

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO
1º CICLO - CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DOS
PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**ENGLISH TEACHING AND LEARNING IN THE
FIRST CYCLE OF BASIC EDUCATION - TEA-
CHERS' CONCEPTIONS AND EXPERIENCES:
AN EXPLORATORY STUDY**

Ana Paula Couceiro FIGUEIRA*
Maria Alice Pereira SERRA**

Resumo: Este artigo tem, como objectivo primeiro, apresentar os dados resultantes de uma investigação sobre as concepções e vivências dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico quanto à introdução do inglês nesse nível de escolaridade, a partir das narrativas dos seus actores. Foram entrevistados onze professores, uma amostra considerada acessível por estar próxima do local de leccionação da segunda autora do presente texto. Foi possível concluir que os docentes abordados, regra geral, consideram não possuir boa preparação para essa abordagem do inglês em idades tão precoces. Referem a indisciplina, o desinteresse e a desmotivação dos alunos para essa actividade de enriquecimento, assim como a falta de estruturação e de preparação adequada dessa nova medida legislativa como pontos fracos da mesma.

Palavras-chave: Inglês. Ensino Básico/1º ciclo. Professores. Concepções. Vivências.

Abstract: This article analyses the implementation of English at primary schools. The data comes from an investigation about teacher's conceptions and experiences in teaching English at the first cycle of Basic Education.

* Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra. E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt

** Mestre em Pedagogia Universitária pela Universidade de Coimbra. E-mail: aliceserra@sapo.pt

As primary data collection, eleven teachers were interviewed. The study concluded that the teachers feel they are poorly prepared to teach English to young children. Teachers also consider poor pupil discipline, lack of interest and motivation as well as the lack of teacher preparation and structure of such new legislative measure as its weak points.

Keywords: English. First cycle of Basic Education. Teachers. Conceptions. Experiences .

Neste artigo, dá-se conta dos resultados de uma investigação que pretendeu analisar os aspectos que envolvem a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (L.E.) e a situação da Língua Estrangeira no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) em Portugal, para melhor se entender a actual abordagem (a abordagem comunicativa) que está, hoje em dia, no centro das discussões.

A abordagem comunicativa surgiu como consequência do desenvolvimento das teorias da linguagem e das próprias teorias que explicam o desenvolvimento cognitivo. A esse propósito, podemos referir Saussure, Chomsky, Hymes e Kraschen, pois esses autores foram marcantes na edificação das próprias teorias da linguagem. Hoje em dia, não há método universal. Ninguém pode dizer que há um método aceite pela generalidade dos professores de L.E., embora haja muitos que, individualmente, fazem as suas opções, sem deixarem de estar atentos às evoluções que se vão registrando no mundo.

Como professora de inglês, uma das autoras tem por experiência que o ensino precoce dessa língua se realiza, actualmente, em termos comunicativos, por meio de situações de aprendizagem em que há uma sequência de *pattern drills*¹ que se memorizam e se repetem, mas incluídos num sistema comunicacional. Essa prática leva à compreensão desses *pattern drills*, recorrendo muito à imagem para concretizar o que se está aprendendo, concretização necessária nas faixas etárias correspondentes aos alunos do 1º CEB. (SERRA, 2007).

¹ Pattern drill ou pattern practice, em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, significa uma técnica de prática da estrutura linguística em que os alunos repetem a frase ou outra estrutura, de cada vez, ou substituindo o novo elemento, como por exemplo um outro verbo, por proposta do professor, ou transformando a estrutura original por resposta a uma pergunta. Basicamente, é uma técnica entendida como exercícios ou prática de linguagem.

Esse ensino precoce de línguas estrangeiras encontra-se no resto da Europa bastante mais avançado do que em Portugal. É o caso de países como a Áustria, Polónia, Hungria, Roménia, Alemanha, Suécia, Reino Unido e Suíça, nos quais já existe, de facto, uma tradição no ensino precoce de línguas estrangeiras desde uma tenra idade. Na Suécia, por exemplo, ensina-se inglês desde o primeiro ano ao sexto, embora as escolas possam decidir quando é o momento adequado para se começar a ensinar uma língua estrangeira. (CRUZ; MIRANDA, 2009). No caso da Hungria, o ensino de uma língua estrangeira é uma realidade desde 1898.

Especificamente quanto à situação da Língua Estrangeira no 1º ciclo em Portugal, observamos que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, ao alargar a escolaridade básica de seis para nove anos, fixa-lhe os objectivos e define-lhe a organização. Quanto a esta, é referido expressamente que “o 1º ciclo é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (pontos 5, 6 e 9 da LBSE).

Evidencia-se que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, além de estar explicitada no ponto 4 da LBSE, está subjacente, pelo menos, nos pontos 5.6 e 9 (do referido diploma).

No mesmo sentido, a Reforma Curricular, através de um dos seus instrumentos legais, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, introduziu uma medida perfeitamente inovadora: “No 1º ciclo do Ensino Básico podem as escolas de acordo com os recursos disponíveis proporcionar a iniciação de Língua Estrangeira na sua realização oral e num contexto lúdico.” (artigo 5º, ponto 1).

Igualmente, em julho de 1992, a então Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário produziu um documento sobre a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico, em que enuncia princípios orientadores e faz recomendações às escolas, aproveitando esse documento para lhe anexar uma ficha-questionário que permitiu inventariar todos os projectos nacionais de iniciação a línguas estrangeiras no 1º ciclo.

Assim, e de acordo com o disposto na LBSE, consideram-se recursos para a introdução duma língua estrangeira nas escolas do 1º ciclo, uma das situações seguintes: a) o professor da turma estar habilitado para introduzir e iniciar a língua estrangeira; b) a possibilidade de encontrar alguém que coadjuve o professor da turma no respeitante à língua estrangeira.

Os coadjuvantes do professor da turma poderão ser professores estrangeiros a ensinar a sua língua de origem, com funções semelhantes às de “leitor”; poderão ser professores do 2º e do 3º ciclos ou do secundário; ou poderão ser intervenientes da comunidade, devidamente habilitados e com saberes, capacidades, atitudes, idoneidade e experiências para o efeito.

Mais recentemente, com o Despacho 14753/2005, a situação se altera: o ensino do inglês torna-se formal no 1º ciclo e passa a abranger a quase totalidade da população estudantil desse ciclo. De facto, a introdução do inglês no 1º ciclo, como medida legislativa regulamentadora, consta do programa do XVII Governo Constitucional.

Consultando o referido Despacho (nº 14753/2005), nomeadamente, o seu preâmbulo, lê-se que “tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita de recuperar o seu atraso pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do inglês desde o 1º ciclo. O ensino do inglês desde o 1º ciclo é importante para a construção de uma consciência plurilingue e plurinacional e é elemento fundamental da cidadania, no quadro crescente da mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia a que pertencemos”.

Essa medida pretende, pois, desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem do inglês, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e a economia portuguesa. Está desenhada como oferta educativa extracurricular gratuita, com a duração semanal de cento e trinta e cinco minutos. Assim, é estabelecido um contrato-programa a que poderão aceder as Direcções Regionais de Educação competentes, a quem incumbe a apresentação de projectos com a participação de Municípios, Agrupamentos de escolas, Associações de Pais e Associações de Professores ou Institutos de Línguas. Para tal, será formada uma comissão de operacionalização e acompanhamento que analisará e avaliará as propostas de acesso ao financiamento. A Direcção Regional de Educação competente encaminha os processos para essa comissão, que aprovará a proposta e a submeterá à homologação da Ministra da Educação. A comparticipação financeira será efectuada por tranches.

Resumindo, a generalização do inglês no 1º ciclo do Ensino Básico assenta num modelo flexível, descentralizado e adaptável às

realidades locais, com grande autonomia por parte dos agentes envolvidos, sendo a comparticipação financeira atribuída pelo Ministério da Educação, com base no critério de custo por aluno/ano. Porém, compete ao Ministério da Educação definir o perfil do professor e os referenciais de competência que se pretende que os alunos adquiram. Esse perfil prende-se com a competência que o professor do 1º ciclo deve ter para introduzir e iniciar a língua estrangeira ou então prevê-se a já citada coadjuvação desse professor.

Quanto ao aluno do 1º ciclo, considera-se que se deve fomentar a construção de uma consciência plurilingue e plurinacional, que é elemento fundamental da cidadania, no quadro crescente da mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia a que todos nós pertencemos.

Todavia, a questão do ensino do inglês nos anos iniciais de escolaridade está envolta em múltiplas concepções que reclamam a sua importância ao nível dos anos iniciais de escolaridade, todas elas convergentes nesse sentido, havendo apenas discussão sobre a idade de iniciar esse ensino. No entanto, considera-se que a resposta a essa questão depende também dos objectivos do programa a realizar através da educação formal, em escolas, e do contexto em que esse ensino acontece.

Muitos autores (GERMAIN, 1993) consideram a existência de um período crítico de aprendizagem, baseado em factores biológicos e maturacionais que diminuem a capacidade de se aprender uma segunda língua depois de determinada idade. A criança, quando pequena, aprende as duas línguas – a materna e a L.E. – na mesma área do cérebro, e a criança mais velha aprende a L.E. em zonas cerebrais diferentes daquela em que aprende o idioma materno, podendo concluir-se que a criança mais nova desenvolverá um conhecimento mais perfeito e mais célere. (GERMAIN, 1993). “Numa criança, os dois hemisférios do cérebro (o lado esquerdo ligado ao raciocínio lógico e analítico e o lado direito enquanto responsável pela parte criativa, artística e pelas emoções) estão mais interligados do que no cérebro dum ser humano adulto.” (CRUZ; MIRANDA, 2009).

Diante disso, sugere-se que o adulto, por já possuir uma consciência fonológica sedimentada, revela maior dificuldade em adaptar-se ao sistema fonológico da língua a aprender. Por seu turno, na criança com ensino precoce de uma língua estrangeira esses dois processos (aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira) ocorrem

ao mesmo tempo, potenciados pelas suas características neuronais específicas. Daí considerar-se vantajosa a aprendizagem da L.E. já no jardim-de-infância. Como prova, temos o conhecimento de muitas experiências bem sucedidas da L.E. no jardim-de-infância.

Como exemplos, poderemos citar as experiências realizadas em inúmeros colégios privados dispersos pelo país e também os projectos *Polly the collie* (desenvolvido pelo Grupo *Educacional Helen Doron*, especialista em Inglês Precoce em todo o Mundo, desde 1985) e o *First-schoolLws*, que proporcionam actividades para crianças dos dois aos seis anos de idade (SERRA, 2007). No ensino público, temos o projecto de sensibilização de crianças em idade pré-escolar para o inglês que está a ser implementado nas Caldas da Rainha (projecto pioneiro ao nível da rede pública em Portugal) e que recebe o apoio da Associação Nacional de Educação (ANAE).

No entanto, parece-nos que as mudanças previstas com a introdução de medidas desse tipo só produzirão o efeito desejado se houver uma mudança no paradigma cultural na educação, aquilo a que Patrício (1992 apud CARVALHO, 1995, p. 11) chama de Escola Cultural: “Uma escola pluridimensional, em que o aluno é entendido como um sujeito activo e participativo do processo educativo.” Uma escola já auspiciada por DEWEY em *learning by doing*. Uma escola que tem a sua fonte na liberdade individual e na dimensão socializadora (de transmissão da cultura por nós herdada) e que é, ao mesmo tempo, criadora, analisando-se na tensão dialéctica entre esses dois momentos □ de transmissão e criação □, em que o docente adopta um método contextualizado com as situações educativas em que ele próprio e o aluno se inscrevem.

De facto, tal ideia de Escola Cultural transparece perfeitamente na própria generalização do inglês no 1º CEB. Só entendendo a escola com essa missão se poderá falar de respeito por outras culturas, de multiculturalidade. Ao aluno do 1º CEB é facultado um instrumento para a percepção do outro com uma cultura diferente, com hábitos e língua diferentes. À criança dessa idade, que se encontra no período das operações concretas, é fornecido um instrumento que beneficiará a sua própria maturação intelectual e o seu desenvolvimento social. Pela plasticidade do seu aparelho fonador, a criança de tal faixa etária aprenderá mais facilmente outra língua e também outra cultura, aprenderá a descentrar-se de si mesma e a olhar o outro (portador de diferentes hábitos linguísticos e culturais) com mais facilidade.

Uma língua estrangeira é actualmente um instrumento de incorporação e participação plena na vida social e cultural, que nos permite harmonizar com a realidade do mundo que nos rodeia. Desse modo, aprender uma língua estrangeira permite, aos nossos alunos, dar resposta ao espírito de uma nova época, como cidadão, numa Europa livre e democrática.

Num tempo de reformas educativas, e especificamente de introdução do inglês no 1º CEB, saber/conhecer e explorar/compreender o mundo próprio dos professores, as suas concepções, os seus processos cognitivos, é tarefa desejável. Na perspectiva de Teixeira (2001), trata-se de, na complexidade interna dos processos cognitivos próprios dos professores, “detectar e clarificar concepções psicopedagógicas sobre a natureza do ensino e da aprendizagem e explicitar as suas concepções epistemológicas”. (TEIXEIRA, 2001, p. 9).

Tais concepções, mesmo que nem sempre conscientemente assumidas, deverão certamente interferir no modo de ser, de estar e de actuar do professor. E é nessa medida, ou seja, na medida em que essas concepções ou vivências influenciam a acção e a maneira de ser “professor” que nos interessa realizar nossa análise.

Ainda segundo Teixeira (2001, p. 11), numa perspectiva cognitivista, “admitimos que as cognições da pessoa (sujeito – professor) reflectem e simultaneamente condicionam tanto a sua interpretação do mundo como as suas formas de actuação, porque, em grande parte, o que os docentes fazem é consequência do que pensam, influenciados pela mentalidade e pelas motivações em que se envolvem”.

De acordo com Marcelo Garcia (1987, p. 107), citado por Figueira (2001, p. 46), são inúmeros os termos usados para denominar o universo do pensamento dos professores. Fala-se, pois, “em paradigmas pessoais, dilemas, metáforas, hipóteses, construtos pessoais, juízos, entre outros...”; teorias implícitas, crenças e concepções são também palavras bastante empregadas, especialmente a última, que adoptamos por ser a mais comum e porque parece respeitar mais fielmente o sentido etimológico da sua génese e evolução. (TEIXEIRA, 2001, p.11).

Assim, e tendo em conta a revisão da literatura sobre esse conceito, ressaltamos que “A concepção implícita é uma síntese de conhecimentos e de crenças cuja organização conceptual é assumida de forma tácita e adoptada de forma não racionalizada (já que os sujeitos não reconhecem as razões que a suportam, porque resultado de uma

elaboração relativamente espontânea e de um funcionamento ingênuo ou não reflexivo, quanto aos seus fundamentos e implicações), não consistentemente articulada (não se reconhece como sistema, ainda que possam existir relações de articulação ao nível de conteúdos), não profundamente consciencializada (apesar de permitir representar e interpretar os processos psicossociais e pedagógico – didáticos do exercício da função docente)“. (TEIXEIRA, 2001, p. 51).

Mas, como afirma Teixeira (2001, p. 54), “apesar da sua relativa idiossincrasia, as concepções sobre o ensino e a aprendizagem não terão apenas um carácter individual“. Segundo Zeichner (1998 apud TEIXEIRA, 2001, p. 54), “o pensamento do professor não é apenas resultado de uma história pessoal e de um estado psicológico do indivíduo, é também o resultado de um processo negociado e interactivo entre os indivíduos e os apoios e obstáculos organizativos“.

Também é importante lembrar que “as representações dos professores não estão imunes às oportunidades e constrangimentos derivados do currículo e contexto físico e social das escolas, às expectativas dos alunos e pais relativamente ao que deve ser o ensino“. (TEIXEIRA, 2001, p. 55). Essas concepções são como um filtro, uma lente através da qual se olha a realidade; são uma garantia da identidade pessoal e da estabilidade do autoconceito. Por isso, devemos ter consciência da dificuldade da mudança de concepções.

E, a propósito da resistência à mudança, temos que referir que a experiência profissional, medida pelo número de anos de serviço, não parece ser uma variável discriminatória dos professores na globalidade: “Parece que quer os professores mais jovens, quer os mais velhos partilham perspectivas ingênuas sobre a natureza do conhecimento científico“. (PRAIA; CACHAPUZ, 1998, apud FIGUEIRA, 2001, p. 49).

Por outro lado, Bauch (1984 apud FIGUEIRA, 2001, p. 49) identificou dois tipos de professores: a) professores com crenças “controladoras“, que ofereciam aos alunos, quase exclusivamente, um currículo de socialização e b) professores com crenças “relativas“ que vão além da socialização, incluindo actividades dirigidas com fins educativos. Essa tipologia assemelha-se à tipologia de Borko (1978 apud FIGUEIRA, 2001, p. 49): “a) professores com crenças tradicionais tendem a dar menos responsabilidade aos alunos, orientando muito mais a sua aprendizagem; b) professores com crenças progressistas tendem a valorizar mais os objectivos de competência social e o desenvolvimento emocional.”

No entanto, apesar dos inúmeros estudos relacionados com as concepções, é difícil “retirar conclusões claras e inequívocas” sobre elas. (CLARK; PETERSON 1990, apud FIGUEIRA, 2001, p. 53). Ou seja, concepções existem várias, com e sobre os mais diversos conteúdos, e elas implicam comportamentos muito variados. Na perspectiva de Spodek e Racinski (FIGUEIRA, 2001, p. 53), “as crenças, de facto, influenciam as decisões e as acções dos professores”.

MÉTODO

Esta investigação pretende a análise das concepções e vivências dos professores do 1º ciclo quanto à introdução do inglês no 1º ciclo do Ensino Básico: análise do ensino/aprendizagem do inglês nesse ciclo e análise das medidas de implementação da aprendizagem de uma língua estrangeira, pelas palavras ou narrativas dos professores.

É uma investigação com um pendor basicamente qualitativo. Nesse sentido, o presente trabalho assume-se como um trabalho de exploração, descrição e interpretação, cuja amostra de entrevistados é de onze docentes que estão a leccionar inglês no 1º ciclo, num concelho do distrito de Leiria.

Enquanto nos estudos quantitativos existe uma preocupação com a medição e a análise de relações causais entre variáveis, nos estudos qualitativos põe-se a ênfase “nos processos e nos significados atribuídos aos fenómenos pelos indivíduos que os vivenciam, não se colocando o acento no exame ou medição rigorosos dos mesmos, em termos de quantidade, intensidade ou frequência”. (VIEIRA, 1995, p.41).

Assim, interessou-nos saber quais as concepções e vivências dos professores quanto à introdução precoce do inglês no 1º ciclo e em que moldes o processo de ensino e aprendizagem desse idioma deveria ser implementado; e, igualmente, saber quais os princípios orientadores e quais os objectivos que deveriam nortear a introdução do inglês no 1º CEB.

Decorrentemente, interessou-nos saber que formação e que perfil deverá ter o professor de inglês no 1º ciclo e, por último, saber se os professores percebem essa medida como positiva, ou se, pelo contrário, a percebem como negativa.

AMOSTRA

Este projecto de investigação realizou-se com uma amostra de 11 professores, cinco docentes do 1º ciclo e seis a leccionar inglês no 1º ciclo, do distrito de Leiria. Essa amostra é de acessibilidade, porque próxima da área de leccionação da segunda autora do presente artigo. Os docentes que constituíram a amostra leccionavam inglês três vezes por semana, em blocos de quarenta e cinco minutos. Eles distribuíam-se por cinco níveis, consoante a sua faixa etária (Quadro 1).

Idades	Números	Percentagem %
≤ 30	4	36.3
(31-35)	2	18.2
(36-40)	1	9.1
(41-45)	2	18.2
(46-50)	2	18.2
total	11	100

Quadro 1: Distribuição da amostra por idades

Como se pode ver (Quadro 1), a amostra é maioritariamente constituída por docentes com idades compreendidas abaixo dos 30 anos (36.3%, N=4). Os restantes elementos encontram-se divididos da seguinte forma: 2 docentes (18.2%, N=2) com idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos, entre os 41 e os 45 anos e entre os 46 e os 50 e apenas 1 docente (9.1%, N=1) entre os 36 e os 40 anos.

Quanto ao tempo de serviço, foram distinguidos seis níveis: Nível 1 (até 5 anos de serviço), Nível 2 (de 6 a 10 anos de serviço), Nível 3 (de 11 a 15 anos de serviço), Nível 4 (de 16 a 20 anos de serviço), Nível 5 (de 21 a 25 anos de serviço) e Nível 6 (acima dos 25 anos de serviço).

Níveis	Número	Percentagem %
1 ≤ 5	5	45.5
2 (6-10)	1	9.1
3 (11-15)	1	9.1
4 (16-20)	2	18.1
5 (21-25)	1	9.1
6 > 25	1	9.1
Total	11	100

Quadro 2: Distribuição da amostra pelo tempo de serviço

De acordo com os dados recolhidos (Quadro 2), a maioria dos elementos da amostra (45.5%, N=5) encontra-se no Nível 1, logo seguido do Nível 4 (18.1%, N=2) e, por último, com apenas um elemento, os níveis 2, 3, 5 e 6. No que se refere a habilitações literárias, foram distinguidos dois subgrupos: o primeiro diz respeito à licenciatura de raiz, o segundo ao bacharelato.

Habilitações literárias	Número	Percentagem %
Bacharelato	3	27.3
Licenciatura	8	72.7
Total	11	100

Quadro 3: Distribuição da amostra por habilitações literárias

Assim, e atendendo ao Quadro 3, 72.7% (N=8) dos docentes apresentam como habilitação a licenciatura, seguidos dos docentes com bacharelato (27.3%, N=2).

No que concerne à distribuição dos elementos da amostra pelas instituições de sua formação, pode observar-se alguma dispersão, sendo a distribuição feita por instituições públicas (Universidades, Escolas Superiores de Educação e Magistério Primário) e instituições de ensino privado (Universidade Católica, Instituto Piaget).

Instituição de formação	Número	Percentagem %
Faculdade de Letras	3	27.3
Escola Superior de Educação	3	27.3
Escola Superior de Tecnologia e Gestão	1	9.1
Instituto Piaget de Arcozelo	1	9.1
Universidade Católica	1	9.1
Magistério Primário	2	18.1
Total	11	100

Quadro 4: Distribuição da amostra por Instituição de Formação

Assim, e de acordo com o Quadro 4, a Escola Superior de Educação e a Faculdade de Letras representam o mesmo percentual - 27.3% cada uma - das instituições de formação da amostra (ambas pertencem à Universidade de Coimbra). Em seguida está o Magistério Primário (também de Coimbra), que representa 18,1 das instituições. Finalmente, com apenas um representante na amostra, que corresponde ao percentual de 9,1% cada uma, estão a Escola Superior de Tecnologia e Gestão, o Instituto Piaget de Arcozelo e a Universidade Católica.

No que se refere à distribuição dos docentes por zona de formação, pode apurar-se que 45.5% (N=5) dos professores formaram-se em Coimbra, enquanto 27.3% (N=3) dos docentes fizeram a sua formação em Leiria. Como zona acolhedora da formação dos inquiridos, representam por fim Vila Nova de Gaia, Santarém e Castelo Branco com apenas um elemento da amostra (9.1%).

Ainda no que diz respeito à formação dos professores, pode-se ver o curso de formação da amostra em estudo (cf. Quadro 5).

Curso	Número	Percentagem %
Magistério Primário	4	36.4
Línguas e Literaturas Modernas	3	27.3
Tradução	2	18.1
Professor do Ensino Básico	2	18.1
Total	11	100

Quadro 5: Distribuição da amostra por Curso

Assim, e de acordo com o Quadro 5, sabemos que 36.4% (N=4) dos docentes completaram o Magistério Primário, 27.3%

(N=3) licenciaram-se em Línguas e Literaturas Modernas, seguidos de Tradução e Docência no Ensino Básico com 18.1% cada (N=2).

INSTRUMENTO

Como instrumento de recolha de dados foram elaboradas entrevistas exploratórias semi-directivas, não completamente informais (cf. quadro abaixo, Quadro 6: questões da entrevista).

PROCEDIMENTO

Com base nas perguntas do guião de entrevista e nas respostas fornecidas pelos entrevistados, procedeu-se a um processo de categorização que a seguir se apresenta e que pode ser definido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento, segundo o género, com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2003, p. 117).

As categorias são, assim, “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. (BARDIN, 2003, p.117).

As respostas foram gravadas, transcritas e analisadas posteriormente. Utilizando a estratégia de análise aplicada por juízes, peritos, consensualizou-se a adopção das categorias (encontradas à posteriori) e níveis, abaixo indicados (cf. Quadro 6).

Tratando-se de dados nominais (categoriais) e levando-se em consideração as palavras de Figueira (2003, p.1), para quem “há vários procedimentos de associação possíveis, tendo em conta o número de variáveis e os seus níveis e o grau de complexidade de análise”, optou-se (neste estudo) pelo Procedimento HOMALS (análise de correspondência múltipla). Esse procedimento, segundo Figueira (2003, p. 2), “analisa a relação de homogeneidade entre as variáveis (das colunas-*columns*) e das linhas (*rows*) em duas dimensões, produzindo gráficos correspondentes, sendo o mais importante o gráfico das quantificações das categorias (*category qualification*)”. De acordo com o referido autor, o HOMALS “transforma os dados qualitativos associando-lhes quantificações óptimas (*scores*) que permitam, não só a sua representação gráfica, bem como a maior separação entre categorias”. (FIGUEIRA, 2003, p.2).

(continua)

Questões da entrevista:	Variável/categoria	Níveis da variável
<i>Esta iniciativa no domínio do ensino do inglês no 1º ciclo não constitui novidade no plano educativo. Em sua opinião, o que há agora de novo? O que justificará este novo enfoque?</i>	Novidade Legislativa	1. Primazia do Inglês 2. Prosseguimento de estudos
<i>O que pensa sobre a introdução do inglês no 1º CEB?</i>	Importância	1. Melhores resultados no 2º ciclo 2. Ferramenta das T.I.C. 3. Primazia do Inglês 4. Acesso à Língua 5. Integração na U.E. 6. Mais emprego para os Professores
<i>Acha esta medida, tal como está agora a ser implementada, positiva ou negativa?</i>	Medida de Implementação	1. Positiva 2. Negativa
<i>Em que medida o ensino do inglês no 1º ciclo poderá contribuir para um salto qualitativo no que diz respeito à maturação intelectual das crianças a que se dirige?</i>	Maturação Intelectual	1. Enriquecimento cultural 2. Maior desenvolvimento 3. Despertar para a Cultura 4. A nível global na sociedade 5. Na gramática
<i>As LE podem dar um contributo importante não só para a maturação intelectual da criança, mas também para o seu desenvolvimento social. Concorda com esta afirmação? Justifique.</i>	Desenvolvimento Social	1. Comunicação 2. Redução de Introversão 3. Ensino Cooperativo 4. Conhecimento de diferenças culturais
<i>Como docente que está a leccionar inglês no 1º CEB, que obstáculos tem encontrado na sua prática docente? Como professora do 1º ciclo, que aspectos negativos tem a sublinhar neste momento acerca desta iniciativa?</i>	Dificuldades	1. Indisciplina 2. Falta de consciencialização da importância do inglês, de interesse, desmotivação 3. Falta de estruturação
<i>Que sugestões podem ser aduzidas a este processo, no sentido da sua melhoria significativa? Como pensa que poderia funcionar melhor?</i>	Sugestões	1. Turmas mais pequenas 2. Anos separados 3. Melhores horários 4. Blocos maiores 5. Melhores suportes audiovisuais 6. Ser facultativo 7. Maior estruturação
<i>Que tipo de actividades pensa que deverão ser preferencialmente usadas?</i>	Métodos (tipo de actividades propostas para o correcto ensino do inglês)	1. Lúdicas, tipo cinema, actividades físicas 2. Pouca escrita, oralidade 3. Gramática no 4º ano 4. Pesquisa 5. Sem trabalhos de casa

<i>(conclusão)</i>		
Questões da entrevista:	Variável/categoria	Níveis da variável
<i>Que tipo de actividades utiliza nas suas aulas de inglês no 1º ciclo?</i>	Métodos utilizados pelos docentes nas aulas de inglês	1. Jogos 2. Música 3. Oralidade 4. Filmes 5. Desenhos 6. Diálogo 7. Diversidade 8. Danças 9. Role-play simples 10. Teatro
<i>Questiona-se muito o perfil que deverá ter o professor de inglês a leccionar no 1º ciclo. Quem deverá leccionar inglês no 1º ciclo?</i>	Perfil do professor	1. Professor do 1º ciclo com formação complementar 2. Licenciado na Língua estrangeira 3. Qualquer pessoa que apresente competência para a tarefa.
<i>Que formação deverá ter esse professor?</i>	Formação inicial	1. Licenciatura e Estágio ou Certificado de Aptidão Pedagógica 2. Licenciatura 3. Licenciatura e experiência no 1º ciclo
<i>Será que os professores deveriam ser contratados pelos Agrupamentos de Escolas fortalecendo assim a autonomia destes, ou pelo contrário, tal como hoje se pratica em virtude de parcerias de escolas com outras associações (nomeadamente associações privadas de professores) ou com os municípios?</i>	Tipo de contratação	1. Agrupamento de escolas 2. Parceria de escolas com associações ou municípios 3. Nem uma, nem outra: avaliação individual 4. Qualquer uma, desde que isenta 5. Não sabe/ Não responde
<i>A iniciação da LE deve ser feita só no 3º e 4º anos ou deve desde logo iniciar-se no 1º e 2º anos, antes de assimilado o código de leitura da Língua Materna?</i>	Ano de iniciação das aulas de inglês no 1º CEB	1. No terceiro ano 2. No primeiro ano
<i>A iniciação numa LE no 1º ciclo deverá continuar como área de complemento curricular ou deverá ser incluída no currículo nacional tal como as outras áreas?</i>	Complemento vs Currículo	1. Currículo Nacional 2. Complemento Curricular 3. Indiferente, desde que todos tenham acesso.
<i>A introdução do inglês no 1º ciclo acarreta um aumento significativo da carga horária da criança. Será que é positivo ou negativo esse acréscimo?</i>	Aumento da carga horária	1. Positivo: Mal-menor 2. Negativo 3. Não aumenta, substitui 4. Não sabe, Não responde

Quadro 6: Variáveis que entram neste estudo, fazendo a correspondência com as perguntas do guião de entrevista

RESULTADOS

Tendo em conta todas as características da amostra e as variáveis sob análise, e utilizando o procedimento HOMALS, é possível a leitura de quatro subgrupos diferenciados ou os perfis de quatro grupos (cf. SERRA, 2007, para maiores esclarecimentos).

1º SUBGRUPO

É constituído por docentes que entendem que a iniciativa de introduzir o inglês no 1º ciclo passa essencialmente pela maior importância do inglês nos dias de hoje. Consideram eles que o prosseguimento dos estudos e a adesão às TIC constituem os principais motivos da aprendizagem do inglês, embora preferissem que fosse ministrado em melhores horários do que os actuais e desde o 1º ano do CEB. Para esses docentes, o professor deverá ser qualquer pessoa com formação na área, para a qual a Licenciatura é essencial. Não consideram relevante o modelo contratual, desde que todos tenham acesso a ele, e parecem concordar que não se trata de um acréscimo de actividades, mas sim de uma substituição de outras que viriam a ter. Esse conjunto de opinião reuniu principalmente professores com idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos de idade, com 11 a 15 anos de serviço, tratando-se de professores formados em Magistérios Primários.

Acresce que esse grupo de docentes é constituído por professores do 1º ciclo, e não por aqueles que se encontram a leccionar inglês no 1º ciclo e que deixaram transparecer alguma crítica ao modo como as actividades estavam a ser orientadas, nomeadamente a falta de estruturação e a tardia informação aos encarregados de educação, tal como apontam as dificuldades de logística com que o inglês se apresentava. Não consideram preferível que o inglês seja integrado no currículo e nem que o professor de 1º ciclo seja quem deveria ministrar o ensino do inglês, demonstrando aí alguns interesses de classe e de ordem corporativa.

Professores entre os 36 e 40 anos de idade
Entre 11 e 15 anos de serviço
Com o Magistério Primário
Ou Escola Superior de Educação
Maior importância do inglês
Prosseguimento dos estudos e adesão às TIC
Melhores horários
Qualquer pessoa com formação
Licenciatura
1º ano do CEB
Indiferente, desde que todos tenham acesso
Não aumenta, substitui

2º SUBGRUPO

É constituído por docentes que defendem a ideia de que a introdução de uma língua estrangeira no 1º ciclo constitui uma nova oportunidade aos alunos e uma forma de atribuir maior importância ao inglês, como novidade legislativa. Esses professores sugerem uma maior estruturação do trabalho, com turmas mais pequenas, anos separados, blocos maiores e melhores suportes audiovisuais. No geral, consideram que a aprendizagem antecipada do inglês é relevante no prosseguimento de estudos e a veem como factor positivo face à primazia do idioma.

São ainda os mesmos docentes que ressaltam o desenvolvimento pelo gosto por línguas e pelo conhecimento, os que defendem a maturação gramatical e que reconhecem o enriquecimento cultural e o desenvolvimento no geral como os principais contributos da aprendizagem do inglês. Por outro lado, eles indicam a falta de atitude e de conscientização dos alunos, o desinteresse, a desmotivação e a indisciplina como dificuldades para o trabalho com o inglês no 1º ciclo.

Encontram-se nesse grupo aqueles docentes que mostram boa aceitação do inglês no 1º ciclo, bem como os que valorizam o impacto desse aprendizado no prosseguimento de estudos e a mais-valia como ferramenta das TIC. Parecem todos concordar que o aspecto mais beneficiado pela introdução do inglês é o reconhecimento das diferenças sociais. Entre as actividades que reconhecem praticar nas aulas de inglês, todos os professores referiram os jogos e a oralidade; alguns citaram ainda a música, desenhos e *role-play* simples; outros,

a música e danças; e houve quem mencionasse também os filmes. Consideram que o modelo de professor preferível deveria ser aquele formado no 1º ciclo com habilitação na área ou qualquer pessoa com aptidão em inglês, mas preferiram indicar como básica a experiência da Licenciatura e do 2º ciclo. São ainda os docentes que defenderam que seria a parceria com os municípios ou associações os agentes de contratação e que indicaram a necessidade de avaliação individual do novo professor.

Esse grupo é constituído por professores com idade até 30 anos, experiência de até 5 anos de serviço, formados com Bacharelato ou Licenciatura em Tradução, em Escolas Superiores de Tecnologia e Gestão de Leiria ou Castelo Branco. É o grupo que tem os docentes com menos tempo de serviço e mais novos. Aglutina, ainda, professores que estavam a leccionar inglês no 1º ciclo e que referem falta de experiência e de preparação científica para o trabalho com o idioma, uma vez que são provenientes dos cursos de Tradução.

Até os 30 anos
até 5 anos de serviço tradução
bacharelato ou licenciatura
Leiria ou castelo branco
Escola superior de tecnologia ou gestão
Nova oportunidade e maior importância do inglês
Maior estruturação, turmas mais pequenas, anos separados,
blocos maiores e melhores suportes audiovisuais
Prosseguimento de estudos e primazia do inglês
Gosto por línguas e conhecimento, maturação gramatical,
enriquecimento cultural e desenvolvimento geral
Dificuldades: atitude, falta de consciencialização,
desinteresse, desmotivação e indisciplina,
ou falta de consciencialização e de estruturação,
ou indisciplina e falta de estruturação
Diferenciação social
Actividades usadas: jogos e oralidade; música,
desenhos e role-Play simples; música e danças; filmes
Actividades preferenciais: lúdicas, pouca escrita e oralidade
e actividades físicas, ou lúdicas e cinema
Professor do 1º ciclo com formação ou qualquer pessoa com aptidão
Licenciatura e experiência no 2º ciclo
Parceria com municípios ou associações, avaliação individual

3º SUBGRUPO

É constituído por professores que equacionaram a primazia do inglês, o prosseguimento dos estudos, a carência de conhecimento da língua inglesa, o acesso à língua e a adesão às TIC como os principais argumentos para o ensino da referida língua. Esses docentes também sugerem turmas mais pequenas, blocos maiores e consideram que o ensino do inglês no 1º ciclo deve ser facultativo. Reconhecem o seu valor no enriquecimento cultural e defendem uma valorização em nível geral da sociedade ou no desenvolvimento em geral.

Os principais argumentos de défice nos alunos passam pela desmotivação e indisciplina. Coincidem os professores que reconhecem o impacto do inglês no prosseguimento de estudos, os que veem a língua como a principal ferramenta das TIC e, ainda, os que simultaneamente valorizam o prosseguimento de estudos e o interesse na aprendizagem do inglês.

No que diz respeito ao desenvolvimento social, esse grupo de professores reconhece como atributos a comunicação de uma maneira geral, o alargamento de horizontes, o ensino cooperativo e a redução da introversão. Todos os componentes do grupo priorizam actividades lúdicas no ensino do inglês; no entanto, uns acrescentam a prática da gramática, outros preferem a pesquisa e ainda há outros que aconselham a pouca escrita. Quanto ao modelo de docente, alguns dividem-se entre aqueles que elegem um professor especializado e aqueles que preferem docentes formados no 1º ciclo e com experiência com crianças. Na formação, marcam a Licenciatura e a experiência do 2º ciclo como elementos de currículo, embora evidenciem a experiência do professor de 1º ciclo com formação. São professores que preferem que a entidade contratante passe pelos agrupamentos de escolas e pelos docentes. Consideram que a actividade de aprendizagem do inglês deve ser englobada em complemento curricular, embora reconheçam que um eventual aumento da carga horária possa ter uma repercussão negativa.

Esse grupo de professores tem mais de 40 anos e mais de 16 anos de serviço. Caracteriza-se por incluir professores do ensino básico formados no Instituto Piaget de Arcozelo, em Vila Nova de Gaia ou Santarém. Seus componentes consideram que a contratação de professores deve ser entregue aos agrupamentos de escolas e afirmam que o inglês deve continuar como actividade de complemento.

Mais de 40 anos
Mais de 16 anos de serviço
Professores do ensino básico
Formação: Instituto Piaget de Arcozelo
Vila Nova de Gaia ou Santarém
Primazia do inglês, prosseguimento dos estudos, carência, acesso à língua e adesão às TIC
Turmas mais pequenas ou blocos maiores ou ser facultativo
Enriquecimento cultural em nível geral da sociedade ou no desenvolvimento em geral
Dificuldades: desmotivação e indisciplina
Social: apenas comunicação, ou comunicação, alargamento de horizontes e ensino cooperativo, ou comunicação e redução da introversão
Actividades preferenciais: lúdicas e/ou gramática, ou pesquisa ou com pouca escrita
Professor especializado ou com formação e experiência com crianças
Licenciatura e experiência no 2º ciclo
Professor do 1º ciclo com formação
Agrupamento de escolas ou qualquer um desde que isenta
Complemento curricular
Aumento da carga horária: negativo

4º SUBGRUPO

É constituído por professores que reconhecem que a novidade legislativa da introdução do inglês no 1º ciclo passa por uma maior integração na UE, e por aqueles que referiram a necessidade de mais vagas para emprego dos professores. Reconhecem esses professores que o ensino actual da língua inglesa seria acrescido de valor com a separação dos anos de ensino e com a organização de melhores horários, ou com turmas mais pequenas, melhores horários e melhores suportes audiovisuais.

No que toca à maturação intelectual, os componentes desse grupo consideram que os atributos mais afectados são o enriquecimento cultural, o gosto por línguas e o conhecimento, assim como o desenvolvimento geral. Reconhecem a falta de consciencialização e o desinteresse como sendo as dificuldades actuais do ensino da língua inglesa, embora invoquem a formação e o interesse como mais-valias dessa actividade.

O grupo é caracterizado por se tratar de docentes que, para o ensino da língua, têm utilizado jogos diversos, mas agrupa também os

que associam música, desenhos e diálogo aos jogos; engloba, ainda, os professores que referiram a música, filmes e teatro como actividades usadas, e os que apenas acrescentaram o diálogo. É composto por professores que, quanto ao modelo correcto de ensino, mencionaram actividades que passam pela oralidade ou que têm características lúdicas, com pouca escrita, e actividades físicas. No geral, reconhecem a nova medida de implementação como sendo positiva.

Como currículo ideal, os professores do 4º subgrupo consideram que se deve incluir Licenciatura e estágio ou certificado de aptidão pedagógica no ensino da referida língua. Além do currículo, apenas referem a competência como factor de contratação. É ainda nota desse grupo o reconhecimento de que o inglês deveria iniciar-se no 3º ano do 1º CEB e assim ficar inserido no currículo nacional. Quanto a um eventual aumento da carga horária, consideram-no positivo, por se tratar de um mal-menor.

Esse grupo é constituído por docentes com idade entre os 31 e os 35 anos, que já completaram 6 a 10 anos de serviço, e que são formados em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade Católica ou pela Faculdade de Letras de Coimbra. Alguns desses professores referem ter alguma preparação para leccionar inglês no 1º ciclo, mas deixam transparecer alguma falta de experiência no que diz respeito à faixa etária das crianças desse ciclo. Daí o fato de mencionarem o desinteresse dos alunos por essa actividade e a falta de consciencialização para a importância da mesma.

Entre 31 e 35 anos
Entre 6 e 10 anos de serviço
Línguas e Literaturas modernas
Universidade Católica ou Faculdade de Letras Coimbra
Integração na UE ou mais empregos aos professores
Ou anos separados e melhores horários, ou turmas mais pequenas,
melhores horários, blocos maiores e
melhores suportes audiovisuais
Enriquecimento cultural, gosto por línguas e conhecimento,
bem como o desenvolvimento no geral
Dificuldades: falta de consciencialização e desinteresse
Social: alargamento de horizontes ou comunicação
e ensino cooperativo
Actividades usadas: jogos; música, desenhos
e diálogo; ou música, filmes e teatro; ou diálogo

Actividades preferenciais: oralidade ou actividades
lúdicas, pouca escrita, actividades físicas
Medida positiva de implementação
Licenciatura e estágio ou certificado de aptidão pedagógica
Qualquer pessoa, desde que isenta
3º ano do 1º CEB
Professor Licenciado na Língua Estrangeira
Currículo Nacional
Aumento da carga horária: mal-menor

BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dada a impossibilidade de comparação dos resultados por nós obtidos, pela inexistência de estudos similares ao nosso, que permitissem o confronto de dados, mas tendo em conta os estudos referidos no enquadramento teórico, que são diferentes do nosso, quer em termos estruturais, quer em termos de objectivos, tentaremos a discussão possível.

Em relação aos dados recolhidos, vemos que há essencialmente dois grupos mais distintos: o dos professores que estão a leccionar inglês no 1º ciclo, com menos experiência e menos idade cronológica (cf. 2º grupo), e o grupo de professores que estão no 1º ciclo, mais velhos e com mais experiência (cf. 3º grupo referido). Destes, o segundo grupo revela alguns interesses corporativos, ao afirmar que a contratação dos professores de inglês deveria ser feita pelos agrupamentos de escolas e, também, ao querer que o inglês continue como actividade de complemento a ser leccionada por professores especializados. Para o primeiro grupo, qualquer modelo é razoável, desde que isento, e qualquer um poderá leccionar inglês ao 1º ciclo, desde que competente. Ou seja, não se valoriza demasiado as certificações ditas tradicionais ou académicas.

Segundo esses docentes, não é claro que quanto mais cedo se começar o ensino da língua inglesa, melhores são os resultados, dado que as respostas indicaram tanto o 1º ano como o 3º, como ano preferível de iniciação da língua inglesa.

ALGUMAS NOTAS CONCLUSIVAS

Apesar de a amostra ser de dimensão reduzida, ela é representativa do concelho de pertença (Ansião, distrito de Leiria), uma

vez que abarca a totalidade dos professores que estão a leccionar Inglês no 1º ciclo no referido concelho. Todavia, as possibilidades de generalização dessas concepções, ao nível nacional, são demasiado frágeis, naturalmente.

Efectivamente, foram entrevistados os cinco professores a leccionar inglês ao 1º ciclo desse concelho e uma professora que, entretanto, desistiu. Juntam-se a essa amostra cinco professores do 1º ciclo do mesmo concelho, perfazendo, no total, onze professores.

Dessa amostra, há a concluir que os professores mais novos e com menos anos de experiência (2º subgrupo) referem que a novidade dessa iniciativa (a haver) se reconduzia a uma nova oportunidade para os alunos e maior importância do inglês nas nossas sociedades. No entanto, sugerem que a separação dos anos de ensino e a formação de melhores horários, com turmas mais pequenas, blocos de aulas maiores e melhores suportes audiovisuais optimizaria o próprio ensino da língua inglesa. Reconhecem que a língua inglesa tem um contributo importante, no que diz respeito à maturação intelectual e ao desenvolvimento social. Todavia, mencionam e enfatizam o facto de os alunos terem um desinteresse e uma falta de consciencialização muito grande em relação à língua inglesa, a que acresce a indisciplina da maioria deles.

Esse grupo menciona as actividades lúdicas como actividades preferenciais no que ao ensino da língua inglesa se refere. Acrescenta que o tipo de professor ideal seria o professor do 1º ciclo ou qualquer um, desde que tenha aptidão.

Há a concluir, ainda, a relativa falta de preparação dos docentes (refira-se que são esses docentes, com menos experiência, que se encontram a leccionar inglês no 1º ciclo), pois, dos cinco, apenas um entrevistado fez Estágio Pedagógico no 1º ciclo; e também o facto de três desses docentes serem do Curso de Tradução. Não são, pois, Professores da Via Ensino, o que, na nossa perspectiva, permitiria uma maior aptidão para o ensino, especialmente tratando-se de crianças tão pequenas. Daí as suas queixas, talvez, quanto à atitude dos alunos, nomeadamente o seu desinteresse, a sua desmotivação, a sua indisciplina e, sobretudo, a sua falta de consciencialização quanto à importância do inglês.

Dessa forma, podemos concluir que existe uma certa incoerência no que se refere ao modelo de ensino e de contratação actual dos docentes que constituem a amostra, na medida em que as posições reveladas, relativamente aos diferentes

aspectos das mesmas questões, apontam para orientações distintas, deixando transparecer algum frágil conhecimento nas questões ora tratadas e pouca preparação quanto à temática enfocada.

No lado oposto, encontram-se os professores mais velhos e com mais anos de experiência (e que são aqueles que estão, de facto, no 1º ciclo como professores em tempo integral), e que notam a importância da introdução de tal medida legislativa, nomeadamente no acesso às novas tecnologias e no prosseguimento de estudos. A maioria desses docentes refere que essa deve ser uma actividade a cargo de um professor especializado e que deve continuar como actividade de complemento. No que diz respeito a alguns problemas de indisciplina, afirmam que os mesmos se devem à falta de experiência dos docentes que estão a leccionar essa área de complemento curricular.

Desse grupo, alguns entrevistados chegaram mesmo a afirmar que a falta de estruturação de todo o sistema montado; a falta, também, de informação aos Encarregados de Educação sobre a forma como iria funcionar o sistema; e a própria selecção e recrutamento dos docentes mostram que a proposta de trabalho com o inglês no 1º ciclo foi realizada em moldes um pouco “apressados”, sendo essa, igualmente, a nossa perspectiva.

No entanto, parece ser consensual que a inserção do ensino da L.E no 1º ciclo é uma medida positiva e necessária, que a formação e experiência são fundamentais e que o acompanhamento da criança é indispensável. Porém, reiteramos que essas conclusões não podem ser generalizadas, dadas as fragilidades da amostra.

Contudo, esta investigação traduz-se num estudo original, necessário, embora carecendo de continuidades, na medida em que, apesar de haver já na literatura reflexões sobre o tema, não existem muitos estudos que analisem esta problemática acompanhada de um trabalho de campo significativo. Deixa-se, por isso, esta reflexão e a perspectiva de estudos futuros que abranjam todos os vectores em que essa problemática se desdobra. De facto, aborda uma temática que é original em termos de pesquisa e de trabalho de campo. Existem estudos teóricos que analisam essa temática, mas, ao nível da análise das concepções e vivências dos próprios professores, este trabalho é original. Foi realizado num contexto de alguma novidade e também de alguma instabilidade, dado que ao ser uma realidade nova, tanto para professores como para alunos, exigiu um esforço de planificação muitas vezes apressada, o que gerou alguma instabilidade no seio

da própria comunidade educativa. Acresce a essa situação a falta de preparação profissional de grande parte dos docentes seleccionados para leccionar inglês ao 1º ciclo, a maioria deles sem qualquer estágio pedagógico.

Consideramos que a presente temática é pertinente, dado que só depois de analisada a forma como está a decorrer a implementação da referida novidade legislativa é que se poderá “limar” as tais arestas de que depende, no fundo, o sucesso dessa proposta de introdução do inglês no 1º ciclo. Poderão, assim, as entidades competentes receber o *feedback*, tão necessário e desejável para o próprio sucesso dessa medida, como já afirmámos. Estamos, pois, no fundo, no domínio da investigação-acção que se exige, para que, a partir da prática dos próprios professores, as reformas sejam implementadas não de forma ascendente, mas de forma descendente. Ou seja, é preciso que sejam os próprios professores a dar o *feedback* às entidades competentes e, assim, a otimizar tal medida legislativa.

Genericamente, essa inovação não foi percebida como negativa, mas são apontados alguns aspectos negativos que, se forem revistos, constituirão uma mais-valia para o seu sucesso. Importa, pois, ver o que, na realidade, no terreno, se está a passar, para que a medida legislativa investigada não seja outra medida que não passará apenas das boas intenções, tal como tantas outras.

No que diz respeito às vertentes de futuras investigações, pensamos que se poderia enveredar pelas vertentes relacionadas com as respostas que os próprios encarregados de educação e que as crianças poderiam dar, o que poderia contribuir para uma visão mais abrangente desta temática e melhorar a sua compreensão de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS

AMANTE, M. J. **A Formação dos docentes do ensino superior**. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: 2000.

ANDRADE, A. I.; SÁ, M. H. **Didáctica da língua estrangeira**. Porto: Edições Asa, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003.

BERRINCHA, M. R. M. M. **Estratégias de aprendizagem numa segunda língua - língua estrangeira** [Texto policopiado]. Dissertação apresentada à University of Nottingham como requisito parcial para obtenção do grau de Master of Education in Supervision [TM], 1998.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARVALHO, A. D. **Novas metodologias em educação**. Porto: Porto Editora, 1995.

CESTARO, S. A. M. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CRUZ, M.; MIRANDA, S. **Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal**: um estudo de caso. Disponível em: <<http://www.google.pt>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

DUPONT, P.; OSSANDON, M. **A pedagogia universitária**. Coimbra: Coimbra Editora, 1998.

ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. **Perspectivas actuais sobre a formação de professores**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

FIGUEIRA, A. P. **Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas**. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2001.

FIGUEIRA, A. P. **Procedimento HOMALS** – instrumentalidade em estudos nas áreas das ciências sociais e humanas - um exemplo ilustrativo. Disponível em: <www.psicologia.com.pt/artigos/investigacao>. Acesso em: 2003.

FIGUEIRA, A. P. C. **Procedimento HOMALS** – instrumentalidade em estudos nas áreas das ciências sociais e humanas - um exemplo ilustrativo. *Psicologica* (extra série – número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu), p. 601-610, 2004.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores, para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé international (Collection Didactiques des Langues Étrangères), 1993.

PIRES, E. L. **Lei de bases do sistema educativo**. Porto: Edições Asa, 1987.

PISA. Estudo internacional da OCDE: 2003.

PROGRAMA DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL.

RAMA, I. A. A. **Formação de professores e profissionalidade docente**. Tese de

Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

RAPOSO, N. V. **Estudos de psicopedagogia**. Coimbra: Coimbra Editora, 1999.

REI, J. E. **A escola e o ensino das línguas**. Porto: Porto Editora, 1998.

SERRA, M. A. **O ensino/aprendizagem do inglês no 1º Ciclo: concepções e vivências dos professores do Concelho de Ansião**. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2007.

SIMÕES, A. **Teaching modern languages**. London: The Open University. PGCE Course, 2004.

TEIXEIRA, J. **Mudança de concepções dos professores**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2001.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. (11.ed., p.101-128). Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem.

VIEIRA, C. M. **Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa**. Relatório de uma aula teórico-prática realizada no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1995.

VIN, A. J. **Á propôs du français à l'école élémentaire**. Paris: Hachette, 1992.

Enviado em: 03/09

Aceito em: 09/09