



ÂNGELA CARVALHO
JOSÉ DOMINGUES DE ALMEIDA
NICOLAS HURST
ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO
SIMONE AUF DER MAUR TOMÉ
ORGS.

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR: BALANÇO, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS FUTUROS

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR: BALANÇO, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS FUTUROS

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem vindo a ganhar cada vez mais importância nas últimas décadas. Este acontecimento não é novo: já no século XIX se sentiu uma forte preocupação pelo desenvolvimento de propostas metodológicas (como o método de gramática-tradução ou, na passagem do século XIX para o século XX, o método direto), o que se evidencia, no século passado, através de abordagens, fundamentadas – em maior ou menor medida – em teorias de ordem linguística e psicológica, como os métodos audiolingual e audiovisual ou os enfoques de tipo comunicativo. Este interesse concretizou-se também na publicação de inúmeros manuais e gramáticas, que se baseiam nas propostas referidas, bem como nas consequências deles no trabalho dos docentes e dos aprendentes. No entanto, um dos fenómenos mais notáveis dos últimos quarenta e cinco anos tem sido, a par da configuração dos enfoques metodológicos e dos objetos que deles emanam, o crescente interesse e preocupação pela formação em línguas estrangeiras no âmbito institucional (e transnacional) que tem condicionado fortemente a política linguística dos estados nesta matéria. São, a este respeito, bem conhecidas as repercussões do documento produzido, em 1975, no seio do Conselho da Europa, e publicado sob o título *Threshold Level*. Mais conhecida ainda é a influência do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – editado em 2001, igualmente no âmbito do Conselho da Europa – na política dos estados – europeus e não só – no que toca à educação em línguas, manifestada, entre outros aspetos, na reformulação dos planos curriculares e dos programas de acordo com os níveis comuns de referência propostos pelo CEFRL, ou nas áreas de didática ou na formação de professores. Pese embora o sucesso destes documentos orientadores, eles não têm escapado ao olhar crítico dos especialistas.

Os trabalhos que são apresentados no presente volume, intitulado *As línguas estrangeiras no Ensino Superior: balanços, estratégias e desafios futuros* ajudam a esclarecer alguns dos aspetos que foram esboçados no início da presente nota e enfatizam a importância da investigação na educação em línguas.



As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

Sumário

Introdução	5
Fatores relevantes na apropriação de uma terceira língua: importância para o conhecimento do professor de língua estrangeira Abdelilah Suisse e Ana Isabel Andrade	9
El diario del profesor como medio para ampliar la competencia y autonomía del docente Ana María Cea Álvarez.....	31
Processus de Bologne et CECR: Université, enseignement des langues et projet libéral européen Bruno Maurer	45
The Place of Ethics in Second Language Education Christopher Anderson	59
Le CECRL dans l'enseignement du français au Portugal: enjeux et défis Dominique Faria.....	79
O ensino da didática do inglês nos mestrados profissionalizantes no contexto de Bolonha Elisabete Mendes Silva e Luciana Cabral Pereira	89
Centre de Ressources: initiation à l'autonomie en LMD Hamida Mahjoub	103
Résister aux langues de service, revisiter les langues de culture Jean-Marie Prieur e Rose-Marie Volle	117
Désencadrer l'enseignement des langues étrangères? - Le cas du FLE à la FLUP: apories, obstacles et interrogations José Domingues de Almeida.....	131
(Re)construção da identidade profissional docente na formação inicial de professoras de línguas estrangeiras na FLUP María del Pilar Nicolás Martínez, Marta Pazos Anido e Simone Auf der Maur Tomé	141

Learning teaching: research and reporting in the post-graduate language teaching practicum at the Faculty of Letters, the University of Porto, Portugal Nicolas Hurst	161
Replanteando el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas Olga Esteve	173
La presencia de los documentos reguladores y de referencia en los programas de didáctica del español como lengua extranjera: el contexto de la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto Rogelio Ponce de León Romeo	189
Notas biográficas dos autores	203

ELISABETE MENDES SILVA, DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA, PORTUGAL, CENTRO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, PORTUGAL, esilva@ipb.pt

LUCIANA CABRAL PEREIRA, DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA, PORTUGAL, DEPARTAMENTO DE LETRAS, ARTES E COMUNICAÇÃO, UTAD, PORTUGAL, CITCEM (FLUP), PORTUGAL, cabral.luciana@hotmail.com

O ENSINO DA DIDÁTICA DO INGLÊS NOS MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES NO CONTEXTO DE BOLONHA

ABSTRACT

The main purpose of this article is to reflect upon the importance of English didactics in the Portuguese Masters degrees in the area of teaching English, more specifically in the 2015 approved Master in Teaching English in Primary School, already running in some higher education institutions. In this framework, we will problematise questions related to the syllabus of didactics: what and how to teach. Therefore, within the context of the Bologna Process, in articulation with the CEFR and the “Curricular Goals” system, together with the Ministry of Education guidelines, we intend to assess teaching approaches, strategies, activities and materials set forth for teaching English to children, regarding all four skills. We will also highlight the significant importance of interdisciplinarity enhanced in this Master’s degree aiming at constant dialogue promotion with the actual reality of English teaching within the context of primary schools.

Keywords: English didactics, Bologna Process, “Curricular Goals”, interdisciplinary

RESUMO

Pretende-se com este estudo refletir sobre a importância da Didática do Inglês nos mestrados via ensino na área do inglês, especificamente no mais recente mestrado criado em 2015, o mestrado de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, já em funcionamento em algumas instituições de ensino superior. Neste contexto, problematizaremos questões relacionadas com o programa curricular da didática: o que ensinar e como ensinar. Assim, no contexto do processo de Bolonha, em articulação com o QECRL, e o sistema de metas

curriculares, e o estipulado pelo Ministério da Educação, pretendemos avaliar propostas de abordagens, estratégias, atividades e materiais para o ensino do Inglês para crianças nas suas componentes de compreensão e expressão oral e escrita. Procuraremos ainda evidenciar a importância da interdisciplinaridade neste segundo ciclo de formação e de que modo se deve promover o diálogo entre o ensino superior e a realidade escolar do inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Didática do Inglês, Processo de Bolonha, metas curriculares, interdisciplinaridade

1 INTRODUÇÃO

Desde a implementação do Processo de Bolonha em Portugal em 2007/2008, cumprindo o disposto no DL 74-2006, a formação de professores teve necessariamente que se ajustar a este novo quadro formativo, encontrando o seu espaço no 2º ciclo de formação do ensino superior. De acordo com o DL 43/2007, o requisito para lecionar passava pela obtenção de qualificação profissional conferida pelos mestrados profissionalizantes que constituíam assim o 2.º ciclo de estudos preconizado pelo processo de Bolonha. Por isso mesmo, os mestrados em ensino do inglês e outras línguas estrangeiras (LE), ensino do português e outras línguas estrangeiras (espanhol), surgiram neste enquadramento legal. Contudo, o DL 43/2007 apresentava algumas lacunas na atribuição dos Grupos de Recrutamento (GR), deixando de fora os mestres em ensino do inglês e espanhol no ensino básico, não podendo concorrer ao GR 350 nem ao 330, ainda que tivessem formação no 3.º ciclo do Ensino Básico (EB).

A partir de 2014, o inglês adquire caráter obrigatório no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tal como foi consignado no DL 176/2014. Neste contexto, as didáticas específicas assumiram destaque, tendo sido incluídas no restrito grupo das componentes de formação para a docência, seguindo as indicações do DL 79/2014.

Por conseguinte, como ponto de partida, o presente estudo teve como motivação base averiguar os pontos de contacto existentes entre as orientações curriculares dispostas na documentação legal estipulada pelo contexto do processo de Bolonha nos novos mestrados profissionalizantes e o programa da Didática do Inglês, mais especificamente no novo mestrado em ensino do inglês no 1.º CEB.

Para esse efeito, partimos de uma análise dos documentos reguladores do ensino do inglês no 1.º CEB, nomeadamente, numa lógica de ordem temporal, o *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas* (PGI) (Bento, et al., 2005) e as *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo* (MCI) (Bravo, Cravo

& Duarte, 2014), juntamente com o documento *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo: cadernos de apoio* (Cravo, Bravo & Duarte, 2015a) que inclui uma série de sugestões de estratégias e atividades a implementar em contexto de sala de aula no 1.º CEB.

Muito embora exista um espaço temporal bastante significativo entre estes dois documentos, cremos que o documento mais antigo se revela ainda muito pertinente ou não fosse este constantemente convocado como um dos “textos de referência incontornáveis” (Bravo, Cravo & Duarte, 2014). Para além desses, tivemos ainda em consideração o documento *Metas Curriculares De Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015b), homologado a 31 de julho de 2015 e ainda as diretrizes apontadas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) (Conselho da Europa, 2001).

Resultado de uma análise comparativa do programa de Didática do Inglês para crianças de quatro instituições de ensino superior (IES), pretendemos averiguar se, efetivamente, existe um cumprimento do estipulado pelos documentos supramencionados, realçando diferenças e semelhanças no sentido de evidenciar lacunas e propor soluções.

Além disso, no sentido de poder aferir possíveis problemas no ensino da didática na sua articulação com a realidade escolar do EB, delineámos e aplicámos um questionário que orientou o nosso estudo, servindo de mote para as reflexões finais. Pretendemos com os resultados obtidos neste questionário refletir sobre a importância da Didática do Inglês nos mestrados via ensino na área do inglês, especificamente no mais recente mestrado criado em 2015, o mestrado de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, já em funcionamento em algumas IES. Neste contexto, problematizaremos questões relacionadas com o programa curricular da didática: o que ensinar e como ensinar. Além disso, pretendemos averiguar de que forma o que se aprende na didática se materializa na realidade escolar do ensino básico, em geral, e no 1.º ciclo, em particular, e como esse diálogo pode e deve ser mantido. Apresentaremos aqui os resultados, retirando conclusões que nos permitirão melhorar o programa da Didática do Inglês num constante apelo ao diálogo com a realidade escolar em que esta unidade curricular se concretiza.

2 MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E PROGRAMÁTICAS NA DIDÁTICA DO INGLÊS

A didática traz para dentro dos muros das IES aquilo que são problemas chave, fragilidades ou mesmo sucessos e insucessos do terreno específico da prática docente. Se a didática é uma ciência que especula e que labora meios eficientes quer de aprender quer de ensinar, temos que salvaguardar

a importância que este diálogo entre as escolas/professores/IES significa do ponto de vista da nossa investigação e na melhoria da oferta educativa e da contínua refinação dos programas que permita ir verdadeiramente ao encontro das necessidades reais dos professores. Queremos com isto realçar a ideia de que os programas de didática não estão errados, mas podem, aqui ou ali, correr o risco de, de alguma forma, estarem desfasados da realidade.

Há cada vez mais literatura sobre a didática e o ensino do inglês para crianças (Bozon, 2011; Bozon, 2013; Pim, 2010; Ridell, 2014; MacGrath, 2013 e Spooner & Woodcock, 2013), investigação, publicações¹, novas ideias nesta área e, portanto, os estudos empíricos que se realizam de região para região, dentro e fora do país, avolumam as várias ideias que existem sobre a área específica do inglês e apresentam uma perspetiva mais complexa de práticas e abordagens mais heterogéneas (Halliwell, 1992). Cada vez mais se fortalece a ideia de que uma turma é composta por um conjunto de individualidades distintas entre si, a julgar pelas referências “(...) às necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. (...)” (Bento, et al., 2005, pp. 14, 40), (Bravo, 2015, p. 3), o que constitui, por si só, um desafio e uma necessidade de constante atualização e adaptação.

Justamente, a autora Susan Halliwell, referindo-se às atividades a implementar em contexto de sala de aula (*stirrer/settler*), recomenda algo que contraria as mais comuns abordagens ao ensino de inglês para crianças e sugestões livrescas sobre a mesma matéria: não abusar dos exercícios orais (nos diferentes momentos da aula) face à sua natureza excitante, o que poderá promover comportamentos indesejáveis em sala de aula e, conseqüentemente, refletir-se numa inevitável aprendizagem pouco ou nada eficaz dos conteúdos de ensino/aprendizagem. O bom senso por parte do professor na seleção das atividades deve constituir o principal mote nas aulas para crianças, como Halliwell salienta:

Stick to your instincts as a teacher. So, you might want to think of a brief ‘settler’ to start off with, even if it isn’t what you would have chosen to do under other circumstances. For example, it can help with a difficult or restless class to start a lesson with something settling and actively occupying like copying out a short list of words which the children are going to use later. (Halliwell, 1992, p. 23)

Perante este cenário, revela-se, portanto, crucial a constante atualização e adaptação dos programas da Didática do Inglês. O facto de ter sido aprovado a nível nacional um mestrado na área do inglês do 1.º ciclo orientado e

¹ Uma pesquisa rápida na internet permite aceder a listas crescentes de publicações na área em destaque, assim como a um conjunto de produções académicas com carácter dissertativo ou de tese de doutoramento.

validado por um discurso autorizado, neste caso a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), incute alguma responsabilização às IES onde o mestrado está a decorrer. Por conseguinte, existe uma responsabilização acrescida de investimento e de investigação e de constante atualização formativa.

2.1 Mestrado em ensino do inglês no 1.º CEB: desafios na conceção do programa da Didática do Inglês para crianças

Partindo de uma análise daquele que se assume como o grande documento regulador do ensino de inglês do 1º CEB em Portugal, *As Metas Curriculares do Inglês do 1º ciclo do EB* homologadas em 2014, assim como os demais documentos que àquele se acrescentaram, por sua vez, como textos de referência incontornável do ponto de vista da elaboração de conteúdos e diretrizes-chave, como, por exemplo, o PGI, de 2005 e o QECRL (Conselho da Europa, 2001), é possível destacar pontos-chave ou indicações relevantes do ponto de vista do ensino e aprendizagem do Inglês do 1º CEB.

Com efeito, do PGI, assumido como “um suporte de prática docente” (Bento, et al., 2005, p. 10), um documento, portanto, inclusivo e não exclusivo, sobressaem alguns aspetos essenciais e recomendações, entre os quais os relativos às propostas de operacionalização curricular que de seguida se enunciam:

- O currículo deve convergir/corresponder para/aos interesses dos alunos; o currículo deve fazer apelo às emoções deste público infantil; o currículo deve estimular o envolvimento ativo, imaginação e criatividade das crianças do 1º CEB; as opções temáticas provêm do “mundo da criança” e abrangem informação cultural sobre países de expressão inglesa, nomeadamente as celebrações e/ou festividades” (Bento, et al., 2005, p. 13);

- Mais se refere que deverão ser criadas condições para que as crianças aprendam “[...] através de todos os seus sentidos. (...)” (Bento *et al.*, 2005, p. 14). As atividades eleitas partem de uma primeira reflexão em torno das “(...) necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. (...)” (Bento, et al., 2005, p. 14);

- A abordagem em contexto de sala de aula incluirá o recurso a “(...) canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projecto, (...)” (Bento, 2005, p. 14);

- Defende-se um maior destaque a ser dado às atividades da audição e oralidade numa fase inicial (sendo que a leitura e a escrita servirão de apoio). Recomenda-se, também, exercícios que facilitem a memorização, por via de “suportes visuais, auditivos e gestuais” (Bento, et al., 2005, p. 14);

- Destacam-se, ainda, as metodologias de ensino de Resposta Física Total (*Total Physical Response, TPR*) e o Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based*

Learning). Incentiva-se, por conseguinte, o recurso aos distintos padrões organizacionais (trabalho individual, grupo e pares) (Bento, et al., 2005, p. 14);

- Quanto ao tratamento dos temas, dever-se-á partir do particular para o geral, isto é, dos assuntos provenientes do “mundo pessoal da criança” para os assuntos ou temas da família, casa, escola e amigos, entre outros. (Bento, et al., 2005, p. 14).

Entretanto, a partir da leitura do documento *MCI*, homologado em 2014, importantes são também outros aspetos que de algum modo convergem para o documento anteriormente referido, entre outros. Eis alguns desses pontos:

-No término do 4º ano de escolaridade, as crianças deverão atingir o nível A1 segundo o QECRL (Bravo, Cravo & Duarte, 2014, p. 6);

-Privilegia-se a oralidade e exercícios que partem da “(...) compreensão do oral e da repetição, para as situações simples da interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita. (...)” (Bravo, Cravo & Duarte, 2014, p. 3);

-Apresentam-se sete domínios de referência: Domínio Intercultural, Léxico e Gramática, Compreensão Oral, Interação Oral, Produção Oral, Leitura e Escrita (Bravo, Cravo & Duarte, 2014, p. 3).

Neste estudo selecionamos os programas de Didática do Inglês para crianças do 1º CEB do Ensino Básico de quatro IES, nomeadamente do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Instituto Politécnico da Guarda (IPG), Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Universidade de Aveiro (UA) A partir de uma leitura rápida dos mesmos programas, fácil será observar que todos apresentam conteúdos bastante similares, pelo que existe uma correspondência geral e linguagem comum. Mais ainda, todos parecem concordar com as diretrizes gerais do ensino de inglês do 1º CEB, tal como surgem definidas a nível dos documentos oficiais e ministeriais acima destacados. Particularmente coincidente é a atenção dedicada ao ponto relativo aos programas reguladores do ensino do inglês do 1º CEB, com destaque para as *Metas Curriculares*, assim como o tópico das competências linguísticas recetivas e produtivas do público infantil e, ainda, das metodologias de ensino e aprendizagem, sendo que na FLUP se destacam as “mais adequadas”, enquanto nas demais instituições referidas apenas se refere os distintos métodos. O tópico das planificações parece um tema igualmente incontornável e surge de modo consensual no âmbito dos últimos assuntos programados em contexto das aulas do Mestrado.

À exceção do programa da UA, os demais programas das Instituições sob análise parecem dedicar atenção e algum espaço de estudo e discussão ao tema da relação aluno-professor/estilos de aprendizagem (IPB) ou

questões atitudinais e motivacionais, de uma forma autónoma (IPG e FLUP), pelo que no programa da UA, tal assunto surge por associação ao das metodologias de ensino e aprendizagem.

Destaque-se, ainda, o facto de o programa da FLUP apresentar um ponto programático por demais referido, por exemplo no documento do PGI de 2005, justamente o da aprendizagem baseada em atividades *Cross-curricular*.

Portanto, a partir da observação e análise deste conjunto de programas, fácil será concluir que a formação docente a nível dos Mestrados de Ensino do Inglês no 1º CEB espelha-se de um modo globalmente coincidente de uma IES para outra, seja a nível politécnico, seja a nível universitário, revelando ainda um comum entendimento e esforço no sentido de chamar ao terreno da formação docente aquelas que são as orientações e recomendações mais relevantes dos documentos oficiais e de apoio à prática docente do Inglês do 1º CEB desde há alguns anos até ao presente.

Oportuno será também destacar a relevante oportunidade formativa resultante da criação no espaço curricular do Mestrado de Ensino de Inglês do 1º CEB da Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança (ESE/IPB) da Unidade Curricular (UC) de Conceção e Produção de Materiais Didáticos para o Ensino do Inglês do 1º CEB, UC que, aliás, parece de algum modo convergir para uma outra disponível no homólogo Mestrado do IPG: Análise e Desenvolvimento de Materiais para o Ensino do Inglês no 1º CEB. De facto, é com a primeira UC mencionada que temos tido a oportunidade de contactar, ora pelo seu desenho conteudístico, ora pela sua efetiva lecionação. Afigura-se-nos, assim, muito importante que haja no currículo do Mestrado em destaque um espaço letivo amplo dedicado aos temas dos materiais e recursos didáticos e pedagógicos para efeitos de apoio à prática docente e desenvolvimento de atividades várias nos seus distintos domínios, algo que surgirá noutros programas de modo mais restrito, uma vez que se resumirá a um ponto/tema do programa de uma UC e não a uma UC em si mesma. Ora, foram justamente as questões relativas às atividades, estratégias e materiais a implementar em contexto de sala de aula as apontadas como as mais difíceis ou em falta pelos sujeitos inquiridos no nosso questionário, o qual apresentaremos de seguida.

Julgamos que as respostas, pela sua consensualidade relativamente a este ponto do questionário, validarão a nossa discussão e convicção de que a existência de uma UC dedicada aos temas próprios das ferramentas, materiais e atividades a desenvolver no contexto de ensino de inglês do 1º CEB poderá muito bem colmatar a lacuna apontada. Na UC destacada, por exemplo, os nossos mestrandos não só tomam conhecimento das atividades e ferramentas disponíveis em linha para efeitos de desenvolvimento de atividades várias, como experimentam a conceção e produção de

materiais, o que lhes garante um maior domínio destes conteúdos e uma maior autonomia e autoconfiança face a cenários futuros em contexto de ensino e aprendizagem. A perspetivação de uma UC desta natureza no contexto dos mestrados em ensino de inglês também representará, para aqueles profissionais, e outros em vias de profissionalização, uma resposta segura e inequívoca de que as IES estão atentas ao terreno onde laboram, experimentam a didática adquirida e que o diálogo é garantido e de algum modo assegurado.

3 AMOSTRA

No sentido de aferir problemas reais junto da comunidade docente relativamente às mais-valias e fraquezas da Didática do Inglês, elaborou-se um questionário disponibilizado no seguinte endereço: <https://www.surveio.com/survey/d/A8A4G8R2V5S1Q3G8E>.

O questionário é composto por nove perguntas, sendo uma delas a indicação dos GR em que os inquiridos lecionam ou lecionaram. De realçar questões diretamente ligadas à aplicabilidade daquilo que foi aprendido na didática no contexto real de ensino, de que forma a(s) metodologia(s), estratégias, atividades apresentadas e seguidas na didática se revelaram importantes na preparação do futuro professor de língua inglesa no ensino básico, com especial destaque para o inglês do 1º CEB. Note-se que, ainda que o GR 120 tenha apenas entrado em vigor este ano letivo 2015/2016, o questionário foi aplicado, na sua larga maioria, a docentes que detêm o Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no Ensino Básico, em funcionamento em várias IES, nomeadamente na ESE-IPB, na Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESE-IPCB) e na Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) até 2014.

Por conseguinte, os inquiridos, alguns dos quais se encontram a lecionar no GR 120, tiveram na Didática do Inglês alguma formação para o 1º CEB. Alguns dos inquiridos realizaram o complemento de formação de ensino do inglês para o 1º CEB. De realçar que todos estes docentes detinham já uma licenciatura via ensino em inglês e outra língua (português, francês e alemão) pelo que haviam já tido contacto com a Didática do Inglês antes da entrada em vigor em Portugal do Processo de Bolonha.

4 RESULTADOS E SUA ANÁLISE

Dos dezassete docentes que preencheram o questionário, doze lecionam atualmente no GR 120, tendo, no entanto, experiência em outros GR, nomeadamente o 330. Como já explicámos, isto deve-se ao facto de os docentes do GR 120 deterem uma licenciatura via ensino em inglês no

ensino básico e secundário. Posteriormente, realizaram o mestrado em ensino do inglês e outra língua (e.g. espanhol) no ensino básico. 9 docentes têm ou tiveram experiência em centros de língua e centros de formação. Consideramos que este número de docentes se revela já bastante expressivo para podermos retirar algumas ilações, mantendo, contudo, o questionário em linha aberto no sentido de alargar o número de respostas, para que possamos atender às necessidades reais dos docentes no terreno do ensino do inglês no 1º CEB. Projeta-se assim um trabalho futuro.

Quando questionados sobre a relevância e o impacto que a Didática do Inglês teve no GR que lecionam (120 e/ou outros), 70,6 % dos inquiridos atribuem manifesta importância à didática uma vez que aprenderam novas estratégias e atividades originais. Apenas 23,4% consideraram a didática razoavelmente importante e apenas 5,9% relembrou conceitos e atividades que já conheciam, tal como a figura 1 ilustra:

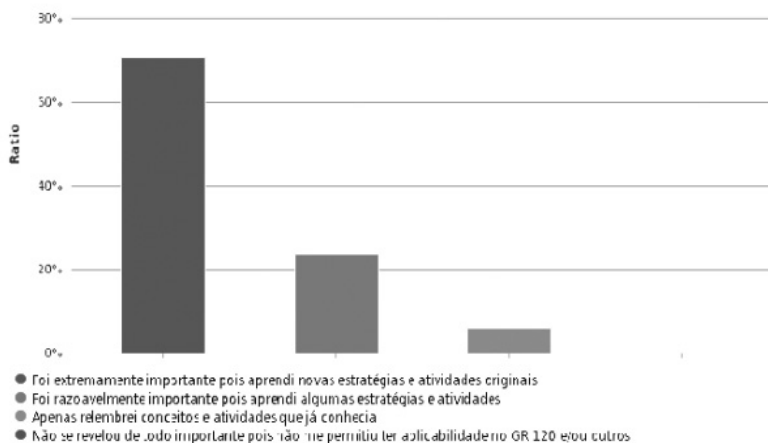


Figura 1. De que forma o que aprendeu na Didática do Inglês se revelou importante no GR que leciona (120/ou outro)?

Na sua maioria (82,4%), os inquiridos reconhecem a importância de todas as competências linguísticas (ou macrocapacidades) desenvolvidas na Didática do Inglês e da sua aplicabilidade em contexto das suas aulas.

Contudo, de realçar o destaque conferido à expressão oral que atingiu 11,8% das respostas, como se pode comprovar na figura 2:

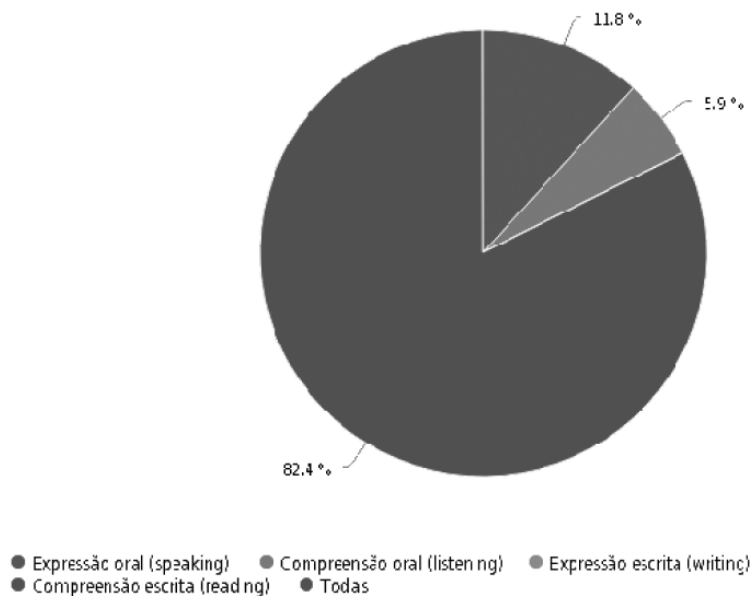


Figura 2. Que macrocapacidades trabalhou mais na Didática do Inglês?

Os docentes seguem portanto o preceituado nos programas curriculares que obedecem às diretrizes dos documentos legais para o efeito. Em relação ao tipo de metodologia usada na sala de aula, 94,1% acreditam que seguem a abordagem comunicativa, atribuindo igualmente alguma importância ao método audiolingual (17,6%) e ao método Resposta Física Total (23,5%), justificando a escolha da seguinte forma:

De um modo geral, a abordagem comunicativa é a mais usada. No entanto, a TPR é mais adequada para as crianças e, pelo contrário, com os mais velhos, o método audiolingual pode ser mais útil e eficaz para a aprendizagem de alguns conteúdos

Um outro inquirido respondeu:

A abordagem comunicativa fomenta a aprendizagem do Inglês com um propósito, o que motiva mais o aprendiz. A Resposta Física Total motiva os Young Learners e permite uma mudança de ritmo e melhor memorização de conteúdos, extremamente benéficos para a aprendizagem.

Uma outra resposta justifica o uso de várias metodologias, atribuindo igualmente primazia ao ensino baseado em tarefas (*Task-based Learning*) e ao método Resposta Física Total:

Importa referir que apliquei não só a TBL mas também a TPR, aliás de acordo com o estudado em Didática, Dr. Asher sugere a associação de métodos e técnicas. A aplicabilidade das metodologias mencionadas deve-se essencialmente ao facto de querer proporcionar aos YL um ambiente "stress-free", condição importante para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira e de objetivamente pretender levar os alunos a aperceberem-se que ao realizar as tarefas solicitadas estão a aprender a aprender. De salientar, ainda, que os YL são entusiastas relativamente às suas aprendizagens; aprendem melhor quando têm prazer no que estão a fazer; gostam de saber que o que estão a fazer é trabalho "à séria" e que o seu poder de concentração e atenção é reduzido.

De acordo com Scrivener (2011), os docentes acreditam que aplicam de uma forma imediata e quase instintiva a abordagem comunicativa (AC), seguindo o que aprenderam na didática e de acordo com a literatura e estudos mais recentes na área do ensino das metodologias nas línguas estrangeiras. No entanto, segundo o autor, esta abordagem é mal aplicada porque não é compreendida da forma mais correta. O autor aponta assim para duas versões desta abordagem que não são seguidas na íntegra. Por um lado, a versão forte da abordagem comunicativa (AC) que defende a aprendizagem comunicativa e autónoma em que os alunos devem ser orientados intuitivamente para tarefas específicas e com significado, por outro, na versão fraca, os alunos aprendem através de uma larga variedade de atividades, exercícios e de formas de estudo. Muitos dos manuais atuais refletem esta versão.

Contudo, o que a didática diz é que o professor não pode ter uma abordagem abusiva dos manuais. O livro não deve ser o objeto de ensino em si. Portanto, deve o professor complementá-los com atividades que vão ao encontro dos estilos de aprendizagem dos alunos. Esta premissa faz com que o professor selecione e adequa as metodologias de ensino/aprendizagem à turma.

Conclui-se assim que, ainda que a abordagem comunicativa seja aquela que os docentes indiquem como a mais usada, existem outros métodos que se revelam, em certas situações, mediante os tipos de aprendentes e as situações de aprendizagem, mais profícuas e sustentáveis, tais como o método audiolingual para níveis iniciais ou o TPR para crianças, como, aliás, algumas respostas no inquérito igualmente sustentam.

Quando solicitados para apontar algumas dificuldades/lacunas pedagógicas que sentem/sentiram durante o exercício de funções de docência no GR 120 que poderiam ter sido colmatadas na didática, mas que não foram, 35,3% indicaram a necessidade de terem aprendido mais atividades,

estratégias e materiais adequados ao nível de ensino da faixa etária dos alunos. Na nossa perspetiva, esta demanda deve-se ao facto de os docentes estarem a lecionar pela primeira vez no GR120. Ainda que muitos tenham realizado a Prática de Ensino Supervisionada neste ciclo ou tenham tido alguma experiência aquando das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), continuam a solicitar mais formas às quais possam recorrer para manter o processo ensino/aprendizagem dinâmico, atualizado e variado, como, aliás, preconizam e recomendam os documentos de orientação programática já indicados, nomeadamente no Programa de Generalização do ensino do inglês no 1.º CEB.

17,6% *ex-aequo* dos inquiridos consideram que deveriam ter tido mais esclarecimentos legais e deveriam ter analisado e comparado mais manuais. Este pedido de mais enquadramento legal sugere-nos a existência de alguma confusão legal que suscita grandes dúvidas e/ou desconhecimento em relação ao que é apontado na lei e nos documentos emanados do ME. Esses mesmos constituem referenciais no que diz respeito às linhas orientadoras do programa curricular do inglês nos três ciclos do EB, bem como sugerem um manancial de atividades e de endereços eletrónicos que podem e devem ser usados na aula de inglês. Obviamente que isto não inibe o facto de o docente recorrer a outra bibliografia que se revela igualmente criativa, dinâmica e enriquecedora no ensino/aprendizagem do inglês. Apontamos como sugestões: Medgyes (2002); Rinvolucris (2002); Slattery & Willis (2001); Ur & Wright (1992); e Wright (2006).

Quando questionados sobre formas de atuação no sentido de promover o diálogo entre as IES e as escolas do 1.º CEB, 76,5% dos inquiridos destacaram as ações conjuntas realizadas pelas escolas de 1.º CEB e as IES, expressas, por exemplo, em palestras, conta-contos e oficinas de trabalho. 52,9% dos inquiridos consideram importante a realização de ações de formação pelas IES no sentido de manter a atualização de conhecimentos.

Cabe, portanto, às IES fomentar esta relação dialógica com vista a manter um conhecimento real das escolas e garantir a perene troca de experiências para fins de uma constante atualização e refinação da oferta educativa nos seus espaços, evitando o seu desfasamento ou inadequação à realidade que a convoca e a ela recorre.

5 CONCLUSÕES

Do nosso estudo e análise é possível, assim, avançar com algumas conclusões significativas, tal como de seguida destacamos. Com efeito, gostaríamos de realçar a evidência ou existência de uma relação dialógica entre documentação legal e o programa curricular da Didática do Inglês (para crianças), a julgar pelos programas de Didática de Inglês para crianças

dos Mestrados em Ensino de Inglês das quatro IES analisadas. Mais ainda, constatámos que os profissionais do ensino consideram a Didática do Inglês como crucial no seu percurso académico e profissional (prática letiva), tendo desenvolvido competências linguísticas e metalinguísticas que lhes permitiram atuar de uma forma mais profícua e consentânea com a realidade escolar do EB. Tal reação positiva não invalida, porém, que os mesmos profissionais sintam falta de continuamente manterem os seus conhecimentos atualizados, solicitando mais propostas de estratégias e atividades para crianças, com destaque para as atividades apelativas e adequadas a elas. Desta forma, destacámos igualmente a importância de uma UC como Conceção e Produção de Materiais Didáticos para o Ensino do Inglês no 1.º CEB que, em contínua articulação da Didática do Inglês para crianças, garante uma oferta educativa mais sustentada na formação dos nossos mestrandos

Entretanto, foi possível destacar a abordagem do CLIL e a educação intercultural para crianças como uma área que deverá merecer uma atenção e presença cada vez maiores e contínua. Note-se, porém, que a abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) ainda não está devidamente generalizada, pelo que será necessário haver mais formação para os mestrandos sobre este domínio específico a fim de determinar a sua mais-valia e oportunidade na formação docente. Contudo, as escolas do 1.º CEB devem igualmente acompanhar este processo de formação e sensibilização, recebendo de uma forma aberta as propostas sugeridas pelas IES, investindo, portanto, de uma forma consciente nesta nova perspetiva de ensino.

Por conseguinte, e concluindo, gostaríamos de sublinhar a necessidade cada vez mais urgente de manter o diálogo entre as IES e as escolas de ensino básico e secundário, especificamente no contexto de 1.º CEB, através de ações conjuntas, ações de formação, entre outras. Desta forma acreditamos ser possível garantir uma melhor qualidade formativa e adequação à realidade escolar em causa, pelo que este trabalho procurou já de alguma forma constituir-se como uma tentativa de manter esse diálogo com os profissionais de ensino que atuam no terreno e os demais que trabalham nas IES.

Referências Bibliográficas

Bento, C., Coelho, R. Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bozon, A. (2013). *EFL Olympics: Exciting Games, Activities and Ideas for Teaching ESL and EFL Classes and English Camps to Children and Young Learners*. s/l: Crazy Chopstick Publications.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015a). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo: cadernos de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015b). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Conselho da Europa & Edições ASA.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.

MacGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury.

Medgyes, P. (2002). *Humour in the Classroom*. (Consultant and Editor) Penny Ur. Cambridge: CUP.

Pim, C. (2010). *How to Support Children Learning English as an Additional Language*. Whitestone, New York: LDA.

Ridell, D. (2014). *Teach English as a Foreign Language, Teach Yourself*. London: Hodder Education.

Rinvoluceri, M. (2002). *Humanising your Coursebook: Activities to Bring your Classroom to Life*. Professional Perspectives. Peaslake, Surrey: Delta Teacher Development Series.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. (Series Editor) Adrian Underhill. Oxford: Macmillan.

Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A Handbook of activities & Classroom language*. Oxford: Oxford University Press.

Spooner, L. & Woodcock, J. (2013). *Teaching Children to Listen: A practical approach to developing children's listening skills*. London: Bloomsbury.

Ur, P. & Wright, A. (1992). *Five-minute Activities. A Resource Book*. Series Editor Scott Thornbury. Cambridge: CUP.

Wright, A. et al. (2006). *Games for Language Teaching*. Cambridge: CUP.