



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA  
E FORMAÇÃO DE FORMADORES

Rosária Cruchinho Dias Pereira de Brito

Coimbra, 2013





FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*,  
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de  
Coimbra e realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel  
Ferraz Festas.

Rosária Cruchinho Dias Pereira de Brito

Coimbra, 2013



## **DEDICATÓRIA**

À minha querida filha, companheira de estudo e de uma vida.



## AGRADECIMENTOS

Ao iniciarmos um projeto, ainda que realizado em nome individual, envolvemos sempre outras pessoas sem as quais, de uma forma ou de outra, não seria possível a sua efetiva e real concretização.

Assim sendo, a todos aqueles que tornaram possível a realização do presente trabalho de investigação sentidamente agradeço:

À Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, pela sua orientação, disponibilidade e sentido crítico, e que, com o seu permanente incentivo e colaboração, me ajudou a superar as dificuldades que foram surgindo ao longo da sua implementação.

Aos meus pais, marido e, em especial, à minha filha, que compreenderam o tempo e a dedicação que um projeto destes requer.

Aos meus amigos e colegas, que me incentivaram a frequentar este curso e me apoiaram incondicionalmente no que foi necessário.

Aos demais amigos e família que conseguiram compreender a minha ausência em momentos de visitas, encontros marcados e outro tipo de convívio salutar para a vida.

A todos os docentes das diferentes escolas, que de forma voluntária e empenhada, participaram respondendo ao questionário que permitiu concretizar o estudo empírico, componente essencial de uma dissertação de Mestrado.





## ÍNDICE

RESUMO .....	13
ABSTRACT .....	15
Introdução.....	17
Parte I - Componente teórica.....	22
1. Segunda Língua .....	24
1.1. O que é uma segunda língua? .....	24
1.2. A aquisição e ensino de segundas línguas .....	29
1.3. A idade e o contexto de aprendizagem de uma segunda língua .....	34
1.4. Métodos de ensino de uma segunda língua .....	39
2. O Ensino de uma Segunda Língua no contexto europeu.....	45
2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) .....	46
2.2. O ensino de línguas em Portugal .....	49
2.3. O ensino superior universitário português no contexto europeu .....	51
2.4. O ensino básico e secundário português .....	53
2.5. Programas de Língua Estrangeira: Inglês I e II-3º ciclo e nível de continuação ..	54
2.6. As metas de aprendizagem nas línguas estrangeiras .....	64
2.7. As metas curriculares no ensino das línguas estrangeiras .....	68
Parte II - Estudo Empírico.....	74
1. Contextualização e objetivos de estudo.....	76
2. Metodologia.....	76
3. Apresentação dos resultados.....	84
4. Discussão de resultados e conclusões.....	95
Referências bibliográficas .....	103
Anexos.....	110



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Habilitações académicas da amostra. ....	77
Quadro 2. Grupos de recrutamento.....	77
Quadro 3. Habilitação para a leção da língua estrangeira.....	78
Quadro 4. Formação Inicial.....	78
Quadro 5. Formação contínua. ....	79
Quadro 6. Necessidade de formação contínua.....	79
Quadro 7. Planificações didáticas de acordo com o programa.....	84
Quadro 8. Uso do manual na preparação das aulas. ....	84
Quadro 9. Recursos didáticos na preparação das aulas. ....	85
Quadro 10. Adequação dos recursos didáticos aos alunos. ....	85
Quadro 11. Disposição de alunos na sala de aula.....	86
Quadro 12. Desenvolvimento de estratégias de remediação. ....	86
Quadro 13. Proposta de projetos (inter) disciplinares. ....	87
Quadro 14. Uso de portfolios e registos de aprendizagem.....	87
Quadro 15. Promoção de intercâmbio escolar.....	88
Quadro 16. Planificação das aulas – ref. QEQR.....	88
Quadro 17. Dimensões de avaliação na L2. ....	89
Quadro 18. Estudo de relações entre as variáveis. ....	90
Quadro 19. Habilidade especial na aprendizagem de uma L2. ....	91
Quadro 20. Facilidade em aprender línguas em criança.....	91
Quadro 21. Facilidade em escrever, ler e falar uma L2.....	92
Quadro 22. Ensino-aprendizagem do vocabulário numa L2.....	92
Quadro 23. Repetição e prática do vocabulário na L2.....	93
Quadro 24. Importância da gramática na L2.....	93
Quadro 25. Uso de uma única língua na sala de aula. ....	94
Quadro 26. Importância das metas curriculares no ensino-aprendizagem da L2.....	94



## RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem por principal objetivo estudar aspetos da prática pedagógica ligados ao ensino de uma segunda língua, a partir de um questionário aplicado a professores do ensino básico e secundário.

Começa-se por apresentar e analisar algumas concepções de segunda língua e alguns problemas relacionados com a sua aquisição e aprendizagem, tais como o da idade e contextos em que as mesmas ocorrem. Apresenta-se também uma breve síntese dos métodos de ensino de uma segunda língua. No âmbito do ensino, são, ainda, analisados alguns documentos importantes como são os casos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), e, a nível nacional, os programas escolares, as metas de aprendizagem, as metas curriculares, e outra legislação emanada do Ministério da Educação.

No estudo empírico, através de um questionário aplicado a docentes do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário, o presente trabalho procura investigar aspetos como as concepções que aqueles têm sobre o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua, as práticas e métodos de ensino referidos como sendo mais utilizados e as formas de avaliação mais valorizadas.

Verifica-se que os professores de línguas recorrem a várias metodologias de ensino, e que têm em conta as características dos alunos e as suas experiências como profissionais do ensino. Valorizam diferentes formas de ensino e de avaliação de uma segunda língua, tendo consciência do público-alvo e dos vários níveis de ensino, com que se defrontam na Escola de hoje. Este é assim um professor, atento às diferenças culturais e sociais dos vários alunos, e que conduz a sua ação no sentido de que todos adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual.

**Palavras-chave:** aprendizagem de uma segunda língua; língua estrangeira; métodos de ensino de uma segunda língua.



## ABSTRACT

This study has as its main objective to study aspects of pedagogical practice related to the teaching of a second language based on a questionnaire applied to high school teachers.

We begin by presenting and analysing some conceptions of a second language and some problems related to its acquisition and learning, such as the age and contexts in which they occur. It also presents a brief overview of the methods of teaching a second language. In teaching, some important documents are also analysed, like the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the school national programs, other documents such as learning goals, curriculum goals, or even some legislation that comes from the Ministry of Education.

In the empirical study, taking in account a questionnaire applied to high school teachers, we try to investigate aspects such as conceptions that those have on teaching and learning a second language and practices and teaching methods referred as being the most used and most valued forms of assessment.

It was observed that teachers use various teaching methodologies, in what concerns the students' characteristics and their own experiences as teachers. They give importance to different ways of teaching and learning assessment of a second language, having in mind the target audience and the various levels of education they face at school today. That's the way a teacher, conscious that he has students with cultural and social differences in the classroom, leads his action convinced that all students may get the skills necessary to pursue their education and the needs of today's society.

**Keywords:** learning a second language; foreign language; second language teaching methods.





## Introdução

*"Um homem que ensina torna-se facilmente teimoso, pois exerce a profissão de um homem que nunca erra."*

(Baron de Montesquieu)

Ao iniciarmos o nosso estudo sobre o ensino de uma segunda língua, tivemos em conta a nossa formação académica na área do ensino de línguas estrangeiras e a nossa experiência profissional na docência, que conta já mais de duas décadas. A nossa investigação versa a revisão da literatura e um estudo empírico que tem como referência o ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

É também nosso objetivo investigar a evolução do conceito de segunda língua, assim como a sua abordagem ao longo dos tempos, também como língua integrada num sistema educativo, quer português, quer estrangeiro, tendo em conta as diferentes doutrinas, as alterações políticas e sociais, as alterações programáticas e as decorrentes de revisões de estruturas curriculares.

Apresentamos aqui o conceito de uma língua que é aprendida depois da primeira ou língua nativa, ou como uma nova língua num contexto linguístico estrangeiro ou num ambiente de acolhimento (O'Grady & Dobrovolsky, 1993). Língua segunda é ainda uma língua não nativa que o aprendente estuda no próprio ambiente em que é falada, sendo também conotada por um certo estatuto sociopolítico e que pode exigir uma relação política, cultural, literária, histórica, entre um país que a adota como língua oficial, a par de outra e o país que define a maternidade dessa língua (Ceia, 2011). Abordamos ainda a definição de língua segunda, como sendo reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas – no caso dos novos países africanos de expressão portuguesa, ou em comunidades multilingues, onde essa língua é uma das línguas oficiais do país. Apresentamos também conceitos do autor Dornyei (2009) que considera que aprender uma segunda língua em contexto escolar é diferente de quando se está inserido na cultura do país que utiliza essa língua materna.

Assim sendo, na segunda parte do nosso projeto, correspondente ao estudo empírico, apresentaremos uma investigação sobre a língua que se aprende na Escola.

Nesta conformidade, a pesquisa aqui levada a cabo é composta por duas partes: uma componente teórica com três capítulos e um estudo empírico, correspondente ao quarto capítulo.

No primeiro capítulo – *Segunda Língua* – apresentamos a definição de conceitos sobre a segunda língua, quer ao nível meramente enciclopédico, quer ao nível do desenvolvimento de teorias e estudos efetuados por vários autores.

Damos conta de estudos de vários autores quanto à aquisição, aprendizagem e ensino de segundas línguas, damos relevância à importância da idade na aprendizagem de segundas línguas, numa fase mais precoce ou numa fase mais adulta. Faremos ainda uma breve síntese histórica da evolução metodológica no ensino das línguas, onde verificamos que no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira há uma evolução ao longo dos tempos com diferentes conceitos e metodologias na abordagem e utilização das mesmas. Assim, faremos referência à *abordagem tradicional*, ao *método direto*, que surgiu no início do século XX, ao *reading method* nos anos 20, ao método *audiolingual* com a segunda guerra mundial e à *abordagem comunicativa*, nos anos 70.

No segundo capítulo – *O Ensino de uma Segunda Língua no contexto europeu* – realizamos uma abordagem aos documentos que sustentam o ensino de uma língua, tais como: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), os programas de línguas estrangeiras, as metas de aprendizagem das línguas estrangeiras, as metas curriculares para o ensino das línguas, e demais legislação emanada do Ministério da Educação.

Assim, na referência ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, apresentamo-lo como um documento, cujas bases e orientações se destinam a responder às necessidades dos aprendentes, e a ultrapassar os obstáculos que muitas vezes impedem a comunicação entre os vários profissionais da área das línguas dos diferentes sistemas educativos na Europa.

Apresentamos o programa de uma língua estrangeira (Inglês LI e LII 3º ciclo e continuação – 1991 e 2001), onde damos conta dos conteúdos abordados, das finalidades e objetivos, assim como das orientações metodológicas aí consignadas.

Fazemos também uma abordagem às metas de aprendizagem nas línguas estrangeiras, tendo em conta o cruzamento do Projecto Metas de Aprendizagem com o

Programa Educação 2015. Pretende-se, assim, fazer evoluir os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares através de uma melhoria dos resultados escolares, sendo, para isso, objetivadas as metas a alcançar pelas escolas até 2015.

Na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, faremos referência às Metas Curriculares (no caso, as de inglês do 3º ciclo) que conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino. O Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, clarifica o que os Programas devem eleger como prioridade, define os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos vários anos de escolaridade.

Neste capítulo, daremos também conta do ensino de línguas a nível do ensino superior, ainda que não seja o nosso nível de ensino e o aqui estudado na parte empírica da nossa investigação, por duas razões. A primeira, porque como refere Ceia (2011), é também importante, que os estudantes de cursos universitários saibam descobrir que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira pode representar uma mais-valia no mercado de trabalho e que como o autor diz, que aprendam pelo menos duas dessas línguas antes de entrar no ensino superior. No sistema de ensino português, essa aprendizagem pode assim ser feita até ao final do ensino secundário. Damos conta neste sentido, de como essa aprendizagem ao nível superior se processa, em estudo comparativo entre os vários países europeus e Portugal.

A segunda razão, diz-nos mais respeito e também reflete o que este autor diz sobre os alunos que terminam o ensino secundário. Se não mantiverem um bom nível de conhecimentos de uma outra língua, que não a materna, isto poderá comprometer a sua transição para o ensino superior e de certa forma a sua futura vida profissional, o que constitui também para nós, professores do ensino básico e secundário, uma verdadeira preocupação.

Na abordagem ao nosso ensino básico e secundário, fazemos referência à legislação relativa ao sistema educativo português, no que consigna ao ensino-aprendizagem de outras línguas, que não a portuguesa, no quadro das estruturas curriculares vigentes.

Na segunda parte – *Estudo Empírico* – apresentamos um estudo sobre o ensino de uma segunda língua em contexto escolar. Este estudo foi realizado com base num questionário feito a professores de línguas do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. É definida a metodologia da investigação, tendo em conta a contextualização e âmbito do estudo, a que se segue a apresentação e análise dos resultados obtidos a partir do preenchimento dos questionários por parte dos docentes. Esta apresentação e análise são feitas a partir de quadros, tendo por base o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* - versão 20), Na parte final, procedemos à discussão dos resultados e às respetivas conclusões.



**Parte I**  
**Componente teórica**



## 1. Segunda Língua

“The study of languages...should be joined to that of objects that our acquaintance with the objective world and with language...may progress side by side. For it is people we are forming and not parrots.”

Comenius, 1657

### 1.1. O que é uma segunda língua?

Em pesquisa realizada acerca da definição de *segunda língua* (L2) verificamos que ela se refere a “qualquer língua que é aprendida subsequentemente à língua materna (L1). O termo ‘segunda’ não se restringe, no entanto, apenas ao estudo das línguas estrangeiras aprendidas em consequência de uma vivência no exterior, ou seja, no país onde aquela língua é L1; a L2 remete genericamente para qualquer língua estrangeira, mesmo as que aprendemos por meio de educação formal em sala de aula.” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda Língua](http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Língua), 2013).

Para O’Grady & Dobrovolsky (1993) ao contrário do aprendente de uma primeira língua, o que aprende uma segunda língua já tem estabelecido um sistema de comunicação/de linguagem comunicativa.

Cognitivamente mais maduro/desenvolvido, este não aprende a segunda língua como aprende a primeira. Para estes autores o termo “segunda língua” é usado para nos referirmos a uma língua que é aprendida depois da primeira ou língua nativa. Não se aplica a uma criança que aprende duas línguas simultaneamente durante uma aprendizagem bilingue. O processo de aquisição de uma segunda língua inclui também aprender uma nova língua num contexto linguístico estrangeiro (aprender Inglês no Japão, por exemplo) assim como aprender uma nova língua num ambiente de acolhimento (aprender francês em França, por exemplo). O termo “segunda língua” pode-se assim referir à segunda, terceira, quarta, ou mesmo décima quinta língua.

O’Grady & Dobrovolsky (1993) referem ainda que alguns linguistas fazem uma grande diferença entre aprendizagem e aquisição de uma segunda língua. Eles definem *aprendizagem* como uma tentativa intencional e consciente de dominar uma língua. Por contraste, definem o termo *aquisição* como um processo menos intencional e menos consciente de dominar uma língua e muitas vezes associado com a forma como as crianças adquirem uma primeira língua. Na opinião dos mesmos autores existem



investigadores que mantêm a ideia de que aprendizagem e aquisição são aspetos cognitivos comportamentais distintos e que conhecimento aprendido e adquirido são totalmente independentes.

Para Dornyei (2009), na aprendizagem de uma segunda língua podemos ter duas realidades distintas, “depending on whether the L2 is primarily acquired in the host environment or in a formal school setting” (p.11), ou seja, é bastante diferente aprender apenas em contexto escolar ou inserido na cultura do país que utiliza essa língua materna. Este investigador acrescenta que, se em contexto escolar é necessário um elevado número de horas distribuídas por 5 a 8 anos de aprendizagem para se atingir o nível B2, correspondente à autonomia comunicativa definida pelo QECR, o mesmo nível poderá ser atingido em apenas dois meses quando existe uma imersão na cultura do país que tem essa língua materna. Face a esta realidade, facilmente se entende o sentimento de frustração dos alunos ao verificarem a sua lenta progressão na aprendizagem em contexto escolar quando comparada com a aprendizagem inserida num contexto real de comunicação.

De acordo com Stern (1983), língua segunda (LS) refere-se a uma língua não-nativa que o aprendente estuda no próprio ambiente em que é falada, embora esteja conotada por um certo estatuto sociopolítico, como é o caso do Inglês na Índia; já uma língua estrangeira (LE) é um idioma não falado pela população de um determinado local sem esta dimensão sociopolítica inerente ao seu estatuto, como por exemplo, o Português nos Estado Unidos.

Este mesmo autor, citado por Leiria (1999) considera que, no caso da língua estrangeira, esta distinção decorre do facto de ser uma língua que se aprende em contextos pedagógicos e em locais onde não é geralmente falada, e a aprendizagem de uma segunda língua processa-se em contextos naturais onde é oficialmente falada. Assim, haveria, por exemplo, que referir o caso da língua inglesa que, por variadas razões, é considerada segunda língua em muitos países da Europa, nomeadamente por razões históricas, políticas, económicas, influência dos Media, entre outras, mas que é aprendida enquanto língua estrangeira, constando dos currículos escolares, em muitos países.

Saville-Troike (2005) reforça esta distinção ao considerar que uma segunda língua é “tipicamente uma língua oficial ou socialmente dominante que é aprendida por

razões de educação, emprego ou outras. É normalmente aprendida por membros de comunidades minoritárias ou por imigrantes que falam outra língua nativa.”

Por contraste, define língua estrangeira como “uma língua que não é usada em situações de comunicação interculturais, como sejam viagens, ou estudada como exigência curricular ou disciplina opcional na escola, mas sem nenhuma aplicação prática imediata.” (p.4)

Também para o autor Ceia (2011) “A definição de segunda língua exige uma relação (política, cultural, literária, histórica, etc.) entre um país que a adota como língua oficial, normalmente a par de outra(s) e o (s) país (es) que definem a maternidade dessas línguas. Tal como uma língua estrangeira, a segunda língua é, por definição geral, uma língua não materna, com identidade linguística e cultural distinta da língua principal que domina na comunidade onde essa língua segunda é adotada e reconhecida” (p.62).

No prefácio da obra “Aprender uma Segunda Língua” (Munõz et al., 2011) é referido que “Aprender/falar línguas, para além das primeiras, é um processo de descentramento do eu que incorpora a alteridade, instituindo o espaço para a comunicação intercultural, pela abertura à diferença e pela promoção da predisposição para a negociação. A aquisição das novas competências linguísticas/comunicativas resulta numa alteração identitária em que assenta a competência intercultural”.

Para Ceia (2011), os indivíduos que dominam uma segunda língua são os mesmos normalmente que dominam a língua materna desse país, mas os falantes de língua estrangeira são em menor número que os anteriores.

Noutro contexto, para os indivíduos que regressam ou vêm viver para Portugal, depois de terem vivido e aprendido outras línguas nacionais que não o Português, a nossa língua pode funcionar como uma língua de aprendizagem tardia, não verdadeiramente como uma língua segunda e muito próxima do conceito de língua materna reaprendida num novo contexto cultural que acaba por ser o da matriz original da língua.

Os emigrantes estrangeiros a viver em Portugal aprendem Português como língua estrangeira; os emigrantes portugueses que regressam a Portugal e cujos filhos nasceram no contexto de outra língua materna podem aprender Português como segunda língua.

O mesmo autor refere também que a aprendizagem de uma segunda língua está mais próxima da aprendizagem de uma língua materna, com a qual partilha laços de proximidade cultural, política, linguística, social, etc.; a aprendizagem de uma língua estrangeira é a aprendizagem autónoma e completa em termos civilizacionais, de uma nova língua.

Podemos dizer que, os conceitos de língua materna, língua segunda e estrangeira não são consensuais para todos. Vejamos por exemplo, o Português, é língua materna dos Portugueses, e, portanto, língua oficial de Portugal, e o mesmo não pode ser transposto para outros países. A mesma língua portuguesa pode ser materna para os Portugueses e língua segunda para os Timorenses, pois tem também estatuto de língua oficial de Timor-Leste, podendo funcionar como língua estrangeira para todos os países de expressão não portuguesa.

Da mesma forma, Kochmann (1982, citado por Ançã, 1999), no seu artigo "Y a-t-il une langue maternelle dans la classe?" refere que o termo "língua segunda" surge, por vezes, como sinónimo de língua estrangeira. No entanto, considera inevitável que tenha um espaço próprio onde deva caber a língua segunda, distinta da língua materna e também da língua estrangeira.

Língua segunda é pois definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas - refira-se os novos países africanos de expressão portuguesa - ou, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês, na Suíça, por exemplo.

A diferenciação dos campos da língua segunda e da língua estrangeira começa desta forma a fazer sentido quando se pensa na descolonização dos países africanos, no retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América, e ainda dos vários grupos étnicos e culturais que, por razões diversas (históricas, políticas), vivem em Portugal.

Deste modo, surgem claramente duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos,

aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num país dado.

Também na sua obra - Didáctica da língua estrangeira - Pierre Martinez (2009) diz que é tarefa exigente adquirir as competências necessárias para se exprimir em outra língua, dado que a gestão que todos fizermos do plurilinguismo de nosso mundo condicionará o nosso futuro. Os avanços tecnológicos que reconstroem o espaço didáctico têm um impacto cultural já visível e as necessidades de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua são prementes. É o caso, por exemplo, da globalização dos fluxos turísticos e dos intercâmbios comerciais, das migrações populacionais e das políticas linguísticas que reagem a toda essa movimentação humana. Há necessidade de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua. O recurso a uma única língua veicular (o esperanto, o inglês ou outra) está longe, segundo o autor, de atingir a unanimidade e poderá suscitar algumas objeções.

## 1. 2. A aquisição e ensino de segundas línguas

*"Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding."*

(Stephen Krashen)

*"...he who knows no foreign language does not truly know his own."*

(Goethe)

“Falar uma língua é ser capaz de comunicar, usando adequada e apropriadamente um determinado código, próprio a uma comunidade, expressando desde processos cognitivos complexos a necessidades mais ou menos instintivas básicas.” (in Prefácio -“Aprender uma segunda língua”, Muñoz et al., 2011).

Muñoz et al. (2011) distingue diferentes tipos de aquisição, em que a idade e o contexto de aprendizagem têm um papel essencial.

Assim sendo, refere que no primeiro ano de vida, as crianças aprendem como produzir expressões que contêm uma só palavra. No segundo ano aprendem expressões com duas palavras. No quarto ano há o desenvolvimento da morfologia e da sintaxe; nos dois anos seguintes, desenvolve-se a linguagem pragmática e aspetos da sintaxe mais sofisticados. Na idade escolar com a aprendizagem da leitura e da escrita, há uma maturação da linguagem e o enriquecimento do vocabulário e a consciência metalinguística.

Na sua obra, Martins (2008) aborda questões postas por Piaget e Vygotsky que revelam que até bastante tarde, pelo menos até aos 5 anos, as crianças (monolingues) ainda consideram o nome uma característica intrínseca e indissociável do objeto referencial, verificando-se apenas depois dos dez-onze anos, uma verdadeira apreensão da natureza arbitrária e convencional da relação que liga o signo linguístico ao referente. Isto já não acontece quando a criança de tenra idade, é confrontada com a coexistência de dois ou mais sistemas linguísticos no seu ambiente de *input*. Para Ianco-Worrall (1972, citado por Martins, 2008) existe a capacidade de dissociação entre designação e referente, e, ao comparar o comportamento de crianças bilingues de idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos com o de crianças monolingues, apurou resultados

que permitirão concluir que as crianças bilingues tendem a separar forma fônica e significado dois a três anos antes das crianças monolíngues.

Martins (2008), citando McLaughlin (1984) a este propósito, remete-nos para o chamado bilinguismo infantil, dividindo-o em duas categorias e em que a idade é um fator importante: o bilinguismo simultâneo (ou precoce - resultante de uma exposição a L1 e L2 antes dos 3 anos de idade) e bilinguismo sequencial ou sucessivo (ou tardio – onde o contato sistemático com L2 só é feito depois dos 3 anos) – distinção que assenta na cronologia de exposição, por parte da criança, ao input em L2. O último ou é simultâneo a L1 logo a partir das primeiras fases de vida ou, então, só se verifica após um período significativo de exposição exclusiva a L1, resultando, quando é este o caso, um tipo de bilinguismo sequencial ou sucessivo. Hamers e Blanc (1990, citado por Martins, 2008) dizem que a criança terá feito uma aquisição simultânea de mais que um idioma se a eles tiver sido exposta, de forma suficiente, até aos 4 ou 5 anos, idade que assinala o fim do período das aquisições linguísticas básicas do indivíduo em formação.

Estes autores precisam que só os casos de bilinguismo sequencial em que a aquisição de L2 tenha ocorrido até aos 10-12 anos serão considerados, a par da aquisição simultânea, situações efetivas de bilinguismo infantil, sendo que, depois deste último marco etário, o bilinguismo será adolescente (o que se estabelece entre os 11 e os 17 anos) ou mesmo adulto (quando a exposição a L2 ocorre apenas depois dos dezassete). Assim, quanto mais nova a criança é, aquando da sua exposição à L2, mais possibilidades terá de se tornar bilingue sem esforço.

Citando Paradis (1994 e 1997), esta autora refere também que na aprendizagem de L2, os mais velhos recorrem com mais frequência a estratégias e recursos metalinguísticos, de natureza declarativa (saber metalinguístico e o léxico) – quando comparados com as crianças mais novas que dispõem, para o efeito, de estratégias essencialmente procedimentais (fonologia, morfologia, sintaxe). Menciona ainda a dificuldade na distinção entre a aquisição e aprendizagem de L2, definindo a primeira como aquisição subconsciente de uma segunda língua num meio natural e a segunda como aprendizagem consciente numa sala de aula com feedback, correção do erro, regras e gramática aprendida num contexto linguístico artificial. Na referência a Volterra e Taeschner (1978), a mesma autora sustenta que existem teses sobre a questão da separação de L1 e L2 na aquisição bilingue que são duas grandes hipóteses

antagônicas sobre o modo como L1 e L2 se começam por “armazenar” na mente da criança:

1 – L1 e L2 constituem, no início, um sistema único, fundido à partida, só se diferenciando à medida que o processo de aquisição vai avançando (*single system hypothesis ou mixed stage hypothesis*);

2 – L1 e L2 são, para a criança, sistemas independentes desde o começo (*separate language hypothesis ou independent development hypothesis*).

Segundo a primeira hipótese, 1ª fase de desenvolvimento verbal, a criança bilingue, disporá de um sistema lexical único, constituído por unidades não equivalentes e não concorrentes pertencentes quer a L1, quer a L2; na 2ª fase, os dois sistemas lexicais inicialmente fundidos já estarão diferenciados, mas a criança operará, ainda, com base num sistema morfossintático único. Apenas a 3ª fase se caracterizará pela demarcação completa de L1 e L2, quer no domínio lexical, quer no domínio morfossintático. A criança (na medida em que estará exposta a um input disciplinado) já associará cada uma das línguas aos respetivos locutores prototípicos. É aqui que as autoras consideram o pequeno falante verdadeiramente falante.

No seguimento da referência à obra de Martins (2008), o bilingue, dada a sua precisa condição, com mais facilidade poderá desenvolver acuidade metalinguística, decorrente do conhecimento de mais do que um idioma, se a sua proficiência, quer em relação à L2 ou à L1, não se situar abaixo de uma certa fasquia. Também o bilingue vislumbra, ao nível do desenvolvimento da perceção, que existem no seu repertório linguístico dois sistemas simbólico-representativos dissociáveis e diferenciados.

Nesta consonância o processo de redescção representacional, responsável pela construção das representações de tipo metalinguístico e das concomitantes conexões representacionais intra - e interdomínios que tornam possível o conhecimento manipulável, acessível e exprimível, cria igualmente as condições indispensáveis para a perceção diferenciada que os bilingues terão de L1 e L2.

Ainda no ponto de vista sociolinguístico e pragmático, reconhece-se que a separação entre L1 e L2 é algo que não existe à partida e que, por isso, se vai construindo.

Segundo Martins (2008, p.203) “adquirindo L1 e L2 o bilingue tem, à sua disposição, um conjunto substancialmente mais alargado de representações, situação

esta que lhe permitirá a conseqüente construção, não só de um maior número de representações dos vários níveis como também de mais ricas teias de relações a ligarem estas representações entre si.”

A autora refere também que “o falante que conhece mais que um idioma, mercê da riqueza que caracteriza a sua situação de *input* linguístico, com mais facilidade poderá desenvolver acuidade metalinguística (...) cria igualmente as condições indispensáveis para a percepção diferenciada que os bilingües terão de L1 e L2.” Acrescenta no entanto que “sem a ajuda proporcionada por um *input* disciplinado nas fases aquisitivas, o bilingües verá retardados os momentos de constatação metalinguística.”

Para Gonçalves (2003), o bilingüismo pode emergir de situações sociopolíticas, geográficas, etc., que surgem da dinâmica da História, ter origem em formas organizadas, pensadas e com objetivos definidos como é o caso do bilingüismo escolar.

Assim, podemos falar de bilingüismo quando nos referimos a um espaço geográfico cuja língua é diferente da do falante em causa (situação de emigrantes); quando nos referimos a um espaço geográfico onde a língua oficial não é a língua materna dos nativos (situação dos países colonizados). Bouton (1977, citado por Gonçalves, 2003, p.51) refere que se pode “viver numa situação sociopolítica de bilingüismo sem que para isso se seja bilingües. Inversamente, pode-se ser bilingües fora de qualquer contexto sociopolítico de bilingüismo. A definição poderia ser: estado daquele ou daquela que se serve correntemente de duas línguas para comunicar com outrem devido à situação sociopolítica do seu ambiente de origem ou de adopção”. Já Cohen (1991, citado por Gonçalves, 2003, p. 51) considera que “os bilingües são todos os indivíduos que pensam igualmente em duas línguas, mas tais finalidades não estão ao alcance do ensino de uma língua estrangeira na escola, devido à ausência do contexto cultural, à existência de uma língua dominante. MacNamara (1967, citado por Gonçalves, 2003, p. 52) define “os bilingües como aqueles que possuem pelo menos uma das habilidades (skills) linguísticas, mesmo em grau mínimo, em L2.”

Esta autora considera também que existem autores ainda que têm em conta a idade em que a L2 é aprendida. Toda esta problemática em torno do conceito não significa que este seja um fenómeno novo, pois remonta já ao século XIX, que era percebido como situação de desvantagem relativamente à aprendizagem. Mais



recentemente, ele tem sido valorizado e considerado como um potencial recurso que oferece mais-valia às outras aprendizagens.

Ao abordar a questão do bilinguismo como fator de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, Gonçalves (2003) diz-nos que “no contexto escolar, a aprendizagem de uma segunda língua não se pode dissociar da idade em que é feita essa aprendizagem, dado que, se coincidir com a aquisição e desenvolvimento da língua materna, poderá beneficiar de todas as estruturas de que aquela beneficia. Se a aprendizagem segue uma sequência no tempo, quando a criança já desenvolveu um nível elevado de competências linguísticas na sua língua materna, a aprendizagem da L2 desenvolver-se-á de uma forma inversa à da língua materna, tratando-se de modelos diferentes de educação bilingue. Neste caso, os resultados a nível do desenvolvimento cognitivo e social da criança poderão não coincidir em termos quantitativos e qualitativos” (p.54).

Neste contexto, a autora refere ainda que o bilinguismo e o ensino precoce de uma língua estrangeira oferecem uma larga gama de situações privilegiadas de interações sociais, tais como o conhecimento de culturas, modos de comunicar, de pensar; de crianças que como elas brincam, jogam, que conversam e manifestam desejos, opiniões e interesses, etc. Trata-se assim de um desenvolvimento social e cognitivo, porque há um enriquecimento pessoal, na mesma medida em que se começa a compreender o outro e o mundo que o rodeia, respeitando os seus valores culturais, étnicos e linguísticos.

Conclui referindo que não obstante o anteriormente enunciado, embora se defenda o ensino de uma segunda língua o mais cedo possível, há que considerar o seguinte: as fases do desenvolvimento do cérebro, onde se encontram os centros da linguagem; os cuidados a ter relativamente aos aspetos que são comuns às línguas, sem esquecer os que são específicos de cada uma; o seguimento de modelos sequenciais de aprendizagem (língua-materna/língua-estrangeira).

Verifica-se, neste sentido, que apesar da complexidade dos conceitos, parece não haver dúvidas que a educação bilingue é percebida, atualmente, como um recurso potenciador do desenvolvimento e da aprendizagem, estando a expandir-se por todos os espaços geográficos, nomeadamente os europeus e os de língua oficial portuguesa.

### 1.3. A idade e o contexto de aprendizagem de uma segunda língua

Na sua obra, O'Grady & Dobrovolsky (1993), ao analisarem a questão da idade ideal de aquisição de uma segunda língua, referem que há muito que se diz que quanto mais velho o aprendente, menos bem-sucedido é na aprendizagem de uma segunda língua e que a questão da idade é um tema controverso para os investigadores nesta área. Dizem existir a ideia de que as crianças aprendentes de uma segunda língua em ambientes naturais aprendem mais facilmente e mais proficientemente do que os adultos em circunstâncias semelhantes.

Neste contexto, os autores suportam também esta questão da idade em pressupostos biológicos, cognitivos e afetivos. Assim, no que diz respeito ao argumento biológico, o cérebro de uma criança é mais plástico e mais recetivo na aquisição da língua, especialmente na pronúncia. Esta é uma razão por que alguns investigadores acham que, depois da puberdade, uma língua tem de ser aprendida com um esforço consciencioso e trabalhado. Diferenças afetivas ou emocionais entre crianças e adultos têm também uma influência crucial na aprendizagem de uma segunda língua. Enquanto os adolescentes estão a aprender a pensar mais abstratamente, estão também a experienciar os sentimentos próprios dos adolescentes de auto-consciência e ansiedade. As crianças são normalmente menos inibidas do que os adultos na imitação de sons e isto pode afetar positivamente a sua pronúncia. Geralmente, as crianças não têm atitudes negativas relativamente às culturas da segunda língua e normalmente elas têm um desejo forte de fazer parte de um grupo ou comunidade, tal o desejo deles de aprender a língua.

Estes autores enunciam ainda que existem estudos que suportam a ideia de que o número de anos expostos à segunda língua e a idade com que se inicia essa aprendizagem afeta o nível de sucesso, especialmente a pronúncia. Apesar de os jovens/crianças poderem inicialmente aprender mais devagar do que os adultos eles eventualmente ultrapassam-nos.

Carmen Muñoz, no ciclo de conferências dedicado à Educação (2011) do qual “Aprender uma segunda língua” fez parte, defendeu que começar numa idade precoce não é necessariamente o fator mais importante para uma boa aprendizagem, pois há muitos outros fatores a ter em consideração, sobretudo os relacionados com a formação dos professores, o tempo de qualidade despendido com os alunos e os contextos em que

a criança está inserida, bem como a utilização da língua o máximo tempo possível na sala de aula. "É fundamental que as crianças falem, que trabalhem em grupos, em pares, que façam o esforço cognitivo de utilizar a língua estrangeira". Quando questionada sobre a melhor forma de ensinar uma língua estrangeira respondeu que "o sistema ideal é por imersão. Várias escolas de elite, bilingues, proporcionam uma aprendizagem perfeita às crianças que podem ser fluentes em inglês, francês ou espanhol, se na escola, a maior parte do dia, lhes falarem nessa língua. Infelizmente, este sistema não é generalizável a toda a população. Assim, é preciso que no momento em que se começa a aprendizagem, os professores estejam bem preparados, haja os recursos adequados e tempo suficiente para se dedicar à aprendizagem."

Diz ainda que a imersão numa comunidade linguística onde se fala uma língua diferente da própria, proporciona a aprendizagem de uma segunda num meio natural ou num contexto informal de aprendizagem de uma segunda língua. Esta situação é cada vez mais frequente nas nossas sociedades. Há casos de bilinguismo simultâneo e consecutivo. O primeiro, verifica-se desde o momento do nascimento, normalmente quando os pais falam à criança em línguas distintas; o segundo, quando a aprendizagem de uma das duas línguas se inicia até aos quatro anos.

Na sua obra "Second Language Acquisition" O'Grady & Dobrovolsky (1993) referem que programas de imersão tornaram-se populares como uma forma de ensinar às crianças uma segunda língua, especialmente para espanhóis na América e franceses no Canadá. Neste contexto, imersão significa que os estudantes são instruídos na maior parte dos seus cursos e atividades escolares na segunda língua. A instrução é normalmente iniciada na segunda língua e, eventualmente, incorpora a língua nativa.

O objetivo principal de qualquer programa de imersão é que todos os alunos adquiram um alto nível de proficiência na audição, oralidade e alfabetização. Tentativas de conseguir a alfabetização/literacia na segunda língua antes de alcançar a alfabetização na língua nativa têm sido bastante bem sucedidas nos Estados Unidos e Canadá. Além disso, a imersão tem exercido uma influência positiva sobre a atitude do aluno de L2 para com a cultura de L2.

Fundamental para um programa de imersão é a crença de que as crianças normais têm a capacidade de aprender uma segunda língua, sem comprometer a sua

experiência da língua nativa. A taxa de sucesso dos programas de imersão tem convencido os pais e educadores que tal crença é válida.

No que diz respeito à imersão total, estes autores dizem que esta envolve a instrução de todos os indivíduos da segunda língua, incluindo educação física e atividades extracurriculares. A imersão total começa cedo no jardim-de-infância com a não utilização em sala de aula da língua nativa até ao segundo ou terceiro ano na escola. Na realidade, ambas as habilidades de língua nativa e segunda são cuidadosamente monitorizados durante o programa de imersão. Nas etapas iniciais, os alunos de imersão podem enfrentar alguns problemas com a sua língua nativa, particularmente na ortografia e leitura (em que receberam menos instruções). Eventualmente, eles recuperam o atraso como falantes monolíngues em todas as áreas.

Também segundo estes autores, a imersão parcial envolve o ensino da segunda língua para a metade do dia escolar e a língua nativa para a outra metade. Imersão parcial cedo começa no jardim-de-infância. A língua de ensino no período da manhã ou da tarde podem diferir com cada classe de ano para ano. Em comparação com os seus pares monolíngues, o desempenho dos alunos de imersão parcial na língua nativa, é geralmente mais pobre durante vários anos dentro do programa de imersão. Quando as capacidades de L2 são comparadas com os dos alunos de imersão total no mesmo nível, os estudantes de imersão parciais também são menos proficientes. Uma vez que programas de imersão proporcionam maior exposição à segunda língua do que qualquer outro tipo de programa de ensino de línguas, não é surpreendente que eles produzam melhores resultados. Pela mesma razão, os primeiros programas de imersão total têm uma taxa de sucesso maior do que os primeiros programas parciais. Alunos de primeiros programas de imersão total invariavelmente desenvolvem um comando mais nativo da segunda língua do que os alunos de outros programas de imersão.

O'Grady & Dobrovolsky (1993) consideram ainda que mesmo que os alunos de imersão se tornem altamente proficientes na audição e literacia, as suas capacidades de produção são muitas vezes falhadas, já que os estudantes de imersão muitas vezes desenvolvem um tipo de inter-língua com seus colegas de classe. Numa situação em que a comunicação entre os falantes não nativos de uma segunda língua é o objetivo principal, muitos erros são ignorados e não corrigidos, tornando-se uma parte de imersão do sistema dos alunos de L2. Esta deficiência não precisa de persistir, no

entanto. Se a imersão é complementada por mais instrução formal e de aprofundamento de estruturas linguísticas complexas, as capacidades de produção podem ser muito maiores.

Na obra “Aprender uma Segunda Língua”, Carmen Muñoz (2011) dá-nos conta de que para além do contexto familiar, ou seja, o meio em que se aprende a língua materna e onde se pode aprender uma segunda língua, em situações de bilinguismo, é necessário distinguir a aprendizagem num contexto informal, ou de imersão na comunidade linguística, da aprendizagem num contexto formal ou escolar. A diferença entre as duas, baseia-se na diferença entre a exposição e o contato com a língua que se aprende. O contexto de aprendizagem é decisivo para o nível final alcançado, determinando o efeito que a idade de aquisição tem num meio informal, por imersão, ou num meio formal, com exposição limitada à língua.

A mesma autora acrescenta também que mais recentemente está-se a investigar um terceiro contexto, cada vez mais frequente nas nossas sociedades: o contexto das estadias no estrangeiro. Combina-se aqui a exposição num meio natural com a aprendizagem formal na aula. Existem, no entanto, panoramas distintos em função da qualidade da estadia – a frequência da interação com falantes nativos e dos níveis de proficiência com que se inicia a estadia, entre outras variáveis.

Existe, ainda, um outro contexto investigado na atualidade: o contexto extra-curricular no país de origem. A globalização que caracteriza o início deste século e o uso da língua inglesa em particular, originaram uma situação em que se criaram oportunidades de aprendizagem informal fora da sala de aula, sem ser necessário viajar para países em que essa língua é a língua nativa. Verifica-se uma influência de fatores extra-escolares na aprendizagem e a exposição informal à língua, mediante os meios de comunicação.

Muñoz (2011) diz ainda que a exposição à língua inglesa é cada vez mais frequente nos países europeus, o que tem tido uma influência importante na aquisição do inglês pelas crianças. Os alunos que não aprendem esta língua em contexto da sala de aula (caso de aluno do 1º ciclo), podem no entanto ter um conhecimento significativo pelo facto de verem filmes legendados em inglês, por jogarem jogos de computador ou por terem acesso a esta língua através da internet. Esta última e as viagens ao

estrangeiro proporcionam situações diversas para a aprendizagem, revelando-se como instrumento de comunicação.

Tenhamos também em conta que a necessidade de aprender uma segunda língua, a partir da segunda metade do século XX, tornou-se essencial graças à globalização e à *World Wide Web*, quando a comunicação entre as pessoas de países diferentes se tornou indispensável.

Por esse e outros motivos é que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas foi sendo intensificado com o passar dos anos.

Também na obra “Aprender uma Segunda Língua” uma das autoras acrescenta que as necessidades linguísticas da União Europeia impulsionaram políticas europeias no campo das línguas, o que encorajou um início precoce da aprendizagem escolar de uma segunda língua. Isto fez adiantar a idade em que se inicia a aprendizagem da língua estrangeira nas escolas (Araújo et al., 2011).

Araújo refere que quando se fala em aprendizagem da L2, deve-se ter em mente que todo o aprendiz, não importa a sua idade, já aprendeu ao menos uma outra língua. Tal conhecimento prévio pode ser vantajoso no sentido de que, o aprendiz, sabe de que forma uma língua funciona.

Verifica-se também que os aprendizes mais velhos apresentam uma vantagem de ritmo, pois são mais eficientes, o que está relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo mais avançado. Já as crianças mais novas poderão ter uma vantagem na utilização de mecanismos de aprendizagem implícitos, que são intuitivos e não conscientes, os quais são utilizados também na aprendizagem da língua materna.

Por fim, esta autora enuncia que existem também outras características dos aprendizes que derivam de outros fatores, como a personalidade ou atitude, que passamos a enunciar:

- as crianças não se sentem ridículas a repetir em coro, possibilitando a boa aprendizagem de sons;
- não se sentem inibidas e usam a língua para comunicar, mesmo que não a dominem bem;
- memorizam com facilidade palavras e frases;

- se contatarem suficientemente com a língua podem chegar a níveis muito altos, especialmente de pronúncia.

Os adolescentes ou adultos manifestam também características positivas, tais como:

- são muito rápidos e eficientes, podendo adquirir em pouco tempo um nível aceitável num idioma;
- os adolescentes sentem-se motivados pela comunicação com jovens de outros países; os adultos sentem-se motivados por questões laborais;
- utilizam as suas capacidades de leitura e escrita na sua língua materna no novo idioma;
- refletem sobre a língua e utilizam a língua materna ou outras línguas para aprender uma nova.

O “bom aprendiz”, qualquer que seja a sua idade, tem em atenção a forma e o significado da mensagem, é ativo na aprendizagem e controla a sua própria aprendizagem.

#### **1.4. Métodos de ensino de uma segunda língua**

O’Grady & Dobrovolsky (1993) na abordagem ao tipo de métodos de ensino de línguas, referem que o campo da linguística aplicada tem sido influenciado por tendências teóricas em linguística, psicologia e sociologia. Esta influência é refletida nas várias metodologias e abordagens no ensino da segunda língua ao longo dos anos. Assim sendo, quer as abordagens feitas antes dos anos 60, quer as desenvolvidas mais recentemente, ajudarão, na sua perspetiva, a estabelecer um entendimento sobre as filosofias de ensino da L2, seja no presente, seja no futuro.

Nesta consonância, na sua abordagem aos métodos de ensino de uma segunda língua, referem que o método mais tradicional para o ensino da L2 é o método de tradução da gramática, que tem as suas raízes na forma como o Latim e o Grego têm sido ensinado durante séculos. Este método enfatiza a leitura, a escrita, a tradução e a aprendizagem consciente das regras gramaticais. O seu objetivo principal é desenvolver o domínio literário da segunda língua. Memorização é a estratégia principal de aprendizagem e os estudantes passam as aulas a falar da “língua” em vez de falarem “na

língua”. O currículo requer a memorização de paradigmas, padrões, e vocabulário, com a tradução a ser usada para testar o conhecimento adquirido. Consequentemente, o papel da L1 é bastante importante.

Tal abordagem satisfaz os desejos da educação humanista tradicional durante muitos anos, até que a 2ª Grande Guerra Mundial fez criar uma grande procura de falantes da L2 com grandes capacidades ao nível da fala e da audição. Hoje, o método de tradução da gramática é ainda popular em muitos sistemas educativos e torna-se uma parte de muitos currículos da L2.

Stern (1983) no que à *abordagem tradicional* do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras diz respeito, refere que esta se baseava no princípio da importância da forma, numa língua constituída por regras e exceções, com uma forte valorização do texto literário, da sua tradução e ensino da gramática, que Chomsky (1966) identifica como “Universal Grammar”. Também denominada como *Grammar-translation*, esta abordagem tradicional baseava-se, tal como o nome sugere, no ensino da gramática através da prática da tradução, sendo a língua materna uma referência neste processo.

Centrava-se, assim, na escrita e na reprodução de documentos, ou seja, a língua estrangeira não era utilizada para comunicar, era usada apenas para traduzir documentos.

Araújo (2011) designa-o como método de tradução gramatical (*the grammar translation method*) estando associado a um ensino tradicional que se baseava na aprendizagem de regras gramaticais, regras estas que se iam estudando à medida que se trabalhavam e traduziam textos escritos para a língua materna.

Já no século XX, logo nos primeiros anos, surge uma nova filosofia de ensino na Europa, o *Método Direto*, que se baseia na necessidade da interação social, da comunicação oral e escrita. Passa-se a valorizar o uso em detrimento da forma, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem. O ensino deixa de ser focado apenas na reprodução escrita e na gramática e surge uma forte ênfase na pronúncia e no desenvolvimento de atividades de simulação, de âmbito comunicativo, com a utilização de vocabulário utilizado no dia-a-dia, ao mesmo tempo que se evita a utilização da língua materna (Stern, 1983).



Alguns constrangimentos foram, no entanto, detetados na implementação deste modelo que exigia dos professores maior dispêndio de tempo na preparação das atividades letivas e uma forte criatividade na produção de materiais a utilizar em contexto de sala de aula. Acrescia ainda o facto de as turmas serem grandes e heterogéneas, de não existir formação profissional para os docentes, de a psicologia da aprendizagem ser inexistente e o número de professores habilitados para o ensino da língua estrangeira ser insuficiente, sem dúvida alguma, aspetos que dificultavam o processo (Puren, 1988).

A este respeito O'Grady & Dobrovolsky (1993) dão-nos conta da sua origem no séc. XVII, sendo revivido em 1900 como alternativa à tradução da gramática. Defensores deste método acreditam que os aprendentes de L2 podem aprender a segunda língua essencialmente da mesma maneira que as crianças. Portanto, se possível, o professor deve tentar criar um meio envolvente dentro da sala de aula. Em vez de ensino de gramática explícita, a ênfase maior é na comunicação. As aulas são dadas totalmente na segunda língua sem qualquer ligação com a L1 e sem qualquer forma de tradução. A expectativa é que através de diálogos de pergunta e resposta, a segunda língua será gradualmente adquirida. Porém, têm surgido problemas com tal abordagem porque os adultos não aprendem exatamente como as crianças, e elas expressam a necessidade de ensino explícito na gramática e outros aspetos da segunda língua.

Nos anos 20 surge o *reading method*, abordagem que restringe o ensino das línguas estrangeiras a exercícios de interpretação da leitura. Incluía aspetos das abordagens anteriores, nomeadamente a utilização da língua materna, do método da tradução, embora dando também alguma importância à oralidade (Stern, 1983).

Verificamos também que nem a tradução de gramática nem o método direto foi baseado numa teoria linguística ou psicológica. Na procura de uma alternativa para estas duas abordagens, de preferência com uma forte base teórica, os professores de L2 e investigadores voltaram-se para as teorias de aprendizagem linguística e behaviorista. Estas duas teorias forneceram a base para o método audiolingual (O'Grady & Dobrovolsky, 1993).

O objetivo principal do método audiolingual é desenvolver capacidades de falar como os nativos, nos seus aprendentes. A tradução e a referência à L1 não são

permitidas. Subjacente a esta abordagem, porém, está a noção de que a aprendizagem de L2 deve ser considerada como um processo mecanicista de formação de hábitos.

Segundo estes autores, nas salas de aula e laboratórios, os alunos são condicionados a responder corretamente ou a estímulos orais ou escritos. Uma vez que os defensores deste método assumem que a linguagem é um conjunto de hábitos condicionados, não é concedido aos estudantes tempo para responder a uma expressão modelo. A aprendizagem não é vista como um processo criativo e mecânico, mas como uma imitação mecânica.

A aprendizagem audiolingual inclui memorização de diálogos e exercícios padrão, assegurando assim um controle cuidadoso das respostas. Nem os exercícios ou os padrões são para ser explicados, dado que o conhecimento de regras gramaticais iria só obstruir a formação mecânica de hábitos.

Segundo Araújo (2011) o método audiolingual (*the audiolingual method*) tinha como paradigma a ideia de que aprender uma língua é uma questão de formar hábitos, de memorizar frases e expressões e de reforçar essa memorização através da repetição. A constante utilização da língua materna era assim substituída pela resolução de exercícios repetitivos sempre na língua estrangeira, pela audição de cassetes e por uma sequência estruturada de lições controladas de forma a propiciar a correção na pronúncia e a evitar que os alunos dessem erros gramaticais.

Nos anos 70, surge a *Abordagem Comunicativa*, em que a língua funciona essencialmente como instrumento proporcionador da interação entre as pessoas e não apenas como um conjunto de regras. Embora não ignorando a importância do funcionamento da língua no contexto comunicativo, esta não deve ser um obstáculo à expressão das ideias. Neste contexto, é valorizado tanto o produto como o processo, em que os materiais autênticos adquirem um papel de relevo numa comunicação efetiva, centrada no aluno e nas suas necessidades, e atribuindo-lhe autonomia no processo (Stern, 1983). Assim, em sala de aula, os alunos devem usar a língua-alvo em situações reais de comunicação e refletir sobre o processo de aprendizagem.

Ainda sobre a abordagem do tipo de metodologias de ensino, O'Grady e Dobrovolsky (1993) dizem que o desenvolvimento de métodos de ensino de línguas comunicativas, uma abordagem que procura produzir aprendentes de língua

comunicativamente competentes, foi anunciado como a futura orientação para investigadores de L2 e professores. Entendem no entanto que as noções subjacentes à competência comunicativa ao substituírem os fundamentos do audiolinguismo e da tradução da gramática, não têm sido vistas como uma transição inteiramente suave.

Para estes autores tornar-se comunicativamente competente não implica simplesmente ter a capacidade de auto-expressão espontânea. Ao mesmo tempo que inclui ter conhecimento gramatical, este também se estende a um domínio mais abstrato: conhecimento da apropriação do uso da língua. Este domínio inclui conhecimento sociocultural, paralinguístico (facial e gestual) e proxémico (espacial), e ainda, sensibilidade para o nível de uso da língua em certas situações e relacionamentos, dependendo de serem formais ou informais. Saber meramente como produzir uma frase gramaticalmente correta não é suficiente. Uma pessoa comunicativamente competente deve também saber como produzir expressões apropriadas, naturais, e socialmente aceitáveis em todos os contextos de comunicação.

O ensino da linguagem comunicativa tornou-se um termo para abranger muitos termos que pretende ser comunicativa na conceção. Em muitos casos, esta abordagem enfatiza o conteúdo e não a forma. Fornecendo ao aluno atividades comunicativas autênticas, envolvendo temas e tópicos relevantes, enfatiza-se a parte prática da aprendizagem da L2. É suposto que se os alunos interagem com os falantes da segunda língua usando assuntos da vida real, a língua será então adquirida subconscientemente.

O professor deve adotar, por isso, vários papéis: ser um mediador numa situação de dinâmica de grupo, um catalisador de ideias, um facilitador da comunicação, um conselheiro e um organizador. Deve, ainda, cultivar um conhecimento das diferenças individuais do aprendente, que variam com a idade, sexo, background, e estatuto socioeconómico do aprendente de L2. Os estudantes necessitam de ter situações da vida real para lidar na segunda língua, as quais podem ser simuladas na sala de aula ou na comunidade. *Role-playing* (com instruções específicas) tal como atividades que concentrem sentimentos pessoais, opiniões e atitudes do aprendente de L2 são estímulos valiosos para a comunicação produtiva.

Atualmente, raras são as perspetivas puristas no sentido de seguir os princípios pedagógicos de um só método. Reconhece-se que tanto os adolescentes como os adultos

beneficiam de uma prática repetitiva, e de usar a língua estrangeira em situações de comunicação onde possam pôr em prática o que aprenderam e compreender como corrigir erros gramaticais (AERA<sup>1</sup>, 2006, citado por Araújo, 2011). A memorização de listas de vocabulário, repetição de exercícios gramaticais e audição de *input* ajustado ao seu nível de língua são vistas como práticas que devem ser adotadas e dirigidas pelo professor (AERA, 2006, citado por Araújo, 2011). O docente deve ainda recorrer a testes com grande periodicidade como forma de ajudar os alunos a reter a informação estudada. Investigações recentes mostram que a própria recuperação da informação durante uma situação de teste ajuda a consolidar conhecimentos (Karpicke, 2009, citado por Araújo, 2011).

Estudos recentes também mostram que os processos regulatórios metacognitivos implicados no controlo consciente da forma como se estuda têm um papel determinante no desempenho dos alunos. Um aluno pode selecionar estratégias de retenção da informação eficazes, como decidir testar-se a si próprio ou, ao invés, decidir não estudar mais sem se certificar de que se consegue recordar do material estudado. Procurar que os alunos regulem eficazmente a sua aprendizagem deve assim constituir uma preocupação dos professores de línguas (Callender & McDaniel, 2009, citado por Araújo, 2011).

---

<sup>1</sup> AERA – American Educational Research Association

## 2. O Ensino de uma Segunda Língua no contexto europeu

*“ O número de línguas que uma pessoa fala é o número de vezes que é humana ”*

(Provérbio Esloveno)

Gonçalves (2003), na sua abordagem ao bilinguismo no novo quadro europeu, considera que as várias transformações na Europa, ao nível geográfico, económico, cultural, linguístico, etc., refletiram-se na vida dos cidadãos, nas instituições educativas, no trabalho. O cidadão europeu pertence agora a esse novo espaço, com direitos e deveres, transformado em cidadão multicultural e multilingue. Assim sendo, constata que, sendo a educação o campo mais sensível a tais transformações, os sistemas educativos devem adaptar-se às novas realidades, com renovação de currículos, de forma a contemplar matérias até então inexistentes ou dispensáveis. Nesta perspetiva, a expansão do ensino das línguas vivas torna-se mais evidente, iniciando-se a aprendizagem de uma língua estrangeira cada vez mais cedo, reformulando objetivos e conteúdos, métodos, estratégias, materiais, etc. Portugal é um destes exemplos, sendo que o professor atual e futuro é, necessariamente, um professor multicultural e multilingue, em que a promoção cada vez mais intensiva do ensino precoce das línguas é ao mesmo tempo uma realidade e uma preocupação.

Na sua reflexão sobre este assunto, a autora considera ainda que no centro desta questão está, no entanto, a formação dos professores, pois os sistemas educativos têm sobre si uma responsabilidade bastante grande. Um sistema educativo com professores pouco esclarecidos e informados, com formação pedagógico/didática não atualizada, pouco flexíveis à mudança, poderá constituir uma barreira a novas reformulações, como por exemplo, ao nível teórico ou curricular.

Existe então a necessidade de definir o perfil de competências do professor, acompanhando neste sentido as mudanças das vidas dos povos. Foi neste contexto que se começaram a debater questões relativas às línguas e culturas, à formação de currículos, à organização de vários projetos experimentais, bem como à formação dos professores, pois esta difere de país para país, dadas as características dos seus sistemas educativos, dos seus contextos sociais, económicos, culturais, etc.

A autora refere ainda que, atualmente, o ensino precoce de uma língua estrangeira não materna integra os currículos dos países da Europa, onde a educação bilingue assume uma especial importância. Por conseguinte, esta, deverá então, merecer sempre a maior atenção por parte dos responsáveis, de forma a potenciar os seus efeitos ao nível das restantes aprendizagens e naturalmente no desenvolvimento dos alunos.

### **2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)**

A sociedade moderna é cada vez mais complexa devido à diversidade cultural daqueles que a constituem. A mobilidade crescente das populações, a globalização ou a evolução dos padrões de vida são fatores condicionantes da mudança e da estabilidade necessária à organização das comunidades.

A Europa, pelas suas características humanas, históricas, políticas e geográficas, enfrenta desafios cada vez mais complexos, à medida que o projeto europeu se alarga e procura consolidar-se.

Neste sentido, a aprendizagem das línguas constitui um fator decisivo para a promoção da mobilidade, do conhecimento e da cooperação recíproca na Europa, assim como para o esforço na eliminação de preconceitos e discriminação.

Consciente desta realidade, o Conselho da Europa tem recomendado aos seus membros que se empenhem no desenvolvimento de uma maior unidade através da adoção de uma ação comum na área da cultura.

É neste contexto que nasce o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECRL), cujas bases e orientações se destinam não apenas a responder às necessidades dos aprendentes, mas também a ultrapassar os obstáculos que muitas vezes impedem a comunicação entre os vários profissionais da área das línguas dos diferentes sistemas educativos na Europa.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), foi elaborado pelo conselho da Europa, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” e foi adaptado à realidade portuguesa pelo Grupo de Trabalho criado para o efeito.

Este constitui, juntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.

De acordo com este documento, são estabelecidos objetivos tanto para os aprendentes como para os profissionais das línguas estrangeiras. No que respeita aos aprendentes, espera-se que reflitam sobre as questões seguintes:

- *O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?*
- *O que nos permite agir assim?*
- *O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?*
- *Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?*
- *Como se processa a aprendizagem da língua?*
- *Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?*

*(Quadro europeu comum de referência para as línguas, 2001, p. 11)*

Como implicados na organização da aprendizagem das línguas temos os professores/formadores, autoridades educativas, examinadores, autores e editores de manuais. Estes deverão segundo o documento acima citado, basear o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes. Para isso seria significativo responder a questões como:

- *O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?*
- *O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?*
- *O que é que os leva a aprender?*
- *Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?*
- *Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?*

- *Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?*

- *Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua?*

(*op. Cit, 2001, p.12*)

A abordagem adotada pelo QECRL procura ser abrangente e orientada para a ação na medida em que o aprendente deve tornar-se apto a cumprir tarefas tanto no domínio educacional como nos domínios privado, público e profissional. Para isso, o QECRL propõe o desenvolvimento de competências gerais: a competência de aprendizagem e a competência comunicativa.

No que diz respeito à competência comunicativa, o QECRL subdivide-a em três categorias: a competência linguística (ligada aos saberes e saberes-fazer em questões de léxico, fonética, sintaxe, ortografia e outras dimensões do sistema de uma língua); a competência sócio-linguística (ligada às normas sociais que orientam e regulam a comunicação entre os indivíduos de culturas diferentes, por exemplo); e, finalmente, a competência pragmática (que diz respeito à efetiva utilização dos recursos da língua nas trocas interacionais, abrangendo também questões relativas à coerência e coesão dos discursos, aos tipos e géneros textuais, à ironia e à paródia.)

Os professores são vistos como *facilitadores de aprendizagens* e deverão empenhar-se em utilizar estratégias em que os aprendentes sejam participantes ativos. Pretende-se o seu desenvolvimento integral, quer como estudantes quer como cidadãos.

O QECRL propõe também que a aprendizagem das línguas esteja centrada em tarefas e atividades que procurem satisfazer as necessidades dos aprendentes e da sociedade e parece, assim, adequar-se tanto ao ensino dos jovens como enquadrar-se na especificidade da educação de adultos.

O *Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*, em particular, fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos. Com esta finalidade, o QECRL fornece, para além de uma escala para todos os aspetos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguísticas, o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham na área, a definição de



objetivos e a descrição de níveis de êxito em todas as capacidades, de acordo com as várias necessidades, características e recursos dos aprendentes.

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, sendo que o primeiro é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

*(op. Cit,2001, pp.23-24)*

## **2.2. O ensino de línguas em Portugal**

Na abordagem acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras em Portugal numa Europa que se quer multilingue, Araújo (2011) refere que o enquadramento estratégico para a cooperação europeia na área da educação e formação estabelece como prioridades a capacidade de os cidadãos comunicarem em duas línguas, para além da sua língua materna e a promoção do ensino em todos os níveis de ensino.

Mais acrescenta que, no sentido de estabelecer metas objetivas de proficiência linguística, o Conselho da Europa solicitou à Comissão Europeia uma proposta para o estabelecimento de níveis de referência. Nasce assim o projeto europeu “Indicadores de

Competência Linguística”, liderado pelo consórcio Surveylang (<http://surveylang.org/>) que em 2010/11, abrangeu testes de conhecimento de línguas realizados por alunos do 9º ano ao secundário em catorze países europeus, incluindo Portugal. Os indicadores recolhidos, foram previamente alinhados ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), servindo para o estabelecimento de níveis de referência de conhecimento de uma primeira e de uma segunda língua estrangeira.

A Comissão Europeia tem-se esforçado, por isso, em promover a aprendizagem das línguas estrangeiras através de programas educativos, de financiamento para formação de professores e mobilidade de estudantes e professores e divulgação multilingue dos principais sites da EU. Para exemplificar este esforço consideremos o novo portal das línguas - [http://ec.europa.eu/education/languages/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/index_en.htm) - que disponibiliza informação sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras dentro da União Europeia; a organização de um Dia Europeu das Línguas, desde 2001, pelo Conselho da Europa, é outra ação relevante que prova o interesse generalizado sobre as línguas e seus contextos educativos. Concretizam-se neste contexto ações que destacam o multilinguismo como força da Europa, como intenção de aumentar o poder do conhecimento que se tem do mundo.

No nosso país, como já referimos, com a recente Revisão da Estrutura Curricular que entrou em vigor no ano letivo 2012-13, é concretizada a promoção do ensino do Inglês, mantendo a pluralidade de oferta de Línguas Estrangeiras. É garantida a aprendizagem mais consolidada da Língua Inglesa, tornando-a disciplina obrigatória ao longo de um mínimo de cinco anos (Revisão da Estrutura Curricular – Comunicado: 26/03/2012).

### 2.3. O ensino superior universitário português no contexto europeu

Ceia (2003), na apresentação da sua perspetiva sobre o ensino de línguas estrangeiras em Portugal (Ensino Superior) diz-nos que na Europa, e nas últimas décadas, tem-se encorajado, sobretudo ao nível das estruturas políticas, para a aprendizagem de novas línguas vivas. É fundamental que antes de iniciar estudos superiores, o aluno domine pelo menos duas línguas estrangeiras e as novas tecnologias, o que é ditado pela Declaração de 1999 e o consequente Processo de Bolonha.

Em Portugal, por exemplo, a Universidade Nova de Lisboa (UNL) criou, em 2006, um Instituto de Línguas (ILNOVA), integrado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, que rapidamente se tornou uma referência nacional, pela forma como fez a gestão de recursos, sendo que outras universidades pelo país fora também conseguiram manter essa via de promoção da diversidade linguística. A par disto, muitos estudantes de todos os cursos universitários souberam descobrir que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira pode representar uma mais-valia no mercado de trabalho. Verifica-se, no entanto que esta promoção da diversidade linguística e cultural nem sempre foi acompanhada de uma boa implementação do processo de Bolonha.

Relacionado com esta questão, acrescenta o autor, está o sistema de créditos, os chamados ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), que se harmonizava com o sistema europeu normalizado desde a criação do programa de mobilidade ERASMUS. Os resultados em Portugal têm sido contraditórios, pois a formatação de adequação a padrões internacionais de ensino de línguas é muito desigual. A interpretação do valor unitário de uma disciplina de língua estrangeira no espaço europeu é tão variável quanto aquilo que está a acontecer em Portugal. Verifica-se que nos diversos cursos de Inglês, se registam diferentes valores por semestre no espaço das universidades europeias e nacional, ou seja, a medida de referência do cálculo do ECTS é a carga de trabalho do estudante. Assim sendo, o seu esforço efetivo de estudo de uma disciplina curricular inclui não só o trabalho da sala de aula, mas também os trabalhos práticos, a investigação bibliográfica ou laboratorial e todas as formas de avaliação. Também nos diversos cursos de Inglês, nas universidades europeias, podemos registar os seguintes valores por semestre, que se apresentam no quadro a seguir, como exemplifica o autor.

## Implantação do processo de Bolonha – valores ECTS por semestre

(França) Université Paris III (Sorbonne Nouvelle: DEUG Lettres et Langues (Anglais))	5/8 ECTS
(Alemanha) Universitat Bonn	6 ECTS
(Finlândia) Turun Yliopisto (Universidade de Turun)	6 ECTS
(Noruega) Hogeskolen i Agder	10 ECTS
(Grécia) Aristotle University of Thessaloniki	2/8 ECTS
(Dinamarca) Aarhus Universitet	5 ECTS

(In “Aprender uma segunda língua”, Muñoz et al., 20011, p.70)

No caso da “Aristotle University of Thessaloniki”, por exemplo, dois ECTS são atribuídos a prática oral, quatro a Escrita, oito a Língua Inglesa Contemporânea. Em Portugal, todas as valências da língua estrangeira têm tendência a ficar circunscritas a uma só disciplina, percorrendo todos os semestres da licenciatura.

No caso português é de realçar também os próprios descritores utilizados no Ensino Superior para as disciplinas de língua estrangeira, designados por exemplo como Inglês I e II, Espanhol I e II, o que impossibilita a legibilidade das competências linguísticas dos estudantes em termos de mobilidade nacional e internacional, pois a maior parte das instituições de ensino já adotou a descrição dos níveis das línguas em acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Não faz sentido também que uma disciplina de língua estrangeira tenha hoje, valores tão díspares como os que se enunciam neste quadro.

## Universidades Portuguesas - Distribuição de ECTS

<i>Universidade</i>	<i>Créditos Ects Por Disciplina/Nível</i>
U. Nova de Lisboa	4 ECTS
U. de Nova	6 ECTS
U. Aveiro	6 ECTS
U. Coimbra	5 ECTS
U. Porto	6 ECTS
U. Algarve	5,5 ECTS

(In “Aprender uma segunda língua”, Muñoz et al., 20011, p.71)

Neste contexto, diz o autor, poder-se-ão verificar problemas de reconhecimento internacional das competências linguísticas que decorrem de uma variedade curricular, como também de um curso de língua estrangeira ao ter uma creditação diferente de instituição para instituição.

#### 2.4. O ensino básico e secundário português

Ceia (2003), faz igualmente referência ao ensino de línguas estrangeiras em Portugal, no ensino básico e secundário. Aborda também a legislação relativa ao sistema educativo português, onde o estudo de uma língua estrangeira em Portugal pode iniciar-se no 1º ciclo do ensino básico; no 2º ciclo, de acordo com a nova Revisão da Estrutura Curricular, anunciada pelo Ministério de Educação em 26 de março de 2012, o Inglês é língua obrigatória; durante o 3º ciclo mantém-se esta obrigatoriedade, existindo também a oferta de uma segunda língua estrangeira.

Quanto ao ensino secundário, a língua estrangeira é opção única (Língua Estrangeira I, II e III) nos cursos de Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais, nos cursos tecnológicos e artísticos (10º e 11º apenas), segundo o Ministério de Educação (Ceia, 2003). O aluno é impossibilitado de aprender duas línguas estrangeiras, à exceção de apenas e quase só no curso de Línguas e Humanidades. No 12º ano de quase todos os cursos, a língua estrangeira não existe, apesar do Conselho Europeu de Barcelona, desde 2002, ter recomendado que estes estudantes devessem terminar o ciclo de estudos com conhecimentos de duas línguas estrangeiras.

Ceia defende que a aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência; deve ser elemento fundamental de cidadania no desenvolvimento de competências e de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo. Talvez por estas mesmas razões, foi introduzido por governos portugueses o ensino do Inglês no 1º ciclo. Porém, Ceia considera que, o recrutamento de professores foi feito ao nível das autarquias, sem qualificação superior adequada e pagos com valores baixos. O inglês ensinado na maioria das escolas não está em consonância com o aprendido por crianças noutros países que chegam ao fim deste nível de escolaridade já com competências reais no falar e no escrever de inglês. Para além disso, o perfil de saída de um ciclo de escolaridade é que devia orientar uma política nacional de educação e não o seu perfil de entrada, como é o caso da garantia do ensino do Inglês no 1º ciclo.

Ceia constata assim que, na atual conjuntura do sistema educativo português, os alunos terminam o ensino secundário com um nível elementar de conhecimento de uma LE, que se perderá no tempo se o aluno não tentar aperfeiçoar essa aprendizagem na etapa seguinte da sua vida académica ou profissional. O seu futuro profissional poderá assim depender muito da aposta que for feita no momento de transição entre a escolaridade obrigatória e a superior.

## **2.5. Programas de Língua Estrangeira: Inglês I e II-3º ciclo e nível de continuação**

Vejamos agora, os pressupostos na conceção dos programas de línguas estrangeiras, no caso, o programa de língua estrangeira – Inglês, Língua I e II, do 3º ciclo do ensino básico. Estes corporizam os seguintes pressupostos:

1. Uma língua é um espaço potencial de expressão do EU que serve as relações interpessoais e as realizações de interação social. Enquanto fator determinante de socialização e valorização pessoal, ela permite ao indivíduo desenvolver a consciência de si próprio e de outros, traduzir atitudes e valores, aceder ao conhecimento e demonstrar capacidades;
2. A aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se numa dinâmica de construção do EU que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar. Aprender uma língua estrangeira é, por isso, um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista pressupõe, porque, nomeadamente, esta aprendizagem:
  - combina competência linguística e desenvolvimento pessoal e social;
  - cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita;
  - educa a sensibilidade a sons e ritmos e evidencia o valor das palavras e das estruturas fráscas;
  - promove a reflexão sobre o funcionamento da língua (estrangeira e materna);
  - exercita processos intelectuais e metacognitivos;
  - materializa abordagens multidisciplinares;
  - estimula a autoconfiança;

- desenvolve a compreensão e o respeito por universos sócio-culturais diferenciados.
3. O paradigma comunicativo constitui um quadro teórico-conceitual de orientações metodológicas particularmente facilitador da consecução dos objetivos definidos para a língua estrangeira, porque:
- favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual;
  - privilegia aquisições que integram o novo em estruturas e conceitos anteriormente adquiridos, estimulando uma reflexão constante sobre os processos que mais se adequam ao estilo cognitivo do aprendente;
  - valoriza a dimensão sociocultural da língua, no pressuposto de que ela é o repositório das enunciações de identidades individuais e coletivas.

Traduzidos em enunciações mais específicas, estes três pressupostos vieram configurar programas que:

- respeitam o contexto educativo do plano curricular em que se integram;
- são referenciados a objetivos de desenvolvimento;
- enfatizam o como da(s) aprendizagem(ens);
- privilegiam desenvolvimentos *task-based*;
- atribuem um papel central à avaliação formativa.

Estes programas traduzem também orientações que se prendem com o valor prospetivo e operativo de um documento desta natureza.

Relativamente ao primeiro – o valor prospetivo – os programas consagram desafios que, para alunos e professores, incentivam dinâmicas de inovação, valorizando, no entanto, percursos feitos e saberes adquiridos.

O valor operativo deste documento traduz a articulação de dois parâmetros essenciais ao ensino-aprendizagem de uma disciplina curricular: a prescrição ditada pelo quadro legal e institucional do sistema educativo e a flexibilidade exigida pela diferenciação de processos.

No que diz respeito às finalidades este programa de língua inglesa pretende:

- proporcionar o contato com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.

- favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela (veiculada(s)).
- promover a educação para a comunicação enquanto fenômeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.
- promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas, estético-culturais e psicomotoras.
- promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade, da autonomia.
- fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos.

No que respeita os conteúdos e nomeadamente no 3º ciclo são 3 as dimensões dessa interação, como evidenciado na figura 1:

- uma dimensão TEMÁTICA;
- uma dimensão do EU;
- uma dimensão de NÓS.

(Adaptado de Legutke e Thomas, 1991)

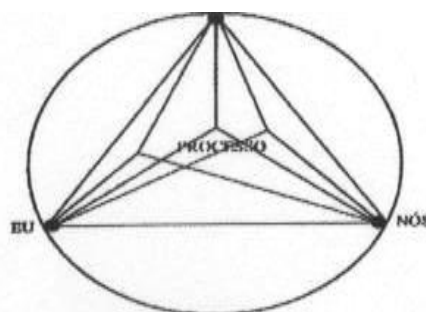


Fig. 1- Interação de conteúdos (Inglês 3º ciclo)



Por dimensão TEMÁTICA entende-se o conjunto de assuntos que mediatizam a comunicação na sala de aula: o mundo do (s) aluno(s), o mundo das culturas alvo, os sentidos que resultam da relação destes dois mundos, a língua das culturas-alvo, o processo de ensino-aprendizagem e os produtos que dele resultam.

Por dimensão do EU entende-se os contributos implícitos e explícitos para o processo de ensino-aprendizagem de cada indivíduo (aluno (s) e professor) na singularidade da (s) sua(s) personalidade(s), dos seus saberes e valores, das suas atitudes e expectativas.

A dimensão do NÓS resulta da gestão/exploração dos processos vividos pelo (s) grupo (s) ao nível das suas percepções, energias, tensões, limitações, aquisições...

No pressuposto de que esse processo deve ser mobilizador do EU, tendo em vista a sua valorização individual, o conhecimento do (s) outro (s), a solidariedade e o respeito pela diferença e o empenhamento na transformação do mundo, os programas estão estruturados a partir de um TEMA ORGANIZADOR, ilustrado em cada ciclo por uma ÁREA DE EXPERIÊNCIA específica. Enquanto matriz base para um percurso de aprendizagem centrado do EU, a ÁREA DE EXPERIÊNCIA é o núcleo aglutinador de todas áreas de conteúdos, estabelecendo-se entre estas e aquela uma interação dinâmica e referencial, no 3º ciclo, como pode ser demonstrado na seguinte figura.

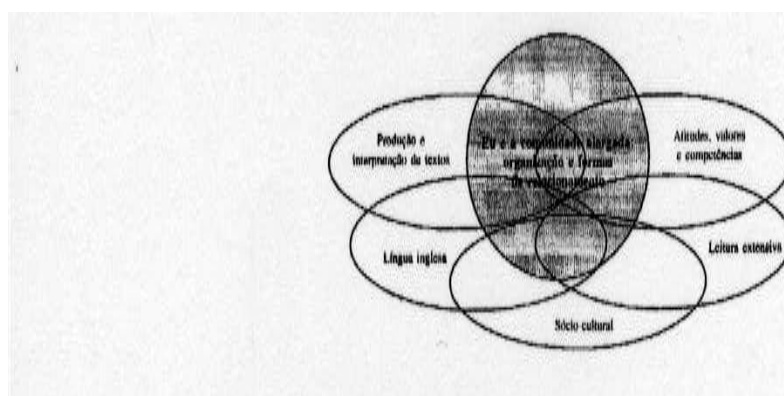


Fig. 2 – Áreas de conteúdos (Inglês-3º ciclo)

As finalidades e objetivos enunciados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visam ainda o desenvolvimento do aluno não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afetivo, social e moral. Daqui decorre, a

necessidade de adotar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem diretamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa. Fomenta-se assim, a motivação e o empenhamento do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo ao ser chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.

O professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvem no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isso, torna-se indispensável que os objetivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos, estratégias e recursos a utilizar. Assim, o aluno, conhecedor das suas necessidades, deve tornar-se capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequem às situações concretas de aprendizagem.

A aprendizagem do inglês para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interação que se aproximam do real. O conceito de competência comunicativa enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competências – linguística, discursiva, estratégica, sócio-linguística, intercultural e de processo -, privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. Importa salientar que a organização de projeto faz reciclar conhecimentos num contexto relativamente natural, constituindo também uma extensão lógica de atividades de transferência das aprendizagens.

A aprendizagem de línguas, pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural, em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de outras línguas. Desta forma, desenvolve a sua competência sócio-cultural, o que é imprescindível ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que é determinado pelo contexto sócio-cultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos. Além disso, a análise contrastiva que faz da sua realidade e da dos povos de

outras línguas, permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras, do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e dos significados da sua própria cultura.

Para operacionalizar o anteriormente referido são necessários vários recursos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias. Existem ainda vantagens em recorrer a nativos e/ou pessoas que tenham tido contato significativo com países de outras línguas, bem como as vastas possibilidades a explorarem no campo da pedagogia dos intercâmbios.

Sendo a promoção da autonomia do aluno na utilização da língua para fins comunicativos, o objetivo principal da aprendizagem e do ensino da língua, é nesse sentido que se orientam as linhas metodológicas enunciadas. Elas assumem uma conceitualização construtivista do processo de aprender a língua, através da incidência no aluno como construtor de aprendizagens significativas.

A opção assumida da prática de metodologias centradas no aluno para o desenvolvimento estende-se à conceitualização e à prática da avaliação. Currículo, didáticas e avaliações devem funcionar de forma congruente, refletindo objetivos comuns de aprendizagem significativos e sobre os quais houve negociação prévia.

Não é sustentável conceitualizar a aprendizagem da língua como uma transmissão linear de algum saber do professor para os alunos, representando aquele o papel de difusor do saber e estes o de recipientes passivos. Fundamentando a sua didática ao conhecimento científico e pedagógico em torno de uma língua e da cultura dos povos que a falam, no conhecimento dos modos de aprendizagem dos alunos e no conhecimento da psicologia do desenvolvimento, o professor realiza um ensino estratégico: utiliza um repertório de estratégias de ensino que vão desde o ensino direto e explícito até à mediação e tutorização das aprendizagens, tendo como objetivo empenhar os alunos em atividades com sentido para os mesmos, tais como: debate/discussão, apresentação fundamentada de pontos de vista, trabalho de grupo, trabalho de projeto em torno de um problema definido pelos alunos, produção a seu cargo de perguntas de nível diferenciado sobre assuntos ou materiais sob tratamento (texto, incidente, problema a resolver, exercício...), reflexão sobre os modos alternativos de aprender em grupo e/ou de executar cooperativamente uma

tarefa de aprendizagem antes, durante e depois da execução da mesma, só para citar algumas atividades significativas do ensino estratégico.

Vejamos ainda, algumas tendências no campo da avaliação:

- A. Mudança de visão *behaviorista* da aprendizagem e da avaliação para uma visão cognitiva
- B. Da avaliação do tipo papel e lápis a uma avaliação autêntica
- C. De uma avaliação de tipo único (o “teste” no sentido tradicional) a um conjunto diversificado de procedimento de avaliação (a reter em portfolios, por exemplo, e a funcionar como mostra representativa do progresso das aprendizagens.
- D. De avaliação de atributos únicos a avaliações multidimensionais.

Há sempre um tempo útil para planificar remediações ou compensações diferenciadas quando for caso de insucesso, a atenção do professor é orientada para o aluno-indivíduo, os estilos diferenciados de aprendizagem desafiam a didática pessoal do professor, o sucesso das avaliações sumativas é pensado de uma forma alternativa, construída diariamente pelo professor e pelos alunos.

*(Programa de Inglês LI e II 3º ciclo - Programa e Organização Curricular)*

Já no Ensino Secundário os conteúdos programáticos encontram-se organizados em três componentes distintas que devem ser perspectivadas de modo integrado:

**Interpretação e Produção de Texto, Dimensão Sociocultural e Língua Inglesa.** À componente **Interpretação e Produção de Texto** é atribuído um carácter de centralidade no programa, daí decorrendo a organização de todas as actividades de ensino e aprendizagem. Nesta componente, as estratégias de interpretação e produção – ouvir, falar, ler e escrever – são activadas por tipos de texto que concretizam macrofunções do discurso e que se associam a diferentes intenções de comunicação.

A **Dimensão Sociocultural** divide-se em domínios de referência enquanto a **Língua Inglesa** compreende a palavra, a frase e a prosódia.

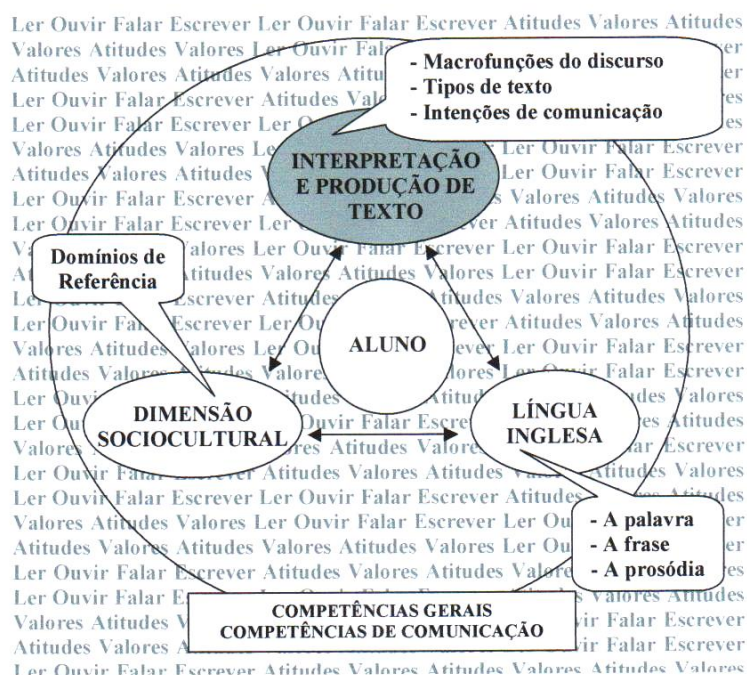


Fig. 3 – Organização das componentes do programa de inglês (ensino secundário)

As três componentes programáticas, enquadradas em contextos específicos de interacção, englobam aspectos ligados ao crescimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente ao desenvolvimento de atitudes e valores cívicos e humanos.

Todo o processo de ensino/aprendizagem, orientado para o desenvolvimento de competências de comunicação, é constantemente regulado pelo ciclo avaliativo.

As várias abordagens de ensino/aprendizagem de línguas remetem para concepções diferentes de eficácia e qualidade, sem que haja resultados da investigação científica que comprovem a superioridade de umas em relação a outras.

Nesta perspetiva, será de conciliar as várias concepções metodológicas e não privilegiar um determinado método de ensino/aprendizagem. Importa que o professor analise as propostas metodológicas existentes e avalie a sua aplicabilidade ao contexto pedagógico em que trabalha. Nessa avaliação não podem deixar de intervir as características do público-alvo, os recursos disponíveis na escola (carga horária, materiais auxiliares, dimensão das turmas, etc.) e o nível geral de preparação dos alunos, entre muitos outros aspectos.

Por outro lado, é necessário ter em conta que a este eclectismo metodológico subjazem alguns princípios que deverão nortear a prática dos professores de línguas estrangeiras e que convergem para a implementação de metodologias activas, centradas essencialmente no aluno. É indispensável o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma. Formas diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo, ou turma) serão factores importantes neste processo. Saliente-se que, em conformidade com as orientações enunciadas pelo Conselho da Europa (baseadas numa concepção de ensino/aprendizagem como acção), a organização dos processos de aprendizagem deverá assentar em estratégias (*strategies*), tarefas (*tasks*) e actividades (*language activities*), cujo conceito será conveniente clarificar: enquanto as *estratégias* são definidas como linhas de acção que, mediante uma selecção criteriosa, permitem a consecução de determinadas *tarefas*, as *actividades* reportam-se a usos comunicativos da linguagem em domínios específicos e orientam-se também para a execução de tarefas. O conceito de *domínio* deverá ser entendido enquanto problemática ou esfera de acção em torno da qual se organiza a vida social.

Pretende-se, assim, que o professor desenvolva um trabalho fundamentado em opções metodológicas reflectidas, resultantes da observação dos contextos específicos em que desenvolve a sua actividade.

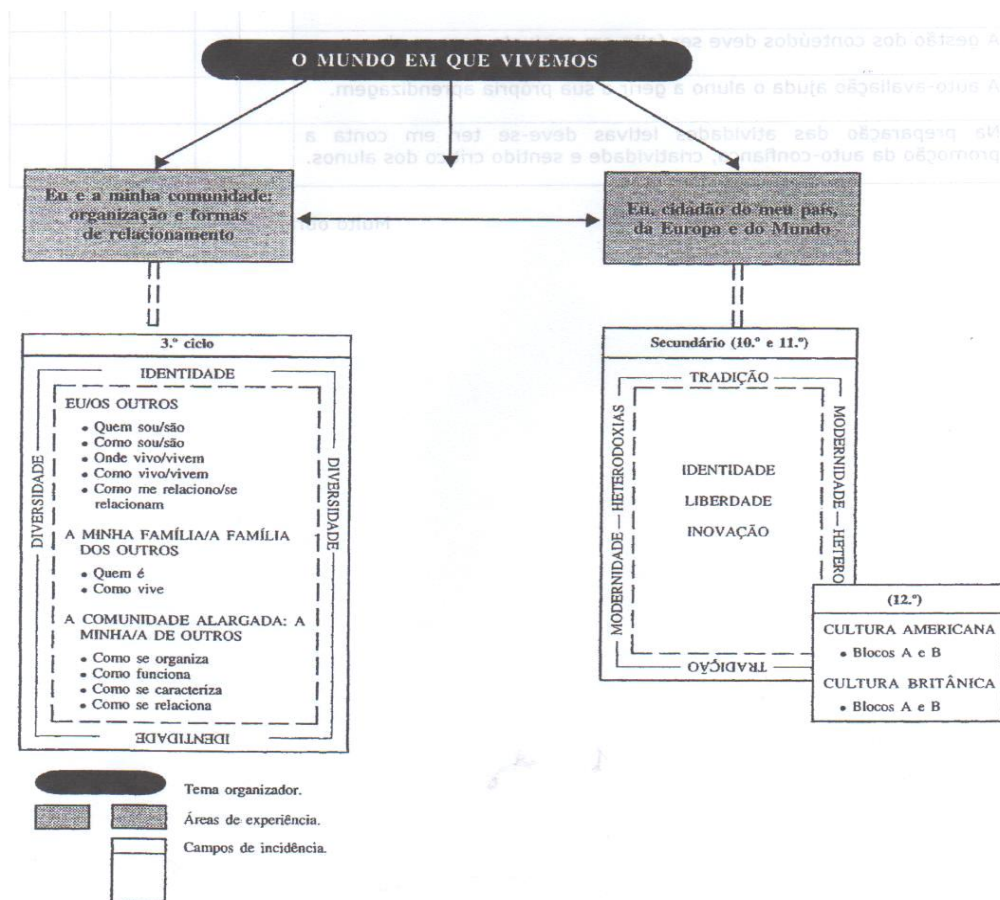
*(Programa de Inglês – nível de continuação - 10º, 11º e 12º ano)*

Para finalizarmos esta abordagem, apresentamos o esquema a seguir evidenciado, que contempla o enunciado nos programas e a aquisição de competências linguísticas, culturais, sociais, até ao final do ciclo de aprendizagens do inglês, língua estrangeira, ensino básico e secundário.



ESQUEMA REFERENCIAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

INGLÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA



(In Programa de Inglês LI e II 3º ciclo - Programa e Organização Curricular, p.167)

## 2.6. As metas de aprendizagem nas línguas estrangeiras

O projeto Metas de Aprendizagem, promulgado em 27 de Julho de 2010, insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.

Nesta conformidade a Ministra da Educação quis submeter a parecer do Conselho Nacional de Educação o Projecto Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, o qual faz parte da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que se designa também, mais especificamente, por Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário.

Para se poder dar satisfação ao pedido procurou cruzar-se a análise do Projecto Metas de Aprendizagem com o Programa Educação 2015, documento normativo onde se refere a necessidade do uso das Metas de Aprendizagem para, entre outros dispositivos, fazer evoluir os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares e evidenciá-lo através de uma melhoria consistente dos resultados, sendo, para isso, objetivadas as metas a alcançar pelas escolas até 2015. Tal análise tornou mais patente a ambiguidade suscitada, por um lado, pelo uso em regime opcional das Metas de Aprendizagem, declarado no texto de apresentação do Projeto e, por outro lado, pela necessidade de se generalizar o seu uso, designadamente no ensino público, para fazer evoluir o desempenho dos alunos, como se propõe no Programa Educação 2015.

Tendo em conta que o sentido de orientação normativa do Programa prevalece sobre regime de uso voluntário previsto na apresentação do Projeto Metas de Aprendizagem, organizou-se o parecer (*Ministério da Educação. Parecer nº 2/2011, de 3 de Janeiro de 2011.*) em três partes: uma breve síntese crítica sobre as políticas curriculares para o domínio das competências básicas, a nível internacional; um comentário sobre o Projeto Metas de Aprendizagem; e uma conclusão, com as respectivas recomendações, sobre a validação social e pedagógica deste documento curricular e a sua adopção pelas escolas, como anunciamos de seguida.



Reconhece-se, perante a desorganização curricular que hoje se verifica, a importância de que se reveste a construção de um dispositivo de apoio à gestão da actividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores. As Metas de Aprendizagem, tal como foram apresentadas, pretendem responder a essa necessidade.

No entanto, na medida em que devem ser utilizadas também para que sejam alcançados os objectivos faseados do Programa Educação 2015, recomenda-se que:

1 — A validação social e pedagógica destas Metas de Aprendizagem, através de uma extensa utilização, seja rigorosamente monitorizada ao longo dos dois primeiros anos do Programa Educação 2015.

2 — A eventual utilização das Metas na administração de prova aferidas, no decurso dos anos de validação das mesmas, deverá ser devidamente ponderada, uma vez que poderá provocar uma desregulação dos resultados escolares, justamente durante o ciclo temporal do Programa Educação 2015, que pretende promover a melhoria dos resultados de aprendizagem e reduzir a repetência dos alunos.

3 — No decurso do período de validação e dada a extensão das Metas formuladas, será adequado proceder ao ajustamento das Metas finais, e especialmente das intermédias, aos diferentes níveis de desenvolvimento possível. Sugere-se, assim, uma particular atenção na formulação para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e, em particular, para os 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, não esquecendo que no 2.º ano continua a verificar-se a mais elevada percentagem de repetência deste ciclo (7,5 %).

4 — A fim de conferir uma maior unidade formal ao documento, deveriam ser retomados os cinco critérios ou pressupostos para elaboração das Metas, atenuando, desse modo, a diversidade de metodologias na formulação dos referenciais por \disciplina.

5 — Durante o processo de validação das Metas convirá atender à necessidade de se utilizar no documento uma linguagem académica menos sofisticada, para que seja acessível não só aos professores, mas também aos alunos e às famílias que a equipa do Projecto pretende mobilizar para o seu uso efectivo nas escolas.

6 — As necessidades de actualização científica e de aperfeiçoamento pedagógico dos professores deverão ser sistematicamente recolhidas, para que seja possível projetar

uma continuada formação de professores, dado que o Projecto dispõe de consultores curriculares para acompanhamento dos professores do conjunto de escolas seleccionadas para a aplicação das Metas, tendo em conta que a qualidade das práticas de ensino é um factor determinante da evolução dos resultados escolares.

7 — Finalmente, se avalie a possibilidade de alargar a rede de consultores a nível nacional, como suporte dos coordenadores dos departamentos curriculares, para que assim se atenuem os previsíveis efeitos perversos que a adopção de mais um novo documento curricular, estruturado de forma diversa dos documentos anteriores, pode gerar, em virtude do aumento de ruído cognitivo na sua apropriação. Vê-se, porém, com apreensão a introdução em simultâneo nas escolas de um conjunto de novos dispositivos com incidência directa na actividade curricular, designadamente, o novo acordo ortográfico, novos programas e respectivos manuais, nova terminologia linguística, o documento Metas de Aprendizagem, bem como a reorganização curricular do ensino básico e secundário a terem de corresponder conjugadamente aos objectivos do Programa Educação 2015 para a elevação das competências básicas dos alunos portugueses e a avaliação respectiva da sua evolução.

Esta situação invulgar vai requerer um forte esforço de mobilização e acompanhamento destas políticas, a nível nacional, envolvendo todos os potenciais interventores, a fim de que se consiga fazer convergir e harmonizar tantos factores conflituantes.

*(Ministério da Educação. Parecer n.º 2/2011, de 3 de Janeiro de 2011.)*

Assim, as metas de aprendizagem definidas em 2011, nos contextos curriculares de Língua Estrangeira I (LE I), apresentam os desempenhos esperados nos percursos do 2.º e 3.º ciclo de escolaridade. Os documentos de referência para a elaboração das metas foram os programas nacionais de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês em vigor, assim como as opções formuladas no Currículo Nacional do Ensino Básico, nomeadamente nas «Competências Essenciais» das Línguas Estrangeiras, em articulação com os níveis da escala de competências do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001).

As metas de aprendizagem organizam-se em domínios que remetem para as competências de compreensão, interacção e produção orais e escritas. Considerando os objectivos comuns de aprendizagem, foram estabelecidas metas idênticas para as línguas, tendo o Espanhol metas diferenciadas no percurso de LE I, de acordo com o estabelecido nos programas em vigor. As metas servem de referencial à comunidade educativa e visam, em particular, orientar os professores na selecção de estratégias de ensino e na avaliação dos resultados das aprendizagens.

Foram definidas seis metas de aprendizagem nos seguintes domínios: compreensão oral, compreensão escrita, interacção oral, interacção escrita, produção oral e produção escrita, sendo que eram propostas metas intermédias até ao 7º ano e 8º ano em cada um dos domínios.

Ainda a este propósito e para abordarmos o subcapítulo que a seguir se enuncia, atentemos de novo no Despacho n.º 5306/2012, e no que às metas de aprendizagem e metas curriculares diz respeito:

Afigura-se, agora, da maior importância a reformulação das metas de aprendizagem iniciadas em 2010 que mostraram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino. A forma como nelas foram compatibilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então «Currículo Nacional» criou obstáculos tanto à autonomia pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo. Ao se confundirem metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes, continuou -se a não se destacar devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina.

Tendo em atenção as prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência para o ensino com vista a elevar os padrões de desempenho dos alunos é decisivo que o desenvolvimento do novo Currículo Nacional:

- Contenha padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas;
- Permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais;
- Garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho.

## **2. 7. As metas curriculares no ensino das línguas estrangeiras**

As metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual.

As metas curriculares são uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgindo na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” ([Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro](#)). Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. [Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril](#)).

A elaboração das metas fundamentou-se em bases e estudos científicos e teve em conta as que têm sido estabelecidas em países com bons níveis de desempenho. Neste contexto, as metas que agora se apresentam referem-se àquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que nos atuais Programas deve ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores.

Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. Houve a preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda.

O documento agora elaborado representa um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino. Na medida em que as metas expressas neste documento incluem aquilo que é considerado como aprendizagem essencial a realizar

pelos alunos, este constitui-se, igualmente, como um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para o GAVE.

*(Ministério da Educação. Metas Curriculares.)*

Tenhamos então em atenção que, no que diz respeito às metas curriculares de inglês, a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), emitiu um comunicado enviando-o para as escolas, e que a seguir se enuncia:

“ O Ministério da Educação e Ciência coloca hoje em consulta pública a proposta de Metas Curriculares de Inglês do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, dando continuidade ao trabalho iniciado no ano passado na sequência da Revisão da Estrutura Curricular. Na elaboração desta proposta foram considerados vários fatores: boas práticas de ensino, experiência dos professores da área, estudos científicos, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e as metas que têm sido estabelecidas em países com boas práticas de ensino.

Respeitando a ordem de progressão dos conhecimentos a adquirir e das capacidades que se querem ver desenvolvidas, as metas referem-se à aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada ano de escolaridade.

Sendo uma referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, no ano letivo de 2013/2014 as metas serão fortemente recomendadas. A partir do ano letivo 2014/2015 serão progressivamente um documento normativo de utilização obrigatória.

O Ministério da Educação e Ciência está empenhado nas novas metas curriculares e está ciente da sua importância, em articulação com a Revisão da Estrutura Curricular. Estas metas são uma peça importante na organização do ensino, na clarificação dos seus objetivos curriculares e na introdução de práticas mais exigentes e claras, que conduzam a uma melhor qualificação real dos jovens. Esta equipa ministerial tem tido também a preocupação de abrir o debate nestas questões determinantes para o futuro da educação. Os contributos críticos e sugestões dos professores, das sociedades científicas e de outras instituições são fundamentais para podermos alcançar metas e objetivos gerais participados, que por isso contribuam para um sistema educativo mais eficiente, com o empenho dos professores, pais e de todos os envolvidos no sistema educativo.”

*(Comunicado sobre proposta de metas curriculares de Inglês, 2013)*

Ainda relativamente ao ensino de línguas estrangeiras no nosso país, o documento sobre a Revisão da Estrutura Curricular de 26 de março de 2012, refere ainda que “A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais. Concretiza-se também pela promoção do ensino do Inglês, mantendo a pluralidade de oferta de Línguas Estrangeiras (...) garantir uma aprendizagem mais consolidada da Língua Inglesa, tornando-a disciplina obrigatória ao longo de um mínimo de 5 anos (...) manter a oferta de uma segunda língua estrangeira.”

As Metas Curriculares de Inglês para os 2º e 3º ciclos, obedecem a uma estrutura comum a todas as outras disciplinas do Ensino Básico, estando organizadas por **domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho.**

Os domínios de referência definidos, para cada ano, na disciplina de Inglês, traduzem a visão de uma aprendizagem da língua estrangeira que valoriza a compreensão, a interação e a expressão, tanto na oralidade, como na escrita. É uma aprendizagem que se consolida de forma gradual e através da articulação estabelecida entre sete domínios de referência, sendo os títulos apresentados em português e inglês.

No domínio da compreensão oral pretende-se preparar o aluno para situações de receção e de interação, em que terá de ouvir e perceber para poder interagir. A progressão no grau de dificuldade deverá ser gradual, partindo de instruções elementares dadas pelo professor para textos em suporte áudio e audiovisual.

Os objetivos indicam os conhecimentos e as capacidades que os alunos deverão ter adquirido, em cada domínio, no final de cada ano de escolaridade.

Compreende-se que algumas expressões utilizadas nos enunciados, tais como “um texto simples” ou “ler com alguma facilidade”, possam conduzir a alguma subjetividade. No entanto, é fazendo uso deste tipo de expressões que se evidencia a progressão na aprendizagem nos documentos europeus, que serviram de referência para a elaboração das metas de Inglês.

Os descritores definem o que os alunos devem ser capazes de fazer, concretizando os objetivos apresentados nos diferentes domínios de referência.

Em alguns descritores, apresentam-se exemplos, entre parênteses, que visam clarificar o que se pretende, mas não vinculam o professor aos exemplos dados.

Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade devem, sempre que necessário, continuar a ser mobilizados em anos subsequentes.

Os programas de Inglês dos 2º e 3º ciclos, datados de 1991, apresentam um desfasamento em relação aos documentos com descritores de desempenho para a aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentados pelo Conselho da Europa.

Assim, na elaboração das Metas de Inglês, que têm como finalidade a competência comunicativa do aluno e que se constituem como o documento de referência para o ensino, para a aprendizagem e para a avaliação interna e externa da língua, houve o cuidado de seguir as recomendações dos documentos europeus já referidos.

Na elaboração das metas curriculares de inglês, três situações particulares mereceram a reflexão da equipa:

1. No contexto atual português, há alunos que iniciam a aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo ou no pré-escolar, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (AEC). Assim, optou-se por situar o perfil de saída no 5º ano, entre o nível A1 e o A1+, esperando-se que, uma vez concluído o 2º ciclo, os alunos atinjam o nível A2.

2. De acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, é atribuída autonomia às escolas para gerir a carga horária semanal de Inglês nos 8º e 9º anos, podendo esta variar de escola para escola, entre 2 e 3 horas.

Perante isto, as escolas deverão certificar-se de que o perfil de saída no 9º ano corresponde a um B1+ 3. Havendo a necessidade de uma estreita interligação entre os 2º e 3º ciclos, elaboraram-se descritores e repensou-se a distribuição dos conteúdos, de forma a promover uma progressão devidamente articulada.

O PEL é um documento que utiliza descritores “sou capaz de” para ajudar os alunos a fazer a monitorização do seu progresso na aprendizagem. Tanto os descritores utilizados no PEL, como os que resultaram da revisão dos mesmos, levada a cabo pela *EAQUALS* em 2008, serviram de base ao presente documento.

O trabalho desenvolvido pela *EAQUALS* levou à subdivisão dos níveis de referência do QECRL (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e à produção de descritores para os “níveis mais” (A1+, A2+, B1+, B2+, C1+, C2+).

Esta divisão foi tida em conta na elaboração das metas para os 2º e 3º ciclos (A1+, A2+, B1+) tendo sido feita a correspondência entre os anos de escolaridade e a escala de níveis de proficiência linguística, de acordo com o quadro seguinte.

2º Ciclo EB	5.º ano	A1/A1+	Utilizador elementar, nível de iniciação
	6.º ano	A2	
3º Ciclo EB	7.º ano	A2+	Utilizador elementar, nível elementar
	8.º ano	B1	
	9.º ano	B1+	Utilizador independente, nível limiar

O QECRL é um quadro de referência para a aprendizagem e o ensino das línguas estrangeiras na Europa, apresentando seis níveis de proficiência linguística, com descritores de desempenho simples e claros.

A sua adoção facilita a cooperação entre instituições de ensino em diferentes países, bem como o reconhecimento internacional de níveis comuns de proficiência linguística no âmbito da compreensão, da oralidade e da escrita.

O QECRL é utilizado, não só na Europa, como também em países fora desta zona geográfica. Sendo de cariz descritivo, deixa margem ao professor para utilizar as abordagens que considere serem mais adequadas ao seu meio e aos alunos.

Desta forma, tenhamos em conta as orientações metodológicas do programa de inglês do 3º ciclo, que refere que “...sendo a promoção da autonomia do aluno na utilização da língua para fins comunicativos, o objetivo principal da aprendizagem e do ensino da língua, é nesse sentido que se orientam as linhas metodológicas enunciadas. Elas assumem uma concetualização construtivista do processo de aprender a língua, através da incidência no aluno como construtor de aprendizagens significativas”. E concentremo-nos na realidade dos nossos alunos e na nossa experiência profissional.





**Parte II**  
**Estudo Empírico**



## **1. Contextualização e objetivos de estudo**

Como já referido anteriormente, a presente investigação tem os seguintes objetivos de estudo:

- 1) Numa primeira parte, fazer a revisão da literatura, tendo em conta conceitos sobre o ensino de uma segunda língua e os documentos estruturantes utilizados pelo sistema de ensino português no ensino das línguas;
- 2) Numa segunda parte, estudar, junto de professores dos ensinos básico e secundário, aspetos relacionados com o ensino de uma segunda língua, tais como as metodologias usadas, a planificação e preparação das aulas, a avaliação dos alunos e as concepções sobre o ensino e aprendizagem.

## **2. Metodologia**

Desta feita, aplicámos um questionário em escolas básicas e secundárias do distrito de Coimbra. A razão para a escolha desta área, deve-se ao facto de a investigadora lecionar aí, assim como a sua ligação em termos de recursos humanos às escolas referidas. Também por lecionar a área disciplinar em cujos departamentos (de línguas) foi aplicado o questionário, facilitou a recolha de informação.

Os estudos por questionários são utilizados “quando se pretende ter acesso a um grande número de actores no seio de uma organização” (Afonso, 2005, p.102) para responder a um problema específico e descobrir algo de uma forma sistemática (Carmo & Ferreira, 1998, p.138).

## Participantes

A amostra do presente estudo é composta por noventa e dois docentes. Os sujeitos apresentam, na sua maioria, a licenciatura como principal habilitação académica (n=69; 75%), seguida de mestrado (n=13; 14,1%) como se pode observar no quadro 1.

**Quadro 1.** Habilitações académicas da amostra.

Habilitações académicas	n	%
Bacharelato	1	1,1
Licenciatura	69	75,0
Mestrado	13	14,1
Doutoramento	1	1,1
Outra	7	7,6
não responde	1	1,1
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

Os professores da amostra apresentam uma média de 24,90 (dp=7,216) anos de tempo de serviço, sendo o tempo de serviço da escola atual de 10,47 (dp= 7,444) anos. Observando o quadro 2, podemos constatar que 43,5% (n=40) da amostra pertence ao Grupo de Recrutamento n.º 330, sendo o Grupo 300 o segundo mais representativo (n=21; 22,8%).

**Quadro 2.** Grupos de recrutamento

Grupo de Recrutamento	N	%
210	1	1,1
220	17	18,5
300	21	22,8
320	3	3,3
330	40	43,5
350	7	7,6
300/320	1	1,1
Desconhecido	2	2,2
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

Os professores da amostra lecionam majoritariamente as disciplinas de Inglês (n=54; 58,7%) e Francês (n=13; 14,1%), sendo o “3.º Ciclo e Secundário” (n=32; 34,8%) o nível escolar mais representado. Ao nível dos anos de docência neste grupo de recrutamento, a amostra apresenta uma média de 23,30% (dp=8,39) anos.

Como se pode observar no quadro 3, 94,6% (n=87) dos professores apresentam habilitação própria para lecionar a língua estrangeira que ensinam.

**Quadro 3.** Habilitação para a lecionação da língua estrangeira.

	N	%
habilitação própria	87	94,6
Desconhecida	5	5,4
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

No que diz respeito à formação, 80 (87,0%) professores indicaram que tinham formação inicial, tal como se pode constatar no quadro 4.

**Quadro 4.** Formação Inicial.

	N	%
Sim	80	87,0
Não	8	8,7
Desconhecida	4	4,3
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

Em termos de formação contínua, 91,3% (n=84) dos sujeitos da amostra indicaram que frequentavam este tipo de formação (quadro 5).

**Quadro 5.** Formação contínua.

	N	%
Sim	84	91,3
Não	2	2,2
Total	86	93,5
Desconhecida	6	6,5

Inquiridos sobre as suas necessidades de formação contínua, 78 professores (84,8%) afirmaram que têm necessidade deste tipo de formação, enquanto 8 responderam de forma negativa (8,7%), como se indica no quadro 6.

**Quadro 6.** Necessidade de formação contínua

	N	%
Sim	78	84,8
Não	8	8,7
não responde	6	6,5
<b>Total</b>	92	100,0

## Instrumentos

Para procedermos ao levantamento dos dados, elaborámos um questionário com um universo de quarenta e oito afirmações, listadas aleatoriamente, e dividido em três partes:

- A parte inicial do questionário, de resposta aberta, destina-se a fornecer dados pessoais dos professores de línguas, tais como o grau académico, o grupo de recrutamento, o número de anos de atividade profissional, os níveis de ensino, a habilitação profissional, a formação inicial e contínua, fatores que podem influenciar o modo como ensinam uma segunda língua;
- A primeira parte, de resposta fechada, apresenta dez afirmações relativas a práticas docentes com uma escala que pretende obter dados sobre a frequência com que cada professor usa cada uma delas no exercício da sua função - **N** (Nunca), **QN** (Quase Nunca), **PV** (Por vezes), **MV** (Muitas vezes), **S** (Sempre);
- A segunda parte, igualmente de resposta fechada, pretende que o docente indique o seu grau de concordância face a trinta e oito afirmações apresentadas, relativas ao ensino-aprendizagem em geral e de uma segunda língua em particular. O docente expressa a sua opinião tendo em conta a seguinte escala: **CT** (Concordo totalmente), **C** (Concordo), **NC/ND** (Nem concordo/Nem discordo), **D** (Discordo), **DT** (Discordo totalmente).

Para o estudo e tratamento de dados procedemos em primeiro lugar ao tratamento de dados no que diz respeito à amostra dos sujeitos, o que corresponde à parte inicial.

Na primeira parte do questionário, que designámos de Práticas Docentes, correspondem às afirmações de 1-10, como se apresenta de seguida.

### Práticas Docentes

1	Elaboro as planificações didáticas com base no programa.
2	Uso o manual na preparação das aulas.
3	Uso diferentes recursos didáticos na preparação das atividades letivas.
4	Adequo os recursos didáticos aos diferentes alunos.
5	Disponho os alunos na sala de aula de acordo com o tipo de atividades propostas.
6	Desenvolvo estratégias de remediação para os alunos que apresentam dificuldades em alguma parte da matéria.
7	Proponho projetos disciplinares/interdisciplinares para promoção dos saberes dos alunos.
8	Uso o portfólio e registos de aprendizagem para articular as aprendizagens dos alunos.
9	Promovo intercâmbio escolar para contato com falantes nativos.
10	Sigo o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para planificar as minhas aulas.



Para a segunda parte do questionário, procedemos à divisão do questionário em várias dimensões, a que demos duas designações, que a seguir enumeramos.

1 – Planificação das aulas – e que englobam as seguintes afirmações:

**Dimensão 1 - Planificação das aulas**

15	As planificações devem ser feitas respeitando os princípios de diferenciação pedagógica.
25	O professor deve fazer uma gestão flexível dos programas para que haja uma adequação das matérias aos alunos.
26	As metas curriculares são importantes para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua.
29	As planificações devem ter em conta os interesses e as necessidades dos alunos.
33	As planificações devem atender às características e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

2 - Ensino de uma segunda língua - que inclui ainda as metodologias utilizadas, a avaliação dos alunos e as conceções sobre o ensino e aprendizagem de uma segunda língua, como a seguir apresentamos.

**Dimensão 2 – Metodologias gerais**

3	O professor deve ter um conhecimento das diferenças individuais do aluno.
5	O professor deve ser um facilitador da comunicação, um mediador e um conselheiro.
13	A prática do trabalho de grupo e de projeto é fundamental.
22	O recurso às tecnologias de informação e comunicação é muito importante para melhorar o desempenho dos alunos.
27	O professor deve apoiar os alunos a interagir com os outros no seu processo de aprendizagem.
30	O professor deve criar espaços e tempos para intervenção livre dos alunos.
32	A preparação das atividades letivas deve ter em conta a promoção do espírito de iniciativa, responsabilidade e autonomia dos alunos.
35	O aluno deve ter um lugar central na determinação do conteúdo e da direção da aprendizagem.
36	A gestão dos conteúdos deve ser feita em conjunto com os alunos.
38	Na preparação das atividades letivas deve-se ter em conta a promoção da auto-confiança, criatividade e sentido crítico dos alunos.

**Dimensão 3 – Metodologias específicas**

9	Numa segunda língua o vocabulário deve ser aprendido de forma contextualizada.
10	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a tradução de todas as palavras para a língua materna é muito importante.
11	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a repetição e a prática do vocabulário são essenciais.
12	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a pronúncia das palavras é muito importante.
14	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a gramática é muito importante.
16	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a prática de estruturas frásicas através de jogos de repetição e de pergunta-resposta é muito útil.
17	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a prática da oralidade é muito importante.
18	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua o recurso à conversação entre pares é muito útil para o desenvolvimento oral dos alunos.
19	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a dramatização de diálogos previamente memorizados é muito importante.
20	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua as atividades de audição são muito úteis.
21	O recurso às tecnologias de informação e comunicação é muito importante para motivar os alunos a aprenderem uma segunda língua.
23	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua o uso de material visual e auditivo é essencial.

**Dimensão 4 - Avaliação dos alunos**

8	A utilização de diferentes instrumentos de avaliação é necessária.
31	A realização de várias atividades de diagnóstico é importante.
34	Realizar testes escritos é a única forma de fornecer feedback aos alunos sobre a sua aprendizagem.
37	A auto-avaliação ajuda o aluno a gerir a sua própria aprendizagem.

**Dimensão 5 - Concepções sobre o ensino e aprendizagem de uma segunda língua**

1	Ensinar uma segunda língua requer uma contínua formação dos professores.
2	Aprender outra (s) língua (s) requer uma habilidade especial.
4	É mais fácil aprender a falar uma segunda língua quando se é criança.
6	É mais fácil aprender a escrever e a ler do que a falar uma segunda língua.
7	Numa segunda língua o ensino-aprendizagem do vocabulário é muito importante.
24	Na sala de aula de uma segunda língua professor e alunos devem apenas falar a língua que se está a ensinar e a aprender.
28	É adequado corrigir os erros dos alunos numa situação de aprendizagem de uma segunda língua.

Tendo em conta o explanado na componente teórica, relativo aos documentos estruturantes do sistema de ensino português para o ensino básico e secundário, no que ao ensino das línguas diz respeito, designemos como práticas docentes os procedimentos do docente na preparação das atividades letivas.

As metodologias gerais aqui designadas no estudo empírico efetuado designam as estratégias e os recursos que o docente utiliza na preparação e lecionação das suas aulas.

As metodologias específicas designam a escolha do tipo de atividades e recursos que o professor utiliza dentro da sala de aula, tendo em conta as características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

A dimensão da avaliação dos alunos é composta por quatro afirmações que pretendem verificar da concordância dos docentes no que diz respeito aos instrumentos e procedimentos aí designados, e no que esta dimensão diz respeito.

A dimensão da conceção do ensino e aprendizagem contempla afirmações discutidas igualmente na componente teórica como as decorrentes dos documentos estruturantes para o ensino das línguas.

## **Procedimentos**

O questionário foi testado num grupo restrito de professores de línguas do ensino básico e secundário, com características idênticas às da população em estudo, para aferir a eficácia do instrumento, a compreensão de todas as questões, a sua qualidade e razoabilidade antes de se proceder à sua aplicação definitiva no grupo em estudo. Esta testagem permitiu melhorar o instrumento, tendo na sua sequência sido reformuladas algumas questões que suscitaram dúvidas.

Procedeu-se à distribuição dos questionários por cinco escolas secundárias e seis escolas básicas do 2º e 3º ciclo.

O questionário reformulado foi entregue pessoalmente aos sujeitos, sendo o seu preenchimento efetuado de forma esclarecida e voluntária.

Refira-se, no entanto, que se observaram alguns constrangimentos, por parte de alguns docentes, no preenchimento do questionário, quer por alguma dificuldade na sua interpretação, quer pela frequência deste tipo de documentos nas escolas, quer, ainda, pela excessiva burocracia nas instituições escolares nos últimos anos.

Ainda assim foi grande a colaboração, e após recolha dos dados, apresentamos os resultados, depois de um tratamento com base num programa de SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* - versão 20).

### 3. Apresentação dos resultados

Este questionário, na sua primeira parte, apresenta um alfa de Cronbach<sup>1</sup> de 0.682, o que indica uma consistência interna fraca, talvez pelo tamanho reduzido da amostra.

Os sujeitos, começaram por ser questionados sobre se as suas planificações didáticas eram feitas com base no programa. Verificou-se que 81 (88%) professores responderam que *sempre* (quadro 7).

**Quadro 7.** Planificações didáticas de acordo com o programa.

	N	%
QN	3	3,3
MV	8	8,7
S	81	88,0
<b>Total</b>	92	100,0

No que diz respeito ao uso do manual na preparação das aulas, 50% dos professores afirmam usá-lo *sempre* (n=46), ou *muitas vezes* (47,8%; n=44), como se observa no quadro 8.

**Quadro 8.** Uso do manual na preparação das aulas.

	N	%
QN	1	1,1
PV	1	1,1
MV	44	47,8
S	46	50,0
<b>Total</b>	92	100,0

<sup>1</sup> De acordo com Pestana e Gageiro (2008), a classificação mais usada é a seguinte: um valor de alfa inferior a ,60 é inadmissível, entre ,60 e ,70 é fraco, entre ,70 e ,80 é razoável, entre ,80 e ,90 é bom e acima de ,90 é muito bom.

Quanto ao uso de diferentes recursos didáticos na preparação das atividades, 57 professores indicam que recorrem a esses recursos (62%) *muitas vezes* (quadro 9).

**Quadro 9.** Recursos didáticos na preparação das aulas.

	N	%
PV	7	7,6
MV	57	62,0
S	28	30,4
<b>Total</b>	92	100,0

No que diz respeito à adequação dos recursos didáticos aos diferentes alunos, 44 professores referem *muitas vezes* (47,8%) proceder a esta, de acordo com o quadro 10.

**Quadro 10.** Adequação dos recursos didáticos aos alunos.

	N	%
PV	16	17,4
MV	44	47,8
S	31	33,7
Total	91	98,9
Não responde	1	1,1
<b>Total</b>	92	100,0

Foi feita uma questão sobre se a disposição de alunos na sala de aula de acordo com as atividades propostas irem ou não ao encontro das suas características, sendo que 37% dos professores (n=34) afirmam que isso acontece *muitas vezes* (quadro 11).

**Quadro 11.** Disposição de alunos na sala de aula.

	N	%
N	3	3,3
QN	10	10,9
PV	25	27,2
MV	34	37,0
S	19	20,7
Total	91	98,9
Não responde	1	1,1
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

Em termos de desenvolvimento de estratégias de remediação para os alunos que apresentam dificuldades, 55,4% da amostra (n=51) indicam que o fazem *muitas vezes*.

**Quadro 12.** Desenvolvimento de estratégias de remediação.

	N	%
QN	1	1,1
PV	19	20,7
MV	51	55,4
S	21	22,8
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

Para a promoção dos saberes dos alunos, 44 professores (47,8%) indicam que *poucas vezes* propõem projetos disciplinares/interdisciplinares (quadro 13).

**Quadro 13.** Proposta de projetos (inter) disciplinares.

	N	%
N	3	3,3
QN	10	10,9
PV	44	47,8
MV	32	34,8
S	3	3,3
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

Os professores da amostra referem usar *poucas vezes* (33,7%; n= 31) portfolios e registos de aprendizagem para articular as aprendizagens dos alunos, como se observa no quadro 14.

**Quadro 14.** Uso de portfolios e registos de aprendizagem.

	N	%
N	15	16,3
QN	13	14,1
PV	31	33,7
MV	23	25,0
S	9	9,8
Total	91	98,9
Não responde	1	1,1
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

O intercâmbio escolar *não é promovido* pela grande maioria da amostra (n=45; 48,9%) de professores, como se observa no quadro 15.

**Quadro 15.** Promoção de intercâmbio escolar.

	N	%
N	45	48,9
QN	21	22,8
PV	19	20,7
MV	5	5,4
S	2	2,2
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

No que diz respeito às orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para planificar as aulas, 36 professores da amostra (39,1%) referem fazê-lo *sempre* (quadro 16).

**Quadro 16.** Planificação das aulas – ref. QECR

	N	%
N	5	5,4
QN	9	9,8
PV	16	17,4
MV	24	26,1
S	36	39,1
Total	90	97,8
Não responde	2	2,2
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

Na segunda parte do questionário relativo ao ensino-aprendizagem em geral e de uma segunda língua em particular, este apresenta um alfa de Cronbach de 0.871, o que significa uma boa consistência interna.



Como já referido na abordagem dos instrumentos utilizados na conceção do questionário dividimos esta parte em 5 dimensões:

- Planificação das Aulas (itens: 15, 25, 26, 29, 33)
- Metodologias Gerais (itens: 3, 5, 13, 22, 27, 30, 32, 35, 36, 38)
- Metodologias Específicas (itens: 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23)
- Avaliação dos Alunos (itens: 8, 31, 34, 37)
- Conceções de Ensino e Aprendizagem de uma 2.<sup>a</sup> Língua (itens: 1, 2, 4, 6, 7, 24, 28)

A pontuação média da amostra nas 5 dimensões pode ser observada no quadro 17, sendo que os professores têm pontuações mais altas na dimensão Metodologias Específicas (média=4,21;dp=0,358) e mais baixas na Avaliação dos Alunos (média=3,65; dp=0,467).

**Quadro 17.** Dimensões de avaliação na L2.

	N	Min.	Max.	Média	Dp
Planificação das Aulas	90	2	5	3,96	,533
Metodologias Gerais	87	2	5	3,96	,434
Metodologias Específicas	89	3	5	4,21	,358
Avaliação dos Alunos	91	2	5	3,65	,467
Conceções de Ensino e Aprendizagem de uma 2. <sup>a</sup> língua	90	3	5	3,90	,375

Procedendo ao estudo das relações que se podem estabelecer entre as dimensões das conceções de ensino e aprendizagem de uma segunda língua e, entre estas dimensões e as práticas docentes, obtivemos os resultados existentes no quadro 18.

**Quadro 18.** Estudo de relações entre as variáveis.

		Correlations					
		Planificação_Aulas	Metodologias_Gerais	Metodologias_Especificass	Avaliacao_Alunos	EnsinoAprendizagem_2lingua	Praticas_Docentes2
Planificação_Aulas	Pearson Correlation	1	,683**	,482**	,456**	,271*	,424**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,010	,000
	N	90	85	88	90	89	85
Metodologias_Gerais	Pearson Correlation	,683**	1	,600**	,563**	,379**	,328**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,003
	N	85	87	84	86	85	82
Metodologias_Especificass	Pearson Correlation	,482**	,600**	1	,382**	,412**	,161
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,142
	N	88	84	89	89	89	85
Avaliacao_Alunos	Pearson Correlation	,456**	,563**	,382**	1	,287**	,226*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,006	,036
	N	90	86	89	91	90	86
EnsinoAprendizagem_2lingua	Pearson Correlation	,271*	,379**	,412**	,287**	1	,189
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,000	,006		,081
	N	89	85	89	90	90	86
Praticas_Docentes2	Pearson Correlation	,424**	,328**	,161	,226*	,189	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,142	,036	,081	
	N	85	82	85	86	86	87

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Observando os resultados, constatamos que existem relações significativas e positivas entre as práticas docentes e a planificação de aulas ( $r=.424$ ;  $p<.01$ ), as metodologias gerais ( $r=.328$ ;  $p<.01$ ) e a avaliação dos alunos ( $r=.226$ ;  $p<.05$ ). Assim sendo, os docentes concordam que a prática docente, terá que ter como base uma planificação bem estruturada das aulas no ensino de uma segunda língua. A implementação de metodologias diversificadas de acordo com o público-alvo, permitirá também uma melhor avaliação dos alunos, se tivermos em conta a utilização de diferentes instrumentos de avaliação.

Quanto às dimensões das concepções sobre o ensino-aprendizagem de uma 2.<sup>a</sup> língua, elas correlacionam-se de forma significativa e positiva entre si, pelo que a concordância numa dimensão, leva a uma concordância nas restantes.

Foi efetuado igualmente o estudo das relações entre estas dimensões e os anos de docência, não havendo relações significativas. Em termos de tempo de serviço, verificaram-se relações significativas negativas com a dimensão de Metodologias Gerais, sendo que com o aumento de tempo de serviço, a concordância com as Metodologias Gerais diminui ( $r= -.258$ ;  $p<.05$ ).

Os professores da amostra referem ainda *concordar* (46,7%;  $n=43$ ) que aprender outra (s) língua (s) requer uma habilidade especial, seguidos de 20 (21,7%) que

*discordam* e 17 que *nem concordam nem discordam* (18,5%). Apenas 4 professores *concordam totalmente* (4,3%).

**Quadro 19.** Habilidade especial na aprendizagem de uma L2.

	N	%
DT	8	8,7
D	20	21,7
NC/ND	17	18,5
C	43	46,7
CT	4	4,3
Total	92	100,0

Questionados sobre a facilidade de aprender a falar uma segunda língua quando se é criança, 47,8% (n=44) referem *concordar totalmente*, 42,4% (n=39) *concordam* e apenas 3,3% *discordam* (n=3).

**Quadro 20.** Facilidade em aprender línguas em criança.

	N	%
D	3	3,3
NC/ND	6	6,5
C	39	42,4
CT	44	47,8
Total	92	100,0

Ao serem inquiridos sobre a maior facilidade em aprender a escrever e a ler do que a falar, 31 professores (33,7%) *concordam*, 26 *discordam* (28,3%), ainda que 21 *nem concordam nem discordam* (22,8%) e apenas 5 (5,4%) *discordam totalmente*.

**Quadro 21.** Facilidade em escrever, ler e falar uma L2.

	N	%
DT	5	5,4
D	26	28,3
NC/ND	21	22,8
C	31	33,7
CT	9	9,8
Total	92	100,0

Inquiridos sobre a importância do ensino-aprendizagem do vocabulário numa L2, apenas são dadas respostas em 3 parâmetros: 50 (54,3%) professores *concordam totalmente*, 39 *concordam* (42,4%), e 3 *nem concordam nem discordam* (3,3%).

**Quadro 22.** Ensino-aprendizagem do vocabulário numa L2.

	N	%
NC/ND	3	3,3
C	39	42,4
CT	50	54,3
Total	92	100,0

Questionados sobre a importância da repetição e a prática do vocabulário no ensino-aprendizagem de uma L2, 45 professores (48,9%) *concordam*, 38 (41,3%) *concordam totalmente*, e 4 *nem concordam nem discordam ou discordam mesmo* (4,3%).

**Quadro 23.** Repetição e prática do vocabulário na L2.

	N	%
D	4	4,3
NC/ND	4	4,3
C	45	48,9
CT	38	41,3
Total	91	98,9
Não responde	1	1,1
Total	92	100,0

Foram também questionados sobre a importância do ensino-aprendizagem de gramática numa L2, sendo que 57 professores (62%) *concordam* com a referida importância, 20 (21,7%) *concordam totalmente*, e apenas 1 (1,1%) *discorda totalmente*.

**Quadro 24.** Importância da gramática na L2.

	N	%
DT	1	1,1
D	8	8,7
NC/ND	6	6,5
C	57	62,0
CT	20	21,7
Total	92	100,0

Quando questionados sobre se na sala de aula de uma segunda língua professor e alunos devem apenas falar a língua que se está a ensinar e a aprender, 37 professores (40,2%) *concordam*, 23 (25%) *discordam*, 21 (22,8%) *nem concordam nem discordam*, e apenas 1 (1,1%) *discorda totalmente*.

**Quadro 25.** Uso de uma única língua na sala de aula.

	N	%
DT	1	1,1
D	23	25,0
NC/ND	21	22,8
C	37	40,2
CT	8	8,7
Total	90	97,8
Não responde	2	2,2
Total	92	100,0

Na questão sobre se as metas curriculares são importantes para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, apresentamos os seguintes resultados: 47 professores (51,1%) *concordam*, 29 (31,5%) *nem concordam nem discordam*, e apenas 3 (1,1%) *discordam totalmente*.

**Quadro 26.** Importância das metas curriculares no ensino-aprendizagem da L2.

	N	%
DT	3	3,3
D	5	5,4
NC/ND	29	31,5
C	47	51,1
CT	8	8,7
Total	92	100,0

#### 4. Discussão de resultados e conclusões

Na sequência do nosso estudo e após tratamento dos dados e da sua análise verificamos que, como era de esperar, os sujeitos da amostra têm formação académica superior, sendo portadores de licenciatura (n=69;75%), ou mestrado (13=14,1%), doutoramento (n=1;1,1%) e bacharelato (n=1;1,1%).

São detentores de habilitação própria, quase na totalidade, para a prática da sua docência com acesso a formação contínua (n=84;91,3%), ainda que com necessidade de (mais) formação (n=78;84,8%).

Têm em média mais de vinte anos de tempo de serviço, estando numa fase de meio da carreira docente, indicadora de uma vasta experiência profissional na área do ensino básico e secundário.

Os professores concordam que aprender outra(s) língua(s) requer uma habilidade especial (n=43;46,7%) e que é mais fácil aprender uma segunda língua quando se é criança.

A este respeito, no nosso projeto, apresentámos estudos de autores (O'Grady & Dobrovolsky,1993), que suportam esta questão da idade em pressupostos biológicos, cognitivos e afetivos, referindo, por exemplo, que o cérebro de uma criança é mais plástico e mais recetivo na aquisição da língua, especialmente na pronúncia.

Também Araújo (2011) enuncia que as crianças têm características de personalidade que não as faz sentir ridículas ou inibidas no uso da língua para comunicar, mesmo que não a consigam dominar. Têm capacidade de memorizar palavras e frases e conseguem obter um bom nível de pronúncia, se contatarem suficientemente com a língua.

Questionados sobre a sua prática docente, referem o uso do manual como uma ferramenta fundamental (n=46;50%). Consideram assim que estes seguem os requisitos propostos nas orientações curriculares dos programas e no QECR, e que têm os recursos essenciais para a diversidade dos alunos e suas diferentes características, meios socio-económicos e culturais. O manual, poderá conter assim, ferramentas que permitam o uso de diferentes recursos didáticos e a sua adequação aos diferentes alunos.

É preocupação dos professores, a disposição dos alunos na sala de aula de acordo com o tipo de atividades propostas, mas apenas três docentes (3,3%) propõem sempre projetos, quer disciplinares, quer interdisciplinares. Dizem fazer pouco uso de

portfolios e registos de aprendizagem para articulação das aprendizagens dos alunos, e quase não promovem intercâmbio escolar para contato com falantes nativos (n=9;9,8%). Assim, nem sempre observam os programas que referem que:

*“...o professor realiza um ensino estratégico: utiliza um repertório de estratégias de ensino que vão desde o ensino direto e explícito até à mediação e tutorização das aprendizagens, tendo como objetivo empenhar os alunos em atividades com sentido para os mesmos, tais como: debate/discussão, apresentação fundamentada de pontos de vista, trabalho de grupo, trabalho de projeto em torno de um problema definido”* (Programa de Inglês LI 3º ciclo - Programa e Organização Curricular, p.65)

*“...Existem ainda vantagens em recorrer a nativos e/ou pessoas que tenham tido contato significativo com países de outras línguas, bem como as vastas possibilidades a explorarem no campo da pedagogia dos intercâmbios.”* (Programa de Inglês LI 3º ciclo - Programa e Organização Curricular, p.62)

*“O portfolio assume...um relevante valor formativo, servindo não só para promover o desenvolvimento das competências de estudo, mas também para consciencializar o aluno dos procedimentos e processos inerentes ao trabalho a realizar.”* (Programa de Inglês – nível de continuação - 10º, 11º e 12º ano, p.45)

Referem, no entanto, que desenvolvem estratégias de remediação para os alunos que apresentam dificuldades em alguma parte da matéria e que seguem o definido no QECR para planificar as suas aulas (n=36;39,1%). Consideram que as planificações devem ser feitas respeitando o princípio da diferenciação pedagógica, que o professor deve fazer uma gestão flexível dos programas para que haja uma adequação das matérias aos alunos, que tenha em conta os seus interesses e necessidades, as suas características e os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Podemos observar, assim, que os sujeitos da amostra, têm em consideração as orientações emanadas dos documentos estruturantes, tais como os programas de línguas e o QECRL.

*“Há sempre um tempo útil para planificar remediações ou compensações diferenciadas quando for caso de insucesso, a atenção do professor é orientada para o aluno-indivíduo, os estilos diferenciados de aprendizagem desafiam a didática pessoal do professor, o sucesso das avaliações sumativas é pensado de uma forma alternativa, construída diariamente pelo professor e pelos alunos.”* (Programa de Inglês LI e II 3º ciclo - Programa e Organização Curricular, p.66)



Mais de cinquenta por cento dos sujeitos concordam que as metas curriculares são importantes para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua (n=47;51,1%) indo ao encontro do enunciado pelo Ministério da Educação:

*“Constituindo um referencial para professores (...) as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual.”*  
(Ministério da Educação/DEB. Metas Curriculares, 2013)

Em termos de metodologias específicas, os sujeitos consideram que numa segunda língua, o vocabulário deve ser aprendido de uma forma contextualizada e que a tradução para a língua materna é importante. Para 48,8% (n=45) dos professores a repetição e a prática do vocabulário são essenciais, como consta do quadro 22, assim como a gramática (n=57;62%). A prática de estruturas frásicas através de jogos de repetição e de pergunta-resposta e de trabalho de grupo e de projeto são também essenciais. Verificamos, igualmente, que 40,2% (n=37) dos sujeitos concorda que na sala de aula professor e alunos devem apenas falar a língua que se está a ensinar e a aprender (n=37;40,2), valorizando a pronúncia dos alunos.

Verificamos aqui que os sujeitos da amostra, no seu processo de ensino-aprendizagem, utilizam de certa forma, os tipos de métodos de ensino de línguas, aqui apresentados na componente teórica. Concordam, por exemplo, que a gramática e a tradução para a língua materna, são importantes no ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Também a *abordagem tradicional* se baseava no princípio da importância da forma, numa língua constituída por regras e exceções, com uma forte valorização do texto literário, da sua tradução e ensino da gramática.

O *método direto* surge com uma forte ênfase na pronúncia e no desenvolvimento de atividades de simulação, de âmbito comunicativo, com a utilização de vocabulário utilizado no dia-a-dia, ao mesmo tempo que se evita a utilização da língua materna, o que está também expresso nas respostas dos sujeitos da amostra.

A concordância de que na sala de aula professor e alunos devem apenas falar a língua que se está a ensinar e a aprender, remete-nos também para este método, em que as aulas são dadas totalmente na segunda língua sem qualquer ligação com a L1 e sem qualquer forma de tradução. A expectativa é que através de diálogos de pergunta e resposta, a segunda língua será gradualmente adquirida.

Ao concordarem com a prática de estruturas frásicas através de jogos de repetição e de pergunta-resposta, remete-nos para o método audiolingual (*the audiolingual method*) que tinha como paradigma a ideia de que aprender uma língua é uma questão de formar hábitos, de memorizar frases e expressões e de reforçar essa memorização através da repetição.

Ao afirmarem que o vocabulário deve ser aprendido de uma forma contextualizada, remetem-nos para a *abordagem comunicativa*, que considera que uma pessoa comunicativamente competente deve saber como produzir expressões apropriadas, naturais, e socialmente aceitáveis em todos os contextos de comunicação.

Podemos assim considerar, tal como Araújo (2011) refere, que atualmente, raras são as perspectivas puristas no sentido de seguir os princípios pedagógicos de um só método, que no nosso entender, condiz com a realidade das nossas escolas, dada a nossa experiência com alunos com características e capacidades de aprendizagem diferentes.

Ao nível da compreensão e expressão oral, os professores consideram igualmente útil e importante a prática e desenvolvimento da oralidade com recurso à conversação entre pares, a dramatização de diálogos previamente memorizados e às atividades de audição.

O recurso às tecnologias de informação e comunicação é também considerado importante para motivar os alunos a aprenderem uma segunda língua, destacando o uso de material visual e auditivo como essencial.

Pela nossa experiência, verifica-se esta situação nos últimos anos dadas as características dos alunos e o desenvolvimento de novas práticas na Escola de acordo com as recomendações dos documentos legais na área da educação. Vejamos o que consta dos programas de LE1:

*“Apresenta-se um conjunto de materiais auxiliares de referência que os professores poderão explorar na sua prática docente, de modo a incentivar os alunos a utilizar as tecnologias de informação e gerir o vasto manancial informativo disponível, colocando-o ao serviço de projectos vários. Para além de materiais multimédia, áudio e vídeo, inclui-se, uma listagem de recursos em suporte Internet, segmentado de acordo com os domínios de referência sociocultural constantes do programa.”* (Programa de Inglês – nível de continuação - 10º, 11º e 12º ano, p.47)

No Decreto – Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, já se enunciava o seguinte no capítulo I – Princípios gerais: nos artigos 1º (Objecto e âmbito) e 6º (Formações transdisciplinares):

*“Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.”* (artigo 1º, alínea h)

*“Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.”* (artigo 6º - 2)

Já na dimensão das metodologias gerais verifica-se uma atitude dos professores que não é de uma forma geral consentânea, tendo em conta as seguintes afirmações e o aumento de tempo de serviço:

- O professor deve ter um conhecimento das diferenças individuais do aluno;
- O professor deve ser um facilitador da comunicação, um mediador e um conselheiro;
- A prática do trabalho de grupo e de projeto é fundamental;
- O recurso às tecnologias de informação e comunicação é muito importante para melhorar o desempenho dos alunos;
- O professor deve apoiar os alunos a interagir com os outros no seu processo de aprendizagem;
- O professor deve criar espaços e tempos para intervenção livre dos alunos;
- A preparação das atividades letivas deve ter em conta a promoção do espírito de iniciativa, responsabilidade e autonomia dos alunos;
- O aluno deve ter um lugar central na determinação do conteúdo e da direção da aprendizagem;
- A gestão dos conteúdos deve ser feita em conjunto com os alunos;
- Na preparação das atividades letivas deve-se ter em conta a promoção da auto-confiança, criatividade e sentido crítico dos alunos.

Podemos inferir, neste pressuposto, que o definido nos programas e nos vários documentos legais, é interpretado e/ou posto em prática de formas diferentes pelos

sujeitos, sugerindo de alguma forma um ensino mais centrado e dirigido pelo professor, contrariando o que lemos nos programas:

*“O professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvem no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isso, torna-se indispensável que os objetivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos, estratégias e recursos a utilizar.”* (Programa de Inglês LI e II 3º ciclo - Programa e Organização Curricular, p.61)

*“Pretende-se, assim, que o professor desenvolva um trabalho fundamentado em opções metodológicas reflectidas, resultantes da observação dos contextos específicos em que desenvolve a sua atividade.”* (Programa de Inglês – nível de continuação - 10º, 11º e 12º ano, p.14)

Verifica-se ainda que na dimensão – Avaliação dos alunos, os sujeitos apresentam médias mais baixas (média=3,65;dp=0,467) em comparação com a dimensão – Metodologias específicas (média=4,21;dp=0,358).

Os professores dão importância à utilização de diferentes instrumentos de avaliação, tais como a realização de várias atividades de diagnóstico, sendo que a auto-avaliação ajuda o aluno a gerir a sua própria aprendizagem. No entanto, atribuem maior importância ao uso de diferentes metodologias específicas que no caso, designam a escolha do tipo de atividades e recursos que o professor utiliza dentro da sala de aula, tendo em conta as características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

O professor é assim aquele que “enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvem no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isso, torna-se indispensável que os objetivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos, estratégias e recursos a utilizar. Assim, o aluno, conhecedor das suas necessidades, deve tornar-se capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequem às situações concretas de aprendizagem”. (Programa de Inglês LI e II 3º ciclo - Programa e Organização Curricular, p.61).

Verificamos que os sujeitos da amostra, face às afirmações do questionário e independentemente do grau académico, habilitação para a lecionação, formação, idade e número de anos de serviço, referem em grande percentagem (91,3%), necessitar de mais

formação e têm consciência de que as estratégias a aplicar na sala de aula não se confinam à aplicação de uma só metodologia de ensino. É importante ter em conta as características dos alunos e a conjugação do designado nos documentos que suportam a nossa estrutura educativa nacional. Têm consciência de que o aluno cresce na sua autonomia e na aprendizagem, não de uma forma isolada, apenas e só, porque, consegue por vezes transpor para a sala de aula, as vivências do seu dia-a-dia, indo assim ao encontro das temáticas da disciplina. O professor por si só, é não apenas o mediador, o conselheiro, mas também o orientador de um processo, que por vezes, exige de si diferentes posturas na sala de aula, a necessidade de uma contínua formação, tendo em conta que o público-alvo, é frequentemente detentor de características culturais e sociais bastante diferenciadas.



### Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*, Porto: Asa Editores.
- Ançã, M.H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, nº51 – julho/setembro – Dossier.  
Disponível em <http://area.dgide.minedu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm#nota1>  
Acesso em maio 2013
- Araújo, M. (1998). A aquisição de uma L2 (algumas variáveis cognitivas e afectivas). *Millenium*, 10
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Araújo, M. (1998). A aquisição de uma L2 (algumas variáveis cognitivas e afectivas). *Millenium*, 10
- Belém, M. M. (2012). *Competências comunicativas em Inglês Língua Estrangeira: Fatores de sucesso – concepções de alunos e professores do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta/DEED.  
Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2544/1/TMSP%20%20M.%20Manuela%20Belem.pdf>  
Acesso em julho de 2013
- Bidarra, M. G. Festas., M. I., Damião, M. H (2007). Pedagogia ou Demagogia Construtivista? As orientações curriculares no ensino básico em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, pp. 2723-2733.
- Bizarro, R. (2004). Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo de Ensino Básico): alguns percursos de uma autonomia.  
Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/8317>  
Acesso em fevereiro de 2013
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Catarino, M.L. (2006). O Novo Currículo de Inglês do Ensino Secundário na Educação para a Cidadania Europeia. Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa. Universidade Aberta.  
Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/645>  
Acesso em abril de 2013
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, M.M. (2009). *Auto-avaliação das aprendizagens – Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. Tese de mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.  
Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11432>  
Acesso em maio de 2013
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation (1998). *Modern Languages Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. - Draft 2 of a Framework proposal*. Strasbourg: Autor.
- Damião, M. H. (2009). Teorias de aprendizagem e de ensino. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Franco, A. (1989). A gramática no ensino de segundas línguas (L2). Porto: Faculdade de Letras.
- Gonçalves, I. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Instituto Politécnico. Edições IPC.
- Gondim, M.L.S.F. (2008). *Um novo olhar sobre a compreensão oral. Os mecanismos do ensino da compreensão oral segundo o enfoque da Abordagem Comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras.  
Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1967>  
Acesso em maio de 2013
- Harding, E. & Riley, P. (1986). *The bilingual family: a handbook for parents*. Cambridge University Press.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.



- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.
- Leite, T. A. (2004). *O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino*. Texto apresentado ao 1º congresso do Português Língua Não-Materna. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lima, M. P., & Vieira, M. C. (2007). *Metodologia da investigação científica. Caderno de textos de apoio* (8ª ed.). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, de Universidade de Coimbra.
- Martinez, P. (2009). *Didática da língua estrangeira*. São Paulo: Parábola Editorial. Disponível em [http://www.parabolaeditorial.com.br/didatica\\_LE.pd](http://www.parabolaeditorial.com.br/didatica_LE.pd)  
Acesso em março de 2013
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS - Primeiros passos* (1ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, C. (2008). *Línguas em contacto: "Saber sobre" o que as distingue*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Munõz, C., Araújo, L. & Ceia, C. (2011). *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- O'Grady, W. & Dobrovolsky, M. (1993). *Contemporary linguistics* (2nd ed.). New York: St. Martin's Press.
- Oliveira, A. S. & Cardoso, E. L. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (1); pp. 87-101, Maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.
- Oliveira, A. (2012). *Notas de campo recolhidas nas sessões da disciplina de Metodologia da investigação educacional I*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Paiva, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia. APLIEMGE/FAPEMIG, nº1, 1997, p.9-17.

- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R. & Camopenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.  
Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>  
Acesso em julho de 2013
- Rúa, P. (2006). *The sex variable in foreign language learning: an integrative approach*.  
Porta Linguarum 6.  
Disponível em [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero6/lopez.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/lopez.pdf)  
Acesso em fevereiro de 2013
- Robinson, P. (2003). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.
- Roque, V. (2005). *Uma reflexão sobre Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas (Um caminho para o ensino do Português LE/L2?)*  
Universidade Independente. Centro de Estudos Multiculturais.  
Disponível em [http://www.multiculturas.com/textos/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.Pdf](http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.Pdf)  
Acesso em fevereiro de 2013
- Silva, I. C. A. (2007). *Estratégias de Aprendizagem da Produção Oral em Língua Estrangeira. Um Estudo de Caso no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.  
Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7677>  
Acesso em fevereiro de 2013
- Saville-Troike, M. (2005). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Spinassé, K.P. (2006) Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10.  
Disponível em [www.revistacontingentia.com](http://www.revistacontingentia.com)  
Acesso em agosto de 2013

- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Torre, M. Gomes (s/d). Estudos recentes do ensino das línguas estrangeiras. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – língua materna e não materna – no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, A. P. (2009). *A utilização das estratégias de aprendizagem na aula de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- Teixeira, M.T. & Reis, M.F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai. /ago.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos legais:

Diário da República - 1.ª série, n.º 189 (29-8-1989). Decreto-Lei nº 286/1989 de 29 de agosto de 1989. Lisboa: Ministério de educação.

Diário da República - 2.ª série, n.º 1 (3-1-2011). Parecer n.º 2/2011, de 3 de janeiro de 2011. Lisboa: Ministério da Educação.

Diário da República - 2.ª série, n.º 77 (18-4-2012). Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril de 2012. Lisboa: Ministério da Educação.

*Lei de Bases do Sistema Educativo*, Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, DR nº 237 – I Série.

Ministério da Educação/GAVE. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. Lisboa: ME.

Ministério da Educação/DEB (s/d). *Línguas Estrangeiras: Competências Essenciais*.

Ministério da Educação/DEB (1991). *Programa de Inglês LI 3º ciclo - Programa e Organização Curricular*.

Ministério da Educação/DEB (2001, 2006). *Programa de Inglês – nível de continuação- 10º, 11º, 12º ano*.

Ministério da Educação/DEB (2011). *Metas de Aprendizagem de Inglês – Ensino Básico*.

Ministério da Educação (2012). Comunicado: *Revisão da Estrutura Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação – 26 de março de 2012.

Ministério da Educação/DEB (2013). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico*.



## **ANEXOS**

**Anexo I – Questionário a professores de Línguas**



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

### Questionário a professores de Línguas

Senhor(a) Professor(a)

No âmbito do meu mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estou a realizar um estudo **sobre o ensino de uma segunda língua**.

Com este questionário, gostaria de recolher dados sobre os documentos em que os docentes se baseiam para planificar as suas aulas, saber quais as metodologias que utilizam, como avaliam os alunos e quais as conceções que têm sobre o ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

A sua **colaboração é fundamental** para o prosseguimento deste estudo e a sua contribuição destina-se exclusivamente à **investigação em causa**. Os dados obtidos serão tratados de **forma confidencial**.

#### Dados pessoais e profissionais

**1 – Habilitações académicas** (Indique a designação do/s curso/s de graduação ou pós-graduação que detém. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2 – Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_ anos (anteriores ao presente ano letivo)

2.1 – Tempo de serviço na atual escola: \_\_\_\_\_ anos (anteriores ao presente ano letivo)

**3 - Grupo de recrutamento:** \_\_\_\_\_

**4 - Disciplina(s) que leciona:** \_\_\_\_\_

**5 – Nível (eis) de escolaridade que leciona:** \_\_\_\_\_

**6 – Anos de docência neste grupo de recrutamento:** \_\_\_\_\_

**7 - Habilitação para a lecionação da(s) presentes língua(s) estrangeira(s):**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8 – Níveis de escolaridade habitualmente lecionados:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9 – Formação inicial:** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**10 – Formação contínua:** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**11 – Necessidade de (mais) formação contínua:** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_



No quadro que se segue apresentam-se algumas afirmações relativas a práticas docentes. Indique, de forma aproximada, a frequência com que usa cada uma delas no exercício da sua função docente.

À frente de cada afirmação coloque uma cruz (x) no quadrado que melhor expresse a sua situação.

**N** – Nunca    **QN** – Quase nunca    **PV** – Por vezes    **MV** – Muitas vezes    **S** - Sempre

		<b>N</b>	<b>QN</b>	<b>PV</b>	<b>MV</b>	<b>S</b>
1	Elaboro as planificações didáticas com base no programa.					
2	Uso o manual na preparação das aulas.					
3	Uso diferentes recursos didáticos na preparação das atividades letivas.					
4	Adequo os recursos didáticos aos diferentes alunos.					
5	Disponho os alunos na sala de aula de acordo com o tipo de atividades propostas.					
6	Desenvolvo estratégias de remediação para os alunos que apresentam dificuldades em alguma parte da matéria.					
7	Proponho projetos disciplinares/interdisciplinares para promoção dos saberes dos alunos.					
8	Uso o portfólio e registos de aprendizagem para articular as aprendizagens dos alunos.					
9	Promovo intercâmbio escolar para contato com falantes nativos.					
10	Sigo o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para planificar as minhas aulas.					

Indique o seu grau de concordância face às afirmações a seguir apresentadas, relativas ao ensino-aprendizagem em geral e de uma segunda língua em particular. À frente de cada afirmação coloque uma cruz (x) no quadrado que melhor expresse a sua opinião.

**CT** – Concordo totalmente    **C** – Concordo    **NC/ND** – Nem concordo/Nem discordo    **D** – Discordo    **DT** – Discordo totalmente

		<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NC/ND</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
1	Ensinar uma segunda língua requer uma contínua formação dos professores.					
2	Aprender outra (s) língua (s) requer uma habilidade especial.					
3	O professor deve ter um conhecimento das diferenças individuais do aluno.					
4	É mais fácil aprender a falar uma segunda língua quando se é criança.					
5	O professor deve ser um facilitador da comunicação, um mediador e um conselheiro.					
6	É mais fácil aprender a escrever e a ler do que a falar uma segunda língua.					
7	Numa segunda língua o ensino-aprendizagem do vocabulário é muito importante.					
8	A utilização de diferentes instrumentos de avaliação é necessária.					
9	Numa segunda língua o vocabulário deve ser aprendido de forma contextualizada.					
10	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a tradução de todas as palavras para a língua materna é muito importante.					
11	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a repetição e a prática do vocabulário são essenciais.					
12	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a pronúncia das palavras é muito importante.					
13	A prática do trabalho de grupo e de projeto é fundamental.					

14	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a gramática é muito importante.					
15	As planificações devem ser feitas respeitando os princípios de diferenciação pedagógica.					
16	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a prática de estruturas frásicas através de jogos de repetição e de pergunta-resposta é muito útil.					
17	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a prática da oralidade é muito importante.					
18	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua o recurso à conversação entre pares é muito útil para o desenvolvimento oral dos alunos.					
19	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua a dramatização de diálogos previamente memorizados é muito importante.					
20	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua as atividades de audição são muito úteis.					
21	O recurso às tecnologias de informação e comunicação é muito importante para motivar os alunos a aprenderem uma segunda língua.					
22	O recurso às tecnologias de informação e comunicação é muito importante para melhorar o desempenho dos alunos.					
23	No ensino-aprendizagem de uma segunda língua o uso de material visual e auditivo é essencial.					
24	Na sala de aula de uma segunda língua professor e alunos devem apenas falar a língua que se está a ensinar e a aprender.					
25	O professor deve fazer uma gestão flexível dos programas para que haja uma adequação das matérias aos alunos.					
26	As metas curriculares são importantes para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua.					
27	O professor deve apoiar os alunos a interagir com os outros no seu processo de aprendizagem.					

28	É adequado corrigir os erros dos alunos numa situação de aprendizagem de uma segunda língua.					
29	As planificações devem ter em conta os interesses e as necessidades dos alunos.					
30	O professor deve criar espaços e tempos para intervenção livre dos alunos.					
31	A realização de várias atividades de diagnóstico é importante.					
32	A preparação das atividades letivas deve ter em conta a promoção do espírito de iniciativa, responsabilidade e autonomia dos alunos.					
33	As planificações devem atender às características e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.					
34	Realizar testes escritos é a única forma de fornecer feedback aos alunos sobre a sua aprendizagem.					
35	O aluno deve ter um lugar central na determinação do conteúdo e da direção da aprendizagem.					
36	A gestão dos conteúdos deve ser feita em conjunto com os alunos.					
37	A auto-avaliação ajuda o aluno a gerir a sua própria aprendizagem.					
38	Na preparação das atividades letivas deve-se ter em conta a promoção da auto-confiança, criatividade e sentido crítico dos alunos.					

Muito obrigada pela sua colaboração.