



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Relatório Técnico

Integração
do ensino
da língua inglesa
no currículo
do 1º ciclo
do Ensino Básico

Assessoria técnica:

Carmo Gregório

Rute Perdigão

Teresa Casas-Novas

Março 2014

Título: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico
[Relatório Técnico]

Autores: Carmo Gregório, Rute Perdigão e Teresa Casas-Novas (Assessoria Técnica e Científica do CNE)

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Direção - David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação - Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Coleção: Estudos e Relatórios

Design Gráfico: Teresa Cardoso Bastos - Design Unipessoal, Lda.

Edição Eletrónica: março de 2014

ISBN: 978-972-8360-82-5

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

ÍNDICE

- 003 Introdução
- 004 Inglês no 1º ciclo: para quê?
- 004 Aprender línguas no 1º ciclo, porquê?
- 004 *Diretivas europeias*
- 006 *Estratégias para o ensino das línguas na Europa*
- 009 Aprender Inglês, porquê?
- 012 Situação do ensino de línguas estrangeiras na Europa e em Portugal
- 020 Exposição da sociedade portuguesa à língua inglesa
- 021 Experiências de Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal
- 022 Atividades de Enriquecimento Curricular no Continente
- 022 *Enquadramento legislativo*
- 022 *Evolução da AEC Inglês: dados estatísticos*
- 025 *Balanço do ensino do Inglês no âmbito das AEC*
- 027 Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira
- 028 O Ensino de Línguas Estrangeiras na Região Autónoma dos Açores
- 029 Projeto Ensino Bilingue no 1º CEB
- 031 Integração do Inglês no currículo do 1º ciclo
- 033 Bibliografia
- 037 Anexos

Introdução

O presente relatório decorre da solicitação de um Parecer sobre a integração do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico por parte de Sua Excelência o Ministro da Educação e Ciência, aquando da sua intervenção na sessão solene de abertura do ano letivo realizada no CNE, no dia 23 de setembro de 2013. Este pedido foi justificado com a necessidade de encontrar uma alternativa curricular que permita ultrapassar a situação de desigualdade que advém do facto de nem todos os alunos aprenderem Inglês neste nível de ensino.

Até ao ano letivo de 2012/2013, o Inglês foi lecionado, no Continente, no âmbito das AEC, sendo de oferta obrigatória e de frequência facultativa. Esta situação sofreu alterações no ano letivo em curso, passando a decisão da oferta a depender dos Agrupamentos.

Para a elaboração do presente relatório foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o enquadramento do ensino de línguas, em particular do Inglês, na União Europeia. A caracterização da situação do ensino do Inglês em Portugal foi sustentada por uma análise da legislação e de outra documentação, nomeadamente relatos de audições. Para este efeito, foram ouvidas 18 entidades com intervenção em diferentes áreas: políticas europeias, formação de professores (universitário e politécnico), didática de línguas, associações profissionais e projetos de ensino do inglês no 1º ciclo (realizados e em curso). Foram ainda ouvidas duas entidades com responsabilidade ao nível da política e administração educativa, que apresentaram o panorama atual do ensino do Inglês no 1º CEB em Portugal (Anexo 1).

Inglês no 1º ciclo: para quê?

Qual o interesse de aprender línguas nos níveis mais baixos de escolaridade? Que línguas aprender? Quais as diretivas e estratégias da União Europeia relativamente ao ensino de línguas estrangeiras? Como entender a predominância do ensino do Inglês?

Aprender línguas no 1º ciclo, porquê?

O início da aprendizagem de uma língua estrangeira em idades cada vez mais precoces é justificada pela empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar. É também nessas idades que se começa a aprender a viver em sociedade e se descobre o outro. A descoberta de outras línguas é apontada como um meio para melhor entender o outro e para construir a sua própria identidade.

Diretivas Europeias

Numa Europa diversa do ponto de vista linguístico e cultural, faz sentido que os currículos escolares promovam a aquisição de competências plurilingues e interculturais que favoreçam a comunicação com o outro e a compreensão da respetiva cultura.

Ao longo dos últimos anos, as instituições da Europa têm produzido declarações políticas que põem em evidência a importância do domínio de diferentes línguas para uma integração europeia mais completa. A Resolução do Conselho, de 31 de março de 1995, sobre a melhoria da qualidade e a diversificação da aprendizagem e do ensino das línguas no seio dos sistemas educativos da União Europeia alude à promoção de métodos inovadores (AILC1 - aprendizagem integrada de línguas e conteúdos), ao ensino precoce de línguas vivas desde a escola elementar, referindo ainda a necessidade de adotar medidas relativas à formação dos professores de língua.¹

O Livro Branco sobre a Educação e Formação (novembro de 1995) defendeu que os cidadãos deviam dominar três línguas, acentuando a necessidade de se usarem métodos mais eficazes para atingir esse objetivo.

Na Recomendação sobre as línguas vivas, de 17 de março de 1998, o Comité de Ministros do Conselho da Europa apontava um conjunto de medidas a adotar das quais se destacam, entre outras: a promoção do plurilinguismo; a utilização de línguas no ensino de matérias não linguísticas; a aprendizagem de línguas desde o início da escolaridade e de modo continuado; a promoção do bilinguismo; a necessidade de assegurar uma formação adequada aos professores de língua.

¹ Equivalente às siglas inglesa e francesa:

- CLIL – Content and Language Integrated Learning e

- EMILE – Enseignement d’une matière intégré à une langue étrangère

Em 2001, Ano Europeu das Línguas, foram anunciadas múltiplas possibilidades de promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística. Nesse ano, o Conselho da Europa apresentou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001). Este documento, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, definiu seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Para além disso, o QECR sugeriu dois cenários para a integração de línguas estrangeiras no currículo:

Cenário 1

	CITE 1 (Primário) 1º e 2º ciclos	CITE 2 (Secundário inferior) 3º ciclo	CITE 3 Secundário
Língua Estrangeira 1 (L1)	X (desenvolvimento da consciência linguística ligada à identidade do aluno)	X	X
Língua Estrangeira 2 (L2)		X	
Língua Estrangeira 3 (L3)			X (opcional)

Cenário 2

	CITE 1 (Primário) 1º e 2º ciclos	CITE 2 (Secundário inferior) 3º ciclo	CITE 3 Secundário
Língua Estrangeira 1 (L1)	X (comunicação oral elementar e conteúdo pré-definido)	X	X
Língua Estrangeira 2 (L2)	X	X	X
Língua Estrangeira 3 (L3)			X (opcional)

O Parlamento Europeu por seu turno (resolução de 13 de dezembro de 2001) e o Conselho de Ministros de Educação (14 de fevereiro de 2002) convidaram os Estados-Membros a tomar medidas para promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística.

O Conselho Europeu de Barcelona (março de 2002) avançou um pouco mais, apontando para o ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde a idade mais precoce:

melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce: estabelecimento de um indicador de competência linguística em 2003.

Em resposta à solicitação do Conselho de Ministros de 14 de fevereiro de 2002, a Comissão Europeia apresentou, em 2003, o plano “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de ação 2004-2006”.

Nas conclusões do Conselho, de 19 de maio de 2006, sobre o Indicador Europeu de Competência Linguística, reafirmou-se que as competências em matéria de línguas estrangeiras, para além de favorecerem a compreensão mútua entre os povos, constituem um requisito prévio para a mobilidade da força de trabalho e contribuem para a competitividade da economia da União Europeia.

No mesmo ano (18 de dezembro), uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida incluía a comunicação em línguas estrangeiras entre as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania ativa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento.

Mais tarde (21 de novembro de 2008), numa Resolução sobre a estratégia europeia a favor do multilinguismo, o Conselho convidava os Estados-Membros a promover o multilinguismo para reforçar a coesão social, o diálogo intercultural e a construção da identidade europeia, a competitividade da economia europeia, a mobilidade e a empregabilidade das pessoas, assim como as línguas da União Europeia no mundo. Este documento apontava, também, o caminho a seguir:

(...) envidar esforços para proporcionar aos jovens, desde a mais tenra infância e, para além do ensino geral, também no ensino profissional e superior, uma oferta diversificada e de elevada qualidade em matéria de ensino das línguas e das culturas que lhes permita adquirir o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras, o que constitui um fator de integração na sociedade do conhecimento. (ponto 2.a))

Nas suas conclusões, de 12 de maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), o Conselho volta a insistir:

Tendo em conta a importância de aprender duas línguas estrangeiras desde tenra idade, tal como salientado nas conclusões do Conselho Europeu de Barcelona de Março de 2002, convida-se a Comissão a apresentar ao Conselho, até ao final de 2012, uma proposta de possível critério de referência neste domínio, com base nos trabalhos em curso sobre as competências linguísticas.

Para atingir o objetivo de melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação, deverão prosseguir-se os trabalhos sobre aprendizagem de línguas, de modo a:

Permitir aos cidadãos comunicar em duas línguas além da sua língua materna, promover o ensino de línguas, consoante adequado, no âmbito do ensino e formação profissional e do ensino para adultos, e proporcionar aos migrantes oportunidades de aprenderem a língua do país de acolhimento.

Mais recentemente, numa Resolução de 22 de outubro de 2013, sobre o tema «Repensar a Educação», o Parlamento Europeu recorda que:

(...) melhores competências linguísticas contribuem para a promoção da mobilidade e a melhoria da empregabilidade, da compreensão das outras culturas e das relações interculturais; apoia sem reservas a proposta da Comissão de um novo critério de referência na UE para as competências linguísticas, de acordo com o qual, até 2020, pelo menos 50% dos jovens com 15 anos devem ter conhecimentos de uma primeira língua estrangeira e, no mínimo, 75% devem estudar uma segunda língua estrangeira (ponto 4).

e reconhece que

(...) fracos conhecimentos linguísticos constituem um dos principais obstáculos à livre circulação dos trabalhadores e à competitividade internacional das empresas na União, em particular nas regiões em que cidadãos europeus vivem perto da fronteira de um país vizinho com uma língua diferente; recorda que a aprendizagem de línguas é, normalmente, muito mais eficaz quando é feita desde muito cedo (ponto 5).

Estratégias para o ensino das línguas na Europa

Embora se esteja longe de atingir os objetivos traçados, a promoção do ensino de línguas nos níveis mais baixos de educação teve um desenvolvimento significativo nos últimos anos em muitos países da UE.

Ainda que o público e os pais acolham de forma favorável o ensino precoce das línguas, este tem sido alvo de críticas e debates, nomeadamente em torno das eventuais consequências que daí possam advir para as línguas nacionais. As avaliações dos programas implementados também não são conclusivas quanto às vantagens dessa opção (Duverger, 2007).

O Plano de Ação da Comissão Europeia, Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística, de 2003, deu lugar a estudos e a um relatório sobre o ensino dos mais jovens (Edlenbos, 2006), cujas conclusões permitem perspetivar alguns caminhos a seguir.

O Conselho da Europa (Beacco, 2010) propôs o ensino de uma primeira língua estrangeira desde os níveis pré-escolar e primário (CITE 0 e CITE 1)² em paralelo com um conjunto de experiências propiciadoras do conhecimento das diversas culturas.

Tendo como referência declarações políticas e recomendações anteriores, exemplos de boas práticas e ainda a acumulação de evidências científicas, a Comissão Europeia apresentou um guia estratégico para a aprendizagem eficaz e sustentável das línguas ao nível da educação pré-escolar (2011). Mesmo que este desígnio não se afigure generalizável a curto termo, as indicações do referido guia revelam pertinência dado que a tendência será para a introdução de línguas estrangeiras no sistema de ensino em idades cada vez mais baixas.

A chamada aprendizagem precoce de línguas (APL) no nível pré-escolar é justificado por ser um exercício que melhora o desenvolvimento pessoal e social da criança, ao mesmo tempo que aumenta a sua capacidade de empatia face aos outros. Uma das vantagens de começar cedo traduz-se na aquisição de níveis de competência equivalentes aos dos nativos (pronúncia e entoação). De igual modo, a sensibilidade ao ritmo e à fonologia aumenta com a exposição à língua.

Estudos relativos ao funcionamento do cérebro indicam que, em geral, quanto mais jovem é o aprendiz, mais eficaz é a aprendizagem. Embora adolescentes e adultos sejam igualmente capazes de aprender uma nova língua, a aprendizagem é-lhes manifestamente mais difícil (CERI, 2002:3).

As descobertas sobre esta matéria mostram que, ao invés do senso comum, a criança que aprende uma outra língua melhora as suas competências na língua materna. Por outro lado, se as competências de base forem adquiridas numa tenra idade constituem um importante investimento para a aprendizagem ao longo da vida (CERI, 2002: 10).

Na educação pré-escolar, a experiência de uma primeira língua e cultura estrangeira pode ir da sensibilização lúdica à imersão precoce, em função dos contextos.

No ensino primário, preconiza-se a iniciação oral e escrita de uma língua estrangeira, relacionando-a com a língua da escolarização, admitindo o emprego efetivo da língua em algumas atividades e aprendizagens contíguas. Para além da sua integração curricular, devem definir-se os perfis de saída do 2º ciclo do ensino básico, em função das competências plurilingues e interculturais adquiridas, e proceder à respetiva avaliação.

Não basta, contudo, iniciar cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira se as outras condições necessárias ao sucesso não estiverem asseguradas. Os relatórios e guias atrás referenciados identificam diferentes fatores com impacto positivo na implementação da aprendizagem das línguas, que podem ser agrupados do seguinte modo:

Fatores relativos à escola

O ambiente de aprendizagem deve ser propício. A abordagem deve conter uma componente lúdica e ser associada a situações do quotidiano.

A continuidade é importante nomeadamente no que se refere à i) comunicação entre professores e diretores de ciclos sequenciais; ii) coordenação e compatibilidade de objetivos entre diferentes etapas; iii) métodos usados; iv) reconhecimento das aprendizagens realizadas no ciclo anterior.

O facto de o ensino das línguas não ser obrigatório na educação pré-escolar compromete a continuidade acima referida. A forma de colmatar a diversidade de situações será um ensino diferenciado em função dos conhecimentos dos alunos no ciclo seguinte. Não manter a oferta diversificada de línguas de um determinado

² CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação (UNESCO, 1997): CITE 0 – Educação pré-escolar; CITE 1 – 1º e 2º ciclos da educação básica.

ciclo para o seguinte invalida a continuidade necessária ao sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira.

O tempo de ensino é importante para a aquisição de competências (escutar, falar, ler e escrever), mas não pode ser isolado da qualidade. Alguns estudos sugerem que as aulas mais curtas e mais frequentes podem dar melhores resultados. Para tirar partido das capacidades intuitivas de aprendizagem que as crianças possuem, não basta iniciar cedo, é igualmente importante prever um tempo semanal suficiente para essas atividades (tempo global, intensidade do tempo e tempo investido).

Parece existir uma grande diversidade de modelos de ensino precoce de línguas e uma incerteza considerável quanto aos resultados de cada um. Alguns dos modelos de integração de línguas estrangeiras no currículo apontam para as seguintes situações:

- *Exposição à língua*: tem como objetivo sensibilizar para a aprendizagem de uma língua, mas a língua de instrução é dominante;

- *AILC* - aprendizagem integrada de línguas e conteúdos: a língua suplementar é usada como suporte para o ensino de conteúdos não linguísticos. Do ponto de vista organizacional, a vantagem deste modelo está em permitir ensinar a língua

sem que isso se traduza numa sobrecarga horária, sendo que do ponto de vista metodológico, o aluno é colocado numa situação de comunicação autêntica;

- *Tandems linguísticos*: as atividades das crianças decorrem em duas línguas com intervenção de dois professores;

- *Exposição unilingue*: imersão numa língua oficial que não corresponde à língua materna.

Fatores relativos aos recursos humanos

As investigações atrás referenciadas indicam a formação inicial e contínua dos educadores e professores como a pedra de toque para o sucesso do ensino de línguas estrangeiras nos níveis iniciais.

Os professores devem dominar simultaneamente a língua estrangeira e os respetivos requisitos didáticos, tendo em conta a faixa etária das crianças em causa. Os conhecimentos pedagógicos e didáticos devem estar associados quer ao desenvolvimento das crianças, quer ao modo como se processa a aquisição de uma segunda língua nestas idades. A aplicação da abordagem AILC, que exige uma dupla formação do professor em língua e noutras matérias, poderá, contudo, não ser viável por falta de professores com formação adequada.

Nesta perspetiva, os professores dos níveis iniciais precisam de formação porque habitualmente não dominam a língua estrangeira e a sua didática. Os professores dos níveis subsequentes, por seu turno, carecem de formação contínua em matéria de pedagogia dos níveis iniciais e de ensino precoce de línguas.

Deverá ser dada uma atenção especial à formação inicial de professores, tendo em conta o perfil do professor para o ensino precoce de língua estrangeira. Os programas de formação inicial e contínua deviam integrar matérias como: ensino de línguas, pedagogia infantil, metodologia e didática, assim como estágios no estrangeiro.

Será necessário identificar as competências a adquirir no final do estágio (nível do QECR), prever estadias no estrangeiro bem como a possibilidade de obtenção de um diploma passado por uma instituição de formação de professores parceira no país de acolhimento. Como o ensino de uma língua pressupõe uma educação intercultural, o educador/professor deve conhecer a cultura associada à língua que vai ensinar, podendo, para isso, viver durante algum tempo com outros grupos culturais.

As trocas transfronteiriças também se afiguram importantes para a melhoria das competências, motivação e autoestima dos professores.

Se se optar pelo recrutamento de professores ou assistentes estrangeiros destacados, estes devem possuir um conhecimento da cultura de acolhimento.

Fatores relativos aos alunos

Um dos elementos que influencia os resultados do ensino de línguas estrangeiras é a “capacidade linguística geral”, a qual está associada à origem socioeconómica do aluno. Esta constatação sugere que os sistemas devem possuir medidas que compensem as desigualdades de partida, evitando que o ensino de línguas se transforme num fator de desigualdade de oportunidades.

A heterogeneidade dos grupos de crianças decorrente da diversidade das línguas maternas é, ao mesmo tempo, uma riqueza e um desafio. As crianças que são escolarizadas numa língua que não a materna deviam beneficiar de programas de apoio que facilitem a sua integração escolar e social. Os programas e os professores deviam estar preparados para gerir a diversidade e para a valorizar.

No que se refere à idade ideal para aprender, a investigação diz que, embora a aprendizagem precoce possa ter inúmeras vantagens ela só se traduz em resultados positivos se o ensino for de qualidade, realizado num ambiente facilitador e se houver continuidade de uns anos para os outros.

Fatores relativos à metodologia

As abordagens da língua não devem basear-se apenas em manuais de ensino. Devem proporcionar experiências culturais intensas com a presença de convidados, de modo a motivar a comunicação. Uma abordagem do “tipo portefólio” pode ser útil para ajudar os alunos a refletir sobre a sua própria aprendizagem. As histórias, pela estrutura narrativa que encerram, assumem, também, um papel importante na aprendizagem.

Será importante relacionar o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira com a aprendizagem da língua materna e com a aprendizagem de outras matérias, bem como com experiências transnacionais (comunicar com o outro).

Fatores relativos à sociedade

A aprendizagem da língua materna e de outras depende muito do ambiente envolvente. Daí resulta a importância da participação dos pais. Em contextos escolares que integrem imigrantes ou minorias, os programas de ensino da língua de acolhimento aos pais podem ser uma forma de facilitar a comunicação.

A participação de outros adultos da sociedade civil pode também ajudar na aprendizagem precoce de línguas.

São igualmente de considerar fatores como a exposição à língua estrangeira na comunidade exterior à escola (media, internet, etc.) ou a existência de uma estrutura de apoio adequada que não se limite à fase experimental e se prolongue na fase de generalização do ensino da língua.

Aprender Inglês, porquê?

O capital linguístico é parte do capital cultural que é preciso incrementar desde cedo. As línguas são bens associados à comunicação e à própria identidade.

A aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o indivíduo face ao outro que ele descobre por oposição à sua própria cultura. Isto permite-lhe compreender que as suas condutas e hábitos não são universais, que existem outros. “...pour connaître l'autre il est importante de comprendre que l'on est soi-même un étranger pour lui” (Barthélémy, 2013:12). Nesta perspetiva, o interesse de aprender uma língua estrangeira o mais

cedo possível prende-se com a descentração ou seja a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro sem perdermos a nossa própria identidade.

No quadro da crescente globalização, o domínio de línguas estrangeiras impõe-se, também, pela necessidade de efetuar trocas (de informação, de saber, de mercadoria). No entanto, para comunicar não basta aceder aos códigos linguísticos, é preciso conhecer a cultura do outro. Confrontados com a multiculturalidade das sociedades, os sistemas educativos são levados a integrá-la nos seus currículos, tentando retirar daí algum benefício.

As recomendações europeias relativamente ao ensino das línguas não são prescritivas quanto às línguas a aprender e vão no sentido de proporcionar uma escolha ampla que deve incluir línguas minoritárias, para além dos idiomas dos países vizinhos.

Apesar disso, a escolha social relativamente a uma língua de comunicação parece recair sobre o Inglês, ainda que esta opção entre em contradição com as declarações europeias relativas à diversidade linguística e cultural. Uma forma de honrar essas declarações seria, por exemplo, ensinar uma outra língua no 1º ciclo e remeter o início da aprendizagem do inglês para o 2º ciclo (Duverger, 2007).

Na perspetiva da economia, para comprar basta usar uma língua de comunicação mas para vender será mais vantajoso falar na língua do potencial comprador. Tendo em conta a globalização reinante e as situações a que a criança, uma vez adulta, deverá fazer face, poderia considerar-se que a escolha de uma língua estrangeira recaia sobre o Chinês, o Japonês ou o Árabe, embora o Inglês e o Espanhol acabem por se impor como línguas de comunicação (Barthélémy, 2013).

A escolha do Inglês está associada a vários fatores que vão desde a utilidade (por ser a língua que habitualmente se usa para comunicar com um estrangeiro ou na internet), à frequência das trocas ou mesmo aos recursos humanos disponíveis (existência em maior número de professores de Inglês).

Relativamente ao capital linguístico a adquirir, Louis Porcher, perito em ensino de línguas estrangeiras, identifica, em primeiro lugar, o Inglês :

A part la langue nationale, le capital langagier optimal se compose d'une langue de grande communication (l'anglais) et d'une langue rare – dans ce cas, le chinois vaut d'avantage qu'une toute petite langue. (Barthélémy, 2013: 289).

A opção pela aprendizagem do Inglês, enquanto língua de comunicação internacional, embora surja como uma evidência, poderá colocar em causa a diversidade linguística europeia. Tomando consciência disso, Maalouf (2008) aponta para a importância de a contrabalançar com a aprendizagem de uma língua pessoal adotiva, a integrar no currículo escolar, de forma a ser aprendida intensamente, incluindo a familiarização com a cultura do país em que é falada. Nesta perspetiva,

(...) on inciterait les Européens à prendre, en matière d'apprentissage des langues, deux décisions séparées, l'une dictée par les besoins de la communication la plus large, l'autre guidée par tout un faisceau de motivations personnelles liées au parcours individuel ou familial, aux liens affectifs, à l'intérêt professionnel, aux préférences culturelles, à la curiosité intellectuelle, etc. (Maalouf, 2008:11)

Em síntese

A aprendizagem temporã de outras línguas para além da materna, na educação pré-escolar e no 1º CEB, justifica-se por ser mais fácil aprender nessas idades e por isso contribuir quer para uma melhor compreensão do outro quer para o reforço da sua própria identidade.

Do lado das instituições europeias que preconizam a aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras as razões prendem-se com a necessidade de alargar a possibilidade de comunicar, circular, comprar e vender num espaço que é diverso do ponto de vista linguístico e cultural. As razões económicas tendem, assim, a assumir preponderância nas recomendações recorrentes sobre esta matéria.

Nesta perspectiva, a aprendizagem do Inglês impõe-se, em detrimento de outras línguas, por ser a mais usada em trocas (de informação, de saber, de mercadoria) no mundo globalizado. No entanto, a diversidade linguística que caracteriza a identidade europeia, aconselha a aprendizagem de outras línguas cuja escolha decorra da experiência e do gosto de cada um. Daí a importância de diversificar a oferta de uma segunda língua.

As estratégias relativas à abordagem de uma primeira língua estrangeira referem que não basta integrá-la no currículo, é necessário assegurar as condições que favoreçam a sua aprendizagem, nomeadamente no que se refere a: ambiente, tempo, continuidade, métodos adotados, formação adequada dos professores, exposição à língua.

Situação do ensino de línguas estrangeiras na Europa e em Portugal

Em que idade se inicia a aprendizagem de línguas estrangeiras? Qual a carga horária mínima atribuída às línguas estrangeiras enquanto disciplina obrigatória? Qual a variedade de línguas ensinadas? Quais os fatores que motivam os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira? Quais as qualificações dos professores de línguas estrangeiras? Quais as orientações para o ensino das línguas estrangeiras?

Conforme foi referido no capítulo introdutório do presente relatório, as políticas da Comissão Europeia dão ênfase ao multilinguismo e aprendizagem de línguas estrangeiras tendo em vista os seguintes objetivos: promover o diálogo intercultural em ordem a uma sociedade mais inclusiva; desenvolver na opinião pública um sentimento de cidadania europeia; possibilitar aos jovens trabalhar e estudar em outros países da União Europeia; abrir novos mercados para empresas da União Europeia a nível mundial (Comissão Europeia, 2012).

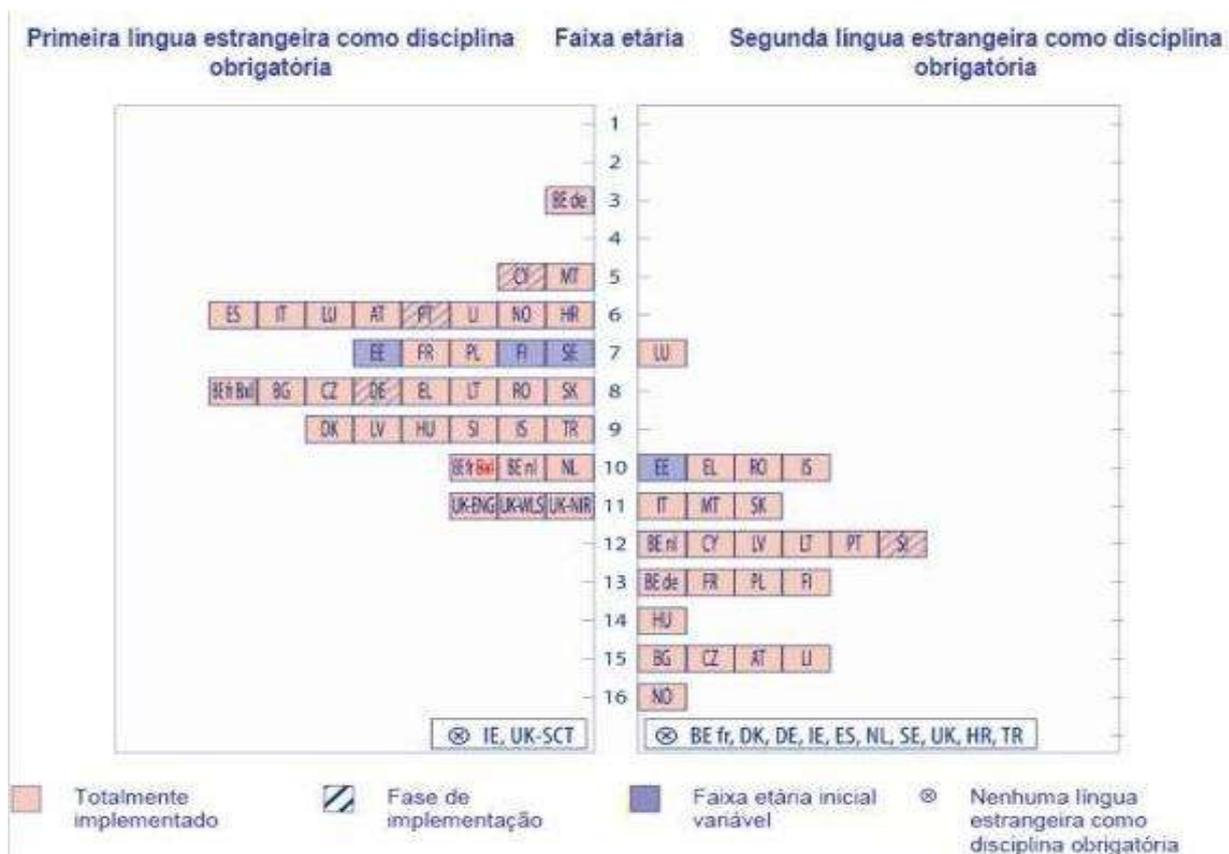
De modo a informar os governos e as políticas relativas ao ensino de línguas estrangeiras, o relatório da rede Eurydice, *Números chave do ensino das línguas nas escolas da Europa 2012*, reúne dados sobre a situação do ensino de línguas estrangeiras nos diferentes países da União Europeia e analisa questões relacionadas com esta temática. O relatório combina dados de quatro fontes: a Eurydice, o Eurostat, o Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas (IECL) e o inquérito internacional PISA 2009 da OCDE. Este último relatório permite analisar quais as tendências para o ensino de línguas estrangeiras no CITE 1 e como Portugal se posiciona em comparação aos outros países.

Idades em que se inicia a aprendizagem de línguas estrangeiras

Nos países europeus, os alunos iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira cada vez mais cedo sendo que, de 2004/2005 a 2009/2010, a percentagem de alunos que frequentavam o ensino básico (1º e 2º ciclos) e não aprendiam uma língua estrangeira diminuiu de 32,5% para 21,8% (fig. 1). Atualmente, os alunos começam a aprender uma língua estrangeira quando têm entre seis e nove anos. No entanto, têm sido introduzidas reformas que visam a aprendizagem de uma língua estrangeira ainda mais cedo.

Portugal inclui-se no grupo de países que oferecem uma língua estrangeira (Inglês) desde os seis anos, apesar de não ser de oferta obrigatória, nem uma disciplina curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Fig. 2.1. Idade em que todos os alunos iniciam a aprendizagem da primeira e da segunda línguas estrangeiras [L1 e L2] como disciplina obrigatória na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, 2010/2011

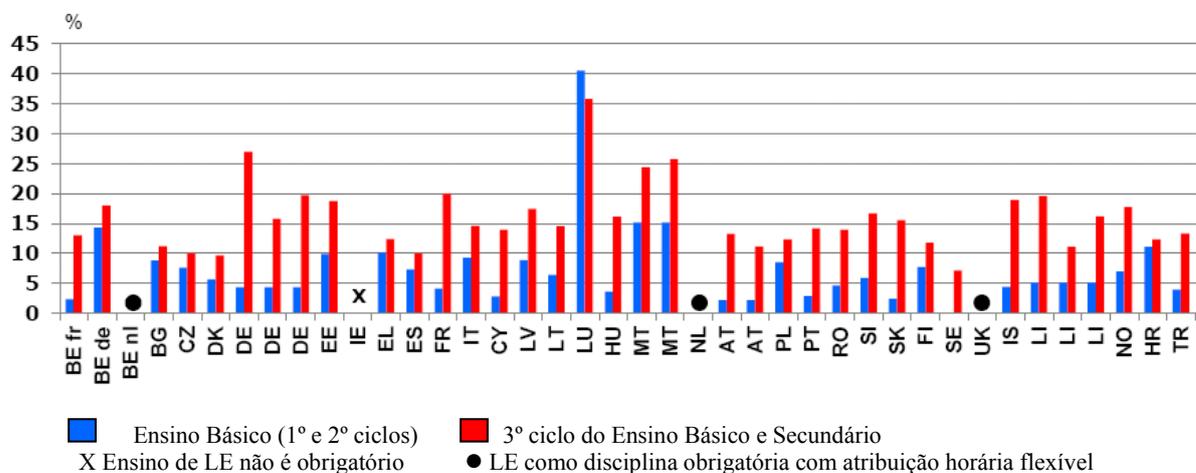


Fonte: Eurydice

Tempo letivo mínimo atribuído às línguas estrangeiras enquanto disciplinas obrigatórias

Como foi referido, cada vez se inicia mais cedo a aprendizagem de uma LE. Contudo, o tempo letivo que se atribui ao ensino das línguas estrangeiras normalmente não ultrapassa os 10 % nos países em que o número de horas fixado para cada disciplina é determinado pela tutela (figura 2.2). Em 12 países, incluindo Portugal nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, esta percentagem é ainda mais baixa, situando-se abaixo dos 5 % .

Fig. 2.2. Carga horária mínima atribuída às línguas estrangeiras enquanto disciplinas obrigatórias, proporcionalmente ao tempo letivo total nos ensinos básico e secundário, 2010/2011



Fonte: Eurydice

Variedade de línguas ensinadas

O Inglês é a língua estrangeira mais ensinada em quase todos os países e em todos os níveis de ensino. Desde 2004/05, a percentagem dos alunos que aprendem Inglês em todos os níveis de ensino aumentou, particularmente no ensino básico (1º e 2º ciclos). Em 2009/10, em média, 73% dos alunos inscritos no ensino básico nos países da UE aprendiam Inglês. Dependendo dos países, as línguas mais ensinadas, a seguir ao Inglês, são o Alemão e o Francês. Contudo, o ensino do Inglês como primeira língua estrangeira obrigatória nos 1º e 2º ciclos do ensino básico existe em apenas 10 países ou regiões dos 27 países europeus, sendo normalmente privilegiada uma política plurilingue, a qual oferece o Inglês dentro de um leque de outras línguas.

Tabela 2.1. Idade em que se inicia a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira nos países da UE27 e língua estudada (CITE 0 e 1) em 2013

Idade	3	4	5	6	7	8	9		
Alemanha (DE)									Red
Áustria (AT)				Grey					
Bélgica (BE de)	Blue	Yellow							
Bélgica (BE fr)									Grey
Bélgica (Be nl)									Blue
Bulgária (BG)						Grey			
Chipre (CY)				Red					
Dinamarca (DK)							Red		
Eslováquia (SK)						Grey			
Eslovénia (SI)							Grey		
Espanha (ES)				Grey					
Estónia (EE)					Grey				
Finlândia (FI)*					Green	Pink	Green	Pink	Green
França (FR)					Grey				
Grécia (EL)						Red			
Hungria (HU)								Grey	
Irlanda (IE)	Dark Green								
Itália (IT)				Red					
Letónia (LV)								Grey	
Lituânia (LT)						Grey			
Luxemburgo (LU)				Yellow	Blue	Red			
Malta (MT)			Red						
Países Baixos (NL)				Red					
Polónia (PL)					Grey				
Portugal (PT) **								Red	
Reino Unido (UK)									Grey
República Checa						Grey			
Roménia (RO)						Grey			
Suécia (SE) *					Red	Red	Red	Red	

* faixa etária inicial variável

** O Inglês tornou-se de oferta obrigatória e frequência facultativa a partir dos 8 anos (desde 2005/2006) e a partir dos 6 anos (desde 2008), no quadro das AEC, apesar do currículo não o prescrever, apontando apenas para o ensino de línguas estrangeiras.

Línguas obrigatórias:

Francês	Blue	Sueco	Pink
Inglês	Red		
Alemão	Yellow	Nenhuma língua específica é obrigatória	Grey
Finlandês	Green	Nenhuma língua estrangeira é obrigatória	Dark Green

Fontes:

Eurydice - Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2012.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php

Eurydice – Recommended Annual Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2012/2013

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/taught_time_EN.pdf

Eurypedia: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php

Fatores que motivam os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira?

A percepção dos alunos quanto à utilidade das línguas que podem aprender contribui para o aumento da sua motivação. Em quinze dos países ou regiões participantes no Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas (IECL) a percentagem de alunos, em média, que consideram útil aprender Inglês para a sua educação futura e para competir no mercado de trabalho é mais elevada do que a percentagem daqueles que entendem que o Inglês é útil para a sua vida pessoal. Estas percentagens diminuem de forma significativa para outras línguas.

Orientações para o ensino das línguas estrangeiras

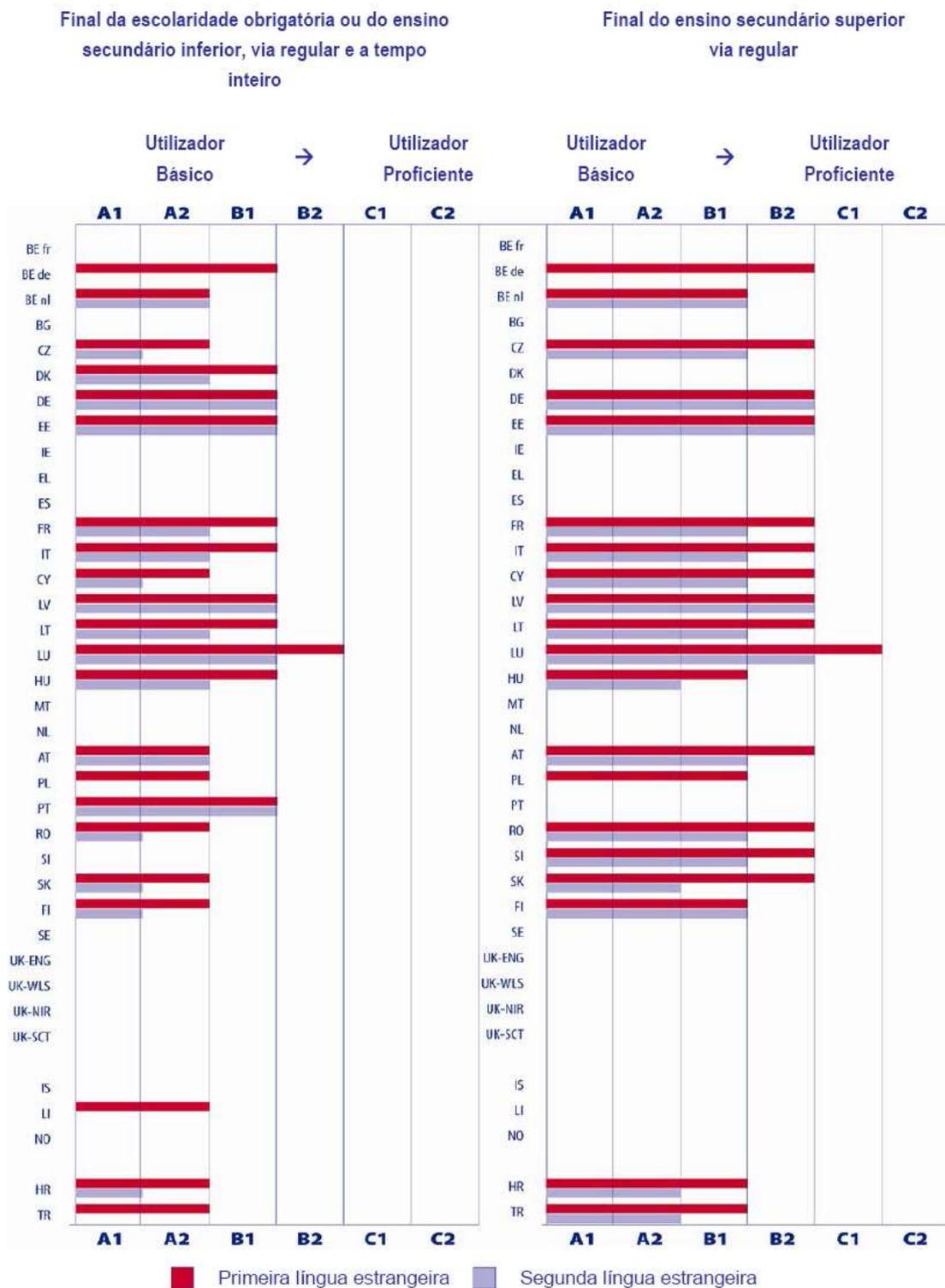
O currículo recomenda que os professores coloquem mais ênfase nas competências orais (i.e., competência para ouvir e falar) quando se inicia o ensino de línguas estrangeiras a alunos mais novos. No entanto, no final da escolaridade obrigatória as quatro competências comunicacionais (ouvir, falar, ler e escrever) têm igual importância em praticamente todos os currículos. Apesar da literatura sugerir que quanto mais contato os alunos tiverem com línguas estrangeiras, maior é a sua proficiência, em quase todos os países ou regiões que participaram no IECL os professores, em regra, não usam a língua estrangeira na sala de aula como meio de instrução.

Quadro Europeu Comum de Referência

Na maioria dos países europeus, as orientações oficiais para o ensino das línguas estabelecem níveis mínimos de conhecimento para o ensino da L1 e L2, os quais são definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). O QECR define seis níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1, C2), onde A corresponde ao utilizador básico, B ao utilizador independente e C ao utilizador proficiente. As orientações oficiais, na maioria dos países, definem como nível mínimo entre A2 e B1 para a primeira língua estrangeira e entre A1 e B1 para a segunda, a atingir no final do ensino obrigatório regular.

Em Portugal, é exigido o nível B1 no final do 3º ciclo do ensino básico.

Fig. 2.3. Níveis mínimos de conhecimentos esperados, com base no QECR, para a primeira e segunda línguas estrangeiras, 2010/2011



Fonte: Eurydice.

Qualificações dos professores de línguas estrangeiras

Nos países participantes do IECL, 89,6% dos docentes de línguas estrangeiras consideram possuir a qualificação adequada para ensinar línguas estrangeiras. Na maioria dos países participantes, muitos dos professores que não detêm a qualificação adequada declaram ter certificados provisórios.

De acordo com as recomendações oficiais, as línguas estrangeiras nos 1º e 2º ciclos do ensino básico podem ser lecionadas quer por professores generalistas, quer por professores especialistas.

Na maioria dos países, os professores especialistas também podem ser qualificados para ensinar duas disciplinas diferentes, sendo uma a língua estrangeira e outra uma disciplina não linguística (figura 2.4). Os perfis de qualificação para os docentes de línguas estrangeiras, tal como referido pelos professores que participaram no IECL, são bastante diversificados na quase totalidade dos países.

Fig. 2.4. Disciplinas que os professores especialistas³ de língua estrangeira estão qualificados para lecionar nos ensinos primário e secundário geral, 2010/11



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Sempre que são indicados ambos os tipos de professor especializado, as recomendações existentes ou se referem a ambos os tipos de professor especialista de língua estrangeira, ou não se verificam recomendações específicas em relação a especializações disciplinares para professores de língua estrangeira, e nesse caso, é indicada a prática atual tal como está definida pelas autoridades centrais.

Fonte: Eurydice, 2012

³ Professor qualificado para ensinar duas disciplinas diferentes. No caso do professor especialista de línguas, este estaria qualificado para ensinar duas línguas estrangeiras ou uma língua estrangeira e outra disciplina.

Em síntese

Com a introdução do ensino do Inglês no âmbito das AEC, Portugal aproximou-se dos países da União Europeia no que diz respeito às políticas sobre o ensino de línguas estrangeiras.

De acordo com o relatório Eurydice, a tendência revela que o Inglês é a língua mais ensinada, apesar de se privilegiarem políticas que promovam o plurilinguismo. Constata-se igualmente que os países europeus pretendem iniciar o ensino das línguas estrangeiras como disciplina obrigatória cada vez mais cedo. Para além destes aspetos, é importante ter em atenção questões como o tempo letivo atribuído ao ensino das línguas estrangeiras, o qual normalmente não ultrapassa os 10% nos países europeus, e ficando-se, no caso de Portugal, pelos 5%. Adicionalmente, as orientações sobre os resultados e competências esperados da aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como a questão da qualificação dos professores, são fatores determinantes para a implementação de políticas relacionadas com o ensino de línguas estrangeiras.

Exposição da sociedade portuguesa à língua inglesa

Portugal goza de uma situação favorável para a aprendizagem do Inglês uma vez que a população está frequentemente exposta à língua inglesa, principalmente através dos meios de comunicação. Tal como a Holanda, Suécia e a Bélgica, Portugal optou desde cedo pela legendagem. Segundo Rosa (2006), 20% dos programas televisivos nos canais nacionais, 91% dos filmes projetados nas salas de cinema portuguesas e 100% dos filmes mais alugados em DVD são legendados, sendo que a grande maioria destes programas ou filmes têm como língua original o Inglês. Para além dos filmes não serem dobrados, a grande quantidade de música ouvida em língua inglesa contribui para uma exposição regular da sociedade portuguesa a esta língua.

Apesar do ambiente favorável à aprendizagem do Inglês, dados do Eurobarómetro (2012) indicam que apenas 13% dos portugueses falam corretamente duas línguas estrangeiras e são os que apresentam maior probabilidade de não falarem qualquer língua estrangeira (61%). Só os húngaros e os italianos apresentam piores resultados, 65% e 62% respetivamente. Portugal fica assim a 12 p.p. da média europeia e cai dez pontos face ao anterior relatório.

O “Primeiro Inquérito Europeu sobre Competências em Línguas”, que recolhe informação sobre a proficiência nas línguas estrangeiras dos estudantes no último ano do ensino básico (CITE 2) e no segundo ano do ensino secundário (CITE 3), mostra que Portugal nos resultados obtidos em compreensão, escrita e oral, se encontra abaixo da média, a par da Polónia e da França.

Experiências do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Como tem sido implementado o ensino do inglês e de outras línguas, em Portugal? Que projetos foram desenvolvidos no Continente e nas regiões autónomas? Que aspetos (positivos e negativos) se podem destacar?

O ensino precoce de línguas, em Portugal, tem ocorrido essencialmente no 1º ciclo do ensino básico, sendo o Inglês a língua maioritariamente ensinada. No entanto, existem experiências pontuais que vale a pena assinalar, como por exemplo: a aprendizagem do castelhano no norte do país, em localidades perto da fronteira; o ensino do mandarim no concelho de Aveiro, onde existe uma comunidade chinesa significativa, na área metropolitana do Porto e, mais recentemente, em Bragança; ou o ensino do francês no concelho da Marinha Grande, entre outros.

Para além destes casos, importa salientar o ensino do mirandês (segunda língua oficial de Portugal) como disciplina opcional a partir da educação pré-escolar, no concelho de Miranda do Douro, bem como a experiência de ensino de uma língua estrangeira a aprendentes mais novos, na educação pré-escolar. É o caso do projeto “Kiitos”, da responsabilidade do Município de Ponte de Sor, que foi implementado pelos Agrupamentos de Escolas de Ponte de Sor e Montargil. Dinamizado e coordenado por docentes especializados nas diferentes áreas, este projeto foi desenvolvido em 14 salas de Jardim de Infância da Rede Pública, abrangendo cerca de 271 crianças, entre os 3 e os 5 anos de idade.

Tendo como objetivo a comunicação de uma língua estrangeira e da música como formas naturais de expressão, o Kiitos proporciona o desenvolvimento fonológico que constituirá a base para a aprendizagem de uma segunda língua e para a aprendizagem formal da música. A introdução de uma língua estrangeira não apresenta o carácter de aula ou disciplina específica, pois o professor interage e comunica em inglês com a criança nas diversas atividades programadas, a partir das orientações curriculares da educação pré-escolar (Natural Approach). As atividades são desenvolvidas diariamente durante duas horas, no período da manhã ou da tarde, por um professor de Inglês articulando com o Educador de Infância e com recurso a um manual e Kit Pedagógico (abordagem bilingue).

Na sequência deste projeto, o Agrupamento Vertical de Ponte de Sor aumentou a carga horária do Inglês no 1º e 2º anos do 1º CEB para reforçar as aprendizagens já realizadas na educação pré-escolar.

O ensino do Inglês no 1º CEB, no ensino público, foi desenvolvido essencialmente no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que foram operacionalizadas de diferentes modos, no Continente e nas regiões autónomas. Regista-se também a existência de um projeto piloto de ensino do Inglês, em curso, na perspetiva da aprendizagem integrada de línguas e conteúdos, realizado em parceria pelo British Council e pela DGE.

Atividades de Enriquecimento Curricular no Continente

Enquadramento legislativo

Pelo Despacho n.º 14 753/2005 é criado o programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico público. Este programa tem como intuito desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira de forma descentralizada, flexível e consistente, em regime de complemento educativo e de frequência gratuita. Posteriormente, a obrigatoriedade da oferta do Inglês nas AEC foi alargada a todo o 1º ciclo (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio). As AEC eram inicialmente promovidas por entidades exteriores em parceria com escolas (Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho), mas mais recentemente o leque de possíveis entidades promotoras passou a integrar o agrupamento de escolas (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho).

O perfil de professor de Inglês, a constituição de turmas, as orientações programáticas (da responsabilidade da então DGIDC) e o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério de Educação foram enquadrados por sucessivos diplomas legais.

No que se refere à habilitação, Inicialmente exige-se a posse de habilitação profissional ou própria para a docência de Inglês no ensino básico ou de certificações reconhecidas internacionalmente, bem como o domínio da língua portuguesa (Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho). Posteriormente, o perfil do professor é alterado permitindo recrutar docentes habilitados com diplomas de cursos superiores especializados (Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho) e profissionais com currículo relevante, desde que haja autorização prévia da Comissão de Acompanhamento do Programa (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio). Relativamente a este ponto, a mais recente alteração passa a designar os docentes como técnicos, tornando os requisitos de recrutamento mais abrangentes, de modo a colmatar a falta de profissionais para lecionar Inglês nas AEC (Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho).

O número máximo de alunos foi fixado em 25 por turma e a duração semanal da atividade de Ensino de Inglês em noventa minutos, para os alunos dos 1º e 2º anos, e em cento e trinta e cinco minutos, para os alunos dos 3º e 4º anos.

As últimas alterações relativamente ao ensino do Inglês nas AEC surgem no Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, deixando a oferta do Inglês de ter carácter obrigatório.

Evolução da AEC Inglês: dados estatísticos

Segundo o Relatório Atividades de Enriquecimento Curricular 2010/2011 elaborado pelo GEPE, é notória a evolução do número de estabelecimentos e de alunos abrangidos pelo Ensino do Inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Exemplo disso é a evolução da percentagem de estabelecimentos que ofereciam Inglês nos 1º e 2º anos: 42,8% no ano letivo 2006/2007 e 99,4% em 2012/2013. Destaca-se também a evolução da percentagem de alunos abrangida pelo Ensino do Inglês nas AEC no mesmo período: nos 1º e 2º anos evolui de 30,5% para 91,1%, enquanto nos 3º e 4º anos passou de 88,8% para 91,2%.

Tabela 4.1.2.1. Evolução do número de estabelecimentos com AEC Inglês

Atividade de Ensino do Inglês	Estabelecimentos													
	2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/12		2012/13	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
no 1º e 2º anos	2534	42,8	2775	51,7	4900	97,8	4664	97,7	4222	98,7	4096	99,3	3862	99,4
no 3º e 4º anos	5859	98,9	5338	99,2	4975	98,8	4750	98,9	4272	99,6	4137	99,7	3890	99,4

Fonte: GEPE, 2011; DGEEC, 2013

Tabela 4.1.2.2. Evolução do número de alunos abrangidos pelas AEC Inglês

Atividade de Ensino do Inglês	Alunos													
	2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/13	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
no 1º e 2º	63988	30,5	75622	37,1	166135	85,3	165649	86,6	163955	88,6	163580	90,2	162286	91,1
no 3º e 4º	185247	88,8	184282	88,2	185642	88,8	181761	89,3	174785	90,2	173534	91,1	166171	91,2

Fonte: GEPE, 2011; DGEEC, 2013

Numa análise por Direções Regionais verifica-se que todas apresentam uma percentagem superior a 95% de estabelecimentos de ensino que oferecem Inglês nas AEC. A percentagem de alunos abrangidos por essa atividade é também alta, embora com oscilações: entre os 78,2% na DRE Algarve e os 93,6% na DRE Norte, nos 1º e 2º anos; entre os 76,6% na DRE Algarve e os 94,9% da DRE Norte, nos 3º e 4º anos.

Tabela 4.1.2.3. Alunos abrangidos e estabelecimentos com Inglês nas AEC, por Direção Regional de Educação, 2010/2011

Direção Regional de Educação	1º e 2º anos				3º e 4º anos			
	Alunos		Estabelecimentos		Alunos		Estabelecimentos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
DRE Norte	65299	93,6	1668	98,8	71184	94,9	1691	99,8
DRE Centro	27254	89,6	1023	99,8	28596	91,3	1029	99,9
DRE Lisboa e Vale do Tejo	56423	85,4	1089	99,5	59655	86,7	1095	99,8
DRE Alentejo	7773	81,5	290	92,1	8123	88,5	305	96,2
DRE Algarve	7206	78,2	152	99,3	7227	76,6	152	99,3
Total	163955	88,6	4222	98,7	174785	90,2	4272	99,6

Fonte: GEPE, 2011

No que se refere à flexibilização de horário curricular esta é mais significativa na região Norte e menos expressiva na região Lisboa e Vale do Tejo. Com a flexibilização dos horários em regime normal, as atividades de enriquecimento curricular (de carácter facultativo) passam a ser intercaladas com as atividades curriculares, o que determina a permanência obrigatória dos alunos na escola durante mais tempo. As atividades podem ser dinamizadas quer no período inicial de aulas, quer no final do tempo letivo ou mesmo entre esses dois períodos, com impactos ao nível da organização das aprendizagens.

Tabela 4.1.2.4. Professores titulares de turma com flexibilização de horário curricular, 2010/2011

Direção Regional de Educação	Professores titulares de turma do 1º ciclo	Professores titulares de turma com flexibilização de horário curricular	
		N	%
DRE Norte	7682	5512	71,8
DRE Centro	3528	1279	36,3
DRE Lisboa e Vale do Tejo	6615	1864	28,2
DRE Alentejo	1036	598	57,7
DRE Algarve	910	271	29,8
Total	19771	9524	48,2

Fonte: GEPE, 2011

Relativamente às entidades promotoras das AEC destacam-se as autarquias, que são as responsáveis em 82,6% das unidades orgânicas. Recorde-se que no Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio, era dada

preferência a estas entidades para a promoção de AEC, podendo estabelecer, se necessário e/ou pretendido, parcerias com outras entidades para a realização das referidas atividades.

Tabela 4.1.2.5. Distribuição das entidades promotoras de atividades de enriquecimento curricular, por unidades orgânicas, 2010/2011

Tipo de entidade promotora	Unidades Orgânicas	
	N	%
Autarquias	679	82,6
Agrupamentos de escolas	50	6,1
Associações de pais	53	6,4
IPSS	40	4,9
Total	822	100,0

Fonte: GEPE, 2011

No ensino do Inglês, cerca de 35% dos estabelecimentos apresenta uma parceria para o desenvolvimento desta atividade de enriquecimento curricular. Em relação ao tipo de entidade parceira, as empresas têm maior expressão (32,5%), seguidas das IPSS (16,7%), Instituto de Educação e Formação (12,5%), Instituto de Línguas (10,4%), Outros (10,3%), Associação de Pais (10,1%) e Associação Cultural, Recreativa ou Humanitária (7,6%) (GEPE, 2011).

Tabela 4.1.2.6. Estabelecimentos com parcerias para o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular de Inglês

AEC	Total de estabelecimentos	Estabelecimentos com entidade parceira	
		N	%
Ensino do inglês no 1º e 2º anos	4222	1496	35,4
Ensino do inglês no 3º e 4º anos	4272	1496	35,0

Fonte: GEPE, 2011

Balço do Ensino do Inglês no âmbito das AEC

De seguida, apresentam-se aspetos positivos e negativos que emergiram das audições decorridas no período de 22 de outubro a 12 de novembro de 2013. Estes ilustram a opinião de 18 especialistas de diversas áreas de investigação, bem como de dados provenientes de relatórios, estudos e experiências significativas decorridas no período de desenvolvimento das AEC. Os especialistas são designados pela letra E e pela sua respetiva numeração.

Aspetos positivos

	Especialistas que o referiram na sua audição:
O ensino do Inglês nas AEC (em larga escala) potenciou a generalização da oferta de uma língua estrangeira a aprendentes cada vez mais novos, alinhando a política educativa nacional com as políticas de língua europeias.	E5, E6, E8, E10, E16, E18
O ensino do Inglês teve a vantagem de sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, na perspetiva do plurilinguismo e com o desenvolvimento de competências interculturais e de uma atitude positiva face às línguas.	E6, E16, E18
Referido como positivo o alargamento da oferta de Inglês tratando-se de uma língua de comunicação internacional com papel relevante no mundo global.	E6, E8, E18
Relativamente aos professores envolvidos foi assinalado como positivo o facto de a maioria apresentar conhecimentos de Inglês de nível B1, no mínimo.	E8
As AEC contribuíram para a mudança do regime de monodocência no 1º ciclo do ensino básico, decorrente da articulação estabelecida entre o professor especialista e o professor generalista.	E10, E13

Como aspeto positivo mais referenciado destaca-se a difusão do Inglês como língua de comunicação internacional que promove a abertura a outras línguas e culturas e potencia desde cedo a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, seguindo as diretrizes europeias.

Em matéria de boas práticas, pode apontar-se, a título de exemplo, o projeto STEPS-UP (Support for Teaching English in Primary Schools – University of Porto), desenvolvido em parceria com a Câmara Municipal do Porto. Os professores envolvidos no ensino do Inglês no âmbito das AEC foram criteriosamente selecionados. Tinham de ser professores com estágio e experiência profissional. Uma vez no terreno, tiveram acompanhamento: 20 horas de formação com atividades muito direcionadas e cursos online de Inglês para o ensino básico, através da plataforma moodle. Foi adotado um manual certificado pela Universidade de Oxford e o Inglês foi usado como meio para compreender o mundo e para comunicar com os outros, numa perspetiva AILC. De acordo com esta forma de incorporar a língua estrangeira no currículo, as atividades eram planeadas em conjunto com as outras áreas: Estudo do Meio, Expressão Visual, Matemática. Houve um trabalho colaborativo, de articulação entre o professor generalista e o professor de Inglês, para a dinamização dos mesmos conteúdos. Enquanto o professor de Inglês abordava determinados conteúdos, o professor generalista encontrava-se a monitorizar a atividade, intervindo apenas quando

necessário. Apesar de os resultados alcançados, o projeto terminou por falta de condições financeiras para continuar a garantir uma remuneração adequada dos professores de Inglês.

Aspetos negativos

	Especialistas que o referiram na audição:
Apontou-se a falta de formação dos professores de Inglês nas AEC a nível didático e pedagógico, nomeadamente a pouca preparação para o ensino precoce da LE.	E6, E9, E11, E13, E16, E18
O recrutamento dos professores, por sua vez, não foi criterioso e levantou inúmeras dificuldades.	E5, E11, E13
Enquanto entidades promotoras, algumas autarquias contrataram empresas que não tinham o devido conhecimento da realidade das escolas e das crianças nem estavam devidamente certificadas/qualificadas para o efeito. A relação entre entidades promotoras e as empregadoras foi incipiente.	E8, E9, E10, E11
A implementação do Inglês ficou muito dependente das entidades promotoras, autarquias na maior parte dos casos. Isto criou situações de desigualdade pois nem todas apostaram do mesmo modo num programa consistente de articulação entre todos os envolvidos.	E1, E5, E8, E9, E10
Os professores recrutados podiam ser das mais variadas áreas, desde que tivessem certificado, ou alguma experiência com crianças, em ATL. Contudo, alguns professores não estavam preparados metodologicamente para aquele nível de ensino. E alguns não tinham o devido conhecimento científico/linguístico.	E1, E7, E9, E12, E16
Outro fator que levava a problemas no recrutamento deveu-se à indefinição do enquadramento profissional dos professores de Inglês no 1º ciclo, associada a uma baixa remuneração, causando uma grande rotatividade de docentes que deixavam as AEC à procura de melhores condições de trabalho, o que provocava instabilidade pedagógica.	E8, E9, E10, E12, E16, E18
A oferta de formação não foi suficiente para colmatar as lacunas iniciais e não houve o acompanhamento e a supervisão necessários.	E8, E9, E13
Relativamente a orientações programáticas, são apontadas insuficiências por não existir um plano de estudos específico para cada ano, mas apenas linhas orientadoras e sugestões metodológicas para os dois primeiros e para os dois últimos anos. As orientações programáticas não apoiaram devidamente os professores que não dominavam as estratégias de ensino adequadas aos alunos daquele nível de ensino.	E8, E13
As instalações onde decorriam as AEC poderiam ser mais adequadas. Para além disso, a carga horária do Inglês era insuficiente e a sua distribuição inadequada. As aulas de Inglês no fim do dia escolar, quando os alunos já estavam cansados, foram	E1, E8, E9, E10, E13

geradoras de indisciplina revelando-se pouco produtivas.	
Embora a oferta do Inglês fosse obrigatória, o facto de ser extracurricular e de frequência facultativa provocou, à partida, uma desigualdade entre os alunos. Este aspeto traduziu-se no facto de os alunos atingirem o segundo ciclo com conhecimentos díspares o que provocou a heterogeneidade do grupo-turma. Se alguns professores do 2º ciclo souberam trabalhar esta diversidade, outros não tiveram em conta as aprendizagens anteriores dos alunos. Foi notória a falta de articulação com o segundo ciclo.	E1, E5, E6, E8, E9, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18
Não considerar as aprendizagens anteriores leva a que alunos percam o entusiasmo e interesse na descoberta uma vez que têm de recomeçar as aprendizagens e acabam por ter maus resultados nesta disciplina. É notória a falta de articulação entre ciclos, de progressão e sequencialidade das aprendizagens.	E1, E6, E7, E16
O excesso de anos de frequência do Inglês com aprendizagens em “espiral”, de um modo extensivo, provocava desinteresse e desmotivação.	E7, E16
A falta de manuais e de outros recursos pedagógicos também terá prejudicado e/ou condicionado as aprendizagens.	E9
Não houve um trabalho com o professor generalista que permitisse articular o Inglês com as matérias curriculares. Esta falta de ligação e de articulação horizontal decorreu, em parte, da inexistência de componente não letiva para preparação de aulas e para momentos de articulação com o professor titular da turma.	E5, E10, E13, E18
O insucesso na disciplina é atribuído ao cansaço e à falta de motivação dos alunos que, por não haver uma avaliação final na disciplina de Inglês, acabam por não lhe dar a devida importância.	E1,E9

Os aspetos negativos referidos com maior frequência nas audições foram: a falta de formação didática para o ensino precoce do Inglês; o recrutamento pouco criterioso e a indefinição do enquadramento profissional dos professores de Inglês no 1º ciclo; a falta de articulação entre ciclos e dos princípios de progressão e sequencialidade.

Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira

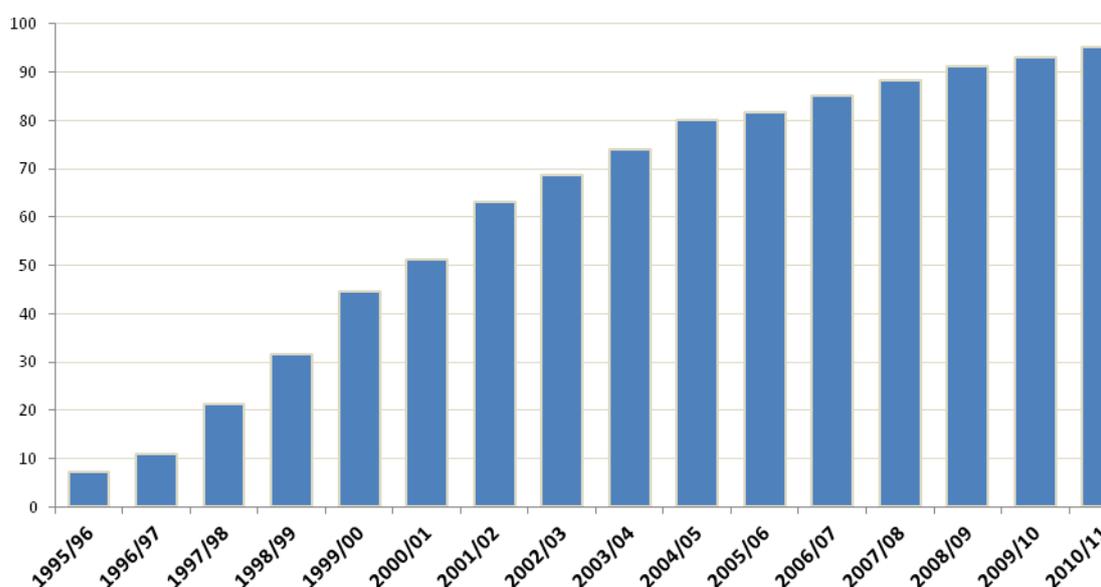
A Região Autónoma da Madeira (RAM) implementou, desde 1995, um modelo integrado de organização das atividades curriculares e de complemento curricular no 1º CEB, o qual designou por Escola a Tempo Inteiro (ETI).

Este modelo tem como base funcional o regime cruzado, em turno duplo. Assim, enquanto metade dos alunos tem a sua componente curricular, no período da manhã, os restantes frequentam-na à tarde. Cada sala destinada ao tempo curricular é utilizada por duas turmas, uma de manhã e outra à tarde. A outra metade das salas é decorada, equipada e orientada para diversas atividades (TIC, Biblioteca, Videoteca, Estudo, Inglês, Música e Artes Plásticas, etc.), o que potencia uma alteração de ambiente significativa, reduzindo a sensação de tempo de sala de aula.

Cada ETI tem um total de docentes que é igual ao dobro do número dos professores titulares de turma porque inclui os professores que asseguram as AEC e OTL. Estes docentes são professores da escola, pertencem ao respetivo quadro e Conselho Escolar, colaborando igualmente na elaboração do Projeto de Escola. Os

docentes que enquadram as AEC e OTL podem e devem ter formação específica para o desempenho dessa função.

Figura 4.2.1. Estabelecimentos (%) de ensino público que oferecem Escola a Tempo Inteiro. RAM



Fonte: Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas da RAM, 2012

Na RAM o acompanhamento e avaliação do ensino de LE no 1º CEB, nomeadamente do Inglês, estão a cargo do EDU-LE, projeto pioneiro da English Teachers Community from Madeira and Porto Santo Island. Quando solicitado, o EDU-LE presta assessoria e acompanhamento aos docentes que fazem sensibilização à LE-Inglês na Educação Pré-Escolar.

O EDU-LE é responsável pela elaboração de orientações metodológicas para o ensino da LE-Inglês no 1.º CEB e promove formação (adequada às necessidades identificadas pelos docentes que representam o Edu-LE nas respetivas escolas), Oficinas de Trabalho, a partilha de boas práticas e o trabalho cooperativo entre docentes.

O Ensino de Línguas Estrangeiras na Região Autónoma dos Açores

Ao invés do que acontece no Continente, na Região Autónoma dos Açores (RAA), o ensino do Inglês representa uma oferta de enriquecimento curricular, de frequência obrigatória. A língua estrangeira é lecionada por um docente com habilitação para o 2.º ciclo (preferencialmente habilitado para o 1º e 2º ciclos) em duas sessões semanais de quarenta e cinco minutos cada, para além das 25 horas do currículo nuclear.

A avaliação de cada aluno, na área curricular disciplinar de Língua Estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico, não releva para efeitos de progressão ou retenção, sendo descritiva e formalmente comunicada aos encarregados de educação no final de cada período letivo, nos termos fixados para as restantes áreas disciplinares.

As orientações curriculares para as línguas estrangeiras, elaboradas com base nas referências europeias, nacionais e regionais, surgiram no contexto da implementação do Currículo Regional da Educação Básica (CREB) na Região Autónoma dos Açores, determinando o alargamento do período de ensino-aprendizagem

da Língua Estrangeira (com início no 1º ano do 1º Ciclo) e a possibilidade de oferta de várias Línguas como LE I nesse mesmo ciclo (Alemão, Francês, Inglês).

Na RAA, o ensino de uma língua estrangeira estende-se à educação pré-escolar, sendo de oferta universal e frequência facultativa, onde assume um caráter lúdico. Foram criadas condições para que todas as crianças beneficiassem gratuitamente do Inglês, a partir do ensino básico, dando ênfase à oralidade, dado que as crianças estão a iniciar o seu processo de alfabetização. A língua é encarada como um auxiliar formativo e não como uma disciplina sujeita a exame.

Relativamente às práticas pedagógicas, reconhece-se a necessidade de formação para os professores do 2º ciclo, uma vez que não têm a devida formação didática para os níveis do 1º ciclo e pré-escolar.

Embora o ensino de uma língua estrangeira nos níveis mais baixos do sistema pareça ser uma experiência consolidada, ainda não há uma avaliação que permita comparar os resultados dos alunos do 9º ano que frequentaram o Inglês no 1º ciclo do ensino básico com os dos alunos que não foram abrangidos por esta situação.

Projeto de Ensino Bilingue no 1º CEB

Este Projeto, originalmente designado de Bilingual Schools Project, resulta de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o British Council Portugal e visa lecionar o currículo no 1.º CEB, através das línguas portuguesa e inglesa, desde o início da escolaridade obrigatória. O projeto foi implementado em sete agrupamentos de escolas em 2011/2012, na sequência de um estudo de viabilidade.

No ano letivo de 2012/2013 cerca de novecentas crianças dos 1.º e 2.º anos aprenderam Estudo do Meio e Expressões Artísticas em Inglês. As escolas envolvidas gerem o currículo de acordo com as especificidades do contexto e dos recursos disponíveis, sendo que a lecionação de Estudo do Meio e de Expressões é feita integral ou parcialmente em Inglês, incluindo nas AEC quando isso é possível, ocupando o seguinte número de horas letivas, consoante o ano de escolaridade:

Ano	Distribuição horária
1º	5 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)
2º	7 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)
3º	8 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)
4º	10 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)

Legenda : EM/E – Estudo do Meio/Expressões; OC – Oferta Complementar

Para tal, os professores generalistas (titulares de turma) são ajudados por professores de Inglês, quer na planificação, quer na lecionação. As duas entidades, o British Council e a Direção-Geral da Educação apoiam todos os envolvidos através de cursos de formação, materiais didáticos e visitas às escolas. Ter o agrupamento como entidade promotora foi fator preferencial de escolha das escolas do projeto, o que permitiu a utilização de parte das horas das AEC para reforço da aprendizagem do Inglês, dando, nomeadamente TIC em Inglês ou atividades artísticas em Inglês (hora do conto, música, expressão plástica e dramática).

Tratando-se de um projeto-piloto de implementação recente, ainda não foi feita uma avaliação da experiência em curso. De igual modo, ainda não são conhecidos os impactos na aquisição de conteúdos lecionados em Inglês, nem do domínio da língua no ciclo seguinte.

No entanto, as entidades responsáveis pelo projeto destacam os seguintes aspetos positivos: construção de materiais adequados; formação metodológica dos professores, com imersão em países falantes de inglês; monitorização, com retorno no final de cada ano. Para além disso, assinalam também como positiva a adequação do tempo dedicado ao ensino de uma língua estrangeira, aproximadamente 25% no “total minimum” do currículo (incluindo em Estudo do Meio e Expressões), e o facto de o Inglês estar integrado de forma gradual em cada ano escolar e inserido nas outras áreas curriculares. Entre os pontos negativos é referida a falta de continuidade na escola de alguns docentes que tiveram formação e fizeram um bom trabalho.

Na opinião dos mentores deste projeto, a língua estrangeira devia integrar a formação inicial de professores de modo a que os professores do 1º CEB fossem detentores, pelo menos, do nível B1 de proficiência em língua.

Em síntese

São diversas as experiências de integração curricular e de complementaridade/enriquecimento do currículo de línguas nos níveis iniciais. No âmbito deste relatório, realça-se a oferta e implementação do Inglês como área de enriquecimento curricular não descurando os aspetos negativos atrás mencionados que dificultaram os princípios de qualidade e de sequencialidade entre ciclos de ensino. Destaca-se, igualmente, a integração de línguas estrangeiras na Região Autónoma dos Açores com orientações curriculares devidamente articuladas entre ciclos. Na implementação do projeto-piloto de ensino bilingue Português/Inglês releva-se a abordagem AILC e a articulação entre professor generalista e especialista (monodocência coadjuvada).

Integração do Inglês no currículo do 1º ciclo do ensino básico

Quais os cenários possíveis para a integração do Inglês⁴ no 1º ciclo do ensino básico, em Portugal, considerando a literatura revista sobre esta temática e as intervenções dos 18 especialistas ouvidos pelo Conselho Nacional de Educação?

Carga horária semanal

Atualmente, segundo o Decreto-Lei nº 131/2013 de 10 de julho, o currículo (anexo 2) do primeiro ciclo do ensino básico é composto pelas seguintes componentes: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e Oferta Complementar. Considerando estas componentes, a carga horária semanal a cumprir é entre 22,5 e 25 horas. Para além destas componentes, o currículo contempla atividades extracurriculares, de caráter facultativo, para as quais estão destacadas entre 5 a 7,5 horas semanais, onde se integra, atualmente, o ensino do Inglês. Portugal é assim um dos países europeus com maior carga horária no 1º ciclo do ensino básico (Eurydice, 2013). Os especialistas ouvidos apontaram para a inclusão do Inglês nas 25 horas, sendo um cenário possível a utilização das atuais 2,5 horas atribuídas à oferta complementar (1 hora) e ao apoio ao estudo (1,5 hora).

Para a integração do inglês no currículo o cenário mais apontado é o de duas a três horas semanais.

Modelos de ensino

Relativamente ao modelo de ensino, os especialistas ouvidos referiram o AILC (Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos) como o modelo preferencial. A AILC tem o duplo objetivo de ensinar língua e conteúdos. Implica a aprendizagem transversal de conteúdos do currículo através da língua estrangeira.

O modelo de lecionação referido foi o de monodocência coadjuvada, o que envolve professores generalistas e professores especialistas de língua.

Quando iniciar a abordagem de uma língua estrangeira

Um número significativo dos especialistas ouvidos reconhece que seria importante começar o mais cedo possível, no primeiro ano do 1º CEB, justificando essa posição com as diretivas da União Europeia. Contudo, esta questão foi analisada à luz da realidade portuguesa, nomeadamente o défice de recursos humanos e financeiros existente. Tendo em conta estes aspetos, um cenário possível seria, numa fase inicial, a introdução a partir do 3º ano com possibilidade de alargamento aos primeiros anos de forma gradual.

Referiu-se ainda que, caso o Inglês seja introduzido no 1º ano, os dois primeiros anos deverão ser de iniciação à língua e de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, privilegiando uma abordagem comunicativa. Nos 3º e 4º anos as aprendizagens deverão centrar-se nas componentes de escrita, leitura e oralidade integrando os conteúdos das outras disciplinas (AILC).

⁴ Apesar de estar em causa a introdução do Inglês no currículo do 1º ciclo do ensino básico é de referir que a maioria dos especialistas ouvidos se manifestou favorável a uma oferta plurilingue.

A integração do Inglês no currículo implica uma articulação vertical, uma redefinição das metas no primeiro ciclo e a consequente adaptação das metas dos 2º e 3º ciclos. A articulação vertical é um aspeto fundamental para que exista a continuidade necessária à aprendizagem de uma língua estrangeira. Importa também definir quais os níveis de proficiência (do Quadro Europeu Comum de Referência) a atingir no final de cada ciclo. O nível A1 do QECR foi apontado nas audições como o nível desejável no final do 1º ciclo do ensino básico.

Na hipótese de o Inglês vir a ser integrado no currículo do 1º ciclo, admite-se a introdução de uma segunda língua estrangeira no 5º ano⁵.

Perfil do professor

O modelo de lecionação mais referido ao longo das audições foi a monodocência coadjuvada, uma vez que muitos dos professores generalistas não apresentam as competências linguísticas necessárias para lecionar Inglês. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, está previsto que, no 1º ciclo, apesar de o ensino ser globalizante e da responsabilidade de um professor único, este possa ser coadjuvado em áreas especializadas, nomeadamente em Música, Língua Estrangeira ou Educação Física.

O ensino de uma língua estrangeira requer competências linguísticas e pedagógicas. No caso dos professores generalistas é necessário que tenham conhecimento em didática de uma língua estrangeira e competência linguística. Quanto aos professores especialistas de língua é necessário que tenham competências pedagógicas para o 1º ciclo do ensino básico.

Quer num caso quer noutra há necessidade de formação. No entanto, a curto e médio prazo, uma formação linguística para os professores generalistas não será suficiente. No imediato, o cenário mais viável será proporcionar formação contínua a professores do grupo 220 (Português/Inglês no 2º ciclo do Ensino Básico) e do grupo 330 (Inglês no 3º ciclo e secundário), uma vez que já possuem competências linguísticas e pedagógicas, de carácter geral. Este tipo de formação, presencial e/ou a distância, deverá conduzir a uma certificação.

Estas formações contínuas visam lidar a curto prazo com a escassez de recursos humanos. No entanto, a formação inicial de professores deverá ser reformulada tendo em conta a eventual introdução do Inglês no currículo do 1º ciclo.

O perfil de formação mais adequado do professor especialista seria uma licenciatura e um mestrado vocacionados para o ensino da língua inglesa no 1º ciclo, mas atualmente o número de detentores desta formação é ainda reduzido.

Deverá também ser equacionada a possibilidade de integrar na formação um período de imersão linguística num país de língua inglesa.

⁵ Sobre esta matéria a Assembleia da República recomendou ao Governo que promova o multilinguismo mediante a integração do inglês no currículo obrigatório do 1.º ciclo do ensino básico e crie condições para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (Resolução da Assembleia da República n.º 151/2013, de 19 de novembro).

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (coord.) (2009). *Actividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas*. Relatório Final. Lisboa: CIES-ISCTE.

ANMP (2010). *Sugestões para o Relatório Pedagógico das AEC – 2009/2010*.

Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2008). *Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Acompanhamento 2007/2008. Lisboa: APPI

Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2008). *Relatório final de acompanhamento 2007/2008*. Consultado a 22.10.2013 em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/relatorio_acompanhamento/AEC%20Relatorio%20Ingle

Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2009). *Relatório final de acompanhamento 2008/2009*. [Consultado a 22.10.2013 em [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/Relatorio%20AEC-APPI_%20\(2\).pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/Relatorio%20AEC-APPI_%20(2).pdf)]

Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2010). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico INGLÊS – Relatório Final de Acompanhamento 2009/2010*. Lisboa: APPI

Barthélémy, F. & Groux, D. (dir.) (2013). *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*. Paris: L'Harmattan

Beacco, J-C. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [www.coe.int/lang/fr]

British Council (2011). *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. London: Autor

CERI (2002). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris: OCDE [consultado em: <http://www.oecd.org/fr/presse/comprendrelecerveauversunenouvellesciencedelapprentissage.htm>]

CNE (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Autor.

Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). *AEC. Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Intercalar de Acompanhamento. Lisboa: Ministério da Educação

Comissão de Acompanhamento do Programa (2008). *AEC. Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Acompanhamento 2007/2008. Lisboa: Ministério da Educação

Comissão de Acompanhamento do Programa (2009). *Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009. Lisboa: Ministério da Educação.

Comissão de Acompanhamento do Programa (2010). *AEC. Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2009/2010. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.

Comissão de Acompanhamento do Programa (2010). *AEC. Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Pedagógico 2009/2010. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.

- Comissão Europeia (2003). Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006. Bruxelas: Autor
- Comissão Europeia (2012). First European Survey on Language Competency, Technical report. [consultado em: http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/technical-report-eslc_en.pdf]
- Comission Européenne (2011). Guide stratégique pour un apprentissage efficace et durable des langues au niveau préscolaire. Bruxelles : Autor
- Conselho da Europa (2010). Plurilingual and intercultural education in curricula for primary education. Strasbourg: Autor
- Coordenação do Programa (2007). AEC. Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório final de Acompanhamento 2006/2007. Lisboa: Ministério da Educação.
- Couceiro-Figueira, A. P. & Pereira-Serra, M. A (2010). O ensino-aprendizagem do inglês no primeiro ciclo. Um estudo exploratório. *Educación y Educadores*. Vol. 13, N.º 1, Abril, pp. 43–59. Consultado em: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a04.pdf>
- Curtain, H. & Nikolov, M. (eds). (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe. European Centre for Modern Languages
- DGEEC (2012a). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2011/2012*. Lisboa: Autor.
- DGEEC (2012b). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Autor.
- DGPGF-MEC (vários anos). *Relatórios de Execução Orçamental anual*. Lisboa: Autor.
- Duverger, J. (2007). École élémentaire et enseignement des langues. *Trema*, 28 [consultado em: <http://trema.revues.org/259>]
- Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006). Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Rapport final de l'étude du lot 1 d'EAC 89/04. Bruxelles: Commission Européenne.
- English Teachers Community from Madeira and Porto Santo Island! [consultado a 6-11-2013 em <http://edu-le.ning.com>]
- Escolas a Tempo Inteiro na RAM: [consultado a 28-10-2013 em <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/ArtiFiles/T212.htm>]
- Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, 1999. [consultado em: http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/legis_eparam_2012.pdf]
- Eurydice (2001). L'essentiel de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe. Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture
- Eurydice (2010). Estruturas dos sistemas de educação e formação na Europa. Portugal 2009/10. Lisboa: GEPE-ME [consultado em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=estrutura_educacao_europa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=estrutura_educacao_europa.pdf)].
- Eurydice (2012). *Números Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa 2012*. Bruxelas: Autor
- GEPE-ME (2011). *Relatório Actividades de Enriquecimento Curricular 2010/2011*. Lisboa: Autor.
- Gonçalves, I.P. (1998). *Bilinguismo no 1.º ciclo do ensino básico*. Aveiro. [Tese doutoramento em Ciências da Educação] Aveiro: Universidade de Aveiro. [consultado em: http://www.esec.pt/cdi/repositorio/teses_files/Goncalves-B_I.pdf]

- Gonçalves, I.P. (2003). O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico como fator de sucesso da aprendizagem da língua materna. Coimbra: Instituto Politécnico.
- Grin, F. (2005). L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. Paris: Haut Conseil de l'Évaluation de l'École
- Guincho, A.P.M.A. (2008). Escolas a tempo inteiro na Região Autónoma da Madeira: estudo de caso. [dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional] Lisboa: Universidade Aberta.
- Johnstone, R. (2002). A propos du “facteur de l'âge”: quelques implications pour les politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Latour, M. (2009). L'enseignement precoce des langues vivantes. Bibliographie Sèvres: CIEP [http://www.ciep.fr/bibliographie/bibliographie-enseignement-precoce-des-langues-vivantes.pdf]
- Maalouf, A. (2008). Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe. Bruxelles : Commission Européenne
- Mendes, M.L.R.S. (2000). Da língua à interculturalidade e cidadania europeia. [Tese de mestrado em Relações Interculturais]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendonça, A. & Bento, A.V. (2009). As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: O redesenhar do ensino no 1º Ciclo através de um novo modelo educativo in Investigar, Avaliar, Descentralizar – Atas do X Congresso da SPCE (CdRom).Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Montenegro, M. (2010). Análise das Necessidades de Formação dos Professores de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação]. Lisboa: Universidade de Lisboa
- OCDE (2013) Education at a Glance 2013: OECD Indicators. Paris: Autor
- Parlamento Europeu (2013). Resolução sobre o tema «Repensar a Educação». Estrasburgo: Autor, 22 de outubro.
- Paulo, C. (coord.) (2005). Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, I.C.N.S. (2010). O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular. [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de especialização: Currículo e Supervisão em Educação Básica]. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11044/1/Tese.pdf>
- Perrégaux, C. (2004) Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. Repères, 29, 147-166.
- Projeto de Ensino bilingue precoce no 1º e ciclo: [consultado a 30/10/2013 em: <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=202>]
- Projeto Kiitos. [Consultado a 8/11/2013 em: <http://www.cm-pontedesor.pt/educacao/kiitos>]
- Rosa, A. A. (2006). Tradução para os Media na FLUL. VIII Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa. Tradução e Inovação. Actas do Seminário. Lisboa: União Latina. [consultado em: http://dtil.unilat.org/VIIIseminariofct__ul/assis.rosa.htm]
- Santos, E. D. (2007). Línguas estrangeiras no 1.º ciclo do ensino básico: representações dos professores e integração curricular. [Dissertação de Mestrado em Supervisão, Especialização em Ensino Básico – 1.º ciclo]. Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação. [consultado em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/371/2/tese%20sem%20anexos.pdf>]
- Silva, A. P.F. (2012). Impacto do ensino precoce do inglês: estudo de caso nas escolas básicas do 2º ciclo do concelho de Barcelos. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica] Lisboa: Universidade Aberta [consultado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2534>]

Statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères [consultado em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics/fr]

Tinsley, T. & Comfort, T (2012). Lessons from abroad: international review of primary languages. Research report. Berkshire: CfBT Education Trust.

União Europeia. Conselho Europeu de Barcelona 15 e 16 de março de 2002: conclusões da presidência. Barcelona: Conselho da União Europeia [consultado em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000033841/documento/0001/>]

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa, 1976, de 2 de abril

Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M, de 17 de Agosto

Decreto lei 91/2013, de 10 de julho

Decreto-Lei n.º 212/2009, de 03 de setembro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado e republicado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 7/99, de 29 de janeiro

Despacho 22/SEEI/96, de 9 de junho

Despacho n.º 14 460/2008 (2.ª série), de 26 de maio

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio

Despacho n.º 7486/2013, de 11 de junho

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho

Despacho Normativo n.º 35/99, de 20 de julho

Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, com alterações introduzidas pelo n.º 115/97, de 19 de Setembro.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. [versão consolidada]

Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto [JORAM]

Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto [JORAM]

ANEXOS

Audições

Ana Clara Santos - Universidade do Algarve

Ana Isabel Andrade - Universidade de Aveiro

Arminda Bragança – FNE

Carlinda Leite – Universidade do Porto

Carlos Ceia – Universidade Nova de Lisboa

Clara Ferrão Tavares – Instituto Politécnico de Santarém

Fátima Vieira - Universidade do Porto

Flávia Vieira - IE – Universidade do Minho

Maria Edite Orange – Escola Superior de Educação do Porto

Maria Elizabeth Ellison - Universidade do Porto

Maria Emília Galvão – Consultora Sénior para o Programa Língua (1989-1993)

Maria Filomena Capucho - Universidade Católica Portuguesa (Viseu)

Maria Helena Araújo e Sá - Universidade de Aveiro

Maria João Lopo de Carvalho – Fundadora da Know-How

Orlando Strecht-Ribeiro – Instituto Politécnico de Lisboa

ANPLI - Ana Neves

APPI - Isabel Brites

British Council – Julie Tice e Verónica Senior

Direção-Geral da Educação - Fernando Reis (Diretor-Geral)

Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura dos Açores – Luiz Fagundes Duarte (Secretário Regional)

Matriz curricular do 1.º ciclo Ensino Básico

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7,0 horas
Matemática	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo 1,5 horas
Oferta Complementar (a)	1,0 hora
Tempo a cumprir.	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora

(a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

(b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º

Quadro sinóptico

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Línguas a introduzir no 1º ciclo	Inglês	Plurilinguismo	Plurilinguismo	Inglês	Inglês	Inglês	Plurilinguismo	Inglês	Inglês
Tipo de abordagem	Ensino centrado no aluno	AILC Plurilingue Disciplina Autónoma	NR	AILC	AILC	AILC	Plurilingue, acional, multimodal	AILC Fonética	AILC
Ano de introdução no 1º CEB	2º ano	1º ano	NR	1º ano	3º ano	1º ano	1º ano	1º ano	3º ano
Modelo de lecionação	Coadjuvação	Coadjuvação	NR	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação (numa primeira fase)	NR	Coadjuvação	Coadjuvação
Articulação	Vertical	Horizontal e Vertical	NR	Horizontal	Vertical	NR	NR	Vertical	Horizontal e Vertical
Integração nas 25 horas letivas	Não	NR	NR	NR	NR	NR	NR	Sim	NR
Carga horária semanal	2º ano: 90 minutos 3º/4º anos: 135 minutos	1º ano: 60 minutos 2º e 3º anos: 90 minutos 4º ano: 120 minutos	NR	1º ano: 120 minutos 2º, 3º e 4º anos: 240 minutos	3º e 4º: 135 minutos	Mínimo de 240 minutos, por semana	1º e 2º anos: 75 minutos 3º e 4º anos: 75 minutos (sensibilização linguística e cultural); 75 minutos exposição à língua	300 a 360 minutos por semana	3º ano: 120 minutos 4º ano: 180 minutos
Recursos materiais	2º ano: Portfolio linguístico/suportes visuais	Portfolio linguístico	NR	Manual	NR	NR	NR	Plataforma Portfolio linguístico	Manuais ou plataforma digital
Necessidades de formação	Requalificação pedagógica**	Requalificação pedagógica; Formação linguística contínua	NR	Certificação	Requalificação pedagógica	NR	NR	Formação linguística e pedagógica	Requalificação pedagógica Certificação
Nível a atingir	A1	NR	NR	A1	NR	NR	A1	NR	A2

	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18
Línguas a introduzir no 1º ciclo	Plurilinguismo	Inglês	Inglês	Inglês	Plurilinguismo	Plurilinguismo	Inglês	Plurilinguismo	Inglês
Tipo de abordagem	Plurilingue e AILC	Comunicativa (1º e 2º anos)	AILC (a partir do 3º ano)	AILC	NR	AILC	Sensibilização (1º e 2º) AILC (3º e 4º)	AILC	Plurilingue AILC
Ano de introdução no 1º CEB	1º ano	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano	1º ou 2º anos	3º ano
Modelo de lecionação	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação	Coadjuvação
Articulação	Vertical	Vertical	Vertical	NR	NR	NR	Vertical	Vertical	Vertical
Integração nas 25 horas letivas	NR	NR	Sim	NR	Sim	Sim, no 1º e 2º anos; 3º e 4º poderá acrescer às 25 horas	Sim	Sim	Sim
Carga horária semanal	1º e 2ºano: 120 minutos 3º e 4º: 180 minutos	1º e 2ºano: 100 a 225 minutos 3º e 4º: 150 a 225 minutos	180 minutos	180 minutos	120 a 180 minutos	NR	3º e 4º anos: 300 minutos	NR	3ºano: 90 minutos 4º ano: 135 minutos
Recursos materiais	NR	NR	Manuais	NR	NR	NR	Criação de materiais na sala de aula	NR	Manuais ou portfolios
Necessidades de formação	Requalificação pedagógica	NR	Requalificação pedagógica	Requalificação pedagógica Formação linguística	NR	NR	Formação linguística Requalificação pedagógica	Formação didática com acreditação Requalificação pedagógica	Requalificação pedagógica Formação linguística
Nível a atingir	NR	NR	A1	NR	NR	A1	A1/A2	NR	NR

LEGENDA: NR- Não Refere

NOTAS:

* Esta tabela sintetiza a opinião de 18 especialistas ouvidos. Os contributos das outras duas entidades não foram considerados por não apresentarem carácter prospetivo.

** Entende-se por requalificação pedagógica a formação dada a professores do 2º ciclo e 3º ciclo/secundário e por formação linguística e pedagógica a formação dada a professores generalistas.

Cenário para a integração do inglês no currículo do 1º CEB (Síntese da tabela anterior)

	Cenário mais apontado	Frequência
Línguas a introduzir no 1º Ciclo	Inglês	Referida por 11 dos especialistas ouvidos.
Ano de introdução no 1º CEB	1º ano	Referido por dez dos especialistas ouvidos como cenário ideal. Contudo, devido à escassez de recursos humanos e financeiros alguns apontaram o 3º ano como cenário com maior exequibilidade a curto/médio prazo.
Tipo de abordagem	AILC	Referida por 13 dos especialistas ouvidos.
Integração nas 25 horas letivas	Sim	Referido por sete dos especialistas ouvidos. Dez especialistas não referiram esse aspeto nas suas intervenções.
Carga horária semanal	120 a 180 minutos	Os cenários são muito diversificados. O de 120 a 180 é o mais referido.
Nível a atingir	A1	Referido por seis dos especialistas ouvidos. 11 especialistas não referiram esse aspeto nas suas audições.
Modelo de leção	Coadjuvação	Referida por 16 dos especialistas ouvidos.
Articulação	Vertical	Referida por 11 dos especialistas ouvidos.
Necessidades de formação	Requalificação pedagógica	Referida por dez dos especialistas ouvidos.

Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245

cnedu@cnedu.com

