

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

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

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

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

EVERYONE SPEAKS ENGLISH, DIDN'T YOU KNOW?

O ENSINO DO INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE TRANSMONTANO

ABSTRACT

Following the Bologna Declaration (1999) and the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), the teaching of foreign languages in higher education has changed dramatically. Thus, it becomes essential to ascertain the entry level of students and their proficiency in English after the completion of Basic and Secondary Education. This initial assessment will have a bearing on the development of first year classes, as well as on the following, more advanced levels of language. Our experience with language degrees at the School of Education of Bragança has shown us the considerable difficulties students grapple with in order to complete a B2 level and proceed with their learning at C1 and C2 levels. This was our main reason for administering a questionnaire to all first-year students in the academic year of 2015/2016 who were then learning English at our institution. Our aim was to attempt to understand the way students' previous learning experience shaped their performance and motivation for learning English and find out about influential informal learning contexts.

Keywords: foreign language learning, Portuguese educational system, students' linguistic biography, language profile, motivation, English learning in Trás-os-Montes

RESUMO

Na senda da Declaração de Bolonha (1999) e do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino superior sofreu profundas alterações, importando averiguar o nível de entrada dos alunos e a sua proficiência na língua inglesa,

após o percurso no Ensino Básico e no Secundário. Esta aferição influencia o desenvolvimento das práticas letivas no primeiro ano, assim como nos níveis mais avançados da língua. A nossa experiência com as licenciaturas de línguas da Escola Superior de Educação de Bragança tem demonstrado as consideráveis dificuldades que os alunos sentem para tentar cumprir um nível B2 no 1.º ano e prosseguir a sua aprendizagem nos níveis C1 e C2 nos anos que se seguem. Esta foi a principal intenção para realizar um questionário a todos os alunos de 1.º ano que estudaram inglês na nossa instituição no ano letivo de 2015/2016. O nosso objetivo centrou-se em tentar compreender a forma como a aprendizagem prévia dos alunos determinou o seu desempenho e a sua motivação para o inglês e conhecer outras aprendizagens informais que os influenciaram.

Palavras-chave: aprendizagem de línguas estrangeiras, sistema educativo português, biografia linguística dos alunos, perfil linguístico, motivação, ensino de inglês em Trás-os-Montes

1 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho pretende aferir as experiências, expectativas e atitudes dos alunos de línguas da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) face à língua inglesa. Tal como será explicitado na parte seguinte, no ano letivo 2015/2016, estes alunos frequentavam não só os cursos de línguas (i.e. Línguas Estrangeiras: Inglês & Espanhol – LEIE – e Línguas para Relações Internacionais – LpRI), como também outros planos de estudos em que o inglês surge como unidade curricular (UC) de apoio. A nossa premissa investigativa decorreu do facto de termos verificado, em anos letivos passados, as inúmeras dificuldades que estes alunos revelam na aprendizagem desta língua e que se apresentam como um obstáculo no seu percurso académico e os conduzem à sua retenção. Desta forma, partilhamos da opinião de Cabral & Tavares (2004) que afirmam que a generalidade dos alunos portugueses demonstram manifestas dificuldades no uso do inglês, ou seja, “um nível de proficiência incipiente em Inglês por parte dos estudantes [que] pode dificultar o seu processo de transição e adaptação ao Ensino Superior” (Soares, Pereira & Canavarro, 2010, p. 111), não obstante o longo percurso de aprendizagem desta língua no sistema educativo português (como será explicitado mais abaixo).

Esta nossa constatação, fundamentada em inúmeros outros autores como os citados, surge como particularmente gravosa considerando que esta língua é ubíqua não só em termos de bibliografia ao longo do percurso académico dos alunos, mas também na produção, disseminação e transferência de conhecimento, sem deixar de referir a mobilidade Erasmus. Se, por um lado, constatamos que o Plano Europeu de Ação 2004-2006 (2004, p. 20) defende que

as universidades devem promover a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e conseqüentemente a diversidade linguística, por outro, Wächter & Maiworm (2014, p. 33) afirmam que, em 2014, aproximadamente 2637 instituições de ensino superior localizadas em 28 países europeus ofereciam mais de 8000 programas ministrados em inglês, número este que continuará decerto a aumentar exponencialmente nos próximos anos. Esta realidade paradoxal coloca as instituições de ensino superior e os respetivos alunos face a um impasse: a exigência de dominar o inglês a um nível quase nativo (C1 ou C2), ao mesmo tempo que devem também ter conhecimento de outras LE, sem descurar a sua própria língua materna, numa tentativa de concretizar a utopia europeia.

Numa Europa que se quer multilingue e multicultural, o ensino do inglês como língua de trabalho e língua franca atingiu números nunca antes observados (cf. Wilkinson, 2004). Como consequência, impõe-se a necessidade de aferir o grau de proficiência adquirido pelos alunos aquando do término do ensino secundário que será fator determinante para o seu sucesso académico na área das línguas (Brumfit, 2004, p. 164), particularmente se ingressarem nos cursos supra mencionados. Nesta linha de abordagem, Soares, Pereira & Canavarro (2010) podem ser mencionados como um caso ilustrativo da aferição da proficiência em língua portuguesa e em língua inglesa de uma amostra de alunos da Universidade de Coimbra, com resultados pertinentes.

Numa tentativa de compreender as possíveis causas para o insucesso escolar, Soares, Pereira & Canavarro (2010, p. 111) mencionam, por um lado, Alarcão (2001), que sugere quatro dimensões a ter em consideração nesta análise – a dos alunos, a dos docentes, a do currículo e a da instituição de ensino – e, por outro lado, Pinheiro (2004), que propõe causas de natureza académica, pessoal e social. Na impossibilidade de conduzir um estudo tão abrangente quanto o proposto por Alarcão (2001), optámos por nos restringirmos às dimensões académica e pessoal de Pinheiro (2004), as quais encontram eco no nosso questionário (vd. parte 4).

O propósito de averiguar e posteriormente descrever as experiências passadas e as expectativas e atitudes dos alunos face à aprendizagem do inglês não se apresenta como facilitado, aspeto este que mantivemos presente aquando da elaboração do nosso instrumento de análise. Atente-se na afirmação de Round (2005), que desenvolveu um estudo direcionado a alunos do primeiro ano das licenciaturas de diversos cursos vocacionais da Universidade de Northumbria, no Reino Unido, não exclusivamente a alunos de línguas:

In general, students tend to lack a discourse around skills and education in general; it can be difficult for them to reflect effectively on their educational experience. Often student perceptions of their university experience are influenced as much by their expectations and beliefs as by what they actually do or encounter. (2005, p. ii)

Segundo a autora, o estudo pretendia apresentar de forma realista e atualizada as características dos alunos questionados, assim como identificar os aspetos que tornassem os alunos vulneráveis a desistirem ou a ficarem retidos e as boas práticas que pudessem contribuir para o sucesso dos alunos. De forma a evitar explicações simplistas e compreender de forma fidedigna estas ocorrências do mundo académico, é necessário considerar a experiência holística dos alunos: as suas experiências e estilo de vida, as suas expectativas e a sua motivação, na linha do defendido por Soares, Pereira & Canavarro (2010).

Na averiguação da biografia e perfil linguísticos dos nossos alunos, designações estas inspiradas no portefólio europeu (cf. *Using the European Language Portfolio*, 2011, em linha), apresentou-se como essencial considerar a questão da motivação, referida também por Round (2005). Segundo Dörnyei & Ottó (1998 cit. Kormos et al., 2008, p. 67), a motivação não constitui um estado emocional e mental estável, mas antes um processo motivacional que deve ser examinado em tempo real. Kormos et al. (idem) mencionam igualmente o estudo qualitativo de Ushioda (2001) que consistiu na realização de entrevistas a alunos irlandeses do ensino superior que aprendiam francês. Os resultados desta autora revelaram que o pensamento motivacional dos seus sujeitos era influenciado por fatores causais e teleológicos, sendo que os primeiros se relacionavam com as experiências passadas relativas à aprendizagem de uma LE, ao passo que os teleológicos envolviam objetivos de curto e longo prazos, assim como expectativas face ao futuro. De acordo com Ushioda (2001, cit. Kormos et al., 2008), este perfil motivacional compreendia a filtragem das experiências, uma vez que as experiências positivas levam os alunos a centrarem-se em aspetos mais positivos e a negligenciarem aspetos mais negativos.

Um outro exemplo relaciona-se com o contexto húngaro, no qual Csizér & Kormos (cit. Kormos et al., 2008) conduziram um estudo a 230 alunos que demonstrou que os fatores mais determinantes para a aprendizagem do inglês residem no seu entusiasmo face à aprendizagem da língua, na motivação para se tornarem proficientes, no encorajamento familiar, assim como na postura internacional e de integração social dos alunos aliadas a outros motivos instrumentais.

No que se refere ao perfil motivacional dos alunos de línguas, Kormos et al. (2008) argumentam que se apresenta considerável o número de estudos sobre a motivação de diferentes tipos de aprendentes em diferentes contextos educativos (e.g. Dörnyei and Schmidt, 2001; Masgoret & Gardner, 2003). Contudo, os mesmos autores alertam-nos para o facto de que estes estudos se têm centrado maioritariamente nos alunos do ensino básico e do ensino secundário, sendo o ensino superior menos estudado, principalmente no que diz respeito às línguas.

Um outro aspeto que Kormos et al. (idem) referem reside na evidência de que um número significativo dos alunos de Humanidades são alunos de línguas, o que surge como um motivo adicional para empreender o nosso estudo de caso. Relativamente à metodologia do processo de ensino-aprendizagem, integramo-nos claramente numa abordagem centrada no aluno e, desta forma, o conhecimento da biografia e do perfil linguísticos, assim como das características pessoais e motivacionais dos alunos afiguram-se fulcrais (cf. Kormos et al., 2008).

Para além disso, como membros de um departamento responsável pelo desenvolvimento das competências linguísticas dos nossos alunos em diversas línguas, particularmente em inglês, consideramos, à semelhança de Kormos et al. (2008), a necessidade de compreender a tensão existente entre um conjunto de variáveis aparentemente paradoxais: o conhecimento prévio que os alunos trazem em língua inglesa e as expectativas não só dos alunos de ensino superior, mas também da sociedade face à sua formação.

Considerando o supra exposto, pretendemos, com este trabalho, intentar compreender de que forma as experiências anteriores de aprendizagem (i.e. biografia linguística) dos nossos alunos condicionaram o seu atual perfil linguístico, as suas expectativas e atitudes face à aprendizagem da língua e ao seu próprio futuro, sem esquecer a sua motivação. Neste sentido, na linha de uma metodologia de natureza quantitativa (de acordo com Creswell, 1994), definimos como nosso objetivo a elaboração de um questionário misto que se dirigisse não só aos nossos alunos dos cursos de línguas já referidos, mas também aos restantes alunos que usufruísem de uma UC semestral de inglês.

A aplicação deste instrumento metodológico centrou-se na averiguação do percurso dos alunos no ensino básico e no secundário, com uma clara identificação do número de anos de aprendizagem da língua, tentando compreender como este percurso determinou, ou não, a sua motivação para a língua, assim como conhecer as áreas de dificuldade que os próprios alunos nomearam. Paralelamente, considerámos fundamental procurar conhecer outras aprendizagens informais que os influencia(ram) e os contextos em que os alunos contactam com a língua, entre outros aspetos relevantes.

Desta forma, o nosso trabalho organiza-se em três partes distintas: uma primeira parte que pretende explicitar o contexto institucional em que este estudo foi desenvolvido, seguido da breve descrição do atual sistema educativo português, no que diz respeito à aprendizagem das línguas estrangeiras. A terceira parte centra-se na apresentação do questionário que foi aplicado a um universo de aproximadamente 200 alunos de primeiro ano das licenciaturas, bem como na discussão dos resultados obtidos nos questionários. Por fim, a última parte almeja evidenciar as nossas conclusões face não só ao questionário

e às respostas obtidas, mas também à forma como estes resultados virão a influenciar a nossa atitude generalizada face aos alunos dos cursos de línguas e, se as necessárias condições administrativas nos forem concedidas, a nossa própria prática letiva em próximos anos letivos.

2 – CONTEXTO INSTITUCIONAL

A ESEB é uma das escolas do Instituto Politécnico de Bragança e, durante cerca de duas décadas, centrou a sua atividade na formação de professores para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, assim como na de educadores para o ensino pré-escolar. Com a entrada em vigor da Declaração de Bolonha em 1999, desencadeou-se o chamado Processo de Bolonha em Portugal e a consequente harmonização generalizada de estruturas educativas na Europa, processo este reafirmado em anos subsequentes (i.e. 2001 em Praga, 2003 em Berlim e 2005 em Bergen). Esta verdadeira revolução educativa foi instituindo, de modo mais efetivo, a mobilidade de discentes e docentes, assim como o sistema europeu de créditos. Neste sentido, afigurou-se fundamental a reformulação de todos os cursos da ESEB para o novo sistema de três ciclos de estudos. Concomitantemente, a grande maioria dos cursos de professores da ESEB tiveram de ser encerrados, por diversas razões, nomeadamente decisões ministeriais ou ausência de financiamento.

Na sequência deste novo panorama educativo, a ESEB implementou novos cursos de licenciatura, nomeadamente duas licenciaturas em línguas – LpRI e LEIE –, a par de diversos outros cursos com a oferta de inglês como uma UC obrigatória ou de opção – Desporto, Educação Ambiental, Educação Básica, Educação Social e Música.

As licenciaturas de línguas oferecem uma progressão ao nível do inglês desde o nível B2, no primeiro ano, até ao nível C2 no terceiro e último ano, seguindo a organização de níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem das Línguas (QECL, 2001). No que se refere aos alunos de LpRI, estes dispõem da oferta de três LE: para além do inglês e do espanhol como línguas obrigatórias, devem também selecionar uma terceira língua de entre o francês, o alemão e o chinês. Quanto aos alunos de LEIE, estes centram a sua aprendizagem somente no inglês e no espanhol.

Na figura que se segue, encontra-se sistematizada a estrutura dos cursos oferecidos na ESEB, com UC de inglês, assim como os cursos com componente linguística noutras escolas do IPB, nomeadamente a Escola Superior de Administração, Contabilidade e Turismo (ESACT) e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (Estig), componente esta assegurada pelos docentes da ESEB. Simultaneamente, indicam-se os perfis de entrada e saída e o número de horas de contacto.

Formação de 1º ciclo - licenciaturas							
Escola de Educação							
	Cursos	Perfil de entrada	Tipo	Nº de horas			Perfil de saída
				1º ano:	2º ano:	3º ano:	
inglês obrigatório /níveis	LpRI	B1	Anual & semestral (52)	108	108	81	C2
	LEIE	B1	Anual	180	117	117	C2
inglês obrigatório 1 nível	Música	B1	Semestral (52)	45	0	0	B2
	Desporto	B1	Semestral (51)	45	0	0	B2
inglês opção 1 nível	Educação Básica	B1	Semestral (51)	36	0	0	B2
	Educação Ambiental	B1	Semestral (52)	54	0	0	B2
	Educação Social	B1	Semestral (52)	57	0	0	B2
ESACT							
	Marketing	B1	Semestral (51)	60	0	0	B2
	Turismo	B1	Semestral (51+52)	0	60+60	0	B2
	Multimédia	B2	Semestral (51)	80	0	0	C1
Estig							
	Gestão de Negócios Internacionais	B1	Semestral (51+52)	30+30	0	0	B2

Figura 1. Formação de 1.º ciclo na ESEB, na ESACT e na Estig – licenciaturas com inglês

Nos últimos anos, temos vindo a constatar que os alunos de LpRI demonstram consideráveis dificuldades ao nível da língua inglesa (cf. Cabral & Tavares, 2004; Soares, Pereira & Canavarro, 2010). Contrariamente ao que seria expectável, um elevado número de alunos tem revelado graves falhas na compreensão das questões mais básicas de gramática e vocabulário, assim como nas restantes competências produtivas e recetivas: produção escrita e expressão oral, por um lado, e compreensão leitora e compreensão oral, por outro lado. Como consequência, nos últimos dois anos letivos, optámos por realizar uma averiguação informal do nível linguístico dos alunos no início do ano letivo, com base num teste diagnóstico e numa prova oral curta, assim como a consequente divisão do 1.º ano em duas turmas: uma de nível B1 ou superior e outra de nível A1/A2. Apesar da implementação desta estratégia, esta não logrou nenhum efeito positivo nem remediou qualquer situação de insucesso, exceto em casos isolados e pouco significativos.

3–BREVE DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) preveem o direito à educação, organizado em ações variadas levadas a cabo por diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, e apresenta-se como o documento normativo das políticas educativas em Portugal. Aprovada a 14 de outubro de 1986, a Lei de Bases sofreu alterações em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) e 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), introduzindo matérias relacionadas com o acesso ao Ensino Superior e, em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), com questões relacionadas com a escolaridade obrigatória das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Segundo a organização geral do sistema educativo, a educação escolar abrange os ensinos básico, secundário e superior. No que diz respeito ao

ensino pré-escolar, este deve ser assegurado ou apoiado pelo Estado através de uma rede nacional de instituições centrais, regionais e locais.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho (alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), introduz uma série de alterações às matrizes curriculares, possibilitando uma maior agilidade na gestão dos currículos, uma maior oferta formativa que possibilita percursos diferentes para os educandos, orientando-os para o prosseguimento de estudos a nível superior.

Os 2.º e 3.º ciclos que compreendem uma duração de 5 anos de escolaridade (do 5.º ao 9.º ano) preveem uma formação geral para todos os alunos, compreendendo quatro modalidades de estudo: o ensino básico geral, os cursos de ensino artístico especializado, os cursos de ensino vocacional e o ensino básico na modalidade de ensino recorrente. Para além do percurso de formação geral, também são oferecidos percursos curriculares alternativos, bem como programas integrados de educação e formação (PIEF), cursos de nível básico denominados de cursos de educação e formação (CEF), orientados para alunos em risco de abandono escolar, e cursos de educação e formação de adultos (EFA), para quem pretende aumentar o seu nível de qualificação escolar. O artigo 6.º deste decreto explicita as ofertas formativas no ensino secundário que compreendem: os cursos científico-humanísticos do ensino regular; os cursos científico-tecnológicos; os cursos artísticos especializados; os cursos profissionais; e os cursos de ensino vocacional. Esta miríade de possibilidades propõe percursos distintos para a aprendizagem de LE.

3.1 – O sistema educativo relativo à aprendizagem de Línguas Estrangeiras

No sistema educativo português e ao longo da escolaridade obrigatória, é oferecido aos alunos de todos os níveis o estudo de línguas estrangeiras. É já durante o ensino pré-escolar que o inglês é proposto como atividade de enriquecimento curricular (AEC), a partir dos três anos de idade (cf. Lei n.º 65/2015, de 3 de julho), com o objetivo de desenvolver uma identidade linguística e cultural e fomentar aprendizagem da língua, tal como sugerido pela Comissão Europeia no guia *Language Learning at Pre Primary School Level: making it efficient and sustainable*, de 2011:

Opening children's mind to multilingualism and different cultures is a valuable exercise in itself that enhances individual and social development and increases their capacity to empathize with others. (...) Young children's second/foreign language acquisition is similar in many ways to the acquisition of their first language/mother tongue, which is natural and effortless. (...) An early start is therefore essential to gain native-speaker levels of competence, particularly in pronunciation and intonation¹⁴. (Comissão Europeia, 2011, p. 7)

Seguindo as diretrizes da Comissão Europeia, o MEC veio ajustar as orientações curriculares para o ensino pré-escolar “constituindo-se como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (patente no Despacho n.º 9180/2016, já definidos no Despacho n.º 5220/97). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar. (...) adotando uma abordagem lúdica e informal (...) e deve integrar-se de forma natural nas rotinas do quotidiano e em articulação com as diferentes áreas e domínios.” (Silva, 2016, p. 61)

Recuperando o já mencionado Decreto-Lei n.º 139/2012, importa neste momento compreender as opções para a aprendizagem de LE que o sistema educativo português disponibiliza a partir do ensino obrigatório. O artigo 9.º deste decreto determina a inclusão das Línguas Estrangeiras (LE) no currículo escolar dos alunos, iniciando-se no 1.º ciclo de escolaridade, em que a língua inglesa funciona como atividade extracurricular (AEC) nos primeiros dois anos e passa a disciplina curricular obrigatória nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, com uma carga horária de dois tempos letivos de 60 minutos em cada ano (cf. Decreto Lei n.º 176/2014, de 12 dezembro). Seria interessante averiguar o impacto da introdução desta obrigatoriedade no perfil dos alunos que iniciaram, no ano letivo 2015/2016, o inglês como curricular, nomeadamente aquando do término do seu percurso no ensino secundário, ou seja, no ano letivo 2024/2025. Não obstante, a discussão deste estatuto de disciplina obrigatória não se desenha como uma das nossas preocupações neste trabalho (vd. Cardoso, Martins & Silva, 2016).

O ensino do inglês prolonga-se ao longo do 2.º ciclo do ensino básico, nos 5.º e 6.º anos, e encontra-se incluído na área disciplinar das Línguas e Estudos Sociais, que contempla 12 blocos de 45 minutos de carga horária semanal. É da responsabilidade de cada escola a distribuição da carga horária por disciplina dentro dos limites estabelecidos, sendo atribuídos normalmente à disciplina de inglês 3 blocos de 45 minutos.

A aprendizagem de uma segunda língua apresenta-se como obrigatória no início do 3.º ciclo de escolaridade, enquanto a carga horária atribuída à disciplina de inglês varia ao longo dos três anos deste ciclo de estudos. A língua inglesa e língua estrangeira II, iniciada no 7.º ano, dispõem de seis blocos de 45 minutos, no 7.º ano, e de cinco blocos de 45 minutos, nos 8.º e 9.º anos. No primeiro ano deste ciclo, ambas as línguas estrangeiras têm uma carga horária semelhante (três blocos de 45 minutos). No entanto, nos 8.º e 9.º anos, afigura-se como prática frequente a disciplina de inglês contemplar apenas dois blocos de 45 minutos e a LE II manter os três blocos de 45

minutos, invertendo-se a atribuição de blocos de novo no 9.º ano. Interessa salientar o facto de a língua inglesa passar a fazer parte do currículo dos alunos no mínimo ao longo de sete anos de estudos, ou seja, do 3.º ao 9.º anos de escolaridade, atingindo, segundo o QECRL, um nível B1 de proficiência linguística.

Observe-se a figura 2 que contém a sistematização dos dados acima expostos.

Portugal														
Sistema	Ensino Básico									Ensino Secundário				
Ciclo de ensino	1º Ciclo				2º Ciclo			3º Ciclo						
Ano escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano		
Idade	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18		
Nível de inglês	Extra Curricular		Nível A1	Nível A1	Nível A1+	Nível A2	Nível A2+	Nível B1	Nível B1/B1+	opção	opção	opção		
Anos de estudo			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Tempo letivo (min.)	60+60	60+60	60+60	60+60	3 x 45		3 x 45		Oferta escolar			90+90	90+90	90+90
Segunda língua	Somente oferta de inglês				Oferta de inglês obrigatório e oferta escolar de 2ª LE			espanhol, francês e alemão (720h para inglês e 2ª LE)			espanhol, francês e alemão (como opção)			

Figura 2. Oferta educativa em LE no currículo português

Devido ao vasto leque de oferta formativa ao nível dos ensinos básico e secundário, as LE também são alvo dessa diversificação, visto que a aprendizagem das LE se realiza de forma diferenciada para todos os alunos, de acordo com a sua opção escolar. Com essa variação e com o aumento da autonomia escolar, os alunos veem-se frequentemente circunscritos às ofertas disponibilizadas pela escola em causa. As diferentes cargas horárias semanais e de ciclo nos diferentes percursos escolares dos alunos conduzem também a uma diferenciação na aprendizagem das LE, nomeadamente da língua inglesa, problema que se revela capital aquando da entrada dos alunos no ensino superior.

Todas as considerações supra explanadas foram consideradas e integradas na elaboração do questionário para os nossos alunos, conforme será explicitado de seguida.

4 – O QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O questionário que aplicámos aos alunos foi realizado no *Google Forms*, baseando-se numa mescla de perguntas abertas e fechadas, que foram respondidas *in loco*, nas instalações da ESEB, entre os dias 31 de maio e 15 de junho de 2016. Numa primeira fase, os alunos responderam ao questionário em contexto de aula de inglês, mediante o seu acordo prévio, excluindo-se aqueles alunos que não tenham comparecido à aula em causa ou se tenham recusado a preenchê-lo. Numa segunda fase, no sentido de

obter mais respostas, disponibilizou-se a hiperligação do questionário na plataforma digital do IPB.

O nosso instrumento de análise encontrava-se replicado em três questionários diferentes, apesar de as perguntas se manterem as mesmas, dirigindo-se: aos alunos dos cursos de línguas na ESEB (questionário A), com 62 respostas; aos alunos da ESEB com a opção de inglês (questionário B), que obteve 96 respostas; e, finalmente, aos alunos dos cursos com a opção de língua na ESACT, com 36 respostas (questionário C). Apesar de esta subdivisão ser relevante para a nossa instituição, para o propósito deste trabalho, iremos centrar a nossa análise somente no questionário A, ou seja, nos resultados dos alunos dos cursos de línguas da ESEB.

Relativamente à estrutura do questionário, optámos por o organizar em sete secções, numa tentativa de incluir o máximo de informação possível sobre as experiências, expectativas e atitudes dos alunos (cf. Pereira, 2004; Round, 2005). Atente-se nas seguintes partes:

- (1) informação demográfica, ou seja, idade, género, naturalidade e nacionalidade, tendo sido pedido aos alunos que identificassem a dupla nacionalidade quando esse fosse o caso, assim como o país de estada e o número de anos que durou essa estadia;
- (2) situação atual dos alunos, no que se refere ao curso que frequentam, o número de matrículas e se concordam com a inclusão do inglês no seu curso, opinião que devia ser devidamente justificada;
- (3) biografia linguística, no sentido de clarificar a(s) língua(s) materna(s) dos alunos, assim como a(s) língua(s) estrangeira(s) nos diversos ciclos de aprendizagem, desde o pré-escolar até ao ensino secundário;
- (4) perfil linguístico do inglês, através do qual os alunos identificam o seu nível de língua (de entre as opções iniciação, básico, intermédio, avançado, muito proficiente), o início dessa aprendizagem e a quantificação dos anos de aprendizagem, as classificações obtidas e as dificuldades identificadas por diferentes competências e componentes linguísticas (i.e. expressão oral, expressão escrita, leitura e respetiva compreensão, audição e respetiva compreensão, gramática e vocabulário), bem como a identificação de outras dificuldades;
- (5) processo de aprendizagem do inglês, que compreende a frequência de aulas fora do contexto formal, locais onde esta aprendizagem se realizou (e.g. escolas de línguas, inclusive o Centro de Línguas

da ESEB (CLESEB), explicações individuais ou em grupo ou frequência de unidades curriculares ou extracurriculares) e o nível de língua que os alunos frequentaram, os hábitos de estudo e a frequência com que estudam, as diferentes formas de contacto com a língua estrangeira (i.e. ouvir música; ver filmes e séries; ler notícias, artigos e blogues na internet; ler livros de ficção e não ficção em inglês; comunicar nas redes sociais; viajar; usar a língua nas aulas; fazer trabalhos de casa), o acompanhamento das aulas e as atividades mais apreciadas em sala de aula (e.g. leitura de textos, audição de textos, audição de músicas, visionamento de filmes variados, discussões resultantes dos textos e audições, debates, redação de textos formais e informais, exercícios de gramática e/ou vocabulário, trabalhos em grupo e/ou pares) e a sua perceção pessoal quanto ao número de horas por semana;

- (6) relação com o inglês, isto é, os alunos deveriam mencionar as razões para a aprendizagem da língua, se o inglês corresponde a uma das línguas que apreciam e se esta pode representar uma mais valia para o seu futuro profissional;
- (7) observações finais, espaço onde os alunos deixaram comentários, sugestões e críticas.

4.1 – Apresentação e descrição dos resultados do questionário A

Neste subcapítulo, iremos centrar-nos na descrição e análise dos resultados referentes aos alunos do primeiro ano dos cursos de LpRI e de LEIE da ESEB, do ano letivo 2015/2016, que corresponde a um total de 62 respostas. No entanto, convém esclarecer que o total de alunos destes dois cursos no ano letivo de 2015/2016 era de 104 em LpRI e 24 em LEIE, o que significa que somente 48% dos alunos em causa responderam ao questionário.

A discussão dos resultados será realizada em sete partes diferentes, correspondentes à estruturação aplicada ao próprio questionário.

4.1.1 – Informação demográfica

No que se refere aos dados demográficos, 96% dos alunos encontravam-se em idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos, com uma maior preponderância para os alunos entre os 21 e os 25 anos (37,1%) e uma divisão mais ou menos equitativa para os 18, os 19 e os 20 anos, com um valor a rondar os 20%. Relativamente ao género dos alunos, continua a verificar-se um número mais preponderante para os elementos do género feminino – 62,3% – face ao masculino – 37,7%.

Aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos alunos provêm do distrito de Bragança, seguidos dos distritos do Porto (com 25%), de Braga (com 15%) e de Vila Real (também com 15%). Quanto à sua nacionalidade, 83,9% são portugueses, 11,3% possuem outra nacionalidade e 4,8% têm dupla nacionalidade.

Dos 11 alunos que selecionaram uma outra nacionalidade ou dupla nacionalidade, mais de metade provêm de países africanos de expressão portuguesa, ou seja, cinco são cabo-verdenses e um guineense, dois são também franceses, um é de Andorra e um outro da China. No que se refere aos alunos que usufruíram de estadias no estrangeiro (i.e. 33,9%), o leque de países alarga-se: para além das nações já referidas na dupla nacionalidade, os alunos mencionam igualmente a Bélgica, a Inglaterra, a Holanda, a Suíça, a Espanha e São Tomé e Príncipe.

4.1.2 – Situação atual dos alunos

No que diz respeito à situação dos alunos na ESEB e no seu curso, interessava-nos averiguar o número de alunos que se encontravam na sua primeira matrícula e aqueles que tinham reprovado no 1.º ano de inglês. Neste sentido, dos 62 respondentes, 22,6% já tinham frequentado a UC de inglês em anos anteriores, ou seja, 14 alunos.

Destes alunos, a grande maioria reprovou somente no ano letivo anterior, mas os restantes distribuem-se por anos letivos mais distantes (até 2011/2012), chegando a ser a quarta matrícula de alguns alunos. Estes dados acabam por sublinhar a nossa preocupação quanto à existência de um número razoável de alunos com dificuldades na língua inglesa, que não as conseguem superar e ficam retidos por diversos anos no primeiro ano da língua, conduzindo inevitavelmente a uma crescente desmotivação face à língua.

Considerando estas dificuldades e não obstante o facto de estes serem cursos onde as línguas são a base fundamental, pretendemos questionar os alunos quanto à utilidade da inclusão do inglês nos respetivos cursos, questão para a qual obtivemos uma esmagadora resposta positiva de 98,4%. Entre as justificações apresentadas pelos alunos, salientámos as seguintes: o facto de o inglês ser a língua mais falada no mundo (ou a língua universal ou a mais importante) e, como tal, essencial na formação e no desenvolvimento dos jovens, ser uma mais valia na comunicação entre culturas e no mercado de trabalho e ser imprescindível um curso de relações internacionais que não incluísse o inglês.

4.1.3 – Biografia linguística dos alunos

Nesta secção, averiguámos a biografia linguística dos nossos alunos, procurando deslindar o seu percurso no ensino básico e no secundário. Em primeiro lugar, afigurou-se necessário identificar a língua materna (LM) dos

alunos, sendo o português a LM de 88,5%, face a uns residuais 11,5% com outra LM.

No grupo de 13 alunos que afirmaram possuir uma outra língua materna, 46,2% nomearam o francês como a outra LM, 38,5% indicaram o português (provavelmente o caso de alunos provenientes de países africanos de expressão portuguesa), 7,7% o espanhol e uma resposta em que a LM não foi identificada.

Relativamente às línguas estrangeiras com que os alunos tiveram contacto, começámos com o ensino pré-escolar, questionando os alunos sobre a eventualidade de terem sido expostos a alguma língua estrangeira. O resultado foi praticamente equilibrado entre as respostas positivas e as negativas, havendo uma ligeira predominância para as respostas negativas, com 51,6%. Entre as 30 respostas que assumiram o contacto, 23 alunos contactaram com o inglês, 18 com o francês, 8 com o espanhol, um com o alemão e um outro com uma língua não identificada.

Quanto ao 1.º ciclo, as LE foram oferecidas a 62,9% dos respondentes, maioritariamente o inglês (82,9%), sendo as restantes o francês, o espanhol e uma outra não identificada.

Tal como se pode depreender do exposto acima, no 2.º ciclo, a grande maioria dos alunos – 76,4% – optou pelo inglês como a primeira língua estrangeira, seguida do francês e do espanhol, situação esta que atualmente não se verifica possível, uma vez que os alunos têm obrigatoriamente a língua inglesa.

A partir do 3.º ciclo, os alunos passam a ter a escolha de uma segunda língua estrangeira. Dos 56 alunos que responderam a esta questão, 46,4% optou pelo inglês, 33,9% pelo francês e 19,6% pelo espanhol. Continuámos a verificar uma preponderância do francês como a segunda língua estrangeira, contrariamente à predominância do espanhol que se previa há alguns anos.

No ensino secundário, os alunos têm de escolher uma área de estudos que eventualmente os direcione para o curso que pretendam vir a estudar no ensino superior, tal como já explicitado na parte 2. Visto LpRI e LEIE serem cursos de línguas, esperava-se que a grande maioria dos alunos fosse da área das humanidades, o que se verificou somente em 59% dos alunos, face a 19,7% provenientes das ciências e tecnologias e 16,4% de cursos profissionais (e.g. turismo, multimédia e informática, restauração ou contabilidade), cuja área poderia ou não ser das humanidades.

No ensino secundário, os alunos podem ou não dar continuidade ao inglês, a língua que iniciaram ou no 2.º ou no 3.º ciclos, ou eventualmente abandoná-lo para começarem uma terceira língua estrangeira. No nosso universo de respostas, 86,9% manteve o inglês nos 10.º e 11.º anos e, como segunda língua estrangeira nestes mesmos anos, 18 alunos escolheram o

inglês, 14 o francês, 11 o espanhol, 2 uma outra e 16 nenhuma língua, uma vez que as línguas são uma entre as várias opções oferecidas aos alunos do Ensino Secundário.

No 12.º ano, a opção que os alunos devem fazer das línguas estrangeiras no início do ensino secundário volta a colocar-se. Por esta razão, questionámos os nossos alunos relativamente à continuidade do inglês no 12.º ano: somente 42,6% dos alunos mantiveram o inglês no ano que antecede a entrada no ensino superior. Na nossa perspetiva, um ano de paragem na aprendizagem desta língua não se afigura vantajosa para os alunos, especialmente pelo facto de estes serem alunos de línguas que escolheram um curso de línguas no ensino superior.

Paralelamente, a possibilidade de escolher uma segunda língua estrangeira também não foi aceite por 62,1% dos alunos respondentes, seguida, contudo, de 20,7% dos alunos que escolheram o espanhol, 15,5% o inglês e 5,2% uma outra língua.

4.1.4 – Perfil linguístico do inglês

Na secção referente ao perfil linguístico dos alunos, tivemos por objetivo não só obter uma autoavaliação do nível de inglês dos alunos, mas também verificar o seu sucesso académico, com base nas classificações obtidas no final de cada ciclo de ensino. A questão do nível identificado pelos próprios alunos revela-se uma tarefa complexa, uma vez que estes não têm conhecimento aprofundado dos níveis de língua do QECR nem daquilo que cada um destes implica em termos das diversas competências. Desta forma, 51,6% dos alunos identificaram-se como aprendentes intermédios, o que se coaduna com o nível B1 de entrada no primeiro ano dos cursos de línguas, contrastando com 19,4% que consideram encontrar-se no nível básico e com 21% que julgam possuir um nível avançado; somente dois alunos se assumem como muito proficientes em inglês.

Relacionado com o nível de língua dos alunos, encontra-se o número de anos de aprendizagem da língua: entre os valores mais relevantes, destacámos 57,4% dos alunos que estudou inglês durante mais de 8 anos, 9,8% que estudou 8 anos e 21,3% 5 anos.

No que respeita às classificações, no final do 3.º ciclo, 70% dos alunos obteve classificações de 4 ou 5 a inglês, face aos restantes 30% com classificação de 3 ou inferior. Quanto às classificações dos alunos no 11.º ano, 50,8% destas encontra-se acima dos 15 valores. De destacar o facto de 9,8% dos alunos não ter obtido nenhuma classificação, porque não deu continuidade ao inglês no ensino secundário, e 6,6% não saber a classificação final, ou seja, somente 32,8% dos alunos obtiveram uma classificação entre os 10 e os 14 valores. A mesma tendência se mantém no 12.º ano: 46,7%

dos alunos não obteve classificação por não terem optado pelo inglês neste último ano do ensino secundário; 5% não sabe; 31,6% terminou o 12.º ano com uma classificação entre 15 e 19 valores; e os restantes 16,7% com nota igual ou inferior a 14.

Considerando o percurso linguístico dos alunos, foi-lhes pedido que identificassem as suas dificuldades na língua inglesa, assim como as áreas em causa: 55,7% dos alunos respondeu não sentir quaisquer dificuldades, contrastando com 44,3% que considerou sentir algum tipo de dificuldade. As dificuldades identificadas abrangeram as seguintes competências: o valor mais elevado – 75,9% – recaiu sobre a gramática, seguido de 48,3% que compreendeu a expressão oral e 31% o vocabulário; 20,7% abrangeu a expressão escrita; 17,2% a audição e respetiva compreensão, a par de 13,8% que identificou a leitura e respetiva compreensão.

4.1.5 – Processo de aprendizagem do inglês

Para compreender o processo de aprendizagem do inglês dos nossos alunos, pretendemos igualmente conhecer o seu percurso fora do contexto escolar, nomeadamente aprendizagens realizadas em escolas de línguas ou aulas privadas ou informalmente. Desta forma, questionámos os alunos quanto a aulas extra de inglês: 72,1% nunca frequentaram estas aulas, ao passo que os restantes 27,9% assumiram ter frequentado explicações individuais ou em grupo (i.e. 29,4% e 17,6%, respetivamente), escolas de línguas, e.g. o CLESEB (52,9%), assim como UC extracurriculares de língua na ESEB (17,6%).

Seguidamente, considerámos pertinente auscultar os hábitos de estudo dos nossos alunos. Nesta questão, obtivemos uma elevada percentagem de 92,9% de alunos que admitiram estudar inglês, face a 37,1% que assumiram não o fazer.

No conjunto de 45 alunos que responderam afirmativamente, a grande maioria (i.e. 40%) assume que o faz nas vésperas de testes e exames, a par de 35,6% que afirma estudar uma vez por semana. Os restantes alunos distribuem-se equitativamente entre o estudo diário, uma vez a cada duas semanas, quando tem de concluir trabalhos de casa ou muito raramente.

Relativamente ao contacto com a língua inglesa, 98,4% dos respondentes afirmaram que contactavam com o inglês por meio da música e de filmes e séries, seguidos de 90,3% que o faziam em contexto das aulas. A par destas situações, 64,5% dos alunos admitem ler notícias, artigos ou blogs em inglês, 54,8% comunicam em inglês nas redes sociais, 53,2% contactam com a língua através dos trabalhos de casa, 41,9% usam o inglês para viajar e 32,3% leem ficção e não ficção em inglês. Para além das situações, os alunos mencionaram também o contacto por meio de vídeo jogos e as conversas com a família, colegas e amigos Erasmus.

Como contacta com a língua inglesa? (62 respostas)

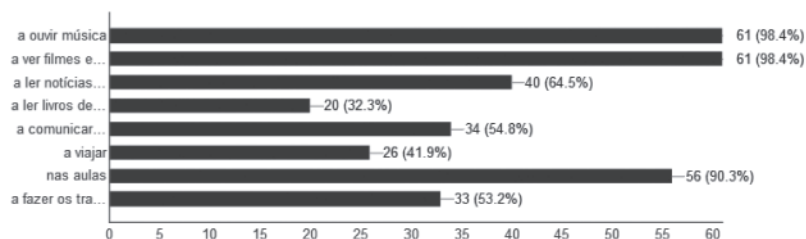


Figura 3. Contacto com o inglês dos respondentes do Questionário A

Tendo em consideração as informações que obtivemos dos alunos, tínhamos como um dos objetivos fulcrais compreender se os alunos revelavam dificuldades em acompanhar as aulas de inglês de nível B2: 93,5% dos alunos assumiram compreender as aulas, apesar de 16,1% terem afirmado acompanhar as aulas com dificuldades. Os restantes 6,5% afirmaram não as acompanhar.

Os obstáculos que temos vindo a verificar na aprendizagem dos nossos alunos relacionam-se, na nossa perspetiva, com o número claramente reduzido de horas de contacto com a língua, ou seja, 3 horas semanais. Neste sentido, pretendíamos igualmente auscultar a opinião dos nossos alunos no que se refere a este contacto. Assim, 54,8% dos alunos considerava que as três horas semanais seriam suficientes, ao passo que 25,8% se manifestaram contra o número reduzido de horas de contacto e 19,4% não assumiam nenhuma opinião. Entre as justificações dos alunos quanto ao número de aulas, muitos corroboraram a opinião expressa, considerando que 3 horas por semana eram mais do que suficientes, mas observando que para alguns colegas poderiam não ser. Outros alunos reconheceram o facto de serem claramente insuficientes e propondo mesmo o dobro das horas, principalmente por ser o nível de entrada no curso.

Finalmente, as atividades que os alunos mais apreciam em sala de aula são as seguintes: 62,7% dos alunos seleciona a realização de debates, o que contrasta claramente com as dificuldades identificadas na expressão oral; 59,3% o visionamento de filmes e vídeos de natureza diversa; 52,5% a leitura de textos e 50,8% a audição de músicas. Entre as atividades menos apreciadas, os alunos identificaram os exercícios de vocabulário (40,7%), as discussões resultantes de textos lidos ou ouvidos em aula (39%), a redação de textos escritos e os trabalhos em grupo, ambos com 35,6%, os exercícios de gramática (30,5%) e, por fim, os trabalhos de casa (28,8%).

Quais as atividades que mais aprecia durante as aulas de inglês? (59 respostas)

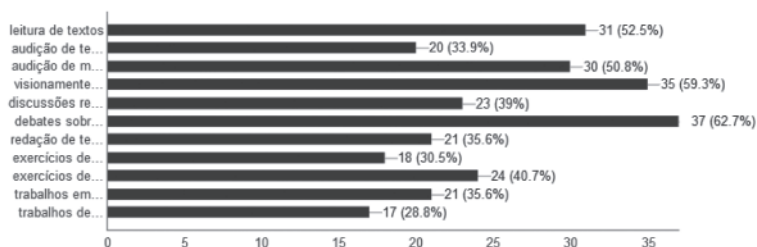


Figura 4. Atividades mais apreciadas pelos respondentes do Questionário A

4.1.6 – Relação com o inglês

Quanto à relação que os alunos estabelecem com a língua, 82,3% assumem que o inglês é uma língua essencial para o seu futuro, 69,4% apreciam a língua e 51,6% escolheram, por essa razão, esta língua, enquanto 32,3% admitem que a sua escolha de deveu ao facto de esta ser obrigatória no seu curso e 16,1% o não poderem fugir à língua. Neste sentido, os motivos apresentados na parte 2 são retomados nas questões relacionadas com “gostar ou não da língua” e na possibilidade de esta constituir uma mais valia para o futuro profissional.

4.1.7 – Observações finais

Nas observações finais, os alunos não desenvolveram as suas respostas de forma aprofundada, tendo-nos sido possível obter somente 11 respostas. Entre estas, destacamos os aspetos abordados por estes respondentes: a necessidade de haver mais horas por semana de inglês; a sugestão de ter testes mais fáceis e mais pequenos, assim como de realizar debates sobre temáticas atuais, como o terrorismo. Um dos respondentes sugere que todo o curso fosse lecionado em inglês e, por último, um aluno sugere que as aulas sejam “menos maçudas (...) mais dinâmicas e criativas”.

5 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O presente trabalho resultou da constatação das inúmeras dificuldades que os alunos dos cursos de línguas da ESEB (i.e. LEIE e LpRI) têm vindo a revelar nos últimos anos letivos, na linha do mencionado por Cabral & Tavares (2004) e Soares, Pereira & Canavarro (2010). Não obstante, considerámos necessário aferir e descrever as experiências passadas de aprendizagem dos nossos alunos, assim como as suas expectativas e atitudes, tal como Round (2005) enfatiza. O nosso objetivo não se centrou somente

nas causas explicativas do insucesso acadêmico dos nossos alunos ou da sua retenção (cf. Alarcão, 2001; Pinheiro, 2004; Round, 2005), mas também compreender, da forma mais abrangente e completa possível, o modo como o seu perfil linguístico foi condicionado pela sua biografia linguística (cf. Portefólio europeu, 2001) e se encontra justificado pelo seu percurso nos ensinamentos básico e secundário. Todos estes fatores influencia(r)am o perfil motivacional dos alunos (cf. Kormos et al., 2008), servindo como uma predisposição para continuar (ou não) a aprendizagem desta LE e como uma condicionante para o seu desempenho (cf. Round, 2005).

Como consequência, o nosso estudo assumiu uma metodologia quantitativa, baseada na aplicação de um questionário misto aos alunos já mencionados, complementada pela abordagem descritiva que consistiu em apresentar, descrever e discutir os resultados obtidos. No que se refere aos resultados, propomo-nos assim apresentar algumas considerações finais. Em primeiro lugar, os alunos que ingressaram no IPB no ano letivo 2015/2016 eram maioritariamente oriundos da zona norte interior do país com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos, sem qualquer interrupção no seu percurso escolar. Entre os alunos que responderam ao questionário, destaca-se um elevado número de alunos na sua primeira matrícula. No entanto, encontramos um número significativo de alunos com duas a quatro matrículas na UC de Inglês Técnico I do curso de LpRI.

A grande maioria dos respondentes iniciou o contacto com o inglês entre os 6 anos, ainda no 1.º ciclo, e os 10, já no 2.º ciclo, apresentando um total entre 7 e 9 anos de aprendizagem, ou seja, o equivalente a um nível de B2, segundo o QECRL. Neste sentido, em relação ao resultado das suas aprendizagens, as classificações dos alunos no final dos 11.º e 12.º anos situam-se maioritariamente acima dos 14 valores (39 alunos e 26 alunos respetivamente).

Não obstante as classificações, por norma, elevadas nesta área curricular, os alunos consideraram sentir maiores dificuldades principalmente ao nível da expressão oral e da gramática e menos dificuldades ao nível da compreensão oral e escrita. Paralelamente, admitiram não possuir hábitos de estudo sólidos e 40% reconheceu apenas estudar antes dos testes e exames. A dedicação ao estudo da língua, por parte de 36,6% dos alunos, apenas se concretizava uma vez por semana, sendo a aprendizagem da língua estrangeira mais informal através dos filmes, da música e dos jogos, com apenas 33 % dos alunos a admitir a leitura de textos em linha ou de ficção e não ficção como forma de aprendizagem e de lazer.

Apesar de 94% dos alunos considerarem o inglês crucial, um número relevante sentia dificuldades a diversos níveis, tendo deixado as suas sugestões que acompanham as nossas propostas preliminares: a inclusão de mais horas

de contacto na UC de inglês e de outras UC a serem lecionadas em inglês; a organização das turmas em diferentes níveis, apesar de as experiências passadas terem demonstrado que esta organização pode conduzir ao surgimento de atitudes e representações negativas e discriminatórias sobre os alunos dos níveis mais baixos e sobre os docentes responsáveis por esses diferentes níveis.

Efetivamente, sente-se a necessidade de um maior número de atividades que envolvam os alunos no estudo da língua inglesa, entre as quais incluímos já, em anos anteriores, a Semana Intercultural das Línguas (na sua 13.^a edição em 2016), a participação dos alunos na *Newsletter* do Departamento de Línguas Estrangeiras, com textos realizados em aula ou fora desta, e a criação dos Concursos Literário e de Tradução no ano letivo 2014/2015.

A par destas iniciativas, afigura(va)-se também fundamental a divisão dos alunos de primeiro ano, que ascendem a 80-90, em diversas turmas: uma turma que pudesse trabalhar as dificuldades acrescidas que os alunos reprovados em anos anteriores têm vindo a demonstrar e, no mínimo, duas outras turmas para os restantes alunos de primeira matrícula. Contudo, esta opção está dependente de questões administrativas e de financiamento da instituição que integramos.

Paralelamente, poderíamos ainda fazer as seguintes recomendações, na linha do mencionado por Round (2005): a constituição de grupos de estudo, no âmbito dos quais se pudessem trabalhar não só competências específicas da língua, mas também questões relacionadas com a falta de motivação, definição de objetivos pessoais para o futuro, espaço este que já se encontra criado com a abertura de uma sala de estudo, disponível 24/7; ou ter em consideração a origem geográfica de uma elevada percentagem dos nossos alunos, com ajustamentos nos respetivos horários, já em prática.

Por fim, no que se refere ao sistema educativo português, a organização curricular do ensino secundário conduz ao ingresso dos alunos no ensino superior com níveis de inglês muito divergentes. Apesar de as escolas terem autonomia para uma gestão flexível do currículo, a escolha das disciplinas depende sempre da oferta escolar e dos recursos humanos disponíveis, entre outros aspetos pertinentes. No entanto, a interrupção do estudo de uma LE, particularmente do inglês, por um ou mais anos impede os alunos de desenvolverem uma aprendizagem progressiva e coerente da língua, facto que acaba por ter como consequência direta as dificuldades que um número significativo de alunos da ESEB revela aquando da sua entrada no ensino superior em Bragança. Neste sentido, defendemos que a organização curricular do Ensino Secundário deveria contemplar o inglês como obrigatório para todos os alunos nos três anos deste ciclo, de modo a garantir a continuidade do estudo desta língua ao longo de toda a escolaridade

obrigatória, preparando de forma adequada os alunos para a entrada no ensino superior num nível de exigência intermédio avançado (B2).

Tal como já referimos, o mundo atual caracteriza-se por uma tendência fortemente focada na aprendizagem multilingue e simultaneamente direcionada para a crescente exigência de domínio do inglês, devido à mobilidade dos alunos que cruzam o espaço europeu. Neste sentido, a língua franca tornou-se indubitavelmente a ferramenta de trabalho e de publicações para os alunos do século XXI. Na linha do que Silva (2009) defende, a aprendizagem mais efetiva do inglês deveria ser concretizada numa aprendizagem global da língua e a sua avaliação deveria ser realizada não com o objetivo de quantificar o aluno quanto ao seu grau de proficiência, mas sim qualificar o aluno quanto à sua evolução e desenvolvimento da sua proficiência linguística. De acordo com Triling & Fadel (2009, p. xxxvi), os alunos do novo milénio são desafiados a adquirirem novas competências gerais como “learning and innovation skills, digital literacy skills and career and life skills”, no conjunto das quais a flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa e interação cultural são competências primordiais para singrar no mundo global.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.). *Ensino superior: (In)Sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Brumfit, C. (2004). Language and higher education: two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education* 3, 163-73.

Cabral, A., & Tavares, J. (2004). *Métodos de estudo no ensino superior: Um projecto de formação*. Retrieved from <http://www2.dce.ua.pt/leies/daes/artigos.html>

Cardoso, N., Martins, C. & Silva, E. (2016). Inglês no 1.º ciclo do ensino básico no novo milénio: desafios e dificuldades. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (ed.). *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Centro Europeu para as Línguas Modernas. *Using the European language portfolio*. Retrieved from <http://elp-implementation.ecml.at/IMPEL/Documents/tabid/83/language/en-GB/Default.aspx>

Comissão Europeia. Quadro Estratégico para a Educação e Formação. (2011). *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable, a Policy Handbook*. Comissão Europeia. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

Comissão Europeia (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Luxemburgo: Comunidades Europeias.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Conselho da Europa & Edições ASA.

Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks & Londres & Nova Deli: Sage Publications.

Espaço Europeu de Ensino Superior. (1999). *The Bologna declaration of 19 June 1999*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Kormos J., Csizér, K., Menyhárt, A. & Török, D. (2008). 'Great Expectations': The motivational profile of Hungarian English language students. *Arts & Humanities in Higher Education*, 7(1), 65-82. Los Angeles/ Londres/ Nova Deli/ Singapura: Sage Publications.

Pinheiro, M. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: O princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.

Portugal (2013). *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos*. Decreto-Lei n.º 91/2013 (de 10 de julho).

Portugal (2014). *Introdução do inglês com caráter obrigatório nos 3.º e 4.º anos de escolaridade*. Decreto-Lei n.º 176/2014 (de 12 de dezembro).

Portugal (2015). *Organização do Ano letivo 2015/2016*. Despacho normativo n.º 10-A/2015 (de 19 de junho).

Portugal (2016). *Homologação das orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Despacho 9180/2016 (de 19 de julho).

Portugal (2016). *Organização do Ano letivo 2016/2017*. Despacho Normativo n.º 4-A/2016 (de 16 de junho).

Portugal. (1986). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 (de 14 de outubro de 1986).

Portugal. (1997). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 115/97 (de 19 de setembro). Alterações à Lei n.º 46/86.

Portugal. (2005). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 49/2005 (de 30 de agosto). Alterações à Lei n.º 46/86.

Portugal. (2009). *Lei de Bases Sistema Educativo*. Lei n.º 85/2009 (de 27 de agosto). Alterações à Lei n.º 46/86.

Portugal. (2012). *Reforma curricular dos Ensinos Básico e Secundário*. Decreto-Lei n.º 139/2012 (de 5 julho).

Portugal. (2015). *Universalidade da educação pré-escolar*. Lei n.º 65/2015 (de 3 julho). Alteração à Lei n.º 85/2009.

Round, Anna. (2005). *A survey of student attitudes, experiences and expectations on selected vocational courses at the University of Northumbria*. Projeto não publicado. Universidade de Northumbria.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630.

Silva, I. L. (coord.) (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Soares, A. M., Pereira, M., & Canavarro, J. M. (2010). Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44-2, 107-130.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. São Francisco: Jossey-Bass.

Wächter, B. & Maiworm, F. (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.

Wilkinson, R. (ed.) (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

