

INCTE 2019

IV Encontro Internacional de Formação na Docência
4th International Conference on Teacher Education

Livro de Atas **Proceedings**



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA** Escola Superior de Educação

Bragança | 3 e 4 de maio | 2019

Livro de Atas

IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

Proceedings

4th International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires Instituto Politécnico de Bragança
Cristina Mesquita Instituto Politécnico de Bragança
Rui Pedro Lopes Instituto Politécnico de Bragança
Elisabete Mendes Silva Instituto Politécnico de Bragança
Graça Santos Instituto Politécnico de Bragança
Raquel Patrício Instituto Politécnico de Bragança
Luís Castanheira Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2019
ISBN: 978-972-745-259-0
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/15084>

Importância da didática no mestrado em ensino do inglês no 1.º ciclo

Luciana Cabral Pereira^{1,2}, Elisabete Mendes Silva^{1,3}
cabral.luciana@ipb.pt, esilva@ipb.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

²*CITCEM (FLUP), Portugal*

³*Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa, Portugal*

Resumo

Aquando da criação do mestrado em ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) em 2014, obrigatoriedade consagrada no Decreto-Lei n.º 176/2014, a área da didática do inglês para crianças constituía uma das áreas cruciais no plano curricular do mestrado. Contudo, a formação académica nem sempre responde e corresponde de forma eficaz às necessidades dos futuros professores e dos próprios alunos em contexto real de ensino. Por isso, urge diagnosticar e avaliar a formação académica numa relação dialógica com a realidade das escolas. Neste sentido, integrado no eixo 2, o presente trabalho propõe refletir sobre o valor formativo da didática do inglês nos Mestrados em ensino de Inglês do 1.º CEB e os modos pelos quais ela se manifesta em contexto de ensino-aprendizagem em âmbito escolar. Pretende-se, assim, avaliar os contributos efetivos da didática do inglês na formação dos professores e de que modo se manifestam, afinal, na realidade escolar. Partindo de todo um trabalho previamente realizado sob a forma de recolha, através de um questionário de carácter qualitativo, e análise de dados relativos ao tema em destaque, nomeadamente as sensibilidades, experiências de ensino e aprendizagem respeitantes a propostas de abordagens, estratégias, atividades e materiais para o ensino do inglês para crianças nas suas distintas componentes. Problematicamos ainda sobre a realidade didática e de ensino de inglês em contextos académicos e escolares e as suas esferas de ação e de relação no que respeita a estratégias de colaboração e cooperação. Os resultados obtidos evidenciam considerável sincronia entre o que foi aprendido na didática do inglês para crianças e o que é realmente aplicado nas aulas. A maioria dos professores inquiridos parece reconhecer a didática do inglês como unidade curricular crucial para a aprendizagem de algumas estratégias, atividades e metodologias, mas reclamam a necessidade de maior orientação para o contexto real de ensino já que se deparam com alguns constrangimentos, e.g. horários, avaliação, uso de novas tecnologias, no terreno de ação educativa. Por tudo isto, este trabalho procura assim contribuir para a atualização de um quadro que ateste estas realidades, bem como as possibilidades de contacto e diálogo entre o ensino superior e a esfera escolar do inglês no 1.º CEB, as suas mais-valias formativas e educativas.

Palavras-chave: didática do inglês para crianças, mestrado em ensino de inglês do 1.º CEB, diálogo, ensino superior, escolas de 1.º ciclo.

Abstract

At the time of the creation of the master's degree in Teaching English in Primary School in 2014, which is mandatory according to the Decree Law number 176/2014, the area of Didactics of English for children was one of the crucial areas in the master's curriculum. However, academic training does not always respond and effectively correspond to the

needs of future teachers and students in a real teaching context. For this reason, it is urgent to diagnose and evaluate the academic training in a dialogical relationship together with the reality of the schools. Thus, integrated in Topic 2, the present work intends to reflect on the training value of the Didactics of English in the Master's degrees in Teaching English in Primary School and the ways in which it manifests itself in a teaching-learning context in the school sphere, so as to evaluate the effective characteristics of English didactics in teacher training and how they are revealed in the reality of schools. Based on a qualitative questionnaire, and analysis of data on the theme, namely the sensibilities, teaching and learning experiences regarding proposals when it comes to approaches, strategies, activities and materials for teaching English to children in their different components, we also discuss the reality of the didactics and teaching of English within the academic and school contexts and their domains of action and how they relate when it comes to strategies of collaboration and cooperation. The results obtained show a good synchrony between what was learned in the Didactics of English for children and what is actually applied in the classes. Most of the teachers interviewed seem to acknowledge the teaching of English as a crucial curricular unit to learn some strategies, activities and methodologies, but they demand the need for a greater guidance regarding the real context of teaching as they are faced with some constraints, e.g. schedules, evaluation, use of new technologies in the very field of educational action. For all this, this work's contribution is presented by means of an updated framework that may testify these realities, as well as the possibilities for contact and dialogue between higher education and the school sphere of English in the primary school, its training and educational worth.

Keywords: English language teaching, master's degree in teaching English in primary school, dialogue, higher education, primary schools.

1 Introdução

Neste trabalho debruçamo-nos sobre a relevância da didática do inglês (DI) no Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico (MEI 1.º CEB), a funcionar em Portugal desde 2015, após a aprovação da imposição do inglês como área curricular obrigatória no 1.º CEB, decorrente de decisão governamental e consagrada no decreto-lei n.º 176/2014. Volvidos apenas alguns anos após o início dessa formação, com vista à condução da habilitação profissional dos futuros professores de inglês no 1.º CEB, considerámos premente avançar com este trabalho no sentido de poder aferir a qualidade e a pertinência da DI, com o intuito de melhorar o trabalho desenvolvido na área da didática e de outras afins, nomeadamente a Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde os futuros professores poderão articular e aplicar conhecimentos obtidos na DI. Enquanto docentes de didática no MEI 1.º CEB, urgia perceber se as metodologias, estratégias e técnicas utilizadas na DI para a formação dos futuros professores resultavam e se teriam um impacto significativo em contexto real. Guiaram-nos, portanto, os objetivos de verificação, auscultação e análise reflexiva do diálogo entre estas duas esferas de atuação: a formação e a praxis. Deste modo, tanto os docentes dessa unidade curricular como os futuros professores e professores do inglês no 1.º CEB podem igualmente encontrar novos caminhos metodológicos a seguir, novas estratégias de ensino-aprendizagem que melhorarão, com certeza, a sua profissão. Além disso, através deste trabalho pretendeu-se estreitar uma relação dialógica entre as instituições de ensino superior e as escolas, representadas pelos seus professores de inglês no 1.º CEB que podem assim perceber que não se encontram sozinhos no Grupo de

Recrutamento 120 (GR 120). Este grupo recém-formado realiza o seu percurso de consolidação e uniformização a nível nacional, com todos os obstáculos que isso implica para as escolas e professores.

Refletir sobre esta temática implicará certamente atestar o pressuposto da importância da DI com base em elementos e dados que confirmem ou não essa presença e papel fundamentais no âmbito do Mestrado em destaque. Com efeito, julgamos não menos relevante abordar num primeiro momento deste trabalho a natureza e dimensão ontológica desta área disciplinar e científica enquanto convergente com uma dimensão formativa, traço que se destaca num dos eixos temáticos do programa ao qual nos apresentamos – didática e formação de educadores e professores.

Desta forma, na primeira parte deste artigo, refletiremos sobre a dimensão formativa e edificante da Didática. Na segunda parte do mesmo, centrar-nos-emos no trabalho realizado de pendor mais prático, com a apresentação e análise dos resultados obtidos. Por fim, discorreremos sobre possíveis caminhos a seguir na senda do diálogo interinstitucional e na melhoria do desempenho docente.

2 A dimensão epistemológica e formativa da didática das línguas

Em 1990, no 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino, realizado na Universidade de Aveiro, Isabel Alarcão definia a disciplina da didática do seguinte modo:

Caracterizei a disciplina de Didáctica como analítica, racional, de interface, de síntese, integradora, investigativo-heurística, reflexiva, metacognitiva, construtivista, transformadora, inovadora, projectiva, clínica, praxeológica, consciencializadora, metapraxeológica, interactiva, selectiva e formativa (Alarcão, 2010, p. 66).

A mesma autora refere que “esta caracterização (que veio a ter uma grande influência a avaliar pelo número de vezes que foi referida e comentada) apontava para objectivos, estratégias de formação e avaliação, relação dos conteúdos com os saberes de referência e com a prática profissional” (Alarcão, 2010, p. 66). Justamente, Lothar Bredella já referia na sua obra *Introdução à Didáctica da Literatura* de 1989 que “a concepção da didáctica de uma disciplina como uma ciência de integração proporciona a vantagem de assim se contemplarem aspectos relevantes de todo o processo da educação e formação” (Bredella, 1989, p. 14). Também em 1994, Andrade et al. alinhariam com esta posição de Alarcão, tal como os próprios referem. Assim, a didática das línguas (DL) apresentava-se como:

Uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluri-disciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino) (Andrade et al., 1994, p. 21, citados em Alarcão, 2010, p. 66).

Ainda que estas considerações teóricas remontem há algumas décadas, mas mantendo desde aí a sua referência matricial, percebemos que já nessa altura se perspectivava o abandono de uma dimensão “aplicacionista e normativa da Didática, desenvolvendo-se uma didática intervencionista, centrada na reflexão indagadora sobre os problemas reais observados na sala de aula” (Alarcão, 2010, p. 66). Portanto, a ação didática patente na

relação entre professor e aluno revelava-se já crucial para a aprendizagem das línguas. De igual modo, Bredella (1989) também se referia a esta dimensão pedagógico-científica da DL, na qual o questionamento das questões formativas é fundamental. “Quando a ciência da disciplina estuda apenas o objecto em si próprio e a didáctica da disciplina se restringe à transmissão de conhecimentos assim obtidos, deixa de haver lugar para qualquer aprendizagem” (Bredella, 1989, p. 18). Recuperando, por isso, as reflexões de Derbolav, Bredella questiona como, “pela passagem por todo este saber, a formação se poderá dar” (Derbolav, 1970, p. 52, citado em Bredella 1989, p. 18).

Por conseguinte, a DI, à semelhança de qualquer outra didática específica, não se reduz à metodologia, antes se afirma e realiza na sua dupla dimensão pedagógico-educativa e científico-especulativa e “problematizante” (Baumgartner 1970, p. 21, citado em Bredella, 1989, p. 20). É justamente no cruzamento destas dimensões que veremos as questões formativas e “o sentido formativo” (Bredella 1989, p. 21) do seu objeto a constituírem-se como objeto de reflexão.

Estas reflexões de natureza epistemológica em torno da DL constituíram-se de facto como um campo de sólido debate, pelo que vários foram os estudos que se debruçaram sobre a identidade e dimensões ontológica e epistemológica da DL (Galisson, 1994, 1999, 2009; Alarcão, 2010; Scrivener, 2011). De facto, também em Portugal se testemunhou um processo de progressiva autonomização da Didática enquanto área disciplinar e científica, embora reconhecendo-se, como refere Alarcão, corroborando Besse (1986), “que se os aspectos metodológicos são a essência da DI eles só adquirem o seu verdadeiro sentido se colocados numa perspectiva ideológica com implicações deontológicas, concedendo à DL as finalidades humanistas que ela deve ter” (Alarcão, 2010, p. 67).

Assim, é precisamente esta dimensão humanística e formativa e a sua relação natural e matricial com a atividade docente que nos interessa destacar. Estas reflexões e pressupostos parecem assim também, e à partida, validar a tese de que a didática do inglês, como qualquer outra didática específica, é, de facto, relevante no MEI 1.º CEB. Portanto, também aqui, a didática do inglês revelar-se-á como uma unidade curricular fulcral do ponto de vista da sua relação privilegiada com os seus formandos, futuros professores, materializando, assim, as suas finalidades humanistas, enquanto o seu formando/futuro professor for o centro do seu investimento formativo, preparando-o para o terreno do ensino e da perspetivação da aprendizagem por parte dos seus aprendentes, pelo que os alunos daqueles também são relevantes nesta ação. Visa-se a construção de saberes e teorias e a experimentação de procedimentos e de técnicas com vista à compreensão e à ação em contextos educativos. O homem está, portanto, no centro de toda a aprendizagem e preocupação, ou, como referiria Heintel, “a ciência, a disciplina, deve assumir a sua especificidade pedagógica e formativa. Recorrendo aos conteúdos que lhe são específicos, ela deverá provar qual é ou qual poderá ser a sua missão no que respeita à formação do homem” (Heintel, 1972, p. 235, citado em Bredella, 1989, p. 21).

Por isso, constatamos a presença de uma dimensão formativa e humanista na Didática de acordo com as suas formulações de carácter epistemológico, dimensão esta, entretanto, reforçada pela sua relação privilegiada com os professores (Alarcão, 2010, p. 69) e pela atenção progressivamente conferida ao aluno, portanto às questões da aprendizagem.

Com efeito, foi baseado neste pressuposto formativo, humanístico e edificante da Didática que procurámos descortinar um outro tipo de relevância formativa, de cariz mais particular conferida pela didática do inglês no mestrado em destaque, ao nível da sua correspondência com as necessidades dos futuros professores e dos próprios alunos em contexto real de ensino. Julgámos ser, de facto, necessário diagnosticar e avaliar a formação académica numa relação dialógica com a realidade escolar, na qual o professor e aluno participam. Que contributos efetivos são, afinal, os conferidos pela DI na formação dos professores e de que modo se manifestam em contexto de ensino e aprendizagem?

3 Metodologia do trabalho, amostra e análise dos resultados

3.1 Metodologia e amostra

De modo a podermos analisar melhor estas questões e a aproximarmo-nos de um cenário definidor e compreensivo desta realidade, bem como com o intuito de chegar a um número considerável de professores de inglês a lecionar no GR 120. Metodologicamente, procedemos à aplicação de um questionário de carácter qualitativo a preencher em linha que divulgámos através de contactos de ex-alunos (do MEI 1.º CEB, de outros mestrados e complementos de formação a nível nacional que conferiam habilitação profissional para lecionar inglês no 1.º CEB) via correio eletrónico e através de redes sociais como o Facebook. Entrámos em contacto através desta última via pelo facto de pretendermos alargar a nossa amostra a nível nacional. Só assim os resultados teriam mais peso e significado no sentido de alterar/melhorar/desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria do desempenho pedagógico tal como para estreitar o diálogo entre as instituições de ensino superior e as escolas em geral e este grupo de recrutamento em particular. A partir das respostas do questionário, pudemos recolher dados relativos ao tema em destaque, nomeadamente as sensibilidades, experiências de ensino e aprendizagem respeitantes a propostas de abordagens, estratégias, atividades e materiais para o ensino de Inglês para crianças, entre outros aspetos que mencionaremos de seguida.

Nesse sentido, o questionário incluía 10 questões de escolha múltipla, com a indicação de respostas orientadas, ainda que fosse dada a possibilidade aos respondentes de acrescentarem informação. O mesmo foi aplicado entre os meses de junho e setembro de 2018.

No que respeita às questões apresentadas aos mesmos professores inquiridos, interessou-nos, assim, indagar a opinião, sensibilidades, experiências e realidades vividas, de modo a recolhermos dados que se revelassem úteis e passíveis de se constituírem como matéria de interesse reflexivo e analítico relativamente ao tema que aqui apresentamos. Ainda que não constitua o foco do presente trabalho, convém realçar a importância da inclusão da PES no questionário, uma vez que a DI deve preparar os futuros professores para a posterior aplicação prática dos conhecimentos obtidos na DI na PES. Por isso, indicamos aqui alguns resultados que representam um contributo importante para a nossa análise. Eis as questões apresentadas:

- 1) De que forma o que aprendeu na Didática do Inglês e na Prática de Ensino Supervisionado (PES) se revelou importante para o GR em que leciona?

- 2) Que competências trabalhou mais na Didática do Inglês?
- 3) Que competências se revelaram mais úteis na PES?
- 4) Quais as metodologias discutidas e/ou aplicadas durante a Didática do Inglês?
- 5) Quais as metodologias aplicadas na PES?
- 6) Quais as metodologias que aplica nas suas aulas de Inglês?
- 7) Explique a pertinência da aplicabilidade da(s) metodologia(s) escolhida(s) na questão anterior.
- 8) Volvidos quase 4 anos do funcionamento do GR 120, aponte algumas dificuldades/lacunas que sente/sentiu durante o exercício de funções de docência no GR que poderiam ser aprendidas na Didática do Inglês, mas que não foram.
- 9) Volvidos quase 4 anos do funcionamento do GR 120, aponte algumas dificuldades/lacunas que sente/sentiu durante o exercício de funções de docência no GR que poderiam ser aprendidas na PES, mas que não foram.
- 10) De que forma se poderá promover o diálogo entre o ensino superior e a realidade escolar do Inglês no 1.º CEB?

O número total de professores que responderam ao nosso questionário foi 52, sendo que a maioria (42,3%) obteve formação específica para o ensino do inglês no 1.º CEB no Curso de complemento de formação para o grupo 120. De destacar também que 28,8% dos professores inquiridos obteve essa formação no Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, 21,2% no Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB e 7,7% responderam outra formação.

Ainda a propósito do perfil destes professores, recolhemos informação relativamente à experiência profissional no contexto de ensino do Inglês no 1.º CEB, pelo que a maioria, correspondendo a 36,5%, dos docentes inquiridos possui experiência igual ou superior a 10 anos, 34,6% possui experiência igual ou superior a 5 anos, 19,2% possui experiência inferior a 5 anos e 9,6% possui experiência inferior a 2 anos.

Para além disso, os professores inquiridos identificaram os contextos a partir dos quais obtiveram essa experiência, sendo que a maioria, acima dos 80%, referiu o contexto de ensino de atividades extra-curriculares (AECS), cerca de 60% de professores referiram o Ensino no grupo de recrutamento 120, cerca de 25% mencionaram o ensino privado e cerca de 10% responderam “outra”.

3.2 Análise dos resultados

Analisemos, portanto, as respostas obtidas a algumas das questões colocadas. Relativamente à primeira questão (ver Figura 1): “De que forma o que aprendeu na Didática do Inglês e na Prática de Ensino Supervisionada (PES) se revelou importante para o GR em que leciona?”, a maioria dos professores, correspondendo a 70%, referiram que os conteúdos aprendidos em Didática do Inglês e na PES do ponto de vista da sua importância para o GR onde lecionam revelaram-se razoavelmente importantes (50%) ou extremamente importantes (30%), pois aprenderam novas estratégias e atividades.

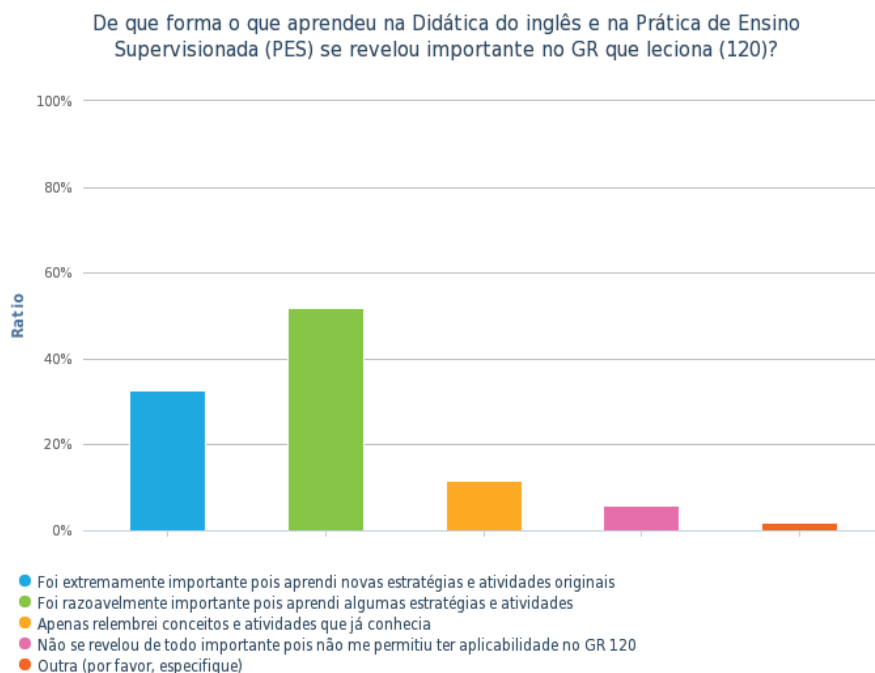


Figura 1: Respostas à questão 1.

Dos docentes inquiridos, 5% referem que a DI não se revelou de todo importante pois não lhes permitiu ter aplicabilidade no GR 120. Assim, importa realçar a ideia de que muitos dos inquiridos obtiveram formação para este GR no Mestrado em Ensino do inglês e espanhol no ensino básico, em que a DI poderia ter negligenciado mais o inglês no 1.º CEB em detrimento dos outros ciclos do ensino básico.

A maioria dos docentes admite, portanto, a validade conteudística da Didática e da PES, pelo que confirmada parece também estar a sua importância formativa. Parece-nos também pertinente analisar a resposta dada por um docente à possibilidade de resposta “outra”: “Aprendi a identificar o que fazia de errado antes de obter formação adequada no Mestrado de Ensino, mais concretamente nas Didáticas.” Esta resposta parece ser bastante reveladora da importância de algum modo conferida por este docente inquirido à formação obtida pela área disciplinar da Didática do inglês, enquanto denunciadora de algumas fragilidades admitidas e identificadas na prática docente deste e que se constituíram como objeto de reflexão, análise e de aprendizagem no âmbito da formação específica no Mestrado.

Também aqui, a este nível, a didática realiza-se na sua dimensão formativa, atenta aos contextos reais de ensino, procurando analisar o seu objeto de estudo, dando sugestões e regras, quais “conselhos (não receitas)”, tal como referia Margarida Vieira Mendes, a propósito da didática da literatura (Mendes, 1999, p. 33), procurando ensaiar e construir com os professores hipóteses de respostas às situações educativas que os desafiavam. De igual modo aplicáveis à didática do inglês são estas reflexões de Mendes, pelo que também naquela se observa uma “prática que tem aplicação à vida” (Mendes, 1999, p. 33). Esta e outras respostas dos professores assumem-se por isso e de algum modo como um tomar de consciência da importância formativa da didática na qual procuram ferramentas de atuação para cenários que as solicitam sempre e sobre os quais está atenta e vigilante, procurando atualizar-se.

Analisemos, contudo, outras respostas avançadas pelos professores. Segue-se a questão 2 do nosso questionário: Que competências trabalhou mais na Didática do inglês? (ver Figura 2)

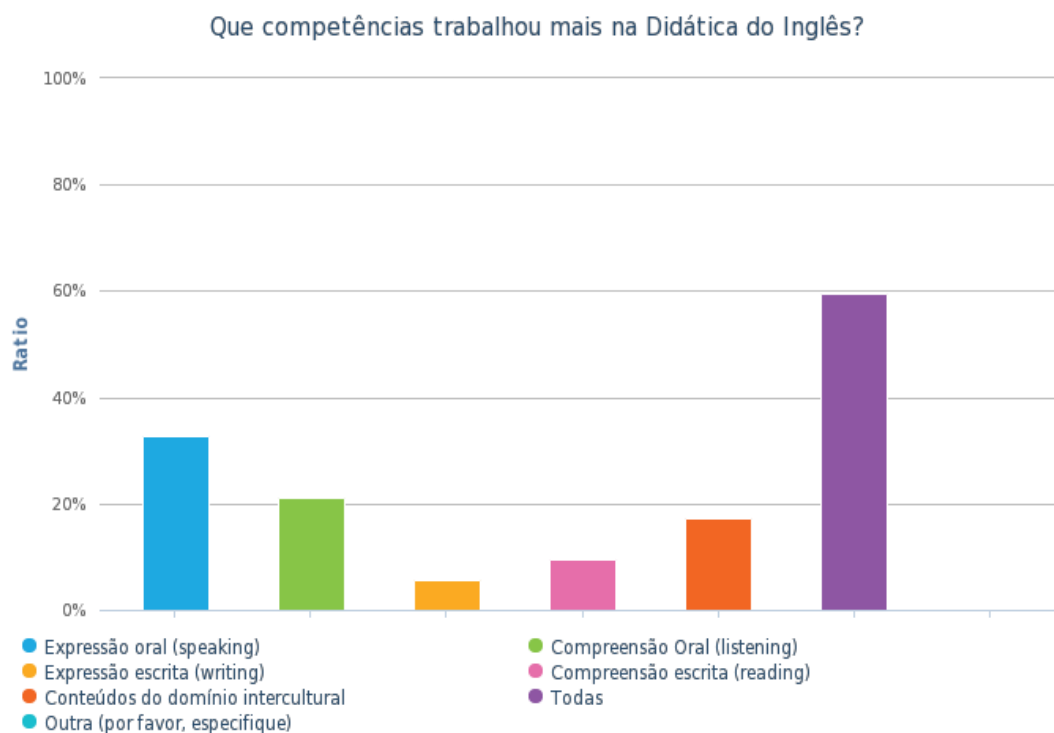


Figura 2: Respostas à questão 2.

As respostas obtidas a esta questão revelam uma consensual opinião entre os docentes inquiridos quanto aos domínios de ensino e aprendizagem do Inglês mais trabalhados. Nesse sentido, 59% dos docentes reconhecem ter trabalhado todas as competências de domínio linguístico (recetivas: compreensão oral e escrita, e produtivas: produção escrita e oral) e da esfera intercultural. Destacam-se ainda as áreas da expressão oral (*speaking*) e da compreensão oral (*listening*) que, isoladamente, foram referidas respetivamente por 32,7 % e 21,2% dos docentes. Os conteúdos do domínio intercultural com 17,3% de respostas apresentou-se, de igual modo, como uma área que mereceu atenção e estudo. A identificação do trabalho desenvolvido em torno de todas as áreas destacadas é relevante do ponto de vista do reconhecimento da importância formativa da DI no âmbito do seu respetivo Mestrado de Ensino e da sua particular gestão conteudística, confirmando a sua atenção em torno da globalidade dos domínios. Esta identificação espelha a outra realizada pelos mesmos docentes às competências mais trabalhadas na PES, pelo que se verifica uma coerência e correspondência de conteúdos tratados.

Do mesmo modo, verificamos a partir das respostas obtidas quanto às metodologias mais discutidas ou trabalhadas durante a DI (ver Figura 3) e na PES que existe um tratamento semelhante global em relação a vários procedimentos metodológicos, pelo que existirão oportunidades de abordagem a todos eles, correspondendo certamente às necessidades formativas dos professores.

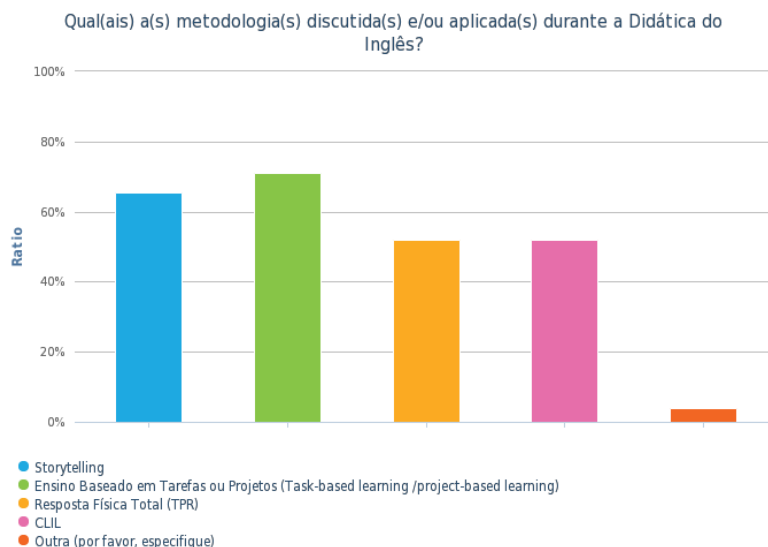


Figura 3: Respostas à questão 4.

Quando questionados sobre a pertinência da aplicabilidade da(s) metodologia(s) aplicada(s) nas suas aulas de Inglês (Questão 7), a grande maioria dos professores (82,7%) indicou o Ensino baseado em Tarefas ou Projetos (*Task-based learning teaching* (TBLT)/ *Project-based learning*) como a metodologia mais utilizada nas suas aulas. Os métodos *storytelling* (69%) e Resposta Física Total (*Total Physical Response-TPR*) (65,4%) seguiram-se na preferência dos professores. Por um lado, 23 docentes (44,2%) apontaram o CLIL, ainda que não tivessem especificado que tipo de CLIL adotaram e, por outro, 3 professores (5,8%) acrescentaram jogos e canções como uma metodologia igualmente usada nas suas aulas. Sobre a sua escolha, incidindo sobre mais do que uma opção, a ideia de que o ensino baseado em tarefas permite “o desenvolvimento do trabalho cooperativo, pensamento crítico, resolução de problemas, a atribuição de sentido e relevância às tarefas realizadas” foi consensual, no sentido de “envolver o aluno e colocá-lo no centro do processo de ensino-aprendizagem”. Outros salientam a importância de uma abordagem metodológica holística que deve revestir o processo de ensino-aprendizagem no inglês do 1.º CEB, recorrendo assim a várias metodologias e atividades diversificadas, tendo em conta o estilo de aprendizagem dos alunos, como as seguintes declarações parecem deixar evidenciar: “Tratando-se de uma faixa etária com crianças que gostam de atividades variadas, parece-me importante recorrer às várias metodologias dependendo dos temas abordados. Ou “A aplicabilidade de diferentes metodologias em sala de aula permite ao aluno adquirir ou aperfeiçoar as diferentes competências linguísticas e comunicacionais, promovendo uma melhor interacção aluno-professor-aluno.”

A partir destas respostas dos professores, conseguimos perceber a importância conferida à formação obtida a partir da DI, mais concretamente no que diz respeito à aplicação de métodos de ensino, cuja importância é frequentemente referida tendo em conta a motivação, interesse e sucesso escolar dos alunos. Frequentemente surge nas respostas destes professores a preocupação com a “aprendizagem”, pelo que o aluno está certamente no centro das suas preocupações, sendo que a área disciplinar e científica da Didática trabalha, pois, estas dimensões, revelando, portanto, a sua utilidade pedagógica e formativa específica.

Procurando ainda apurar de modo mais assertivo a validade formativa da DI no contexto do MEI 1.º CEB, os professores foram ainda questionados quanto às dificuldades ou lacunas sentidas durante o seu exercício de funções no GR que não foram aprendidas ou trabalhadas nesta disciplina (Questão 8) (ver Figura 4) e na PES (Questão 9).

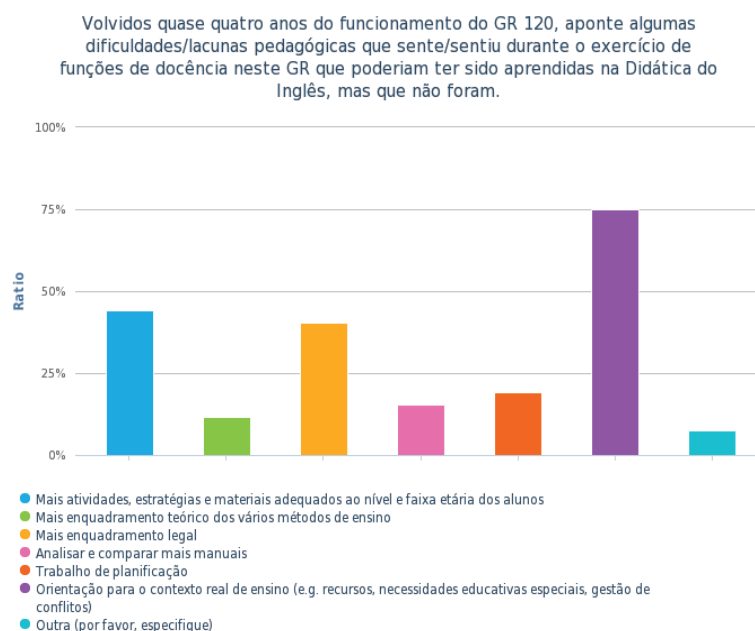


Figura 4: Respostas à questão 8.

A partir das respostas recolhidas do nosso inquérito, verificámos que não existe propriamente uma identificação de falhas ou lacunas na formação obtida na DI ou na PES. Na verdade, ainda que se mencione algumas dificuldades como, por exemplo, a manipulação das novas tecnologias ou a avaliação, as maiores dificuldades sentidas não dependem daquelas, mas antes de questões de ordem institucional e de organização escolar, como esta resposta deixa evidenciar: “Não sinto dificuldades nem lacunas pedagógicas. As várias realidades burocráticas que se encontram à chegada de cada novo agrupamento é que dificultam.” Face a alguma falta de uniformização deste novo GR nos diferentes agrupamentos a nível nacional, os professores sentem que ainda não têm aceitação por parte dos seus pares a lecionar no 1.º CEB ou por parte de colegas de outros GR de inglês. Além disso, as próprias idiossincrasias deste GR, nomeadamente a necessidade de lecionar em diferentes escolas e a várias turmas de inglês para poder ter um horário completo, fazem com que as necessidades destes docentes sejam também elas muito particulares e distintas dos restantes professores dos diferentes GR. Por isso, respostas que destacaram os horários impróprios dos professores foram indicadas, além da falta de apoio sentida, como um dos testemunhos nos indica: “Horário em que ocorre as aulas (é sempre relegado para o último tempo) e desorientação no acompanhamento da disciplina por parte dos órgãos da direcção.” Além disso, a maioria (75%) indica a falta de orientação real de ensino no que diz respeito essencialmente a recursos, necessidades educativas especiais e gestão de conflitos, com os quais têm, inevitavelmente, de se confrontar no exercício da profissão.

Por conseguinte, a questão 10 (ver Figura 5) surgiu dessa necessidade de tentar perceber como a articulação entre os diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, essencialmente na sua componente formativa, se poderia promover.

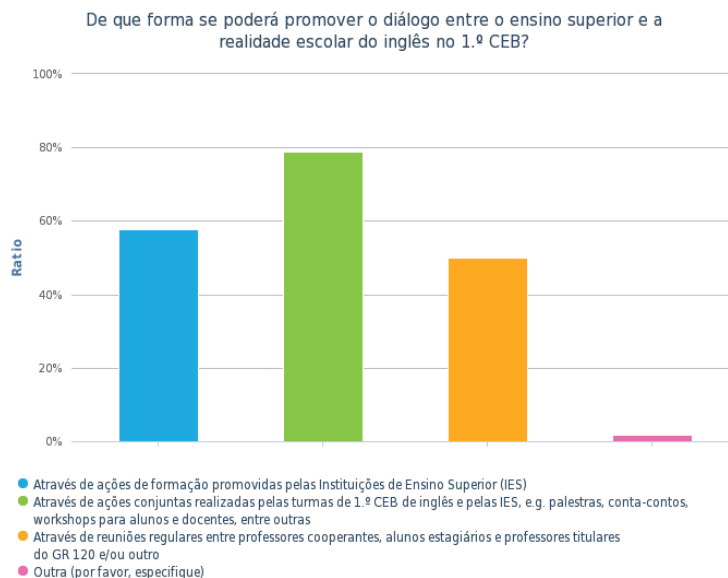


Figura 5: Respostas à questão 10.

Como se pode constatar através da figura 5, os professores parecem estar de acordo sobre a necessidade de se promover o diálogo entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas. Assim, 40 docentes (78,8%) valorizam as ações conjuntas de ação educativa e formativa, patente, por exemplo, em workshops, palestras ou conta-contos, enquanto 30 docentes (57,7%) reconhecem a importância de ações de formação promovidas pelas IES, levando-nos a concluir que estes professores atribuem credibilidade formativa às mesmas. As reuniões regulares entre professores cooperantes, alunos estagiários, professores titulares do GR 120 também se revela crucial para 50% dos inquiridos. Isto revela a importância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no ensino, em diálogo constante com as IES.

4 Conclusões

Pelos resultados obtidos, pudemos assim constatar e reforçar as nossas crenças iniciais de que parece existir, de facto, uma sintonia, por exemplo em termos de aprendizagem e aplicação de metodologias, entre o que se ensina e o que efetivamente se aplica nas aulas em contexto real das escolas. A nossa função enquanto docentes da Didática passa precisamente por ensinar conteúdos, estratégias e técnicas que tenham uma aplicabilidade eficaz e coesa. Muitas vezes os ensinamentos teórico-práticos caem num vazio praxiológico. Constatámos, porém, de acordo com os inquiridos, que as metodologias e as competências mais trabalhadas na DI e na PES parecem ser as mais utilizadas pela maioria dos inquiridos nas suas aulas. Não obstante esta verificação, uma grande percentagem dos docentes inquiridos alerta para a falta de orientação para o contexto real de ensino relativamente a questões de teor circunstancial e, por isso, menos controlável e previsível, como é o caso de situações que envolvam a educação inclusiva ou gestão de conflitos. Muitas vezes, podem simular-se em contexto da aula de didática, mas nem sempre correspondem às diferentes realidades que os futuros professores vão encontrar nas escolas. A questão da avaliação será igualmente uma área em que a DI não forneceu dados suficientes aos professores devendo, por isso, mais trabalhada.

As dificuldades encontradas pelos professores no terreno dizem igualmente respeito a realidades burocráticas que fogem do controlo das IES. Pelas incertezas, dificuldades sentidas decorrentes da criação de um novo GR (120), pela informação dissonante e distinta nos diferentes agrupamentos de escola, os professores aproveitaram, a nosso ver, a atenção deste trabalho para manifestarem o seu descontentamento.

A questão sobre a forma de promoção do diálogo entre o ensino superior e a realidade escolar do Inglês no 1.º CEB é algo que nos interessou igualmente indagar, pelo que, auscultados os professores, percebemos que parece existir de facto trabalho a realizar. Por isso mesmo, foi identificada a necessidade de promoção constante do diálogo entre as escolas e as instituições de Ensino Superior, nomeadamente sob a forma de ações conjuntas, ações de formação, reuniões regulares entre todos os intervenientes no ensino do Inglês no 1.º CEB – docentes formadores das IES, docentes do GR 120, professores cooperantes e direções de escolas.

Por conseguinte, será através deste contacto e aproximação entre as duas esferas de atuação e de ensino que se poderá continuar a favorecer o correto alinhamento e atualização científico-pedagógica da DI com a do seu ensino, entretanto administrado no espaço escolar. Deste modo, a Didática estará munida de ferramentas que melhor auxiliarão o docente a responder com eficácia às exigências, necessidades e solicitações que lhe são colocadas, realizando-se deste modo na sua essência formativa, edificante e humanizante e o ensino estará, portanto, suportado por agentes informados, esclarecidos e mais atualizados, capazes de corresponder às realidades escolares.

5 Referências

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79.
- Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C., Vieira, F., & Araújo e Sá, M. H. (colaboração de I. Alarcão) (1994). *Caracterização da didáctica das línguas em Portugal. Da análise dos programas à concepção da disciplina*. Porto: SPCE.
- Besse, H. (1986). Pour un retour à la méthodologie. *Études de Linguistique Appliquée*, 63, 7-16.
- Bredella, L. (1989). *Introdução à didáctica da literatura*. Tradução de Maria Assunção Pinto Correia, Hannelore Araújo, Irmtraud May, Aires Graça. Lisboa: Publicações D. Quixote, Universidade Moderna 89.
- Galisson, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives. *Intercompreensão*, 4, 7-30.
- Galisson, R.(Coord.) (1999). *Études de linguistique appliquée*, 79. (Número temático *De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire*).
- Galisson, R. (2009). Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (contexte français). *Études de Linguistique Appliquée*, 155, 271-357.
- Mendes, M. V. (1999). Didáctica da literatura. Um espaço devido na Faculdade de Letras. In *Ensino da literatura, reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos; Departamento de Literaturas Românicas, Faculdade de Letras Universidade de Lisboa.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan Education.