

# O ensino-aprendizagem do inglês no primeiro ciclo.

## Um estudo exploratório

Ana Paula Couceiro-Figueira

Professora Doutora, docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. apcouceiro@fpce.uc.pt

Maria Alice Pereira-Serra

Mestre em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

### Resumo

*Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as percepções e experiências dos professores do Ensino Primário em relação à introdução do inglês neste nível de escolaridade. A amostra é constituída por onze professores de diversas instituições de ensino da cidade de Coimbra (Portugal), entrevistados em profundidade. A informação coletada é submetida para análise qualitativa, a partir de categorias pré-definidas. O estudo concluiu que os professores sentem que não têm a preparação necessária para a tarefa de ensinar inglês a crianças tão pequenas. Eles percebem que esta situação causa disciplina em sala de aula e desmotivação dos alunos para a aprendizagem da língua.*

### Palavras-chave

*Educação bilíngüe, ensino de inglês, política educacional, educação de crianças, Portugal (fonte: Tesouro da Unesco).*

## **El proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el primer ciclo. Un estudio exploratorio**

### **Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación sobre las percepciones y experiencias de los profesores de educación básica frente a la introducción del inglés en este nivel de escolaridad.*

*La muestra está compuesta por once profesores de varias instituciones educativas de la ciudad de Coimbra (Portugal), entrevistados en profundidad. La información recolectada se somete a análisis cualitativo, desde categorías predeterminadas.*

*El estudio concluye que los profesores consideran que no tienen la preparación necesaria para la tarea de enseñar inglés en edades tan tempranas. Perciben que esta situación genera indisciplina en el aula y desmotivación de los alumnos para el aprendizaje de la lengua.*

### **Palabras clave**

*Educación bilingüe, enseñanza del inglés, política educativa, educación infantil, Portugal (fuente: Tesaurus de la Unesco).*

## **The teaching-learning process of English in the first school cycle. A preliminary study**

### **Abstract**

*The article presents the results of a study on the perceptions and experiences of primary school teachers with respect to introduction of the English language at this level of schooling.*

*The sample was comprised of eleven teachers from several schools in the city of Coimbra (Portugal), who were interviewed in depth. The information collected was subject to a qualitative analysis based on predetermined categories. The study concluded that teachers feel they are not sufficiently prepared to teach English to children who are so young. They believe doing so leads to indiscipline in the classroom and discourages students from learning the language.*

### **Key words**

*Bilingual education, teaching English, education policy, children's education, Portugal (Source: Unesco Thesaurus).*

## Introdução

Neste artigo, damos conta dos resultados de uma investigação que pretendeu analisar os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), neste caso o inglês, no início das aprendizagens escolares obrigatórias. Tentamos apreender as percepções dos seus actores e auscultar as suas vivências metodológicas para melhor compreender e reflectir sobre a introdução de uma nova medida legislativa: a inserção da língua estrangeira no primeiro ciclo em Portugal. Esta medida preconiza a aprendizagem de uma língua estrangeira nos currículos da educação básica por uma via de acesso holística, com base numa abordagem comunicativa.

Esta abordagem surgiu como consequência do desenvolvimento das teorias da linguagem e das próprias teorias que explicam o desenvolvimento cognitivo. A este propósito, podemos referir Saussure, Chomsky, Hymes e Krashen, autores marcantes na edificação das próprias teorias da linguagem. Sabemos que hoje em dia é mais ou menos consensual a ideia de que não existe método de atuação julgado universal. Na atualidade, ninguém poderá dizer que há um método aceite pela generalidade dos professores de língua estrangeira, embora haja muitos que, individualmente, fizeram as suas opções, sem deixarem de estar atentos às evoluções que se vão registando no mundo.

Como professora de inglês, uma das autoras da presente investigação tem por experiência que o ensino precoce dessa língua se deve realizar em termos comunicativos, já que há uma sequência de *pattern drills* que se memorizam e se repetem, mas incluídos num sistema comunicacional, levando à compreensão desses mesmos *pattern drills*. Neste método, o professor deve recorrer muito à imagem para concretizar o que se está aprendendo, pois esta concretização é necessária nestas faixas etárias (como é o caso do 1º CEB) (Serra, 2007).

Este 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. Nestes países existe 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.

Quanto à situação da língua estrangeira no primeiro ciclo em Portugal, 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).

A Reforma Curricular, através dum dos seus instrumentos legais, o Decreto-Lei 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 5, ponto 1).

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. Aproveitou esse documento para lhe anexar uma ficha-questionário que permitiu inventariar todos os projetos nacionais de iniciação a línguas estrangeiras no primeiro ciclo.

Assim, de acordo com o disposto na LBSE, consideram-se recursos para a introdução duma língua estrangeira nas escolas no 1º ciclo, uma das situações seguintes:

1. o professor da turma está habilitado para introduzir e iniciar a língua estrangeira.
2. a possibilidade de encontrar alguém que coadjuve o professor da turma no respeitante à língua estrangeira.

Neste segundo caso, poderão ser professores estrangeiros a ensinar a sua língua de origem, com funções semelhantes às de “leitor”; poderão ser professores de segundo e terceiro 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 altera-se. A partir desta referência, é formal o ensino do inglês no primeiro ciclo. Este abrange a quase totalidade da população estudantil de este ciclo. De facto, a introdução do inglês no primeiro ciclo, como medida legislativa regulamentadora e conforme o Despacho 14753/2005, consta do programa do XVII Governo Constitucional.

Consultando o referido Despacho (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.

Esta medida pretende desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da 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 que incumbe à apresentação de projetos 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 submeterá à homologação do Ministro da Educação. A comparticipação financeira será efetuada por tranches.

Em resumo, a generalização do inglês no primeiro ciclo do Ensino Básico assenta num modelo flexível, descentralizado e adaptável às realidades locais, com grande autonomia dos agentes envolvidos. A comparticipação financeira é atribuída pelo Ministério da Educação com base no critério de custo por aluno/ano. Ao Ministério da Educação compete também 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 primeiro ciclo deve ter para introduzir e iniciar a língua estrangeira. Prevê-se a coadjuvação deste por alguém, diga-se outro docente, que terá uma função semelhante à de “leitor”, que poderão ser os professores de 2º e 3º ciclos ou do secundário, ou poderão ser determinados intervenientes da comunidade, devidamente habilitados e com saberes, capacidades e idoneidade para o efeito.

Quanto ao aluno do primeiro ciclo, considera-se que se deve fomentar a construção de uma consciência plurilingue e plurinacional, 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. Apenas há discussão sobre a idade de iniciá-lo. Considera-se também que a resposta a esta questão depende dos objectivos do programa proposto na educação formal, em escolas, e do contexto em que esse ensino acontece.

Muitos autores (Germain, 1993) pensam que existe um período crítico de aprendizagem, baseado em fatores biológicos e maturacionais que diminuem a capacidade de se aprender uma segunda língua depois de determinada idade. Sabe-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira em criança se torna mais facilitada, porque a capacidade de falar uma segunda língua está potenciada numa parte do cérebro diferente na criança, ao passo que o adulto encontra essa capacidade num outro local. A criança, quando pequena, aprende as duas línguas – a materna e a língua estrangeira – na mesma área do cérebro, e a criança mais velha a aprende em zonas cerebrais diferentes do idioma materno; portanto, pode 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).

Deste modo, 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. Na

criança, esses dois processos (aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira) ocorrem ao mesmo tempo, potenciadas pelas suas características neuronais específicas. Daí considerar-se vantajoso a aprendizagem da língua estrangeira no jardim-de-infância. Como prova, temos o conhecimento de muitas experiências bem sucedidas da língua estrangeira no jardim-de-infância. Como exemplos, poderemos citar as experiências em inúmeros colégios privados dispersos pelo país e também os projetos *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 atividades para crianças dos dois aos seis anos de idade (Serra, 2007). No ensino público, temos o projeto de sensibilização de crianças em idade pré-escolar para o inglês, que está a ser implementado nas Caldas da Rainha (projeto pioneiro ao nível da rede pública em Portugal) e recebe o apoio da Associação Nacional de Educação (ANAIE).

No entanto, as mudanças previstas com a introdução de medidas deste tipo parece-nos que só produzirão o efeito desejado se houver uma mudança no paradigma cultural na educação. Aquilo a que Patrício chama de Escola Cultural: “Uma escola pluridimensional, em que o aluno é entendido como um sujeito activo e participativo do processo educativo” (1992, in Carvalho, 1995, p. 11). 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 ao mesmo tempo criadora. Ou seja, uma escola assente na tensão dialética entre estes dois momentos –de transmissão e criação–, em que o docente adota um método contextualizado com as situações educativas em que se inscrevem ele próprio e o aluno.

De facto, esta ideia de Escola Cultural transparece perfeitamente na própria generalização do inglês no primeiro CEB. Só entendendo a escola com esta missão se poderá falar de respeito por outras culturas; só assim se poderá falar de multiculturalidade. Ao aluno do primeiro CEB é-lhe facultado um instrumento para a percepção do outro com uma cultura diferente, com hábitos e língua diferentes, e com uma cultura diferente. À criança desta idade, que se encontra no período das operações concretas, é-lhe fornecido um instrumento que beneficiará a sua própria maturação intelectual e o seu desenvolvimento social. Pela plasticidade do seu aparelho fonador, a criança desta faixa etária aprenderá mais facilmente outra língua, mas 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 atualmente um instrumento de incorporação e participação plena na vida social e cultural, que nos

permite harmonizar com a realidade do mundo que nos rodeia. Deste 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 da introdução do inglês no primeiro CEB, saber-conhecer, explorar e compreender o mundo próprio dos professores, as suas concepções, os seus processos cognitivos, é tarefa desejável. 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 atuar do professor. E é nessa medida, ou seja, na medida em que essas concepções ou vivências influenciam a ação e a maneira de ser “professor” que as interessa agora analisar.

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 (Teixeira, 2001, p. 11).

Segundo Marcelo Garcia (1987, p. 107, em Figueira, 2001, p. 46), são inúmeros os termos para denominar o universo do pensamento dos professores. Fala-se, “em paradigmas pessoais, dilemas, metáforas, hipóteses, construtos pessoais, juízos, entre outros...”, entre os quais estão os termos teorias implícitas, crenças e concepções, que adotamos por ser a mais comum, além de que esta noção 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 este conceito, diremos 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 ingénuo 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 refere Teixeira (2001, p. 54), “apesar da sua relativa idiosincrasia, as concepções sobre o ensino e a aprendizagem não terão apenas um carácter individual”, ou como Zeichner afirma, “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” (1998, em Teixeira, 2001, p. 54).

Igualmente expressa: “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). Estas concepções são como um filtro, uma lente através da qual se olha a realidade. Estas teorias são uma garantia da identidade pessoal e da estabilidade do autoconceito. Por conseguinte, devemos ter consciência da dificuldade da mudança de concepções.

A propósito da resistência à mudança, somos de referir que a experiência profissional, medida pelo número de anos de serviço, não parece uma variável discriminatória dos professores na globalidade: “parece que quer os professores mais jovens, quer os mais velhos partilham perspectivas ingénuas sobre a natureza do conhecimento científico” (Praia & Cachapuz, 1998, p. 42, em Figueira, 2001, p. 49).

Bauch (1984, em Figueira, 2001, p. 49) identificou dois tipos de professor: professores com crenças “controladoras”, que ofereciam aos alunos, quase exclusivamente, um currículo de socialização, e professores com crenças “relativas” que, além da socialização, vão incluindo atividades dirigidas com fins educativos. Esta tipologia assemelha-se à tipologia de Borko (1978, em Figueira, 2001, p. 49): “a) professores com crenças tradicionais, tendem a dar menos responsabilidade aos alunos, orientando muito mais a sua aprendi-

zagem; 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, segundo Clark e Peterson, “retirar conclusões claras e inequívocas” (1990, p. 527-528, in Figueira, 2001, p. 53). Ou seja, concepções existem várias, com e sobre os mais variados conteúdos e cada um tem direito, e dever, às suas, e elas podem ter ou implicam comportamentos muito variados e diversos. Na perspectiva de Spodek e Racinski, “as crenças, de facto, influenciam as decisões e as ações dos professores” (Figueira, 2001, p. 53).

## Método

Esta investigação pretende a análise das concepções e vivências (sua verbalização) dos professores do primeiro ciclo quanto à introdução do inglês nesse ciclo do ensino básico: análise do ensino-aprendizagem do inglês no 1º ciclo, bem como a análise das medidas de implementação da aprendizagem de uma língua estrangeira, pelas palavras, narrativas, dos professores.

É uma investigação com um pendor basicamente qualitativo. Por conseguinte, este trabalho assume-se como de exploração, descrição e interpretação, cuja amostra de entrevistados é de onze docentes do primeiro ciclo, a lecionar inglês no primeiro ciclo, num concelho do distrito de Leiria.

Dado que 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).

Interessou-nos saber quais as concepções e vivências dos professores quanto à introdução precoce do inglês no primeiro ciclo e em que moldes esta deveria ser implementada e, igualmente, saber quais os princípios orientadores e



quais os objectivos que deveriam nortear a introdução do inglês no primeiro CEB.

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

## Amostra

Este projeto de investigação realizou-se com uma amostra de 11 professores, cinco docentes do primeiro ciclo e seis a lecionar inglês no primeiro ciclo, do distrito de Leiria. Esta amostra é de acessibilidade, porque próxima da área de lecionação da segunda autora do presente artigo. Os docentes que constituíram a amostra lecionavam inglês três vezes por semana, em blocos de quarenta e cinco minutos.

Os docentes que constituem esta amostra distribuem-se por cinco níveis, consoante a faixa etária (quadro 1).

**Quadro 1.** Distribuição da amostra por idades

Idades	Número	Percentagem
≤ 30	4	36,4
(31-35)	2	18,2
(36-40)	1	9,1
(41-45)	2	18,2
(46-50)	2	18,2
Total	11	100,0

Como se pode registar (quadro 1), a amostra é maioritariamente constituída por docentes com idades abaixo dos 30 anos (36,4%, N = 4). Os restantes elementos encontram-se divididos da seguinte forma: 2 docentes (18,2%, N = 2) com idades compreendidas entre 31 e 35 anos, entre 41 e 45 anos e entre 46 e 50 e apenas 1 docente (9,1%, N = 1) entre 36 e 40 anos.

Quanto ao tempo de serviço, foram distinguidos 6 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 de 25 anos 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 (18,2%, N = 2) e, por último, com apenas um elemento, os níveis 2, 3, 5 e 6.

**Quadro 2.** Distribuição da amostra pelo tempo 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	18,2
5 (21-25)	1	9,1
6 > 25	1	9,1
Total	11	100,0

No que se refere às habilitações literárias, foram distinguidos 2 subgrupos: o primeiro diz respeito à licenciatura, o segundo ao bacharelato.

**Quadro 3.** Distribuição da amostra por habilitações literárias

Habilitações literárias	Número	Percentagem
Bacharelato	3	27,3
Licenciatura	8	72,7
Total	11	100,0

Assim, e atendendo ao quadro 3, um 72,7% (N = 8) dos docentes apresenta 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 formação, pode observar-se alguma dispersão. A distribuição é feita por instituições públicas (universidades, escolas superiores de educação e magistério primário) e instituições de ensino privado (Universidade Católica, Instituto Piaget).

E de acordo com o quadro 4, as escolas superiores de educação representam 27,3% das instituições de formação da amostra, seguidas da Faculdade de Letras, destacando-se pertencer sempre à Universidade de Coimbra e ao magistério primário, também de Coimbra. Finalmente, apenas com um representante na amostra (9,1%) vêm da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, do Instituto Piaget de Arcozelo e da Universidade Católica.

**Quadro 4.** Distribuição da amostra por instituição de formação

Instituição de formação	Número	Porcentagem
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	18,2
Total	11	100,0

No que se refere à distribuição dos docentes por zona de formação, pode apurar-se que 45,5% (N = 5) dos professores formou-se em Coimbra, enquanto que 27,3% (N = 3) dos docentes fez 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 1 elemento da amostra (9,1%).

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

**Quadro 5.** Distribuição da amostra por curso

Curso	Número	Porcentagem
Magistério primário	4	36,4
Línguas e literaturas modernas	3	27,3
Tradução	2	18,2
Professor do Ensino Básico	2	18,2
Total	11	100,0

De acordo com o quadro 5, sabemos que 36,4% (N = 4) completou o Magistério Primário, 27,3% (N = 3) licenciou-se em Línguas e literaturas modernas, seguidos de Tradução e Docência no Ensino Básico, com 18,2% cada (N = 2).

## Instrumento

Como instrumento de recolha de dados, foram elaboradas entrevistas exploratórias semi-diretivas, não completamente informais (quadro 6).

## Procedimento

Com base nas perguntas do guião de entrevista e nas respostas fornecidas pelos entrevistados, procedeu-se a um processo de categorização (quadro 6) que pode definir-se 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 “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 por juízes, peritos, consensualizou-se a adoção das categorias (encontradas à posteriori) e níveis, abaixo indicadas (quadro 6).

Depois, e tratando-se de dados nominais (categoriais), segundo Figueira (2003, p. 1), “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). Este procedimento “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)” (Figueira, 2003, p. 2). O HOMALS “transforma os dados qualitativos, associando-lhes quantificações ótimas (scores) que permitam, não só a sua representação gráfica, bem como a maior separação entre categorias” (Pestana & Gageiro, em Figueira, 2003, p. 2).



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

Questões da entrevista	Variável/categoria	Níveis da variável
Esta iniciativa no domínio do ensino do inglês no 1) ciclo não constitui novidade no plano educativo. Em sua opinião, o que há agora de novo? O que justificará este novo enfoque?	Novidade legislativa	1. Primazia do inglês 2. Prosseguimento de estudos
O que pensa sobre a introdução do inglês no 1) CEB?	Importância	1. Melhores resultados no segundo ciclo 2. Ferramenta das TIC 3. Primazia do Inglês 4. Acesso à Língua 5. Integração na UE 6. Mais emprego para os Professores
Acha esta medida, tal como está agora a ser implementada, positiva ou negativa?	Medida de Implementação	1. Positiva 2. Negativa
Em que medida o ensino do inglês no 1) ciclo poderá contribuir para um salto qualitativo no que diz respeito à maturação intelectual das crianças a que se dirige?	Maturação Intelectual	1. Enriquecimento Cultural 2. Maior desenvolvimento 3. Despertar para a Cultura 4. A nível global na sociedade 5. Na gramática
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.	Desenvolvimento Social	1. Comunicação 2. Redução de Introversão 3. Ensino Cooperativo 4. Conhecimento de diferenças Culturais
Como docente que está a lecionar inglês no 1) CEB, que obstáculos tem encontrado na sua prática docente? Como professora do 1) ciclo, que aspectos negativos tem a sublinhar neste momento acerca desta iniciativa?	Dificuldades	1. Indisciplina 2. Falta de consciencialização da importância do inglês, desinteresse, desmotivação 3. Falta de estruturação
Que sugestões podem ser aduzidas a este processo, no sentido da sua melhoria significativa? Como pensa que poderia funcionar melhor?	Sugestões	1. Turmas menores 2. Anos separados 3. Melhores horários 4. Blocos maiores 5. Melhores suportes audiovisuais 6. Ser facultativo 7. Maior estruturação
Que tipo de atividades pensa que deverão ser preferencialmente usadas?	Métodos (tipo de atividades propostas para o correcto ensino do inglês)	1. Lúdicas, tipo cinema, atividades físicas 2. Pouca escrita, oralidade 3. Gramática no 4) ano 4. Pesquisa 5. Sem trabalhos de casa
Que tipo de atividades utiliza nas suas aulas de inglês no 1) ciclo?	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

**Quadro 6.** Variáveis que entram neste estudo, fazendo a correspondência com as perguntas do guião de entrevista (cont.)

Questões da entrevista:	Variável/categoria	Níveis da variável
Questiona-se muito o perfil que deverá ter o professor de inglês a lecionar no 1) ciclo. Quem deverá lecionar inglês no 1) ciclo?	Perfil do professor	1. Professor do 1) ciclo com formação complementar 2. Licenciado na Língua estrangeira 3. Qualquer pessoa que apresente competência para a tarefa.
Que formação deverá ter esse professor?	Formação inicial	1. Licenciatura e Estágio ou Certificado de Aptidão Pedagógica 2. Licenciatura 3. Licenciatura e experiência no 1) ciclo
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?	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
A iniciação da LE deve ser feita só no 3) e 4) anos ou deve desde logo iniciar-se no 1) e 2) anos, antes de assimilado o código de leitura da Língua Materna?	Ano de iniciação das aulas de inglês no 1) CEB	1. No terceiro ano 2. No primeiro ano
A iniciação numa LE no 1) ciclo deverá continuar como área de complemento curricular ou deverá ser incluída no currículo nacional tal como as outras áreas?	Complemento VS Currículo	1. Currículo Nacional 2. Complemento Curricular 3. Indiferente, desde que todos tenham acesso.
A introdução do inglês no 1) ciclo acarreta um aumento significativo da carga horária da criança. Será que é positivo ou negativo esse acréscimo?	Aumento da carga horária	1. Positivo: Mal-menor 2. Negativo 3. Não aumenta, substitui 4. Não sabe, Não responde
Questiona-se muito o perfil que deverá ter o professor de inglês a lecionar no 1) ciclo. Quem deverá lecionar inglês no 1) ciclo?	Perfil do professor	1. Professor do 1) ciclo com formação complementar 2. Licenciado na Língua estrangeira 3. Qualquer pessoa que apresente competência para a tarefa.
Que formação deverá ter esse professor?	Formação inicial	1. Licenciatura e Estágio ou Certificado de Aptidão Pedagógica 2. Licenciatura 3. Licenciatura e experiência no 1) ciclo
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?	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
A iniciação da LE deve ser feita só no 3) e 4) anos ou deve desde logo iniciar-se no 1) e 2) anos, antes de assimilado o código de leitura da Língua Materna?	Ano de iniciação das aulas de inglês no 1) CEB	1. No terceiro ano 2. No primeiro ano
A iniciação numa LE no 1) ciclo deverá continuar como área de complemento curricular ou deverá ser incluída no currículo nacional tal como as outras áreas?	Complemento VS Currículo	1. Currículo Nacional 2. Complemento Curricular 3. Indiferente, desde que todos tenham acesso.
A introdução do inglês no 1) ciclo acarreta um aumento significativo da carga horária da criança. Será que é positivo ou negativo esse acréscimo?	Aumento da carga horária	1. Positivo: Mal-menor 2. Negativo 3. Não aumenta, substitui 4. Não sabe, Não responde

## Resultados

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

### Primeiro subgrupo

É constituído por docentes que consideram que a importância desta iniciativa passa essencialmente pela maior importância do inglês nos dias de hoje, considerando 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 atuais e desde o primeiro ano do CEB. Para estes 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, e parecem concordar que não se trata de um acréscimo de atividades, mas sim de uma substituição de outras que vinham a ter. Este conjunto de opinião reuniu principalmente professores com idades entre 36 e 40 anos de idade, com 11 a 15 anos de serviço, tratando-se de professores formados em magistérios primários.

Este grupo de docentes são professores do primeiro ciclo e não aqueles que se encontram a lecionar inglês no primeiro ciclo e que deixaram transparecer alguma crítica ao modo como as atividades estavam a ser orientadas, nomeadamente a falta de estruturação e a tardia informação aos encarregados de educação, como apontam as dificuldades de logística com que o inglês se apresentava. Não consideram preferível o inglês ser integrado no currículo e nem que fosse o professor de primeiro ciclo quem deveria ministrar o ensino do inglês. Isto mostra alguns interesses de classe e de ordem corporativo.

Professores entre 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  
1) ano do CEB  
Indiferente, desde que todos tenham acesso  
Não aumenta, substitui

### Segundo subgrupo

Constituído por docentes que dão maior importância ao inglês e sustentam que constitui uma nova oportunidade, como novidade legislativa, sugerem uma maior estruturação e turmas menores, anos separados, blocos maiores e melhores suportes audiovisuais. No geral, consideram a aprendizagem do inglês relevante no prosseguimento de estudos e como factor face à primazia do inglês.

São ainda os mesmos docentes que ressaltam o desenvolvimento pelo gosto por línguas e pelo conhecimento, os que defendem a maturação gramatical e aqueles que reconhecem o enriquecimento cultural e o desenvolvimento como os principais contributos desta aprendizagem. Este grupo de docentes referem à falta de atitude dos alunos, à falta de consciencialização, de desinteresse, da desmotivação e da indisciplina; outros referem à falta de consciencialização e de estruturação. Encontram-se neste grupo aqueles docentes que valorizam a aceitação, bem como os que valorizam o impacto 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 atividades que reconhecem praticar, todos referiram os jogos e a oralidade; uns reconheceram ainda a música, desenhos e role-play simples; outros a música e danças e ainda alguns mencionaram os filmes. Consideram que o modelo de professor preferível deveria ser aquele formado no primeiro ciclo com formação na área ou qualquer pessoa com aptidão, mas preferiram indicar a experiência da Licenciatura e experiência do segundo ciclo. São ainda os docentes que defenderam que seria a parceria com os municípios ou associações os agentes de contratação e aqueles que indicaram a avaliação individual do novo docente.

Este grupo é constituído por professores com idades até 30 anos, experiência até 5 anos de serviço, formados com Bacharelato ou Licenciatura em Tradução, em Escolas Superiores de Tecnologia e Gestão de Leiria ou Castelo Branco

Aglutina, ainda, professores que lecionavam inglês no primeiro ciclo e que referem ter pouca preparação ao tema e que apontam a indisciplina como factor que prejudica a aprendizagem do inglês. Referem falta de experiência e falta de preparação científica para lecionar inglês ao primeiro ciclo, uma vez que são provenientes dos cursos de Tradução. São também o grupo de docentes com menos tempo de serviço e mais novos.

Até 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  
Ou maior estruturação Ou turmas menores, anos separados, blocos maiores e  
Melhores suportes audiovisuais  
Prosseguimento de estudos e primazia do inglês  
Gosto por línguas e conhecimento ou na gramática e enriquecimento cultural, ou  
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  
Atividades usadas: jogos e oralidade e: ou música, desenhos e role-play simples; ou música e danças; ou filmes  
Atividades preferenciais: lúdicas, pouca escrita e oralidade  
E atividades físicas, ou lúdicas e cinema  
Professor do 1) ciclo com formação ou qualquer pessoa com aptidão  
Licenciatura e Experiência no 2) ciclo  
Parceria com municípios ou associações ou avaliação individual

### Terceiro subgrupo

Que 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 adesão às TIC como os principais argumentos para o ensino da referida língua. Estes sugerem turmas menores, blocos maiores e consideram que o mesmo deva ser facultativo. Reconhecem o seu valor no enriquecimento cultural e defendem uma valorização a nível geral da sociedade ou no desenvolvimento em geral.

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

Este grupo de professores reconhece como atributos, no que ao desenvolvimento social diz respeito, a comunicação de uma maneira geral, o alargamento de horizontes e ensino cooperativo, bem como a redução da introversão. Todos os elementos deste grupo preferem atividades lúdicas no ensino do inglês; no entanto, uns acrescentam a prática da gramática, outros preferem a pesquisa e ainda outros que aconselham a pouca escrita. Quanto ao modelo de docente, uns dividem-se entre aqueles que elegem um professor especializado e aqueles que preferem docentes formados no primeiro ciclo e com experiência com crianças. Na formação, marcam a Licenciatura e experiência do segundo ciclo como elementos de currículo, embora evidenciem a experiência do professor de primeiro ciclo com formação. São professores que preferiram que a entidade contratante passasse pelos agrupamentos de escolas e pelos docentes que alegaram qualquer modelo desde que seja isento. Consideram que a atividade de aprendizagem do inglês seja englobada em complemento curricular, embora reconheçam que um eventual aumento da carga horária tenha uma repercussão negativa. Este 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.

Também este grupo agrupa professores do primeiro ciclo e considera que a contratação de professores deve ser entregue aos agrupamentos de escolas e defendem que esta atividade (o inglês) deva continuar como atividade 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 menores ou blocos maiores ou ser facultativo  
Enriquecimento cultural ou a nível geral da sociedade ou no desenvolvimento em geral

**Dificuldades:** Desmotivação e indisciplina  
**Social:** ou apenas comunicação, ou comunicação, alargamento de horizontes e ensino  
**Cooperativo ou comunicação e redução da introversão**  
**Atividades preferenciais:** Lúdicas e: ou gramática ou pesquisa ou com pouca escrita  
**Professor especializado ou com formação e experiência com crianças**  
**Licenciatura e experiência no 2) ciclo**  
**Professor do 1) ciclo com formação**  
**Agrupamento de escolas ou qualquer um desde que isenta**  
**Complemento curricular**  
**Aumento da carga horária: Negativo**

#### Quarto subgrupo

Constituído por professores que reconheceram que a novidade legislativa desta medida passa por uma maior integração na UE e por aqueles que referiram mais vagas para emprego dos professores. Reconhecem que o ensino actual da língua inglesa seria acrescido de valor com a separação dos anos de ensino e com o oferecimento de melhores horários, ou com turmas menores, melhores horários e melhores suportes audiovisuais. No que toca à maturação intelectual, sugerem que os atributos mais afectados são o enriquecimento cultural, gosto por línguas e conhecimento, bem como no desenvolvimento no geral. Reconhecem que a falta de consciencialização e desinteresse são as dificuldades atuais do ensino da referida língua, embora invoquem a formação e o interesse como mais-valias desta atividade.

É ainda caracterizado por se tratar dos docentes que, para o ensino da língua, têm vindo a utilizar jogos, mas agrupam os que ainda lhe associam música, desenhos e diálogo, e com os professores que referiram à música, filmes e teatro e os que apenas acrescentam o diálogo. No entanto, é composto pelos professores que, quanto ao modelo correcto de ensino, mencionaram atividades que passassem pela oralidade ou de características lúdicas, com pouca escrita, que insistissem na oralidade e atividades físicas. No geral, reconhecem a nova medida de implementação como sendo positiva. É ainda um grupo que, como currículo ideal, refere que devem incluir Licenciatura e estágio ou certificado de aptidão pedagógica no ensino da referida língua. Além do currículo, apenas referem à competência como factor de contratação. É ainda nota deste grupo o reconhecimento de que deveria iniciar-se no terceiro ano do primeiro CEB e inserido no currículo nacional. Quanto a um eventual aumento da carga horária, consideram-no positivo, por se tratar de um mal menor. Este grupo é constituído por docentes com idades entre 31 e 35 anos, que já completaram 6 a 10 anos de serviço, formados em Línguas e Literaturas Modernas pela

Universidade Católica ou pela Faculdade de Letras de Coimbra.

Este subgrupo também engloba docentes a lecionar inglês no primeiro ciclo, que referem ter alguma preparação ao tema, mas que deixam transparecer alguma falta de experiência no que a esta faixa etária de crianças diz respeito. Daí o mencionarem o desinteresse das crianças por esta atividade e a falta de consciencialização para a importância desta atividade.

**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 menores, melhores horários, blocos maiores e**  
**Melhores suportes audiovisuais**  
**Enriquecimento cultural, gosto por línguas e conhecimento,**  
**bem como no desenvolvimento no geral**  
**Dificuldades:** Falta de consciencialização e desinteresse  
**Social:** Alargamento de horizontes ou comunicação e ensino cooperativo  
**Atividades usadas:** Jogos e: ou música, desenhos e diálogo;  
**ou música, filmes e teatro; ou diálogo**  
**Atividades preferenciais:** Oralidade ou lúdicas, pouca escrita, oralidade e atividades físicas  
**Medida positiva de implementação**  
**Licenciatura e estágio ou certificado de aptidão pedagógica**  
**Qualquer pessoa, desde que isenta**  
**3) ano do 1) 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.

Assim, e relativamente aos dados recolhidos, vemos que há essencialmente dois grupos mais distintos: o dos professores que estão a lecionar inglês no 1º ciclo, com menos experiência e menos idade cronológica (segundo grupo) e o grupo de professores que estão no 1º ciclo, mais velhos e com mais experiência (terceiro grupo referido). Destes, o segundo grupo revela alguns interesses corporativos, ao mencionar que deverão ser os agrupamentos de escolas que deverão contratar os professores de inglês e também a querer que o inglês continue como atividade de complemento a ser lecionada por professores especializados. Para o primeiro grupo, qualquer modelo é razoável, desde que isento, e que qualquer um poderia lecionar inglês ao 1º ciclo, desde que competente. Ou seja, não se valoriza demasiado as certificações ditas tradicionais ou académicas.

Segundo estes docentes, não é claro que quanto mais cedo se começar o ensino da língua inglesa, melhor, dado que as respostas indicaram que tanto o primeiro como o terceiro anos eram preferíveis de iniciação da língua inglesa.

## Conclusões

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 lecionar inglês no primeiro ciclo no referido concelho. Todavia, as possibilidades de generalização destas concepções, ao nível nacional, são demasiado frágeis.

Desse concelho foram entrevistados os cinco professores a lecionar inglês ao primeiro ciclo e uma professora que, entretanto, desistiu. Juntam-se a essa amostra cinco professores do primeiro ciclo do mesmo concelho. No total, foram onze professores.

Dessa amostra, há a concluir que os professores mais novos e com menos anos de experiência referem que a novidade desta 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 o oferecimento de melhores horários, com turmas menores, blocos de aulas maiores e melhores suportes audiovisuais otimizaria o próprio ensino da língua inglesa. Reconhecem que esta tem um contributo importante quanto à maturação intelectual e desenvolvimento social diz respeito. Mas, todavia, mencionam e enfatizam o fato de os alunos terem um desinteresse e uma falta de consciencialização muito grande em relação à língua inglesa, a que acresce a indisciplina dos mesmos.

Este grupo menciona as atividades lúdicas como atividades preferenciais no que ao ensino da língua inglesa se refere. Acrescenta que o tipo de professor ideal seria de primeiro ciclo ou qualquer um, desde que com aptidão.

Há a concluir, ainda, a relativa falta de preparação destes docentes (refira-se que são estes docentes, com menos experiência, que se encontram a lecionar inglês no primeiro ciclo), pois, dos cinco, apenas um entrevistado fez estágio pedagógico no primeiro 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 falta de consciencialização quanto à importância do inglês e porque não da sua indisciplina.

Desta forma, podemos concluir que existe certa incoerência no que se refere ao modelo de ensino e de contratação actual pelos 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 fraco conhecimento nas questões ora tratadas e pouca preparação a esta temática.

No lado oposto, encontram-se os professores mais velhos e com mais anos de experiência (e que são aqueles que estão, de facto, no primeiro ciclo como professores a tempo inteiro) e que notam a importância da introdução desta medida legislativa, sobretudo no acesso às novas tecnologias e no prosseguimento de estudos. Destes, a sua maioria refere que esta deve ser uma atividade a cargo de um professor especializado e que deve continuar como atividade de complemento. No que diz respeito a alguns problemas de indisciplina, referem que o mesmo se deve à falta de experiência dos docentes a lecionar esta área de complemento curricular.

Deste grupo, alguns entrevistados chegaram a afirmar que faltou estruturação de todo



o sistema montado, assim como informação aos encarregados de educação sobre a forma como ele funcionaria. Mesmo a própria seleção e o recrutamento dos docentes foi realizada em moldes um pouco “apressados”. Esta também é a nossa perspectiva.

No entanto, parece ser consensual que a inserção do ensino da língua estrangeira no primeiro 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 estas conclusões não se podem generalizar, 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 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 vetores em que esta problemática se desdobra. De facto, aborda uma temática que é original em termos de pesquisa e de trabalho de campo. Mesmo se existem estudos teóricos que analisam esta temática, este trabalho é original ao nível da análise das concepções e vivências dos próprios professores. 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 esta situação a falta de preparação profissional da maioria dos docentes selecionados para lecionar inglês ao primeiro ciclo, pois a maioria desses docentes carece de qualquer estágio pedagógico. Consideramos que esta temática é pertinente dado que as arestas de que depende esta

nova medida legislativa só se poderão “limar” depois de analisada a forma como está a decorrer a sua implementação. Poderão, assim, as entidades competentes receber o feedback, tão necessário e desejável para o próprio sucesso desta medida, como já afirmámos. Estamos 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, que sejam os próprios professores a dar o feedback às entidades competentes e, assim, otimizar esta medida legislativa.

Genericamente, esta inovação não foi percebida negativa, mas, são apontados alguns aspectos negativos que, se forem revistos, constituirão uma mais-valia para o sucesso desta medida legislativa.

Portanto, importa ver o que está a passar no terreno, para que esta não seja outra medida legislativa que não passará apenas das boas intenções, como tantas outras.

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

## Referências

- AMANTE, MJ. *A formação dos docentes do ensino superior*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2000.
- ANDRADE, AI. & SÁ, MH. *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: Edições Asa, 1992.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BENSON, P. *Autonomy in language teaching and learning*. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 2007.
- BERRINCHA, MRMM. *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.

- CARVALHO, AD. *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 1995.
- CESTARO, SAM. *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*. <http://www.google.pt> (disponível na Internet a 5 de fevereiro de 2009).
- DUPONT, P. & OSSANDON, M. *A pedagogia universitária*. Coimbra: Coimbra Editora, 1998.
- ESTRELA, MT. & ESTRELA, A. *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.
- FIGUEIRA, AP. *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, APC. Procedimento HOMALS –instrumentalidade em estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Um exemplo ilustrativo, 2003. [www.Psicologia.com.pt/artigos/investigacao](http://www.Psicologia.com.pt/artigos/investigacao)
- FIGUEIRA, APC. Procedimento HOMALS –instrumentalidade em estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Um exemplo ilustrativo. *Psychologica*, 2004 (extra série, número de homenagem ao Professor Doutor Manuel Viegas de Abreu), p. 601-610.
- GARCÍA, CM. *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GASS, SM. & SELINKER, L. *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge, Taylor Francis, 2008.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé international, 1993. Collection Didactiques des Langues Étrangères.
- HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- HINKEL, E. *Culture in second language teaching and learning*. New York: The Cambridge Applied Linguistics Series, 2006.
- HINKEL, E. Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 2006, vol. 40, n.º 1, p. 109-131
- LANTOLF, JP. & BECKETT, TG. *Sociocultural theory and second language acquisition*. London: Cambridge University Press, 2009.
- LANTOLF, JP. & THORNE, SL. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Cambridge, USA: Oxford University Press, 2006.
- PIRES, EL. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa, 1987. Pisa. *Estudo Internacional da OCDE*, 2003. Programa do XVII Governo Constitucional.
- RAMA, IAA. *Formação de professores e profissionalidade docente*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.
- RAPOSO, NV. *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, 1999.
- REI, JE. *A escola e o ensino das línguas*. Porto: Porto Editora, 1998.
- SERRA, MA. *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, 1994.

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

VALA, J. A análise de conteúdo. Em Silva, AS. & Pinto, JM. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. 11a ed. Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem, 2001, p. 101-128.

VIEIRA, CM. *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática realizado 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, AJ. *A propos du français à l'école élémentaire*. Paris: Hachette, 1992.