente de formação pedagógica. Daí que a inclusão desta opção não seja absurda, revelando uma certa razão de ser.

Quanto à segunda opção ela suscita-nos alguns comentários que se organizam em duas vertentes. Por um lado verificamos a hipótese de ela remeter para um tipo de formação apoiada na imitação de modelos e métodos que podem não ser os mais

---

<sup>7</sup> L'enseignant aujourd'hui, OCDE, 1990.

favoráveis à aprendizagem. Este tipo de formação encerra o risco de que possa vir a ser negada a individualidade do profissional em formação, o qual copia valores experiências e até características de personalidade dos modelos disponíveis que mais favoravelmente o impressionam. Por outro lado, esquece-se a necessidade de formação teórica relativamente às competências exigidas pela profissão, não apresentando qualquer mecanismo que atenua o “choque com o real” já atrás referido e que é considerado como a parte mais difícil e complexa da iniciação à profissão (Veenman,1984; Zahorik,1986; Burden, 1990; Zeichner & Gore, 1990).

A formação teórica, tanto na área da especialidade como na das Ciências da Educação, fornece ao futuro professor as noções básicas sobre a natureza do ensino e o processo de aprendizagem, levando-o a identificar, analisar e solucionar os problemas inerentes à profissão. Esta dupla surge na terceira opção que não esquece também o papel fundamental da supervisão, como enriquecedora da interação entre a prática e a reflexão que ela estimula, e através da qual o crescimento profissional vai sendo construído.

Aliás, as diferenças fundamentais entre as opções c) e d) resultam da ausência de uma referência explícita à supervisão na quarta possibilidade de escolha e a não existência, na terceira proposta, de um mecanismo do tipo defendido por Brouwer (já atrás referido) que potencia o desenvolvimento profissional, mercê de uma transição progressiva e gradual para a prática pedagógica.

## Questão número 22

Tradicionalmente, a formação contínua dos professores era encarada como uma mera actualização de conhecimentos na respectiva área de especialidade e a algumas, esporádicas, jornadas de trabalho ou conferências sobre temas variados.

Existe em Portugal um Programa de Educação Para Todos (PEPT)<sup>8</sup> criado em 16 de Maio de 1991 que visa estimular um circuito de informação e formação contínua de professores, numa perspectiva de prevenção do abandono escolar, com vista à criação de uma cultura de escolarização prolongada.

Apesar de revestir certa complexidade organizativa e estrutural, é consensual a aceitação da necessidade e utilidade da formação permanente.

A questão em análise foca esta problemática e parece querer confrontar o respondente com uma gradação valorativa em relação ao tema. De facto, parte-se de uma opção de “totalmente inútil” para se chegar à de “indispensável”. Seguindo a velha máxima que afirma estar a virtude no meio, parece que restam somente as opções b) e c), ambas numa posição de grau médio, mas apontando direcções diferentes. A opção b) encontra justificação na posição defendida por Nóvoa:

*“A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objectivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno da resolução de problemas e de*

---

<sup>8</sup> *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*, DEP/GEF, Lisboa, 1995, p.92.

*projectos de acção e não em torno de conteúdos académicos.”*

(Nóvoa, 1991, p.30)

Parece assim pouco útil, desta perspectiva, a recepção de informação sobre o assunto, referente aos dados da investigação, a qual constitui, normalmente, os conteúdos académicos.

A responsabilização dos profissionais de ensino por todas as actividades decorrentes e concorrentes para o exercício adequado da profissão, é uma ideia que encontramos expressa em vários textos.

*“Until teachers have their own body to exercise overall responsibility for the initial and further training and the registration and discipline of its members, they can never consider themselves a full profession.” (Booth et al.,1995, p.159)*

E o mesmo autor reforça seguidamente a ideia afirmando:

*“Empowering teachers to make coherent provision for teacher education as a whole, from initial training to the further professional development of experienced teachers, would be a major way of improving the standing and quality of the profession as a whole.”*

Opinião ligeiramente diferente apresenta Morais Ferreira que afirma:

*“...no que respeita à formação organizada pelas escolas o que tem existido são acções meramente pontuais... respondendo muito parcialmente a necessidades ocasionais dos professores ...são acções desgarradas em que tudo corre ao sabor da inspiração momentânea dos seus animadores ... uma vez que eles também carecem normalmente de preparação específica para a função”*  
(Ferreira,M.,1991, pp.62-3).

Ainda de acordo com este autor, os professores sentem *“dificuldades decorrentes da formação geral (de base) e de preparação na matéria de ensino”*(Idem, ibidem,p.64) as quais resultam, entre outras causas, da inadequação da formação científica aos conteúdos curriculares, da formação profissional expressa por lacunas ao nível da componente de Ciências de Educação, como é o caso de modelos e métodos de ensino, e da planificação e organização do processo de aprendizagem.

Para Isabel Alarcão (1991-b, p.76) a formação contínua é susceptível de ser conseguida mediante algumas condições:

*“Criem-se contextos favoráveis, dê-se aos professores uma sólida formação profissional de base, exija-se-lhes e ajudem-se na tarefa de identificar as dimensões de formação em que precisam ou desejam insistir numa perspectiva mais funcional de reconversão e de actualização ou numa, mais abrangente, de desenvolvimento pessoal e profissional”.*

Seja qual for a nuance que cative o respondente no que respeita à formação permanente, não queremos concluir a apreciação desta questão e do questionário que contém, sem lembrar que ao longo de todo este trabalho tem estado presente a concepção do professor como um profissional reflexivo, em cuja formação estão implicadas competências várias.

A ideia não é tão recente quanto as referências ultimamente divulgadas a fazem parecer. De facto essa mesma posição apologética do reflexão fora já há alguns anos apresentada por Van Manen (1977) que colocava num terceiro grau de reflexão, a escolha de alternativas de carácter praxiológico, implicando questões de conteúdos, metodologias e práticas avaliativas, mas alertando para a necessidade de se ultrapassar a prática real e atender às implicações morais, sociais e até políticas das escolhas feitas.

Mais recentemente Zeichner (1993) defende um tipo de formação semelhante, rejeitando que uma perspectiva técnica, racional ou utilitária seja prioritária no currículo de formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios que o terceiro milénio irá necessariamente intensificar.

#### **4.2- A Aplicação do Questionário**

Tendo necessidade de conhecer, como referimos, as representações dos estagiários de Português-Inglês sobre a realidade da sua prática, forçoso se tornou colocá-los em situação de reflexão sobre determinadas facetas dessa realidade.

O questionário pareceu-nos, como já foi anteriormente justificado, o instrumento adequado, em função da metodologia utilizada, tanto à recolha dessa informação como ao incentivo para uma prévia reflexão, na medida em que os inquiridos seriam colocados perante questões cuja resposta exigia apreciação crítica de um conjunto de alternativas possíveis, mas implicando, cada uma delas, uma determinada postura do respondente relativamente à problemática em questão.

A aplicação do questionário fez-se em reunião com os estagiários, nos dias designados para a sua deslocação à Universidade de Évora. Todos se prontificaram a colaborar, quando tomaram conhecimento dos objectivos do estudo.

No início de cada reunião fazíamos uma pequena exposição, recordando as finalidades do trabalho e a metodologia da recolha de dados e seguidamente prestávamos alguns esclarecimentos quanto à forma como devia ser encarada a tarefa de responder e a necessidade de reflectir sobre as opções colocadas. Lembrávamos ainda que esta tarefa não tinha qualquer interferência na sua avaliação final, na medida em que era exterior ao seu plano de formação, não constando por isso do plano de actividades aprovado pela respectiva Comissão de Estágio.

Tal esclarecimento era, quanto a nós, imprescindível dado que procurávamos incentivar a resposta às questões abertas as quais, se esta condição não estivesse assegurada, poderiam revestir um cariz de certa forma ameaçador, visto não garantirem integralmente o anonimato.

Seguidamente distribuíamos o questionário, lendo com os estagiários as instruções fornecidas para o seu preenchimento e clarificando alguma dúvida que porventura surgisse. Não colocámos qualquer limite de tempo e ficámos presentes no local para esclarecer o sentido de alguma afirmação ou dissolver qualquer dúvida.

Depois de preenchidos, os questionários eram recolhidos e a informação neles contida armazenada e codificada em meios informáticos, passando-se então ao seu tratamento.<sup>9</sup>

### **4.3- Tratamento e Análise dos Resultados**

Os dados recolhidos foram tratados e analisados da forma como a seguir se descreve e que os quadros apresentados ilustram.

#### **Pergunta n° 1: *Que finalidade atribui ao ensino do Inglês, na sua aula ?***

Como se pode observar no Quadro I a maioria dos inquiridos (68%) partilha uma perspectiva comunicativa, relativamente à finalidade do ensino do Inglês. Este resultado indica que há um predomínio de opiniões que se situam na franja mais inovadora no campo da Didáctica da segunda língua, o que nos permite criar certas expectativas quanto à capacidade de inovação que estes futuros professores transportam. Contudo, 20% dos respondentes parece ter-se deixado influenciar pelas práticas audio-orais, resquícios possíveis das metodologias de ensino de que foram alvo.

---

<sup>9</sup> O programa utilizado foi o CSS-PC.

**QUADRO I- Percentagens referentes à 1ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
B	17	68%
A	5	20%
E	2	8%
C	1	4%

**Pergunta nº2: *Em que teoria linguística se deve apoiar o ensino da língua inglesa ?***

No que se refere aos fundamentos teóricos que suportam o ensino de uma língua estrangeira, eles parecem criar uma certa dificuldade de opção aos grupos de futuros professores que constituem a nossa amostra.

Vemos no Quadro II que, temendo possivelmente entrar em contradições perigosas, os estagiários rejeitaram as opções a) e b) que implicavam a necessidade de seleccionar, sem quaisquer subterfúgios, uma teoria específica. Fugiram ainda a uma posição demasiado radical assumida na opção d), pelo que restava a opção c) que, pouco clarificando, não se torna, ainda assim, comprometedora.

**QUADRO II- Percentagens referentes à 2ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
C	25	100%

**Perguntas nº 3: Qual considera ser a melhor maneira de ensinar Inglês ?**

**nº7: Qual é a sua opinião relativamente à utilização do manual ?**

As questões acima referidas relacionam-se entre si pela ligação às várias propostas metodológicas, pelo que foram tratadas em conjunto, transparecendo esse facto também na análise dos resultados.

No Quadro III podemos observar que 64% dos inquiridos escolheu a opção a) para a questão número 3, opção essa que se relaciona com o método audio-oral, tendo apenas 28% optado por uma abordagem comunicativa.

Contrariamente, na questão nº 7 a maioria (88%) escolheu a opção que se relaciona com a abordagem comunicativa, a opção b), havendo apenas 3 sujeitos que não a escolheram.

Há assim uma certa contradição nas respostas dadas às duas questões em análise, o que se deve provavelmente ao facto de as opções b) e c) da pergunta nº 7 poderem ser consideradas muito semelhantes, o que pode conduzir a uma certa confusão.

**QUADRO III- Percentagens referentes às 3ª e 7ª perguntas**

VARIÁVEIS	OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
Variável 3	A	16	64 %
	B	7	28 %
	D	2	8 %
Variável 7	B	22	88 %
	C	2	8 %
	A	1	4 %

**Pergunta nº 4: Qual é a fase mais importante de cada unidade de ensino ?**

Relativamente à fase mais importante de uma unidade de ensino, como verificamos ao consultar o Quadro IV, a opção d) é totalmente rejeitada, possivelmente por estar muito ligada a um tipo de conteúdo a que os alunos normalmente reagem com desagrado. Segue-se-lhe com 12% a única opção que claramente se reporta a um método de ensino. Os estagiários preferiram as opções com menor poder discriminatório. Assim, obtivemos 44% de acertos na alínea b), talvez pelo facto de considerarem que ela englobaria a opção a), ou então escolheram a exploração de textos, talvez das actividades mais usuais na aula de língua. Jogaram pelo seguro, não se arriscando por terrenos pouco conhecidos.

**QUADRO IV- Percentagens referentes à 4ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
B	16	44%
A	11	24 %
E	5	20 %
C	3	12 %

**Pergunta nº 5: Qual é a melhor maneira de ensinar a gramática ?**

Quanto à melhor forma de ensinar gramática as opiniões estão bastante extremadas como o Quadro V nos evidencia. Efectivamente, 56% dos inquiridos considera que se parte de um caso concreto, o que apela à contextualização, ideia cara à abordagem comunicativa. A indução da regra a partir de exercícios estruturais é a

escolha de 40% dos respondentes, o que os coloca na perspectiva do método audio-oral .

É interessante verificar que nenhum dos inquiridos parece interessado em percursos dedutivos, dado que a opção b) não foi escolhida por ninguém, enquanto que a posição mais radical (não ensinar gramática) teve uma escolha.

Parece acontecer que estas pessoas que estão a iniciar o seu percurso profissional, têm a intenção de cortar com aquilo que lhes parece mais tradicional, ainda que, por vezes, pareçam possuir uma ideia pouco clara do que recusam ou aceitam.

**QUADRO V- Percentagens referentes à 5ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
A	14	56 %
C	10	40 %
D	1	4 %

**Pergunta nº 6: *Que pensa dos exercícios de memorização de textos e diálogos ?***

Esta questão coloca o problema da memorização de textos e diálogos na aula de línguas.

Verificamos pela consulta do Quadro VI que a opção b) é a mais escolhida (88%) sendo a c) objecto de 3 escolhas, não obstante representar uma perspectiva mais radical do que a opção a).

Pensamos que esse tipo de resposta se deve a uma certa forma preconceituosa com que a memorização passou a ser encarada de há alguns anos a esta parte, em oposição ao que sucedia em tempos ainda não muito distantes, em que ela era a base de toda a aprendizagem.

**QUADRO VI- Percentagens referentes à 6ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
B	22	88 %
C	3	12 %

**Pergunta nº 8: *Qual deve ser o papel da língua materna no ensino da língua estrangeira ?***

Sobre a utilização da Língua Materna (LM) na aula de língua estrangeira (LE), constatamos no Quadro VII que a opção mais escolhida, a c), com 68%, é a que permite essa utilização no caso de haver necessidade de traduzir qualquer conceito ou de explicar um ponto gramatical.

A segunda opção mais escolhida (24%) não se afasta muito da primeira, permitindo a utilização da LM sempre que tal permita ganhar tempo. Traduzir rapidamente um qualquer conceito, em vez de tentar a sua explicação na língua alvo, e fornecer explicações na LM em relação aos vários itens gramaticais, são formas de poupar tempo na aula de LE. Pensamos, pois, que estas duas opções não se afastam muito em termos de conteúdo.

A velha proibição nascida do Método Directo (opção d) obteve apenas uma escolha, bem como a opção a), igualmente proibitiva, embora num nível de menor exigência.

**QUADRO VII- Percentagens referentes à 8ª pergunta**

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
C	17	68 %
B	6	24 %
D	1	4 %
A	1	4 %

**Pergunta nº 9: Assinale as duas actividades mais rentáveis no ensino da língua inglesa.**

Sobre as actividades mais rentáveis na aula de LE foram solicitadas duas escolhas; contudo um dos inquiridos apenas indicou uma.

Se considerarmos cada preferência singular verificamos (Quadro VIII) que os estagiários privilegiaram o diálogo Professor/Aluno e a aprendizagem de regras seguida de exercícios, o que não deixa de ser interessante dado que, na questão nº5, haviam rejeitado este tipo de metodologia dedutiva (opção b).

**QUADRO VIII- Percentagens referentes à 9ª pergunta (Preferência singular)**

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
E	19	39 %
A	12	25 %
D	6	12 %
C	4	8 %
G	3	6 %
F	2	4 %
H	2	4 %
I	1	2 %
B	0	—

É notório que a maioria das escolhas desta questão recaiu nalguns aspectos tradicionais do ensino (diálogo vertical e dedução) seguindo-se-lhe a escolha de uma actividade de tipo criativo como é a elaboração de um “sketch” original .

Das combinações a mais escolhida (Quadro IX) foi a a)+e) com 36%, seguida da e)+g) e e)+d) com 12% cada uma. Contudo, em todas elas o peso da opção e) é determinante, na medida em que os resultados brutos nos deixam ver que e) obteve 19 escolhas, d) apenas 6 e g) só 3.

Parece estranho que tendo a abordagem comunicativa sido privilegiada, nalgumas questões anteriormente analisadas, a combinação d)+h) tenha sido objecto de apenas 2 escolhas, abaixo das actividades lúdicas que foram seleccionadas 3 vezes.

**QUADRO IX- Percentagens referentes à 9ª pergunta ( Escolha combinada)**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
AE	9	36 %
EG	3	12 %
ED	3	12 %
EH	2	8 %
DH	2	8%
CD	2	8%
AD	1	4 %
CF	1	4 %
EF	1	4 %
AI	1	4 %
CE	1	4 %

**Perguntas 10:** *Como devem ser considerados, pelo professor, os alunos de uma turma ?*

**11:** *Que tipo de ensino considera mais adequado à realidade na sala de aula ?*

Da confrontação dos Quadros X e XI podemos verificar que, tendo a maioria dos respondentes (76%) considerado a turma como a justaposição de individualidades diferentes, se considera o ensino misto como o tipo de ensino mais realista. A opção

que defende o ensino individualizado foi a que teve menor número de escolhas : 1= 4% ( ver Quadro XI).

Note-se que a opção que preconiza um ensino global, dirigido a toda a turma ocupa o 2º lugar nas escolhas à questão 11, o mesmo acontecendo com a opção a) da questão 10, que considera que os alunos de uma turma formam um todo.

Parece assim que, para além de um certo nível de coerência patente na comparação das respostas às duas questões em causa, os inquiridos, tendo a noção do que deveria ser feito, procuram conciliar esse princípio com os dados contextuais que a situação educativa lhes disponibiliza.

**QUADRO X - Percentagens referentes à 10ª pergunta**

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
D	19	76 %
A	3	12%
C	2	8%
B	1	4 %

**QUADRO XI - Percentagens referentes à 11ª pergunta**

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
D	15	60 %
A	5	20 %
B	4	16%
C	1	4%

**Pergunta 12: No pressuposto de que é importante, como conhecer os alunos e a turma ?**

Relativamente à melhor forma de conhecer os alunos de uma turma, os inquiridos parecem pouco sensibilizados para a criação de uma atitude científica que parte da observação sistemática e formulação de hipóteses explicativas para o que foi observado. Com efeito, como nos mostra o quadro XII, a maioria (40%) confia na intuição para chegar a esse conhecimento e apenas 16% refere a necessidade de utilização sistemática de instrumentos de recolha de informação. Os respondentes ainda consideram que conversas ocasionais em pequenos grupos (16%) ou individualmente (12%) podem ser meios de obtenção de informação para chegar ao conhecimento dos alunos de uma turma.

**QUADRO XII - Percentagens referentes à 12ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
B	10	40 %
A	4	16 %
E	4	16 %
D	3	12 %
F	2	8 %
C	2	8%

**Pergunta 13: O que pensa do trabalho de grupo ?**

Relativamente ao trabalho de grupo (TG) verifica-se que a grande maioria (88%) o considera pouco intensivo mas estimulante para os alunos. O quadro XIII ainda nos mostra que 2 dos inquiridos consideram esse tipo de trabalho fonte de desordem generalizada e 1 atribui-lhe fraca qualidade.

É interessante comparar esta resposta com o que se passa frequentemente ao nível das aulas assistidas e regidas que são atribuídas aos estagiários ao longo desse ano probatório. Tendo consultado os planos das unidades assistidas e regidas dos 16 estagiários a nosso cargo, verificámos que, durante o ano lectivo de 95/96 apenas duas não incluíam aulas cuja actividade principal era o TG. Tal constatação leva-nos a pressupor que, apesar de não acreditarem nas potencialidades formativas do TG os estagiários recorrem a ele com muita frequência, talvez por se sentirem menos expostos e, conseqüentemente, menos ameaçados, ao utilizar esta técnica.

**QUADRO XIII - Percentagens referentes à 13ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
C	22	88 %
B	2	8 %
D	1	4 %

**Pergunta 14: Sendo um facto o geral desinteresse dos alunos, qual é, na sua opinião, a principal causa dessa desmobilização ?**

Partindo do pressuposto que os alunos, de uma maneira geral, se encontram desmobilizados, esta questão procura indagar a causa dessa situação. As opções dadas atribuem-na quer ao sistema, quer à própria disciplina de Inglês, quer ainda aos próprios alunos e à sociedade.

Vemos no quadro XIV que a quase totalidade dos inquiridos (96%) culpam o sistema escolar pela sua desadaptação e apenas 1 em 25 considera que são as várias solicitações sociais que afastam o aluno da escola levando-o a desinteressar-se das actividades que ali lhe são propostas. Mas, perguntamos nós, não será a própria desadaptação do sistema escolar que leva o aluno a deixar-se prender pelas solicitações da sociedade envolvente, relegando as actividades escolares para um lugar escuso, distante dos seus interesses ? Parece então que todos os inquiridos estão em sintonia.

**QUADRO XIV- Percentagens referentes à 14ª pergunta**

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
A	24	96 %
D	1	4 %

**Pergunta 15: O que considera, então, necessário fazer ?**

Esta questão completa a anterior indagando qual ou quais as possíveis soluções para a situação ali delineada. A maioria dos inquiridos (80%) parece ter captado a mensagem que ao longo do curso lhes foi sendo transmitida, tendo optado pela via da

negociação pedagógica na tentativa de conciliar as necessidades e interesses dos dois actores principais da cena pedagógica.

Como vemos no Quadro XV a opção a), que recusa qualquer negociação ou desvio do caminho previamente traçado pelo professor, não foi objecto de nenhuma escolha, o que nos faz crer que, ou resultou a sensibilização de que os sujeitos foram alvo, ao longo dos 4 anos previstos no seu plano curricular, ou aqui está marcada a influência dos “contratos pedagógicos” tão em moda nos tempos que correm.

Quatro dos inquiridos têm uma posição menos consistente, considerando dever permitir que o seu ensino seja condicionado pelas necessidades e interesses dos alunos, e um deles considera mesmo que, se assim não fosse, os alunos seriam injustamente prejudicados.

**QUADRO XV Percentagens referentes à 15ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
B	20	80 %
C	4	16 %
D	1	4 %

**Pergunta 16: *Como entende que devem ser tratados os problemas de indisciplina ?***

Esta questão coloca-nos o problema da indisciplina e a forma de lidar com ela. Grande parte dos inquiridos (68%) considera ser necessário discutir o problema com a turma enquanto os restantes 32% vêm na severidade, a manter desde o início da relação pedagógica, o meio de evitar a degradação da situação.

Confrontando as respostas a esta questão com as fornecidas à pergunta anterior, encontramos uma certa incoerência. De facto, a grande maioria que, na questão anterior, preconizava a via da negociação não se encontra totalmente representada na resposta a esta questão (ver opção B no Quadro XVI), nem os 32% que nesta pergunta advogam o uso da severidade correspondem aos 20% que na anterior colocavam os interesses e necessidades dos alunos acima de tudo, receando prejudicá-los injustamente.

Quanto às diferenças de tema das duas questões, sabemos bem como e quanto estão relacionados os dois termos “concepções pedagógicas- in/disciplina”.

**QUADRO XVI- Percentagens referentes à 16ª pergunta**

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
B	17	68 %
A	8	32 %

**Pergunta 17: *A que atribui o sentimento generalizado de decepção no que diz respeito ao diálogo Professor/aluno na aula de inglês ?***

Tínhamos verificado que esta questão trata a atribuição causal do insucesso da relação que é perspectivada a partir de duas vertentes: a relação com a língua e a relação professor/aluno (P/A).

As respostas obtidas atribuem as dificuldades do diálogo P/A à natureza da própria disciplina de Inglês, considerando que grande parte dos alunos (88%) se sentem

constrangidos no plano linguístico, pelo que não conseguem manter um diálogo com o professor (ver Quadro XVII).

Alguns dos inquiridos (22%) consideram que tal se deve ao facto de o professor esperar demasiado dos alunos, mas note-se que a causa indirecta é também a dificuldade em manter um diálogo aceitável e coerente na língua-alvo.

A relação P/A sai ilesa desta contenda, o que também não nos causa grande espanto dado que os estagiários apostam muito, regra geral, na relação, a qual é particularmente cuidada.

**QUADRO XVII- Percentagens referentes à 17ª pergunta**

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
A	22	88 %
D	3	12%

**Pergunta 18: *Como pode o professor avaliar o seu ensino ?***

Sobre a forma como o professor pode avaliar o seu ensino as opiniões dos inquiridos dividem-se pelas duas primeiras opções, com 60% para a a) (Através das notas obtidas pelos alunos) e 40% para a opção b) (Intuitivamente, de forma global, segundo as suas impressões), como se pode verificar no Quadro XVIII.

É possível que algumas das escolhas que vieram a recair em b) tivessem podido avolumar o resultado de a), se essa opção contemplasse algumas ressalvas que a tornassem menos ameaçadora.

Consideramos interessante o facto de nenhum dos inquiridos se considerar, enquanto docente, desobrigado de ser submetido a avaliação, mas pensamos que o facto de ninguém ter escolhido a opção c) (De forma sistemática, através de questionários aos alunos) poderá indiciar falta de atenção ou então alguma falha ou omissão a nível da formação teórica deste tipo especial de docentes.

#### QUADRO XVIII- Percentagens referentes à 18ª pergunta

OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
A	15	60 %
B	10	40 %

**Perguntas 19:** *Qual é, na sua opinião, a melhor atitude a adoptar em relação aos bons alunos ?*

**20:** *Qual é, então, a melhor atitude para com os alunos fracos ?*

Estas questões remetem para o dilema que o professor enfrenta frequentemente, ao procurar o equilíbrio dentro da diversidade humana que a turma lhe apresenta. Mas, enquanto na questão nº 19, relativamente aos bons alunos (BA), mais de metade dos inquiridos (52%) escolhe a opção b), (ver Quadro XIX) considerando dever dar-lhes actividades adaptadas, mas dentro do quadro da turma, em relação aos alunos fracos, tratados na questão nº 20, 68% dos respondentes escolheu a opção a), considerando que estes deverão ser tratados como os demais, para não lhes fazer sentir a sua inferioridade. Correspondendo à opção a) da pergunta 20, aparece-nos, na questão nº 19, também uma opção a) mas que congrega apenas 48% das respostas. Como explicar

a diferença de 20% entre opções perfeitamente idênticas? A única explicação possível deve-se, em nossa opinião, à razão apresentada em cada uma das opções, para a atribuição da mesma forma de tratamento. Enquanto para os BA aquela se justifica pelo facto de “*não favorecer o elitismo*” em relação aos alunos fracos a razão fornecida é “*Não lhes fazer sentir a sua inferioridade*”. Há, pois, um predomínio do factor afectivo em relação aos alunos mais fracos, o que é compreensível pelo facto de se tratar de professores-estagiários, grupo normalmente sensibilizado e empenhado na vertente afectiva do processo.

A situação dos inquiridos explica igualmente o facto de apenas 2 terem escolhido, na questão 20, opções relacionadas com a individualização do ensino. Trata-se de uma exigência para a qual este grupo não deve sentir-se ainda preparado, daí ter havido só 2 escolhas nesse sentido para a questão 20 e nenhuma para a 19.

**QUADRO XIX- Percentagens referentes às 19ª e 20ª perguntas**

VARIÁVEL	OPÇÕES	F <sub>i</sub>	%
19	B	13	52 %
	A	12	48 %
20	A	17	68 %
	B	6	24%
	C	1	4 %
	D	1	4 %

**Pergunta 21: Como devem ser formados os professores de inglês ?**

No que respeita à formação de professores, os estagiários que responderam a este questionário dividem-se, nesta questão, entre as opções c) (52%) e d) (44%), como nos mostra o Quadro XX .

A diferença fundamental entre elas resulta de a opção d), ao contrário da c), não apresentar uma referência explícita ao estágio supervisionado, falando apenas de *”uma iniciação controlada e progressiva à prática pedagógica”*. Nenhum respondente, contudo, considerou que *“sólidos conhecimentos da língua que vão ensinar”* seja formação suficiente para o futuro professor de línguas.

É ainda possível que algumas das fugas à opção c) constituam a reacção a um certo “trauma” provocado pelas inúmeras aulas assistidas a que o professor-estagiário tem de sujeitar-se.

**QUADRO XX- Percentagens referentes à 21ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
C	13	52 %
D	11	44 %
B	1	4 %

**Pergunta 22: Qual é a sua opinião sobre a formação contínua de professores ?**

Sobre a opinião dos estagiários de Português-Inglês em relação à formação contínua, a maioria (84%) considera-a *“útil em estágios de formação permanente e a*

*título de informação sobre as novas correntes pedagógico-didáticas*". Nenhum dos inquiridos a considera indispensável e apenas 1 acha que é totalmente inútil, sobrepondo-lhe a "experiência pessoal", como verificamos no Quadro XXI.

Dois dos respondentes consideram-na útil desde que "feita no terreno" e outro encontra-lhe utilidade apenas para "colmatar lacunas da formação científica inicial".

Pensamos que os inquiridos seguiram, na sua maioria, a velha máxima de que "*no meio é que está a virtude*", fugindo a situações-extremo, pelo que as escolhas se situaram nas opções c) e b), como já referimos.

**QUADRO XXI - Percentagens referentes à 22ª pergunta**

<b>OPÇÕES</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>%</b>
C	21	84 %
B	2	8 %
E	1	4 %
A	1	4 %

Dado que o tipo de respostas obtidas representavam vários conjuntos de conceptualizações procurámos, posteriormente, verificar se haveria grupos disparens na amostra que trabalhámos.

Procedendo à análise de "*clusters*" verificámos primeiro a existência de dois grupos distintos. Posteriormente, ainda indagámos da possibilidade de existirem mais, tendo apenas conseguido três agrupamentos, dois com 12 casos cada e outro com apenas um caso (o 16).

Tanto no caso de dois agrupamentos como no de três, a variável 12 (correspondente à pergunta com o mesmo número) foi a que evidenciou maiores diferenças, como podemos ver pelos Quadros XXII e XXIII<sup>10</sup>. Foi, aliás, em função da resposta à pergunta 12, que um caso (o número 16) passou a integrar o terceiro “*cluster*”. Se atendermos às observações feitas relativamente à questão nº 12 verificamos que as suas características e insuficiências não conduzem a uma tomada de posição relativamente à obtenção de dados díspares a partir dela.

Tomando por isso apenas em consideração dois agrupamentos, resolvemos procurar saber, através duma análise de variância, qual o tipo de questões que conduzia a maior variabilidade entre os dois grupos formados a partir do procedimento anterior.

A análise da variância (com um GL= 22) ofereceu-nos os resultados que se podem observar no Quadro XXIV. Aí verificamos que as questões 7, 11, 12, 15, 21 e 22 são as que determinam, nos dois grupos, diferenças mais significativas, como o valor de *p* nos evidencia.

**QUADRO XXIV - Resultados da Análise de variância**

QUESTÃO Nº	F	p
1	.78	.46
2	.76	.48
3	.26	.76
4	.90	.42
5	.57	.57

<sup>10</sup> Os Quadros referidos encontram-se no Anexo 2

**QUADRO XXIV (Continuação) - Resultados da Análise de variância**

QUESTÃO Nº	F	p
6	1.90	.17
7	24.37	.00
8	2.07	.14
10	1.78	.19
11	6.91	.00
12	47.93	.00
13	.05	.94
14	.52	.60
15	11.78	.00
16	1.82	.18
17	1.90	.17
18	.82	.45
19	1.29	.29
20	.41	.66
21	5.99	.00
22	16.76	.00

No que respeita à questão nº 7 recordemos que ela se reporta à utilização do manual, tendo 88% dos sujeitos, optado pela questão que menos os comprometia, a qual se encontra também relacionada com a abordagem comunicativa. Também na

questão nº 15 (como lidar com o desinteresse dos alunos) a grande maioria dos respondentes se fixa numa opção, a b) com 80% das escolhas e na pergunta nº 22, cuja opção c) congrega 84% das respostas.

A questão nº 11 tem a ver com o tipo de ensino ministrado, mas aqui a opção mais escolhida recolhe apenas 60% dos respondentes que optam pela posição menos responsabilizadora, o mesmo sucedendo no que toca à questão nº 12, cujas escolhas também se repartem por várias opções apesar de o factor “intuição” ter congregado 40% do total. A questão nº 21 apresenta o mesmo tipo de resposta das duas anteriores, com os sujeitos praticamente divididos ao meio entre as opções c) (52%) e d) (44%).

#### ***4.4- Interpretação dos resultados***

O tratamento a que submetemos os dados obtidos permitem-nos avançar algumas observações tendo em vista as finalidades deste estudo, oportunamente explicitadas.

Relativamente à identificação das abordagens utilizadas no ensino da língua inglesa, verificamos que os sujeitos oscilam entre a adesão à abordagem comunicativa e à audio-oral.

Parece-nos também que os inquiridos revelam um fraco nível de consciencialização relativamente à opção tomada (se é que existe realmente uma opção, uma vez que parece não haver consciência disso). Esta constatação é visível pela

impossibilidade de encontrar um padrão coerente nas escolhas das opções às questões que se ligam a uma ou outra das referidas abordagens metodológicas.

Se atentarmos nas questões números 1, 5 e 7 percebemos que as opções que congregam maior número de escolhas relacionam-se com a abordagem comunicativa, respectivamente as opções b) com 68%, a) com 56% e b) com 88%.

O mesmo não acontece no que se refere ao número de escolhas das opções relacionadas com a mesma abordagem, no caso das questões números 3, 8 e 9, em que o método audio-oral foi o privilegiado, respectivamente, com 64% na opção a) da pergunta nº3, 88% na opção b) da pergunta nº8, tendo a opção mais próxima da abordagem comunicativa, a b), na questão nº 9, obtido apenas 24%. Ainda nesta última questão verificamos que a combinação d) + h), característica da abordagem comunicativa, apenas recolhe 8%. Por outro lado, a incidência no diálogo vertical (juntamente com alguma improvisação), que se adequa mais aos princípios da abordagem audio-oral do que aos da comunicativa, obtém a percentagem mais elevada.

Estas respostas parecem indicar que os professores estagiários não seguem, pelo menos de uma forma consciente e fundamentada, uma determinada metodologia. Tal pode ser devido à fraca consistência dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, ou à incapacidade de os transferir para a prática docente. São provas disso as contradições constantes na escolha das diversas opções ligadas a métodos de ensino específicos, como podemos verificar, por exemplo, a contradição entre as opções a) da pergunta nº 3, com 64% (método audio-oral) e a opção a) da nº 5 com 56% (abordagem comunicativa), ou ainda entre a b) da questão nº7 e a b) da nº8. No primeiro caso as opções que receberam maior adesão nas duas questões referidas (3 e 5) são antagónicas. No segundo caso (7 e 8) a opção mais escolhida na questão nº 7

(88%) corresponde, em termos de fundamentos teóricos, à opção b) da questão nº 8 a qual teve uma reduzida percentagem de escolhas (24%).<sup>11</sup>

Encontramos assim, a par de alguns princípios metodológico-didáticos inovadores, práticas tradicionais de que os próprios foram alvo e que tendem a reproduzir. São exemplo desta situação as opções mais escolhidas nas perguntas 5 e 9. Se, por um lado, o sujeito se mostra atento à necessidade de contextualizar o ensino que pratica, pelo outro, privilegia ainda o tradicional diálogo vertical a outro qualquer tipo de interação.

Igualmente vemos degladiar-se os princípios teóricos estudados e as imposições da prática, cujo exemplo está patente nas respostas à questão 2 e no confronto entre as opções escolhidas nas perguntas 10 e 11. Se, por um lado, consideram que a teoria pouco interessa desde que a sua utilidade seja assegurada, verifica-se que essa utilidade nem sempre é potencializada, ou porque não existe informação, ou porque não foi suficientemente assimilada para poder ser transferida e aplicada em situações práticas, daí as incongruências patentes nas respostas às questões nº 10 e 11.

Se confrontarmos a opção mais escolhida na questão nº 12 (40%) e a segunda mais escolhida na nº 18 (40%), verificamos que novamente as exigências do quotidiano escolar afastam o professor estagiário da implementação de práticas baseadas em princípios teóricos, cientificamente fundamentados. Uma vez mais a intuição substitui o rigor da atitude científica, na docência.

Nota-se também a fraca consistência dos conhecimentos teóricos adquiridos, na medida em que as contradições são constantes na escolha das diversas opções que se

---

<sup>11</sup> Lembramos, contudo, que, tal como tivemos ocasião de referir, a diferença entre ambas, em termos de concretização, revela-se, na prática, menos relevante.

encontram ligadas a métodos de ensino específicos, como verificamos entre as opções a) de 3 e a) de 5, ou b) de 7 e b) de 8. No primeiro caso, as opções que receberam maior adesão nas duas questões referidas são antagónicas. No segundo caso a opção mais escolhida na pergunta 7 corresponde, em termos de fundamentos teóricos, a uma sobre a qual recaiu fraca escolha na questão 8.

Encontrámos também oscilações entre a adesão à abordagem comunicativa e à audio-oral, sem que seja possível encontrar, ao longo do questionário, um conjunto coerente de escolhas às questões que se ligam a um ou outro dos referidos métodos. De facto, enquanto nas questões 1, 5, 6 e 7 as opções que se relacionam com a abordagem comunicativa congregam a maioria das escolhas, o mesmo não acontece nas perguntas 3, 8 e 9.

Encontra-se, por vezes, coerência nas escolhas, como é o caso das questões 15 e 16, nas quais entre as opções mais escolhidas há sintonia de perspectivas. Mas nem sempre isso acontece, como nos mostram as questões 19 e 20 que nos permitem verificar que, novamente, o plano afectivo domina a decisão do docente, levando-o a utilizar bitolas diferentes para uma situação idêntica em termos de organização e gestão curricular. As falhas a nível de fundamentação teórica conduzem a uma tomada de decisão iadequada, injusta mas que aparentemente surge nimbada de solidariedade e empatia. Os princípios teóricos são especialmente úteis em situações deste tipo, equívocas e capciosas, que representam autênticas ratoeiras para quem está a iniciar-se na profissão.

A dominância do plano afectivo que deriva, talvez, de uma aquisição deficiente de determinados princípios teóricos psico-pedagógicos com o consequente desajustamento à realidade, manifesta-se nas escolhas relativas às questões nº 17 e 18.

A relativa à questão nº 17 parece levar a concluir que a relação pedagógica falha pelos constrangimentos de que os alunos são vítimas, desculpabilizando-os totalmente de qualquer falha do sistema, como as opções escolhidas revelam: a) com 88% e b) com 22%.

A análise das respostas à questão nº 18 mostra que o sucesso do aluno é encarado como a medida da eficácia do professor (60% para a opção a) o que confirma uma certa anulação, já apontada, do papel e do “EU” do professor perante o do aluno, de cujo insucesso se responsabiliza o docente. A outra opção escolhida (b) com 40%), confirma o que atrás defendemos, relativamente à pouca influência dos conhecimentos científicos adquiridos, na prática destes docentes. Este tipo de situação poderá ser atribuída a um sentimento de confusão, conflito ou até possível quebra de auto-imagem, que o actual modelo de estágio propicia.

Habitados a ser constantemente criticados pelos erros de natureza científica e pedagógica que frequentemente cometem, os estagiários são levados a pensar que, se algo corre mal, deve ser sua a culpa, até mesmo no caso das classificações negativas dos alunos. As hesitações e pouca clarividência patente nalgumas respostas, tanto podem ser atribuídas a essa situação de fragilidade como a insuficiência de fundamentos teóricos.

Um aspecto interessante que esse fenómeno oferece, encontramos-lo na resposta à questão nº 21: a opção mais escolhida (c) parece evidenciar a satisfação dos estagiários relativamente ao seu próprio modelo de formação. Mas esta posição vai ser posteriormente contrariada pelas opiniões claramente expressas nos seus relatórios de estágio. Ai, libertos já de condicionamentos, tecem duras críticas tanto em relação ao modelo de formação teórica que consideram desajustado em função das necessidades

que a prática revela, como em relação à própria supervisão cuja eficácia põem em causa.

A situação de confusão generalizada evidenciada nas respostas a este questionário revela-se ainda na resposta à última questão na qual a maioria dos inquiridos escolheu a opção c), que explicita a necessidade de informação pedagógico-didáctica a nível da formação contínua. Esta escolha massiva (84%) deixa-nos perplexos por duas ordens de razões. A primeira tem a ver com a constatação, em respostas anteriores, de que, na sua vida prática, o professor estagiário confia mais na sua intuição ou na reprodução do modelo mediante o qual foi ensinado, do que nos princípios teóricos, certamente mais inovadores, obtidos ao longo da sua formação académica. É altura de nos questionarmos por que razão acentua a utilidade desses mesmos princípios ao nível da formação contínua. Será pelo facto de os considerar insuficientes? Nesse caso seria mais lógica a escolha da opção f)!

A segunda razão da nossa perplexidade resulta do facto de ser a formação científica da especialidade, aquela em que se têm verificado as lacunas mais preocupantes na formação dos professores-estagiários da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês da Universidade de Évora, como pode facilmente ser comprovado pela consulta das actas da respectiva Comissão de Estágio. Essas lacunas têm sido repetidamente manifestadas, principalmente pelos orientadores presentes nas escolas, mas também pelos próprios estagiários. De facto, tem sido amplamente referido e discutido, o desajustamento existente entre os conteúdos que a Universidade fornece a estes alunos, no campo da sua formação científica de base, e as imposições dos programas que os mesmos vêm depois a leccionar.

**CONCLUSOES**

## 5- CONCLUSÕES

Este estudo foi realizado com a finalidade de obter informação que propiciasse respostas a algumas questões previamente colocadas. Uma delas dizia respeito ao tipo de abordagens ou métodos de ensino utilizados pelos estagiários de Português e Inglês do ano lectivo de 1995/96, e a consciência dos mesmos relativamente à opção feita.

Verificámos que essa opção não é congruente nem, obviamente, consciente. Ou seja, as respostas obtidas tanto podem recair numa como noutra abordagem do ensino das línguas, tendo sido, contudo, mais escolhidas a abordagem comunicativa e o método audio-oral.

Outro aspecto que pretendíamos explorar referia-se à forma como os estagiários encaram o ensino. Nesse ponto verificámos que o fazem, essencialmente, em função das suas intuições ou em função daquilo que, pensam, os outros esperam de si.

A afirmação atrás produzida implica que as opções escolhidas não parecem resultar de uma reflexão sobre a sua prática e nela integrada, mas são fruto quer de modelos de ensino de que eles próprios foram alvo, ou então da sua componente socio-afectiva, das suas crenças e valores, filtrados pela fragilização que a sua situação normalmente implica.

Relativamente à eficácia do modelo de formação utilizado com os sujeitos em questão, ela não parece ter sido integralmente comprovada, essencialmente por duas ordens de razões.

Em primeiro lugar porque a capacidade de reflexão na e sobre a acção, que o modelo em causa procura fomentar, não se revelou claramente nas respostas obtidas.

Em segundo lugar porque os conhecimentos teórico-práticos que o elenco curricular destes estagiários pressupunha assegurados, em termos da componente de Ciências de Educação, não parecem enformar as decisões a tomar. De facto os sujeitos que estudámos parecem dar primazia às técnicas e comportamentos que estão habituados a observar nas aulas, de uma forma pouco crítica, dado que o peso das suas convicções parece ser mais forte do que o dos conhecimentos científicos adquiridos (ou se supõem adquiridos).

Parece então ser necessário, em primeiro lugar, conhecer as convicções prévias dos professores estagiários, e demonstrar-lhes que algumas dessas técnicas convencionais já não resultam na maioria das situações que actualmente se vive na escola. Se este esforço não for feito, pode acontecer que os estagiários se iniciem na profissão munidos de um conjunto de esquemas a que não conseguem adaptar-se posteriormente, indo, eventualmente, recorrer aos modelos e métodos tradicionais de ensino, com os quais se sentem mais à-vontade.

Para sair do círculo vicioso da reprodução de modelos, cremos ser fundamental a ocorrência de uma mudança cognitiva que comporte a noção de que os métodos pelos quais aprenderam, ao longo de todo um percurso escolar já ligeiramente afastado no tempo, não satisfazem as necessidades actuais, sendo igualmente imprescindível levá-los a identificar as razões responsáveis por essa inadequação.

Gupta e Saravanan (1995) constataram que os estagiários aceitam as mudanças mais facilmente quando consideram que elas preenchem uma lacuna existente na sua formação. Mas o caminho a seguir para os conduzir a essa aceitação não parece muito fácil de trilhar dentro do modelo de supervisão vigente, que é ainda o de fornecer doses massiças de conhecimentos que os supervisores consideram importantes, talvez sem

terem consciência das verdadeiras razões que os levam a essa consideração, mas antes porque sempre o foram, e essa é razão suficiente para assim continuarem a considerá-los.

Consideramos imprescindível que ocorra uma mudança de natureza cognitiva, pois a transformação deverá surgir de dentro para fora e, para isso, cremos ser fundamental a aposta na reflexão **antes, na e sobre** a acção. Mas como vamos saber se essa mudança realmente se verificou?

Cremos que um primeiro passo a dar seria conhecer as componentes da formação em análise que requerem reformulações, tendo em vista adequá-la à construção da eficácia do profissional de Educação.

Não é, obviamente, uma tarefa fácil, porque não é apenas necessário conhecer as acções que constituem a “eficácia “ do professor, mas também examinar os aspectos cognitivos que resultam numa prática eficaz da profissão. Ou seja, não é apenas necessário saber o que os bons professores fazem e levar os futuros professores a reflectir sobre esses produtos e processos, para que possam eventualmente vir a aceitá-los ou a adaptá-los. É preciso, para além disso, conhecer também os processos que esses profissionais competentes utilizam para tomar a decisão de fazer isto e não aquilo, ou seja conhecer os seus processos de pensamento.

Este tipo de pesquisa exige instrumentos de recolha de dados, e também de avaliação, extremamente sofisticados e de aplicação delicada.

Outro problema que se nos coloca é o modo como poderemos saber se os professores fazem realmente o que afirmam fazer, ou outra coisa qualquer. A aplicação de questionários não dá resposta a esta questão. A observação de aulas, leitura de

diários e sessões de análise em grupo, seriam técnicas susceptíveis de fornecer algumas bases de trabalho interessantes.

Covino e Iwanicki (1996) levaram recentemente a cabo uma pesquisa, com uma amostra de 33.100 professores, tendo em vista identificar os comportamentos dos bons profissionais de Educação e ainda conhecer os esquemas de pensamento que poderiam explicar as diferenças encontradas a nível do comportamento dos professores.

Apesar do estudo referido ter validado o que a literatura da especialidade tem avançado como elementos da eficácia da acção docente, os seus autores deixam muitas questões em aberto. Uma delas levanta o problema da supervisão, questionando se os comportamentos e atitudes considerados como eficazes e recomendáveis na prática do bom professor, serão encarados do mesmo modo pelos supervisores.

Não é fácil fazer-se formação de professores. Os vários paradigmas que têm emergido ainda não conseguiram resolver o problema, e a prova disso encontra-se na série de mudanças que a esse nível se têm verificado. Obviamente nunca poderíamos albergar a pretensão de apresentar soluções, tanto mais que este é apenas um estudo exploratório. Deixamos algumas reflexões e um conjunto de questões para as quais será necessário ir encontrando respostas, ainda que nunca definitivas, ainda que parciais. Apesar de os ventos não terem vindo, ultimamente, a soprar de feição para as bandas das Ciências de Educação, não sabemos a quem, para além dos que trabalham nesta área, poderemos pedir essas respostas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## 6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1982) Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol.XVI, 151-68.
- Alarcão, I (1991-a) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. *In Supervisão e formação de professores*, CIDINE, Cad.1, 5-22.
- Alarcão, I. (1991-b) Dimensões de formação. *In Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas*, Universidade de Aveiro.
- Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology: A cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Billows, F. L. (1961) *The techniques of language teaching*. London: Longman.
- Block, J. H. (Ed.) (1974) *Schools, Society and Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (1976) *Human Characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Booth, M., Hargreaves, D. H., Bradley, H. & Southworth, G.(1995) Training doctors in hospitals: A comparison with teacher education, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 21, 2. pp.145-61.
- Brooks. N. (1964) *Language and Language Learning: Theory and Practice*. 2nd ed.. New York: Harcourt Brace.
- Brouwer, C. N. (1989) *Integrative teacher education, principles and effects*, Utrecht University Press.

- Brown, R. (1973) *A first Language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burden, P. J. (1990) Teacher development. In W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan.
- Calfee, R. C. & Piontkowski, D. C. (1985) Grouping: Instructional purposes. In T. Husen & T. N. Postletwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Oxford Pergamon Press, Vol.4, pp.2099-2107.
- Candlin, C. N. (1976) *Communicative Language Teaching and the Debt to Pragmatics*. In C. Rameh (Ed.). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Candy, P. C. (1989) Construtivism and the study of self-direction in adult learning, *Studies in Adult Education*, 21, pp.95-116.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1966) Linguistic Theory. In J. P. B. Allen & P. Van Buren (Eds.) *Chomsky: Selected Readings*, pp.152-9. London: Oxford University Press.
- Claxton, G. L. (1978) *The Little Ed Book*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Council of Europe (1987) Documents of the Fifteenth Conference of Ministers of Education, Helsinki, 1986 (Strasbourg, Council of Europe).
- Covino, E.A. & Iwanicki, E. F. (1996) Experienced teachers: their constructs of effective teaching, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 325-363.

- Créton, H. A., Wubbels, T. & Hooymayers, H. P. (1989) Escalated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations, *Teaching and Teacher Education*, 5, 205-15.
- Davies, P., Roberts, J. & Rossner, R. (1975) *Situational Lesson Plans*. Mexico City: Macmillan.
- Eraut, M. (1988) Inservice teacher education. In M.J. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2<sup>a</sup> Ed, Oxford. Pergamon Press.
- Estrela, A. (1984) *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: I.N.I.C..
- Ferreira, J. S. M. (1991) O Passado /Presente: Expectativas de Futuro. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Greene, J. (1986) *Language understanding: A cognitive Approach*. Oxford: Open University Press.
- Guiton, E. & McIntyre, D. J. (1990) Student teaching and school experiences. In W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 514-34.
- Gupta, R. & Saravanan, V. (1995) Old beliefs impede student teacher learning of reading instruction, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 21, 3, 347-360.



- Halliday, M. A. K. (1970) Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.) *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp.140-65
- Howatt, A. P. R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972) On communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*, pp.269-93.
- Jackson, P. W. (1971) Old dogs and new tricks. In L.J.Rubin (Ed.) (1971). *Observations on the continuing education of teachers*.
- Kelly, L. G. (1969) *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mas: Newbury House.
- Koetsier, C. P., Wubbels, T. & Driel, C.van (1992) An investigation into careful supervision of student teaching. In J. H. C. Vonk, J. H. G. I. Giesbers, J. J. Peters & T. Wubbels (Eds.) *New Prospects for teacher Education in Europe II*, Utrecht: WCC.
- Koetsier, C. P., & Wubbels, T.(1995) Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction, *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), 333-45.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford : Pergamon.
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Littlewood, W. (1984) *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, N. (1990) Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development, *Harvard Educational Review*, 60 (2) 159-80.
- Medley, D. M. (1985) Evaluating teaching: Criteria. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Oxford Pergamon Press, Vol.3, pp.1734-1747.
- Nóvoa, A. (1991) Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*, Universidade de Aveiro.
- Pittman, G. (1963) *Teaching Structural English*. Brisbane: Jacaranda.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986) *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge Mass: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1964) *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. (1981) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rutter, M., Maughan, B. Mortimore, P. & Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Schon, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. (1990) *Educating the reflective Practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Soulé-Susbilles, M.F. (1979) Questionnaire d'Attitudes des Professeurs d'Anglais. Paris: Paris VIII (Doc. de Circulação Restricta).
- Stallings, J. (1975) Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms. *Soc. Res. Child Development*, S. 40, N.163.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stones, E. (1992) *Quality Teaching: A sample of cases*. London: Routledge.
- Tillema, H. H. (1994) Training and professional expertise : bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers, *Teaching and Teacher Education*, 10, 601-615.
- Thomas, R. M. (1987) The individual and the group: Individualizing teaching. *Teaching and Teacher Education*, 220-224.
- Thomas, R. M. (1986) Individualized instruction. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Oxford Pergamon Press, Vol.5, pp.2446-2451.
- Torre, M.G. (1995) Imported Models: A tradition of English- language teaching in Portugal. *Línguas e Literaturas*, Revista da Faculdade de Letras, Porto, XII, 135-148.
- Van Manem, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6, pp.205-28.

- Veenman, S. A. M. (1984) Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54, 143-78.
- Vonk, J. H. C. (1993) Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills, *Mentoring*, 1, 31-41.
- Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Languages as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolfolk, A. E. (1989) Graduate preparation of teachers: the debate and beyond.
- Zahorik, J. A. (1986) Acquiring teaching skills, *Journal of Teacher Education*, 37, 21-25.
- Zeichner, K. (1983) Alternative paradigms of teacher education, *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993) Rethinking the practicum in the professional development school partnership, *Journal of Teacher Education*, 4, 296-307.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990) Teacher socialization. In W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan.

**ANEXOS**

# ANEXO 1

## *QUESTIONÁRIO*

### **FINALIDADES:**

O presente questionário pretende identificar as representações que os estagiários - futuros professores de Inglês - possuem das suas práticas de ensino, bem como caracterizar a sua atitude face ao ensino das línguas estrangeiras .

### **INSTRUÇÕES :**

1- Para cada questão escolha a opção que considere mais correcta ou que melhor traduza a sua opinião.

2- Assinale com uma **cruz** essa e **só** essa opção.

3- No caso de questões em que deve assinalar mais que uma opção, siga escrupulosamente a instrução.

4- Por favor responda a **todas** as perguntas.

**OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

**1. Que finalidade atribui ao ensino do Inglês, na sua aula?**

- a) a aquisição de uma língua correcta e simples
- b) a capacidade de comunicação, ainda que numa língua aproximativa
- c) uma atitude positiva para com a língua e a cultura inglesas
- d) a possibilidade de se fazer entender em Inglaterra
- e) o desenvolvimento da personalidade, uma outra maneira de ver as coisas

**2. Em que teoria linguística se deve apoiar o ensino da língua inglesa?**

- a) a linguística estrutural
- b) a linguística transformacional
- c) não interessa a teoria desde que seja útil
- d) o ensino do Inglês não precisa de se apoiar em teorias linguísticas

**3. Qual considera ser a melhor maneira de ensinar Inglês?**

- a) partir de textos elaborados e adaptados ao nível do aluno
- b) partir de textos autênticos
- c) partir de explicações gramaticais e lexicais e fazer exercícios de aplicação
- e) partir directamente do que os alunos e professores têm para dizer
- f) outra (por favor, especifique) \_\_\_\_\_

**4. Qual é a fase mais importante de cada unidade de ensino?**

- a) a apresentação de novas formas lexicais e gramaticais
- b) a aplicação dessas formas
- c) a fixação das estruturas
- d) as explicações de gramática
- e) a exploração de textos

**5. Qual é a melhor maneira de ensinar a gramática?**

- a) partir de um caso concreto
- b) partir de uma regra explícita
- c) partir de exercícios estruturais para chegar à regra
- d) não ensinar a gramática: os alunos descobri-la-ão sozinhos

**6. Que pensa dos exercícios de memorização de textos e diálogos?**

- a) são desejáveis e devem ser frequentes
- b) são desejáveis de tempos a tempos
- c) são perigosos e devem banir-se absolutamente

**7. Qual é a sua opinião relativamente à utilização do manual?**

- a) é o guia indispensável de professor e alunos
- b) é apenas um recurso que não deve escravizar os utilizadores
- c) é um instrumento de revisão, mas o professor não é obrigado a basear todo o seu ensino no manual
- d) o manual é inútil e até perigoso, devendo ser completamente banido

**8. Qual deve ser o papel da língua materna (L. M.) no ensino da língua estrangeira (LE)?**

- a) as explicações em L.M. devem ser agrupadas no princípio e no fim da aula
- b) deve recorrer-se à L. M. sempre que tal permita ganhar tempo
- c) serve unicamente para as explicações gramaticais e para a tradução
- d) deve ser absolutamente proibida na aula de inglês

**9. Assinale as *duas* actividades mais rentáveis no ensino da língua inglesa.**

- a) a aprendizagem de regras seguida de exercícios
- b) a repetição de um texto
- c) a dramatização de um “sketch”
- d) a elaboração de um “sketch” original

- e) o diálogo professor/alunos
- f) o diálogo aluno/aluno
- g) os jogos
- h) as actividades de improvisação
- i) outra (por favor especifique) \_\_\_\_\_

**10. Como devem ser considerados, pelo professor, os alunos de uma turma?**

- a) como um todo
- b) como constituindo três grupos: os fracos, os fortes e os médios
- c) como constituindo vários subgrupos com características homogéneas
- d) como a justaposição de individualidades diferentes

**11. Que tipo de ensino considera mais adequado à realidade na sala de aula?**

- a) um ensino global dirigido a toda a turma
- b) um ensino específico para cada subgrupo
- c) um ensino individualizado
- d) um ensino misto
- f) outro (por favor especifique) \_\_\_\_\_

**12. No pressuposto de que é importante, como conhecer os alunos e a turma?**

- a) sistematicamente com a ajuda de questionários
- b) intuitivamente, graças às reacções e movimentos ocasionalmente detectados
- c) individualmente, graças a conversas com cada aluno
- e) em certas ocasiões, através de conversas individuais
- e) em certas ocasiões, através de conversas com pequenos grupos
- f) outra ( por favor, especifique)\_\_\_\_\_

**13. O que pensa do trabalho de grupo?**

- a) é uma perda de tempo para todos
- b) é fonte de desordem generalizada
- c) é um tipo de trabalho pouco intensivo mas estimula o interesse dos alunos
- d) é um tipo de trabalho de fraca qualidade.

**14. Sendo um facto o geral desinteresse dos alunos, qual é, na sua opinião, a principal causa dessa desmobilização?**

- a) o sistema escolar está, no seu conjunto, desadaptado
- b) o ensino do inglês está desadaptado
- c) os alunos não se interessam por nada
- d) os alunos são demasiado solicitados por actividades extra-escolares

**15.O que considera, então, necessário fazer?**

- a) recuso demitir-me e penso que devo permanecer fiel às minhas concepções pedagógicas porque esse é o melhor serviço que presto aos meus alunos
- b) negoceio com os meus alunos de forma a equilibrar as minhas exigências pedagógicas e os seus interesses
- c) os interesses e necessidades dos meus alunos comandam o meu ensino
- d) preocupo-me unicamente com os alunos desejando trabalhar seriamente sem o que eles seriam injustamente prejudicados

**16.Como entende que devem ser tratados os problemas de indisciplina?**

- a) é preciso ser severo desde o início para evitar que a situação se degrade
- b) é necessário discutir este problema com a turma
- c) o professor está na aula, principalmente, para ensinar inglês
- d) o professor não deve interferir na liberdade do aluno.

**17. A que atribui o sentimento generalizado de decepção no que respeita ao diálogo professor/aluno na aula de inglês?**

- a) os alunos sentem-se constrangidos no plano linguístico
- b) os alunos não estão interessados em dialogar com o professor
- c) o assunto do diálogo não lhes interessa
- d) o professor espera demasiado dos alunos.

**18. Como pode o professor avaliar o seu ensino?**

- a) através das notas obtidas pelos alunos
- b) intuitivamente, de forma global, segundo as suas impressões
- c) de forma sistemática, através de questionários aos alunos
- d) o professor não tem que avaliar o seu ensino

**19. Qual é, na sua opinião, a melhor atitude a adoptar em relação aos bons alunos?**

- a) tratá-los como os outros para não favorecer o elitismo
- b) dar-lhes actividades adaptadas, mas dentro do quadro da turma
- c) dar-lhes actividades diferentes e independentes
- d) outra ( por favor especifique) \_\_\_\_\_

**20. Qual é, então, a melhor atitude para com os alunos fracos?**

- a) tratá-los como os outros para não lhes fazer sentir a sua inferioridade

- b) reservar-lhes certas actividades e dispensá-los daquelas que ultrapassam as suas possibilidades
- c) oferecer-lhes um programa especial, diferente do cumprido pelo resto da turma
- d) outra (por favor especifique) \_\_\_\_\_

**21. Como devem ser formados os professores de inglês?**

- a) apenas fornecendo-lhes sólidos conhecimentos da língua que vão ensinar
- b) fornecendo-lhes sólidos conhecimentos de inglês + um período mais ou menos longo de prática lectiva
- c) fornecendo-lhes sólidos conhecimentos de inglês + conhecimentos teóricos de Ciências de Educação + observação de aulas + estágio supervisionado
- d) fornecendo-lhes sólidos conhecimentos de inglês + formação teórica + iniciação controlada e progressiva à prática pedagógica

**22. Qual é a sua opinião sobre a formação contínua de professores?**

- a) é totalmente inútil; só a experiência pessoal conta

- b) é útil mas com a condição de se fazer no terreno
- c) é útil em estágios de formação permanente e a título de informação sobre as novas correntes pedagógico-didáticas
- d) é indispensável para fazer face às novas condições de ensino, às quais a formação inicial não responde
- e) é útil para colmatar lacunas da formação científica inicial
- f) é útil para colmatar lacunas da formação pedagógica inicial.

**Pode utilizar o verso da folha para qualquer observação ou sugestão pessoal.**

## ANEXO 2

**QUADRO XXII- Resultado da Análise de “Clusters”**

VARIÁVEL Nº	MÉDIAS	
	CLUSTER Nº1	CLUSTER Nº2
1	2.20	2.20
2	1.00	1.00
3	1.53	1.30
4	2.33	2.00
5	1.33	1.70
6	1.00	1.30
7	1.13	1.20
8	1.26	1.70
10	1.13	2.10
11	1.66	1.70
12	1.53	5.20
13	1.27	1.00
14	1.00	1.10
15	1.33	1.10
16	1.40	1.20
17	1.80	2.00
18	1.47	1.30

**QUADRO XXII (Continuação) - Resultado da Análise de “Clusters”**

<b>VARIÁVEL Nº</b>	<b>MÉDIAS</b>	
	<b>CLUSTER Nº1</b>	<b>CLUSTER Nº2</b>
19	1.33	1.70
20	1.87	1.90
21	1.33	1.80
22	1.27	1.30

**QUADRO XXIII- Médias da análise de “Clusters”**

<b>VARIÁVEL Nº</b>	<b>MÉDIAS</b>		
	<b>CLUSTER Nº 1</b>	<b>CLUSTER Nº 2</b>	<b>CLUSTER Nº3</b>
1	2.17	3.00	2.17
2	1.00	1.00	1.00
3	1.42	1.00	1.50
4	2.17	1.00	2.33
5	1.58	1.00	1.42
6	1.25	1.00	1.00
7	1.17	3.00	1.00
8	1.75	1.00	1.17
10	1.97	1.00	1.17
11	1.97	4.00	1.25

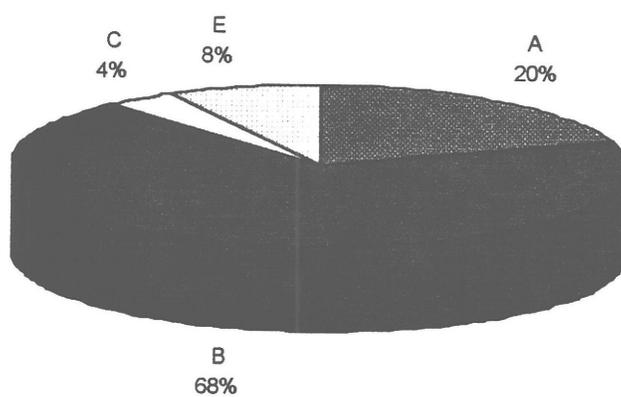
**QUADRO XXIII (Continuação) - Médias da análise de “Clusters”**

<b>VARIÁVEL Nº</b>	<b>MÉDIAS</b>		
	<b>CLUSTER Nº 1</b>	<b>CLUSTER Nº 2</b>	<b>CLUSTER Nº3</b>
12	4.83	2.00	1.25
13	1.17	1.00	1.17
14	1.08	1.00	1.00
15	1.25	3.00	1.08
16	1.17	1.00	1.50
17	2.00	2.00	1.75
18	1.42	2.00	1.33
19	1.58	2.00	1.33
20	1.75	2.00	2.00
21	1.83	2.00	1.17
22	1.25	4.00	1.08

## ANEXO 3

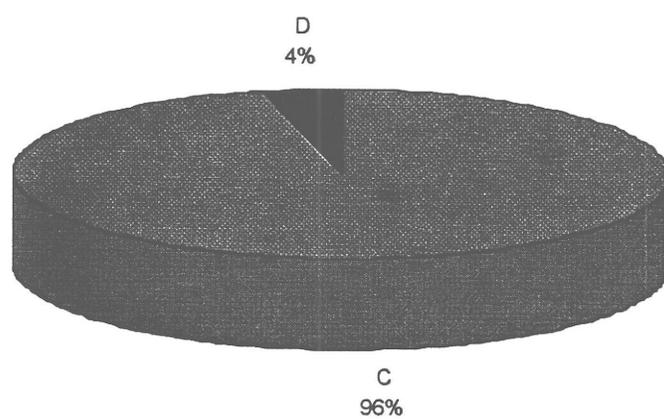
Pergunta 1 - Que finalidade atribui ao ensino do Inglês, na sua aula ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	5
B	17
C	1
D	0
E	2
<b>Total</b>	<b>25</b>



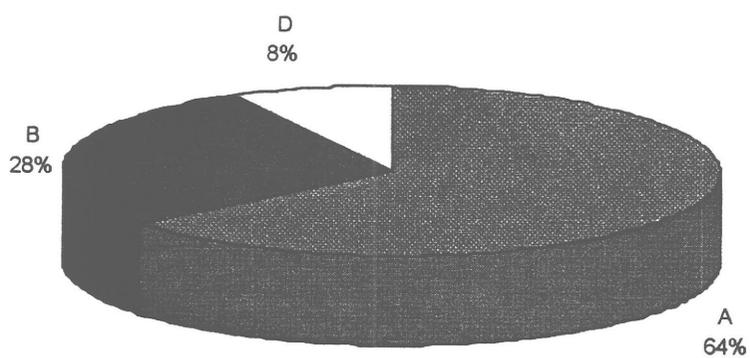
Pergunta 2 - Em que teoria linguística se deve apoiar o ensino da língua inglesa ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	0
B	0
C	24
D	1
<b>Total</b>	<b>25</b>



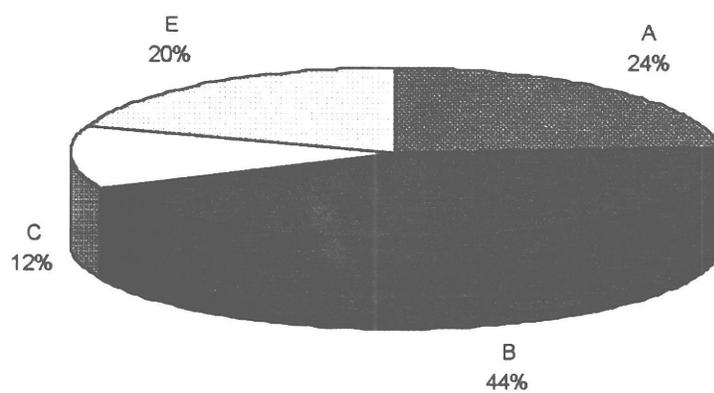
Pergunta 3 - Qual considera ser a melhor maneira de ensinar Inglês ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	16
B	7
C	0
D	2
E	0
<b>Total</b>	<b>25</b>



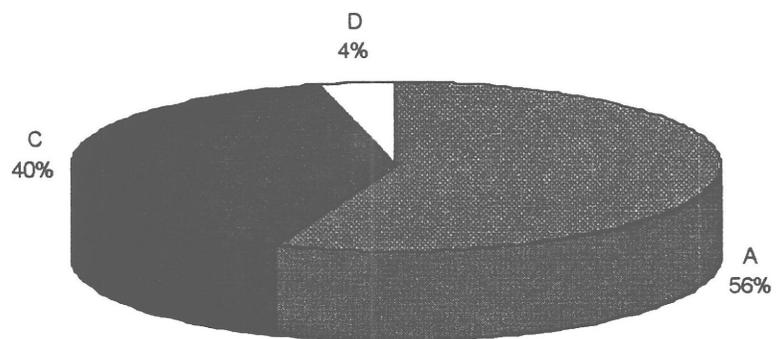
Pergunta 4 - Qual é a fase mais importante de cada unidade de ensino ?

OPÇÃO	$F_i$
A	6
B	11
C	3
D	0
E	5
<b>Total</b>	<b>25</b>



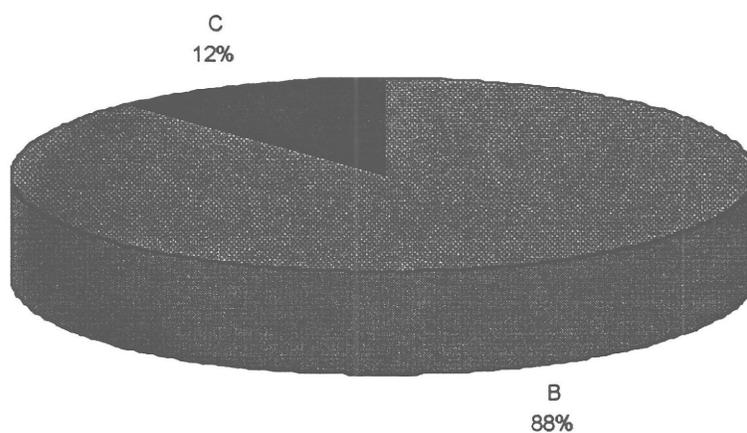
Pergunta 5 - Qual é a melhor maneira de ensinar gramática ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	14
B	0
C	10
D	1
<b>Total</b>	<b>25</b>



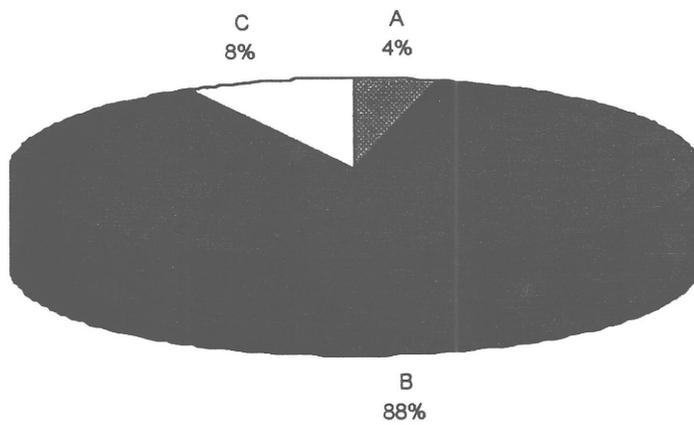
Pergunta 6 - Que pensa dos exercícios de memorização de textos e diálogos ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	0
B	22
C	3
<b>Total</b>	<b>25</b>



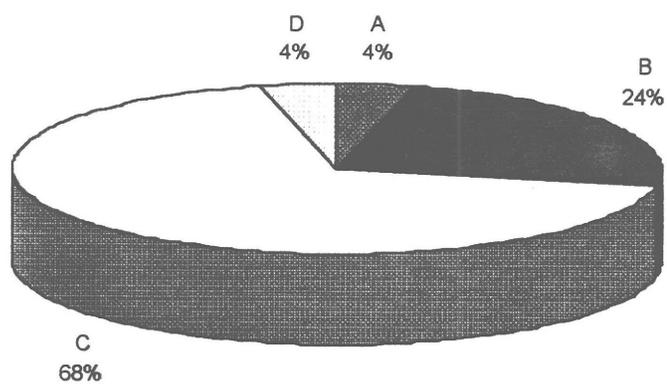
Pergunta 7 - Qual é a sua opinião relativamente à utilização da manual ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	1
B	22
C	2
D	0
<b>Total</b>	<b>25</b>



Pergunta 8 - Qual deve ser o papel da língua materna no ensino da língua estrangeira ?

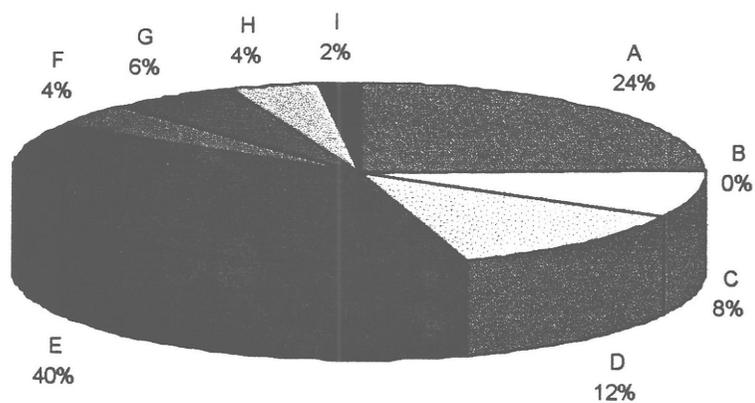
OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	1
B	6
C	17
D	1
<b>Total</b>	<b>25</b>



Pergunta 9 - Assinale as duas actividades mais rentáveis no ensino da língua inglesa.

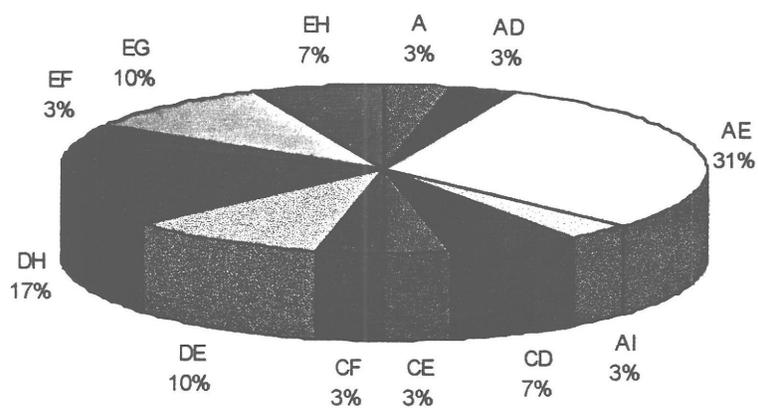
Preferência singular

OPÇÃO	$F_i$
A	12
B	0
C	4
D	6
E	19
F	2
G	3
H	2
I	1



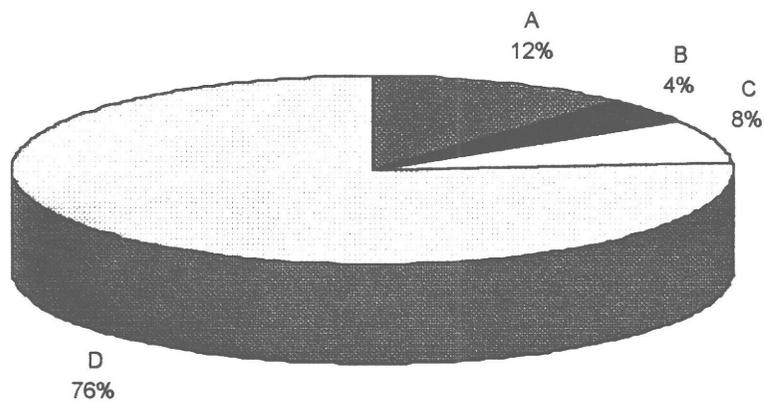
### Escolha combinada

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	1
ÃD	1
AE	9
AI	1
CD	2
CE	1
CF	1
DE	3
DH	2
EF	1
EG	3
EH	2



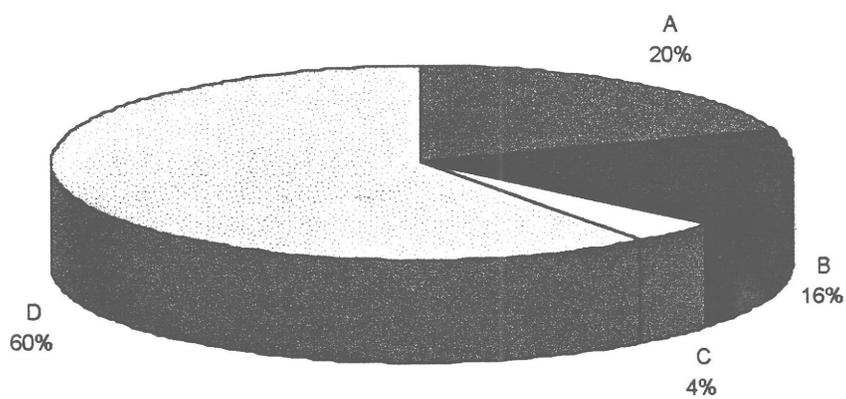
Pergunta 10 - Como devem ser considerados, pelo professor, os alunos de uma turma ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	3
B	1
C	2
D	19
<b>Total</b>	<b>25</b>



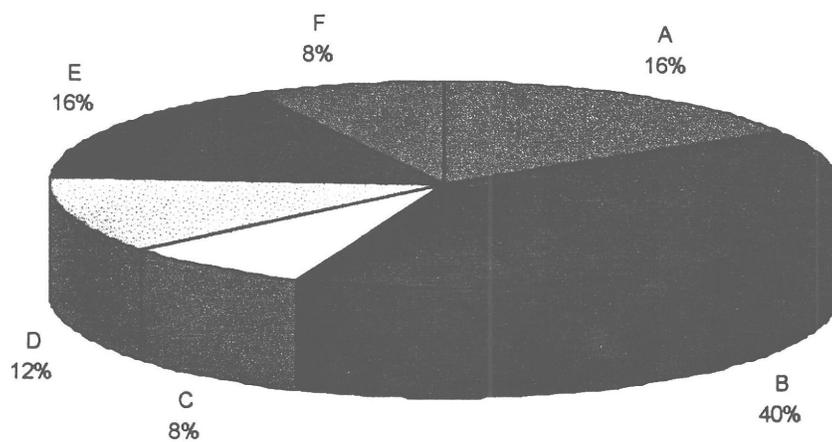
Pergunta 11 - Que tipo de ensino considera mais adequado à realidade na sala de aula ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	5
B	4
C	1
D	15
<b>Total</b>	<b>25</b>



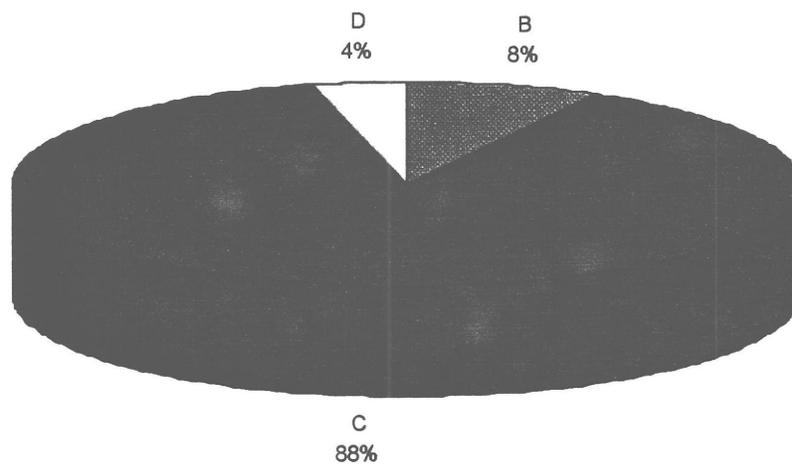
Pergunta 12 - No pressuposto de que é importante, como conhecer os alunos e a turma ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	4
B	10
C	2
D	3
E	4
F	2
<b>Total</b>	<b>25</b>



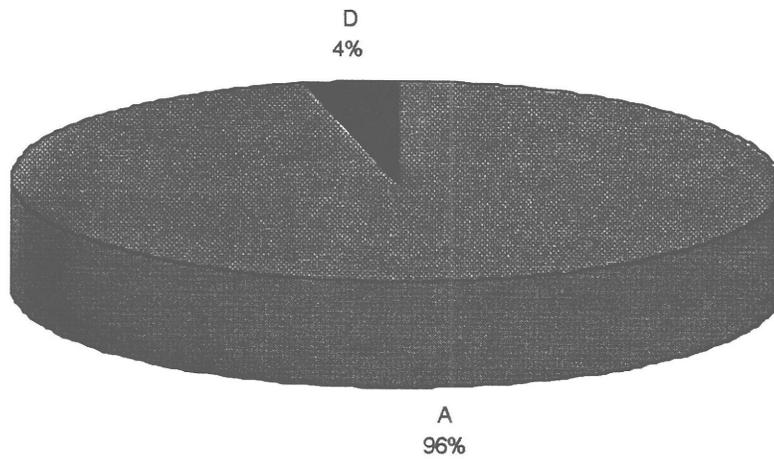
Pergunta 13 - O que pensa do trabalho de grupo ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	0
B	2
C	22
D	1
<b>Total</b>	<b>25</b>



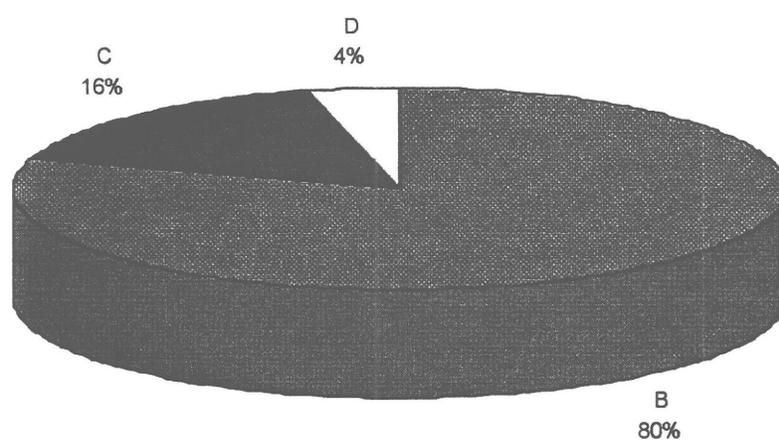
Pergunta 14 - Sendo um facto o geral desinteresse dos alunos, qualé, na sua opinião, a principal causa dessa desmobilização ?

OPÇÃO	$F_i$
A	24
B	10
C	0
D	1
<b>Total</b>	<b>25</b>



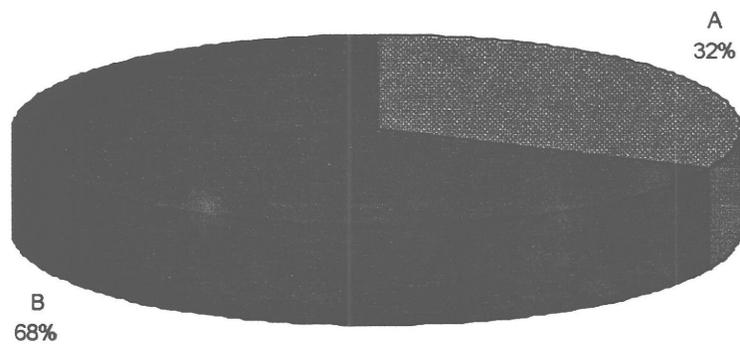
Pergunta 15 - O que considera, então, necessário fazer ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	0
B	20
C	4
D	1
<b>Total</b>	<b>25</b>



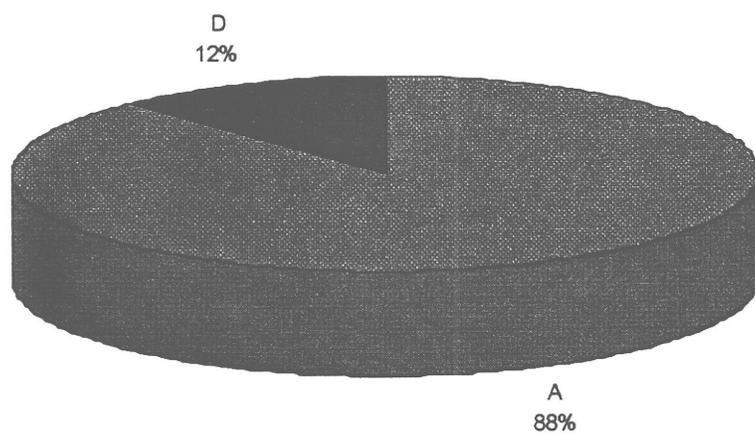
Pergunta 16 - Como entende que devem ser tratados os problemas de indisciplina?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	8
B	17
C	0
D	0
<b>Total</b>	<b>25</b>



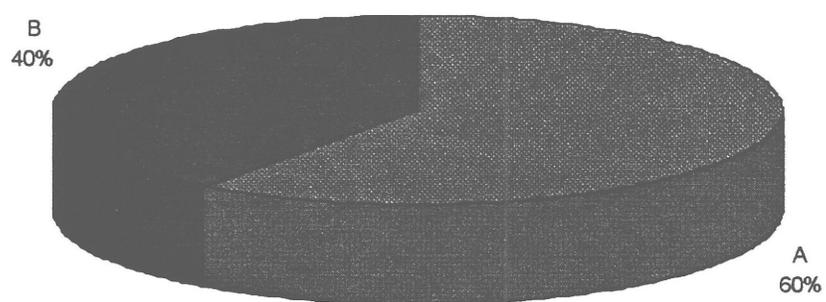
Pergunta 17 - A que atribui o sentimento generalizado de decepção no que  
respeita ao diálogo professor/aluno na aula de Inglês ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	22
B	0
C	0
D	3
<b>Total</b>	<b>25</b>



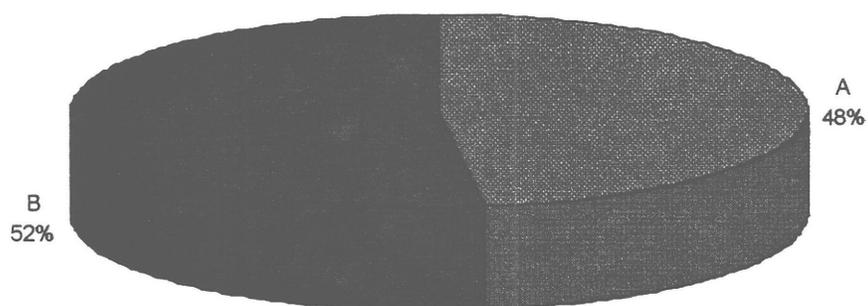
Pergunta 18 - Como pode o professor avaliar o seu ensino ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	15
B	10
C	0
D	0
<b>Total</b>	<b>25</b>



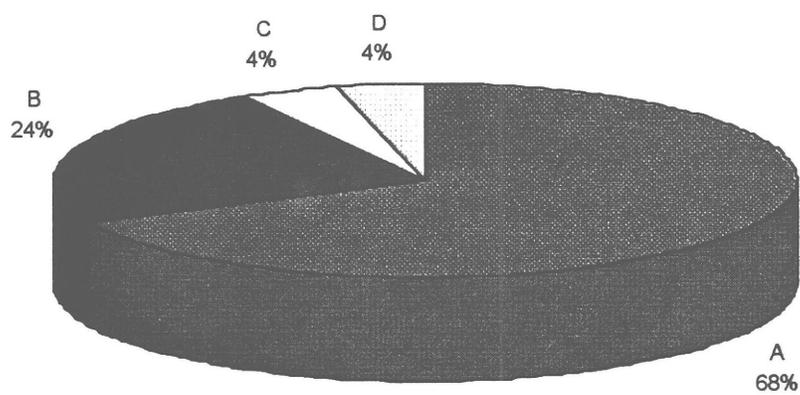
Pergunta 19 - Qual é, na sua opinião, a melhor atitude a adoptar em relação aos bons alunos ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	12
B	13
C	0
D	0
Total	25



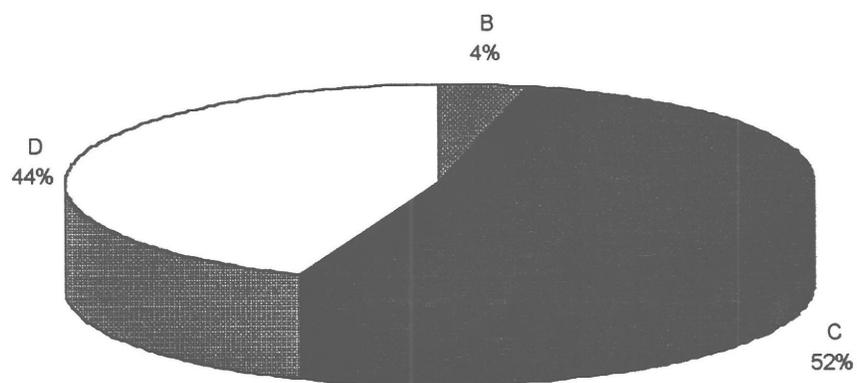
Pergunta 20 - Qual é a melhor atitude para com os alunos fracos ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	17
B	6
C	1
D	1
<b>Total</b>	<b>25</b>



Pergunta 21 - Como devem ser formados os professores de Inglês ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	0
B	1
C	13
D	11
<b>Total</b>	<b>25</b>



Pergunta 22 - Qual é a sua opinião sobre a formação contínua de professores ?

OPÇÃO	F <sub>i</sub>
A	1
B	2
C	21
D	0
E	1
F	0
<b>Total</b>	<b>25</b>

