

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

DISSERTAÇÃO

**BILINGUISMO COMO FACTOR DE SOCIALIZAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO SOCIO-EDUCATIVO DA CRIANÇA**
(Exemplo do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico)

Ana Vera Amaro Cardoso

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Especialização: Sociologia da Educação e Formação

Orientador: Profa. Doutora Teresa Pires Carreira

FARO, 2010

NOME: Ana Vera Amaro Cardoso

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e Formação

ORIENTADORA: Professora Doutora Teresa Pires Carreira

DATA: 30 de Julho de 2010

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Bilinguismo como factor de socialização e desenvolvimento socioeducativo da criança – Exemplo do Ensino do Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico

JÚRI: Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas

Professora Doutora Teresa Pires Carreira

Professora Doutora Maria das Mercês Cabrita de Mendonça Covas

AGRADECIMENTOS

Sem o estímulo, a cooperação, o apoio e a compreensão de diversas pessoas não teria sido possível o desenvolvimento deste trabalho. Assim, pretendo expressar os meus agradecimentos a todos os que contribuíram para a sua concretização.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Teresa Pires Carreira o seu incentivo e a sua dedicação na orientação: o humanismo, a leitura atenta e crítica, a disponibilidade, os momentos de partilha, o saber, enfim todos os contributos importantes que me possibilitaram chegar até aqui.

Agradeço também aos meus familiares, amigos e colegas que me aconselharam com partilha de opiniões, experiências e perspectivas que ajudaram a enriquecer este trabalho.

Agradeço aos meus Pais, ao Luís e ao meu irmão Ricardo que, nas horas de maior desmotivação e “stress”, provocados por algumas vicissitudes, foram incansáveis, apoiando-me sempre com paciência, carinho, afecto e atenção. As vossas palavras sempre motivadoras e compreensivas, assim como todos os outros contributos que deram, foram preponderantes para ter conseguido atingir mais esta meta.

A ti, Bia, que sei que estás sempre comigo.

Agradeço ainda a todos os intervenientes que participaram activamente neste estudo, disponibilizando tempo, ideias e conhecimento. Sem eles esta investigação não teria sido possível.

A todos um “Muito Obrigada”!

RESUMO

A realidade Europeia, enquanto continente de constantes trocas linguísticas e culturais, coloca a sociedade perante um novo paradigma em que a coexistência de indivíduos de diversas nacionalidades é uma constante, contribuindo para uma pluralidade de culturas e línguas, onde a comunicação intercultural é uma necessidade essencial para a compreensão entre todos. Essa comunicação só pode ser possível se a sociedade tomar consciência que o multilinguismo é preponderante para essas trocas e partilhas entre indivíduos, por vezes, tão diferentes.

Neste contexto, a escola encontra-se confrontada com novos desafios impostos pelos novos parâmetros sociais, pela convivência de diferentes culturas, pela necessária abertura do Sistema Educativo à sociedade cognitiva, à era da globalização.

Este trabalho debruça-se sobre a temática do bilinguismo em contexto escolar e dos seus contributos para a socialização e para o desenvolvimento socioeducativo da criança. O principal objectivo deste trabalho é analisar o Ensino do Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), através da identificação do seu papel no mundo da educação bilingue e dos contributos linguísticos, cognitivos e sociais que a disciplina oferece aos alunos do 1º CEB.

A primeira parte do estudo consiste na exploração das questões teóricas relativas à sociologia da infância e da educação, socialização da criança e bilinguismo, tanto a nível da evolução e diferentes perspectivas dos conceitos, como do seu enquadramento na União Europeia e em Portugal e da sua importância no actual contexto escolar.

Na segunda parte, realizou-se um trabalho empírico, cuja análise dos dados recolhidos possibilitou uma melhor compreensão da temática e algumas reflexões pertinentes, como a de que o Ensino do Inglês no 1ºCEB dá contributos importantes para a socialização e desenvolvimento socioeducativo da criança e que os professores, famílias e alunos estão conscientes da importância da aprendizagem da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Socialização da criança; Desenvolvimento Socioeducativo; Bilinguismo; Língua Inglesa; 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB).

ABSTRACT

The reality of Europe, being a continent of constant linguistic and cultural exchanges, forces society to face a new paradigm in which the coexistence of individuals of different nationalities is a constant, contributing for a plurality of cultures and languages, where the intercultural communication is an essential need for the understanding between all. That communication can only be possible if society takes conscience that multilingualism is preponderant for these exchanges and shares between individuals that are, sometimes, so different.

In this context, the school is confronted with new challenges set by the new social parameters, by the life together of different cultures, by the necessary opening of the Educative System to the cognitive society and the age of the globalization.

This work is focused on the thematic of bilingualism in the school context and its contribution for the socialization and the socio-educative development of the child. The main objective of this study is to analyze the teaching of the English Language in Primary School (1º Ciclo do Ensino Básico), through the identification of its role in the world of the bilingual education and of the linguistic, cognitive and social contributes that this discipline offers to the pupils.

The first part of this work consists in the exploration of theoretical questions related to the concepts of the sociology of infancy and education, socialization of the child and bilingualism not only in their evolution and different perspectives, of their framing in the European Union and Portugal but also of its importance in the current school context.

In the second part, an empirical work was developed, whose analysis of the collected data made possible a better thematic understanding and some pertinent reflections, like that the teaching of the English in 1ºCEB gives important contributes for the socialization and socio-educative development of the child and that the teachers, families and pupils are conscientious of the importance of learning the English language.

Key-Words: Child socialization; Socio-educative Development; Bilingualism; English language; 1st Cycle of the Basic Teaching – Primary School (1º CEB).

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
INTRODUÇÃO.....	1
1. Notas Introdutórias	1
2. Relevância da temática para a investigação	3
3. Justificação do interesse pela temática	5
4. Apresentação do estudo	6
4.1. Mapa ConceptuaL	7
5. Estrutura do trabalho	8
PARTE I - ABORDAGEM TEÓRICA.....	10
CAPÍTULO I - SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA CRIANÇA	10
1.1. Notas Introdutórias	10
1.2. A Sociologia da Infância	11
1.2.1. Emergência da Sociologia da Infância	12
1.2.2. Da Sociologia da Infância à Sociologia da Educação	14
1.3. Processos de Socialização da Criança	17
1.3.1. Finalidades subjacentes ao processo de socialização	19
1.3.2. Os três modelos base dos processos de socialização da criança.....	20
1.3.2.1. A Perspectiva Ecológica.....	20

1.3.2.2. O Modelo Transaccional	22
1.3.2.3. A teoria Sociocultural do Desenvolvimento.....	23
1.4. O Desenvolvimento Socioeducativo da Criança	25
1.4.1. A influência das relações de amizade dentro da escola.....	25
CAPÍTULO II – O BILINGUISMO	32
2.1. Notas Introdutórias	32
2.2. O Bilinguismo	35
2.3. A educação bilingue na Europa.....	37
2.4. Contribuições do bilinguismo para o desenvolvimento de competências sociais, linguísticas e cognitivas	38
2.4.1. Competências Sociais	39
2.4.1.1. Desenvolvimento de uma Identidade Cultural	41
2.4.2. Competências Cognitivas e Linguísticas	42
2.5. A escolha da segunda língua	45
2.5.1. O Domínio da Língua Inglesa	47
CAPÍTULO III – O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CEB	50
3.1. Notas Introdutórias	50
3.2. A implementação do Ensino do Inglês no 1ºCEB.....	51
3.3. O currículo do Inglês no 1ºCEB.....	53
3.4. Uma aprendizagem integrada.....	54
3.4.1. Sensibilização e aprendizagem.....	54
3.4.2. A importância da articulação horizontal e vertical.....	56
3.4.2.1. Articulação horizontal.....	56
3.4.2.2. Articulação vertical.....	58
PARTE II – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	60
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	60
4.1. Notas Introdutórias	60
4.2. A enunciação do problema.....	62
4.3. A Amostra	62
4.4. O método de observação directa e a elaboração da grelha de observação.....	65

4.5. A elaboração dos testes sociométricos	66
4.6. A entrevista semi-estruturada.....	67
4.6.1. A elaboração dos guiões das entrevistas	68
4.6.2. A aplicação das entrevistas.....	69
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	71
5.1. Notas Introdutórias.....	71
5.2. Análise quantitativa e qualitativa às grelhas de observação	71
5.2.1. Síntese dos comportamentos e atitudes dos alunos	74
5.3. Análise aos testes sociométricos	74
5.3.1. Síntese das dinâmicas encontradas nos testes sociométricos	77
5.4. A análise de conteúdo	77
5.4.1. Análise das entrevistas aos professores.....	80
5.4.1.1. Síntese das ideias centrais	89
REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES	90
1. Notas Introdutórias	90
2. Reflexões e Considerações Finais	91
BIBLIOGRAFIA	96
LEGISLAÇÃO	104
ANEXOS	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Caracterização dos Professores	63
Quadro II - Caracterização dos alunos	64
Quadro III- Testes Sociométricos.....	66
Quadro IV– Blocos e Objectivos do Guião das entrevistas.....	69
Quadro V– Quadro de análise categorial das entrevistas aos professores.....	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I – Motivação e interesse dos alunos.....	72
Gráfico II - Participação/envolvimento/empenho	72
Gráfico III - Interacção aluno-aluno.....	73
Gráfico IV- Interacção com a comunidade escolar	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Exemplo de uma das Grelhas de Observação.....	105
Anexo II – Guião da Entrevista aos Professores	108
Anexo III - Guião da Entrevista à Professora de Inglês.....	109
Anexo IV - Análise das Entrevistas.....	110
Anexo V – Matriz do teste sociométrico I.....	116
Anexo VI – Matriz do teste sociométrico II.....	117
Anexo VII – Matriz do teste sociométrico III	118
Anexo VIII – Matriz do teste sociométrico IV	119

INTRODUÇÃO

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

O mundo parece-nos cada vez mais pequeno, barreiras linguísticas e culturais são transpostas todos os dias, seja através dos meios de comunicação, de viagens ou da utilização das novas tecnologias. A globalização entra cada vez mais no nosso dia-a-dia e é necessário adquirir as competências fundamentais para conseguirmos viver com o esta nova realidade.

A Europa é, actualmente, uma realidade intimamente ligada ao multilinguismo e ao multiculturalismo, devido à origem, cada dia mais, diversificada das suas populações. Como afirma Carreira (2003):

“L`ère de la globalisation, de la mondialisation de l`économie et de la communication, a forcé l`Europe civilisationnelle à reconsidérer tant sa position par rapport aux autres continents que par rapport à son identité même.”
(Carreira, 2003, p.91)

Não só a nível histórico, étnico e cultural mas também linguístico, a convergência das populações é um facto que não podemos nem devemos ignorar. Seja através do mundo do trabalho, em viagens ou apenas através dos Media, estamos em constante contacto com diferentes nacionalidades, tradições e línguas. É nesse sentido que a União Europeia nos traz indicações, como os “choques motores” expressos no Livro Branco sobre a Educação e a Formação¹ ou a implementação do dia europeu das línguas, para que aprendamos a conviver com essas diferenças.

Entre as numerosas e complexas transformações que atravessam a sociedade europeia, o Livro Branco distingue três “choques motores”: o choque da sociedade da informação, que tem como principal meta a transformação da natureza do trabalho e a organização da produção, de onde sobressai a urgência da adaptação do indivíduo, tanto aos novos instrumentos técnicos como à evolução das condições de trabalho; o choque da mundialização, cuja repercussão se reflecte na subversão dos dados da criação de empregos e na anulação das fronteiras entre os mercados de trabalho; o choque da

¹ O Livro Branco sobre a Educação e a Formação: *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*, visa contribuir, através das suas políticas de educação e formação dos Estados-Membros, para colocar a Europa na via da sociedade cognitiva, baseada na aquisição de conhecimentos, onde ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida.

civilização científica e técnica que semeia, muitas vezes sem fundamento, um sentimento de ameaça e receios irracionais na sociedade.

Neste âmbito, o Livro Branco propõe orientações para a acção, ligadas a cinco objectivos gerais. Para este estudo interessam, sobretudo, o primeiro e o quinto objectivo. O primeiro objectivo consiste em fomentar a aquisição de novos conhecimentos, instituindo um dispositivo europeu de acreditação das competências técnicas e profissionais que poderia assumir a forma de cartões pessoais de competências que permitiriam uma avaliação instantânea das qualificações de cada um ao longo da vida. Por outro lado, o quinto objectivo consiste em dominar três línguas comunitárias: sendo o plurilinguismo um elemento fundador da sociedade cognitiva e uma condição indispensável para poder beneficiar das possibilidades profissionais e pessoais criadas pelo mercado único. O Livro Branco propõe ainda a criação de um rótulo de qualidade “turmas europeias” a atribuir às escolas que melhor tenham sabido desenvolver o ensino das línguas.

A Europa depara-se então como um novo desafio: *the melting pot*. A sua sociedade heterogénea está a tornar-se cada dia mais homogénea. Contudo, dois paradigmas sobressaem ao reflectirmos sobre este desafio: o plurilinguismo e o multiculturalismo. Por isso, Carreira (2003, p.90) questiona:

“Le système éducatif, en Europe, a développé quelques projets pour une meilleure reconnaissance des langues et identités, mais cela est-il suffisant pour le grand défi posé à L’Europe? Dans l’ère du globalisme comment se faire reconnaître comme “une et multiple”?”

Nesse âmbito, é importante que se reflecta sobre o papel positivo que pode ter o bilinguismo no actual sistema educativo e de que modo pode contribuir para o desenvolvimento socioeducativo da criança e a sua socialização com os pares. Não só para que a criança se integre no mundo actual mas sobretudo para que se torne num cidadão do mundo.

Esta preocupação deve também incluir o sistema educativo e, particularmente, as instituições escolares que não podem ignorar a realidade actual. O seu papel neste processo deve passar por desempenhar funções de integração de uma nova língua no seio escolar, criando novas oportunidades de aprendizagens significativas em todas as áreas, respondendo à diversidade linguística e cultural que existe ao seu redor.

A educação escolar tem que ser vista enquanto processo preponderante para o desenvolvimento integral de um ser humano, não só construindo a sua identidade mas também tornando-o um cidadão responsável e capaz de participar activamente no desenvolvimento da sociedade. Para tal, é necessário que adquira as competências necessárias para que se consiga “mover” nos novos parâmetros da sociedade.

Neste contexto, para a compreensão e análise das mudanças ocorridas numa sociedade multilingue, com base na globalização, são necessários processos de construção linguísticos que promovam a igualdade de oportunidades. Assim, espera-se que a escola e os seus professores estejam atentos às complexidades e mudanças linguísticas e sociais e às suas relações com o ser humano, para que exista efectivamente essa igualdade de oportunidades. Só dessa forma se pode contrariar a desigualdade e a injustiça social, permitindo a aquisição de competências sociais e linguísticas.

É necessário que a escola adopte processos que incluam a aprendizagem de novas línguas, promovendo actividades que incluam a nova língua no currículo obrigatório, que demonstrem às crianças a mais-valia da utilização de duas línguas, as ajudem na sua socialização e que promovam o seu desenvolvimento socioeducativo.

2. RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA PARA A INVESTIGAÇÃO

O bilinguismo assume-se, cada vez mais, como um paradigma da sociedade do conhecimento e como motor da globalização que actualmente vivemos.

A “explosão” do ensino de línguas estrangeiras tem assumido um papel cada vez mais importante na nossa sociedade, sobretudo devido à globalização. O fenómeno foi tão intenso que 2001 foi designado, na União Europeia, o ano de “Ano Europeu das Línguas” durante o qual decorreram inúmeras actividades em defesa do ensino de línguas estrangeiras. Já no ano de 2007, o multilinguismo passou a ser uma pasta autónoma, o que reflecte a sua dimensão política na UE e a grande importância de que se reveste para a educação inicial, a aprendizagem ao longo da vida, a competitividade económica, o emprego, a justiça, a liberdade e a segurança dos cidadãos de uma Europa sem fronteiras.

Este tema transformou-se então num desafio muito estimulante para o sistema educativo de diversos países democráticos e pluralistas. Para tal, contribuíram inúmeras “experiências” como as migrações intra-comunitárias, estudos, publicações do programa *EURYDICE* da União Europeia (Comissão europeia, 2000, 2001) ou relatórios, como o Eurobarómetro centrado nas competências em línguas estrangeiras e a sua aprendizagem (INRA, 2001).

Esta transformação vai ao encontro, não só de factores históricos de determinados países, como também de factores culturais, sociais, económicos e políticos.

Não se pode conceber a escola fora do contexto da sociedade em geral, logo, fora de todas as crises e riscos que ameaçam as sociedades e fora da especificidade das culturas e línguas que dela fazem parte. Neste sentido, é necessário:

“Une éducation européenne presente une voie pour rallier les peuples autour d’un même projet, celui du respect des valeurs multiples, en meme temps que la construction d’une identité qui se recherche.” (Carreira, 2003, p.92)

Assim, é urgente que sejamos capazes de formar cidadãos conscientes desta realidade. Como afirma Dorcasbero (2003), o bilinguismo implica que a criança adopte, respeite e compreenda outra língua. Este aspecto ajuda a criança a sair do seu mundo conceptual, cognitivo, simbólico e linguístico, tornando-a mais aberta ao mundo que a rodeia.

É através da educação, entendida como um processo de socialização, que tomamos consciência que somos cidadãos pertencentes a uma sociedade multicultural, que pressupõe a existência de outras línguas que devemos respeitar e compreender. Como tal, o bilinguismo deve ser entendido como factor de socialização e desenvolvimento socioeducativo da criança.

3. JUSTIFICAÇÃO DO INTERESSE PELA TEMÁTICA

As motivações que nos levaram a desenvolver este estudo prendem-se com motivações pessoais e profissionais.

Ao escolher este tema, espero, enquanto docente do 1ºCEB (1º Ciclo do Ensino Básico), promover o meu auto-conhecimento e reflectir sobre as implicações das mudanças aceleradas que a nossa sociedade tem vindo a ser alvo. O meu empreendimento e a minha dedicação a este trabalho têm por base a minha formação inicial, na qual tive contacto com o lado teórico da problemática e das formações contínuas realizadas ao longo dos meus três anos de docência em Ensino do Inglês no 1ºCEB. Por outro lado, a minha prática que me fez questionar e querer explorar a problemática do Ensino das Línguas para a socialização da criança.

Foi esta vontade de compreender e aprofundar certas questões educativas que me fez escolher o tema do bilinguismo, dentro da sociologia da educação.

Este trabalho deu-nos uma nova esperança no que diz respeito a uma possível actualização do nosso sistema educativo e esperamos deixar algumas contribuições e reflexões pedagógicas pertinentes no âmbito do Bilinguismo e do Ensino do Inglês no 1ºCEB. Esperamos, sobretudo, que este trabalho sirva para a reflexão sobre o quão importante é o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais para o desenvolvimento socioeducativo da criança e como essas competências podem servir de suporte preponderante no seu processo de socialização.

Nas sociedades actuais, a educação bilingue deve basear-se distintamente numa atitude intercultural que não só viabiliza a adopção de uma nova língua, como também promove a sua aquisição, o seu conhecimento e o seu respeito. A interiorização destes valores permite o desenvolvimento harmonioso da criança que será o futuro cidadão do mundo. Somente aceitando estes aspectos, a escola poderá perceber o verdadeiro potencial da diversidade linguística e extinguir o preconceito para com outras culturas e línguas.

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Delimitou-se o objecto de análise à escola do 1.º CEB, na sua vertente social e pedagógica.

Este processo realizou-se através da observação e análise dos comportamentos e atitudes dos alunos e da análise ao discurso dos professores.

Considerou-se importante esta última análise pois os professores têm um papel preponderante no desenvolvimento e na formação holística dos seus alunos, assim como na promoção e implementação de novas actividades significativas e igualdade de oportunidades, assegurando a todas as crianças as ferramentas que permitam o sucesso nos percursos escolares e na sua vida futura.

Para isso, apoiámo-nos em entrevistas semi-directivas de sete professores do 1.º CEB a leccionar turmas heterogéneas a nível linguístico. Assim, como afirma Goodson (1995, p.69) estabeleceram-se estratégias que nos permitissem “ (...) facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz dos professores”.

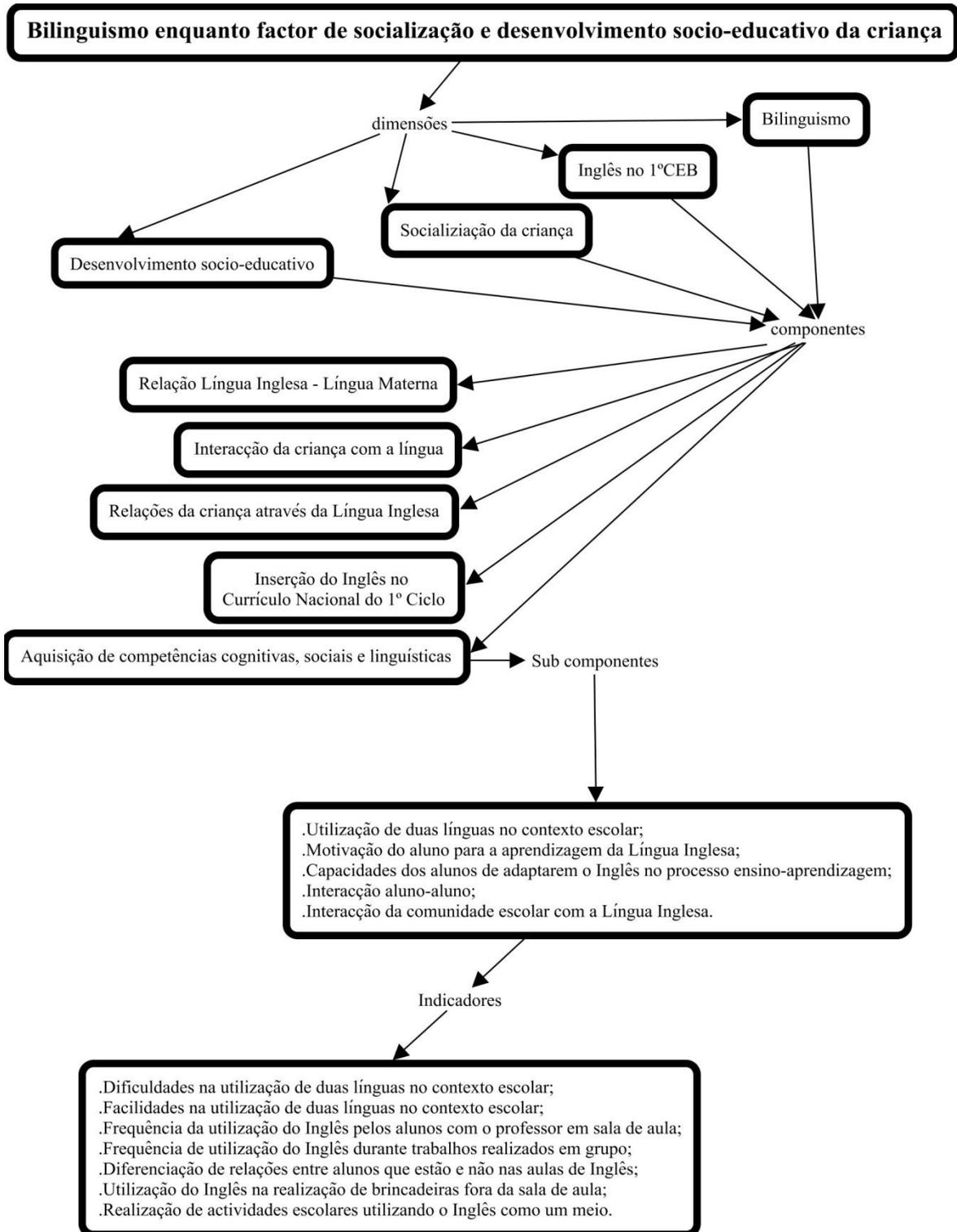
Para analisarmos as atitudes e comportamentos dos alunos em relação à Língua Inglesa, assim como a influência da mesma língua na sua socialização e desenvolvimento socioeducativo, utilizámos grelhas de observação directa e realizámos testes sociométricos.

Decidimos realizar uma observação directa e através de grelhas de observação, para que fosse possível aferir as atitudes e comportamentos dos alunos através da utilização de uma segunda língua na sala de aula.

Recorreu-se também ao teste sociométrico para comparar atitudes dos alunos em relação à Língua Inglesa e as dinâmicas criadas na sala de aula.

Espera-se conseguir contribuir para uma melhor compreensão da escola e do Ensino do Inglês no 1.ºCEB, cuja visão interior é de difícil acesso aos olhares exteriores, devido à dinâmica interna das relações profissionais e institucionais.

4.1. MAPA CONCEPTUAL



Apresentam-se agora as diferentes fases de elaboração e de desenvolvimento do trabalho de investigação, tendo como base o mapa conceptual acima e o plano geral do estudo, cuja sequência se enuncia para facilitar a leitura: análise de textos relevantes para a problemática em estudo e análise documental de legislação, bem como outros

documentos orientadores do Ministério da Educação e da Comissão Europeia; enunciação do problema; revisão da literatura; formulação dos objectivos de investigação; definição da população-alvo e escolha das técnicas de recolha de dados; determinação da amostra; desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados – grelhas de observação, testes sociométricos e entrevistas semi-estruturadas; sessões de observação directa e preenchimento das grelhas de observação; aplicação dos testes sociométricos; aplicação das entrevistas semi-estruturadas; recolha dos dados, tratamento, análise e interpretação dos resultados obtidos; preparação e redacção das considerações finais.

5. ESTRUTURA DO TRABALHO

Este estudo está dividido em duas partes que se interligam e se completam.

A *Parte I*, intitula-se *Abordagem teórica* e tem como objectivo principal a construção de um quadro teórico para fundamentar de forma consistente o trabalho empírico e encontra-se dividida em três capítulos;

– *Capítulo I: A Socialização e o Desenvolvimento Socioeducativo da Criança* – onde se percorrem os caminhos da sociologia da infância até aos dias de hoje, e se tenta compreender quais os processos de socialização da criança e os seus comportamentos a nível escolar.

– *Capítulo II: O Bilinguismo* – onde é explorado o conceito de Bilinguismo e o seu papel para as competências linguísticas e sociais, assim como o domínio da Língua Inglesa no mundo do Bilinguismo.

– *Capítulo III: O Ensino do Inglês no 1.ºCEB* – tenta-se compreender o Ensino do Inglês no 1.ºCEB e as suas contribuições através da análise à sua implementação e orientações.

A *Parte II*, intitula-se *Contexto da Investigação Empírica* onde se explicam as opções metodológicas e se tenta interpretar os resultados obtidos:

– *Capítulo IV: Opções metodológicas da investigação* – onde se apresenta as opções metodológicas da investigação: apresenta-se a metodologia do trabalho empírico utilizada, definindo e caracterizando a amostra. Mostram-se as opções: pelo método de

observação directa e construção de grelhas de observação; aplicação de testes sociométricos e entrevista semi-estruturada, enquanto instrumentos de recolha de dados, salientando os cuidados tidos na sua construção e na sua aplicação.

- *Capítulo V: Apresentação dos resultados* – Apresentam-se os procedimentos e as etapas para a análise da informação. Termina-se com a análise e interpretação dos resultados da investigação: apresentando os resultados qualitativos dos instrumentos de recolha de dados e faz-se alguns cruzamentos com outros dados registados nas entrevistas.

Termina-se este trabalho com as *Considerações e Reflexões finais* que se revelaram mais pertinentes e significativas, assim como certos aspectos teóricos e práticos mais importantes que os vários capítulos foram abordando e que contribuíram para o resultado final deste estudo.

PARTE I - ABORDAGEM TEÓRICA

CAPÍTULO I - SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA CRIANÇA

“O grau de socialização não tem receita própria. Depende dos comportamentos aprendidos e observados, sentidos e, tanto pode gerar um conflito com a escola, a igreja, a família, como construir uma dimensão normalizante, emancipadora e criadora. (...)” Carreira (2008, p.111)

1.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Um dos aspectos fundamentais a analisar neste trabalho relaciona-se com a socialização da criança. Ferreira (2004, p.59) acredita que a análise das relações sociais de crianças no grupo de pares,

“ (...) implica, em primeiro lugar, reafirmar o pressuposto interaccionista de que os objectos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado em si, mas quando é compartilhado na interacção social que os indivíduos estabelecem”.

Esta autora defende que as crianças que se relacionam e interagem com outras disciplinas estão a descobrir que os seres humanos são distintos e que cada um tem a sua própria maneira de ser, pensar, sentir e estar no mundo. É na socialização com outras crianças que indivíduo descobre as suas especificidades próprias, bem como as especificidades dos que a rodeiam. Assim, a construção da visão do mundo feita pela criança é feita com o auxílio dos elementos produzidos pela sua contínua relação social com os seus pares e com os adultos em contextos sociais que vão aparecendo na sua vida. Nesse caso, o processo de socialização não é apenas uma constante adaptação das crianças ao universo social, mas sim um processo onde elas desempenham um papel activo na dinâmica da constituição do mesmo.

É importante inferir que os estudos sociais da infância apontam para a necessidade de rever o conceito de socialização, que colocou a criança como um ser com as suas próprias maneiras de ser e de se colocar no mundo, diferente dos adultos.

Neste âmbito deve referir-se Dubar (1997) que defende que não podemos aceitar a premissa de que cada indivíduo tenta adaptar-se à cultura do grupo e jogar com as “tradições” culturais ou otimizar a riqueza e poder segundo o tipo de sociedade única, pois, como diz o autor, constitui em gerir uma dualidade irreduzível. Dubar observa que os estudos sobre a socialização das crianças não implicam necessariamente a auto-determinação. Assim, Kramer (1999) também afirma que as próprias formas de expressão, de socialização da criança, com características especiais e diversidade, são um requisito fundamental da concepção da criança como um produtor e reproduzidor de culturas. Segundo a autora, o processo pelo qual as pessoas se tornam individuais e singulares acontece, exactamente, neste reconhecimento do “outro” e das suas diferenças numa experiência crítica de formação humana.

Do ponto de vista social, a Infância tem sofrido inúmeros revés. Não se podendo, ao certo, afirmar quando e como começou a surgir o conceito de Infância, a verdade é que as transformações da sociedade contemporânea ocidental têm levado a que o conceito sofresse alterações. De ser “não social”, a criança é agora considerada um ser “social”, cujas interações sociais se têm tornado cada dia mais importantes para a compreensão do conceito de Infância e, desde logo, para o evoluir dos Sistemas Educativos.

1.2. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

As mudanças que a sociedade tem sofrido, sobretudo ao nível da educação, têm exposto as crianças cada vez mais cedo e de modo mais intenso ao contacto com os seus pares, fora da família. Estes contactos mais intensos, provocados, por exemplo, pela entrada da criança no meio escolar, representam factores determinantes para a importância crescente das relações de amizade na vida da criança.

Para compreendermos, ou para tentarmos abstrair a construção actual do ser criança e, talvez, para explorarmos novas perspectivas, precisamos conhecer como se construiu a ideia de infância.

1.2.1. Emergência da Sociologia da Infância

Nascimento, Brancher e Oliveira (2007) defendem que o conceito de infância surge no século XVII, nas classes dominantes, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Este facto ligou esta etapa da vida à ideia de protecção. Até o século XVII, a ciência desconhecia a infância, isto porque, não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Em função disso, esse período era caracterizado pela inexistência de uma expressão particular às crianças. Foi, então, a partir da ideia de protecção, amparo e dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceites (Ariès 1981).

Inspirados em Ariès (idibem), os autores supracitados demonstram que anterior a este período a criança não diferia do adulto e que na Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de lazer. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de actividades em função da idade dos indivíduos, pois não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida (Nascimento *et al.*, 2007).

Na actualidade, alguns teóricos começam a questionar a ideia de Ariès² (1981) que sustentava ser o século XVII o marco para o nascimento da infância. Sarat (2005) defende que a infância sempre existiu, que inclusive em algumas sociedades primitivas as definições de infância já haviam iniciado os processos de separação de actividades de adultos e crianças. Esta autora explica que a infância, como uma fase da vida humana, tem sido discutida sob vários enfoques.

Muito além de ser apenas um período definido biologicamente como parte do início da vida, a infância é uma construção cultural, social e histórica, definida em cada período por diferentes representações. Nesse sentido, podemos apontar que o conceito tem sido discutido, desde Platão, que via na infância um período de ausência de racionalidade, passando por Santo Agostinho, que via a infância como um “mal necessário”, até chegarmos aos períodos em que ela passa a fazer parte das

² Philippe Ariès (1914-1984) era um historiador e escritor francês cuja principal obra foi *A história Social da Criança e da Família*.

preocupações da sociedade adulta. A mesma autora continua fazendo a sua crítica a Ariès afirmando:

“ (...) a história sinaliza que a percepção das crianças como pessoas diferentes dos adultos e o surgimento da infância como categoria social datam do século XVII, remetendo-nos à pesquisa de Phillippe Ariès, considerada um marco da história da criança. As investigações desse historiador concentram-se na tese de que o surgimento da infância seria fruto da modernidade. Ainda que Ariès tenha sido um dos mais lidos e tenha lançado bases para esta discussão, actualmente outras pesquisas discordam de sua premissa, localizando a infância e a preocupação com a criança como um conceito que se forma em períodos anteriores ao moderno. (...)” (Sarat, 2005, p.2)

Tais pesquisas apontam que, desde a antiguidade, havia uma preocupação com as crianças que extrapola o acto de cuidado, e que elas passam a figurar no cenário das famílias, sendo as mesmas extensas ou não, e na vida quotidiana dos adultos em diversos relacionamentos. Segundo Sarat (2005), pesquisadores como Gélis (1991), Riché & Bidon (1994), D’haucourt (1994) e Heywood (2004), investigam a história do homem medieval e apontam que a ideia de infância esteve presente em períodos anteriores, sendo encontrados indícios em escavações arqueológicas, quando foram encontrados materiais, resquícios de brinquedos, objectos, miniaturas de bonecas, a indicar a presença da criança e um espaço próprio dela no seu meio social. Além disso, registaram-se fontes documentais, como retratos e pinturas, que revelam a presença da infância e a importância dada a ela pelas pessoas antes do século XVII.

Possivelmente percebendo esses apontamentos o próprio Áries na segunda edição brasileira de *História Social da Criança e da Família* de 1981, deixa transparecer que se pudesse reescrever sua obra não enfocaria tanto o *marco zero* do surgimento da mesma. O autor salienta que:

“Se tivesse de escrever este livro hoje, eu me precaveria melhor contra a tentação da origem absoluta, do ponto zero, mas as grandes linhas continuariam as mesmas. Levaria em conta apenas os dados novos, e insistiria mais na Idade Média e em seu Outono tão rico (...)” (Áries, 1981, p.17)

Para além da perspectiva do nascimento da infância no século XVII ou não, o que se pretende com o estudo de múltiplos autores que trabalham com as noções da infância (Rousseau 1979; Aries, 1981; Sarat 2005; Sarmento 2006) é demonstrar que existem e existiram diferentes processos, construções e tratamento desse conceito, ao

longo da História que parecem apontar para uma nova perspectiva de infância. Essa, não se pode deixar de explicitar, pode estar a ser impulsionada por inúmeros factores e circunstâncias. Dentre estes, destaca-se a sociedade capitalista, o mercado de trabalho (cada vez mais exigente), a mão-de-obra infantil, a excessiva competição que se inicia ainda na infância com agendas, estudos e jornadas de adultos, tal qual retratado no filme *A invenção da Infância* de Sulzbach (2000).

Sendo assim, com a ideia de que a criança não era um adulto em miniatura e que deveria receber processos de ensino diferenciados, em 1762 o suíço Jean-Jacques Rousseau publica *Emílio ou Da Educação*, obra que estremece as estruturas educacionais vigentes. Preocupado com a infância, Rousseau³ produz uma obra que vai servir de inspiração para movimentos como o da Escola Nova⁴ (no Brasil). Nessa obra, a ideia de uma educação natural centrada num indivíduo que, segundo o autor, nasce bom e é corrompido pelo social, seguindo a ideia de que a criança deve aprender com prazer, respeitando a sua natureza e cada uma a seu tempo, ele afirma:

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essas ordens, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias, nada menos sensato de querer substituí-las pelas nossas.” (Rousseau, 1979, p.75)

1.2.2. Da Sociologia da Infância à Sociologia da Educação

A leitura e reflexão de sociólogos e antropólogos que trabalham com a infância hoje, apontam-nos não para uma especificidade de infância, mas para uma multiplicidade de infâncias. Partindo desse *locus* de discussão, que aponta uma variedade de infâncias e uma criança produtora de culturas, nasce uma nova perspectiva de entendimento da infância. Que, para além de um indivíduo, encontra-se um “sujeito social”, compreendido como um indivíduo produtor de culturas, que actua construindo e modificando a sociedade. Entender a criança a partir desta perspectiva, significa que as

³ Jean-Jacques Rosseau (1712-1778), foi um escritor e filósofo suíço, cujas grandes obras *Émile* (1762) e *Du Contract Social* (1762) foram alvo de censura e retiradas de circulação.

⁴ Escola Nova ou Nova Escola é, segundo Carreira (2008, p.46), assim “(...) designada pelo espírito prático e de observação que anima os modelos pedagógicos propostos pelos fundadores, em oposição com as chamadas “escolas tradicionais” que continuavam as práticas pedagógicas vindas dos séculos anteriores e da Antiguidade. (...)”

pesquisas e as escolas, para trabalharem por este rumo, deverão centrar o entendimento de criança que se modifica, passando agora a ser percebida como um sujeito activo, crítico e criativo. Portanto, esses sujeitos com voz activa deixam de ser percebidos como “seres incompletos, treinando para a vida adulta” e passam a protagonizar sua construção.

Se, por um lado, a criança e a infância estiveram pouco presentes nos estudos sociológicos até 1980 (Qvortrup, 1994; Giddens, 1996; Corsaro, 1997; Sirota, 2002), por outro, a sociologia da educação estudou as crianças tendo como foco as influências das estruturas escolares sobre elas e os adolescentes. Todavia, a criança não era considerada, mas sim a sua trajectória escolar e os processos de socialização na escola.

As teorias sociológicas funcionalistas, principalmente elaboradas por Durkheim⁵ e Parsons⁶, tiveram um importante papel ao associar o conceito de socialização a uma concepção de crianças como seres passivos e a infância como um período de passagem, sem importância em si, mas no aguardo pela vida adulta. Populares nos anos 1950 e 1960, essas teorias conceberam a socialização como uma estratégia de treino para assegurar a internalização de normas e regras, de forma que as crianças se integrassem na sociedade, o que colaborou para a construção científica da irracionalidade, da natureza e da universalidade da infância.

Parsons (1969) chamou de “invasão bárbara” a chegada dos recém-nascidos, entendendo isso como uma situação crítica de todas as sociedades. Após o seu nascimento, a criança passaria a ser formada pelas instituições sociais: a família, a comunidade e a escola. Dessa relação, ela assimilaria a moral e os costumes que conduzem ao convívio social e, aos poucos, incorporaria as regras colectivas aos seus valores individuais, pois, caso contrário, ela tornar-se-ia excluída.

Durkheim (2001, p.5), associou a educação ao processo de socialização, concebendo-a não somente como a acção repetida e sucessiva das gerações adultas sobre as crianças, mas também como um “ (...) esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente (...)”. A educação também teria como finalidade promover habilidades físicas, intelectuais e morais, exigidas pela sociedade como um todo, mas igualmente pelos contextos

⁵ Um dos grandes pioneiros da sociologia, Durkheim (1858-1917) funda a disciplina nos últimos anos do século XIX. Um marco importante do seu legado é o livro *L'évolution pédagogique en France*.

⁶ Talcott Parsons (1902-1979) foi um dos mais conceituados sociólogos dos Estados Unidos. Foi o grande fundador do *Funcionalismo Estrutural*.

específicos aos quais as crianças pertencem. Essa abordagem defende que a criança passa a ser completa quando já não é mais criança, ao alcançar a maturidade e a completude supostamente particulares à idade adulta.

De certa forma, a teoria de Jean Piaget⁷ vai ao encontro das perspectivas sociológicas tradicionais da socialização. Isto porque prevê comportamentos, acções e modos de pensar próprios para cada etapa da vida, sem considerar a criança como um ser já social.

Por outro lado, Weber⁸ (1997), apesar de não ter privilegiado especificamente a educação nas suas obras, dá um importante contributo no aspecto da luta latente pela existência entre os indivíduos, denominando-a de selecção social. Segundo Carreira (2008, p.95) “A sociologia de Weber é conhecida por sociologia compreensiva na medida em que pretende interpretar, compreender e apreender a acção (...)”.

Segundo Weber, a selecção é permanente nas sociedades e não existem meios de fazer com que a mesma termine a nível global. A longo prazo, todos os indivíduos irão ser seleccionados e aqueles possuidores de determinadas qualidades pessoais terão maiores possibilidades de sucesso.

Assim, conclui que a educação é um elemento importante por favorecer o êxito do indivíduo na selecção social. Outro aspecto em destaque consiste na concepção da educação como uma relação associativa, como qualquer outra relação social, orientada para um fim que irá criar valores diferentes dos intencionados:

“ (...) à relação associativa segue-se, em regra, uma relação comunitária mais complexa que a abrange. É claro que isso ocorre apenas numa parte das relações associativas, a saber, naquelas em que a acção social pressupõe algum contacto pessoal e não puramente de negócio.” (Weber, 1997, p.280)

Complementarmente aos aspectos já referidos, Weber salienta que a educação é um elemento importante na selecção social por favorecer o êxito do indivíduo. Para o autor, a selecção dos indivíduos, referente às probabilidades de viver e de sobreviver, ocorre tanto no interior das comunidades como fora delas.

⁷ Jean Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo suíço considerado o maior investigador ao nível do estudo do desenvolvimento cognitivo.

⁸ Max Weber (1864-1920) foi um sociólogo alemão que desenvolveu a perspectiva da sociologia compreensiva.

Considerada pelos “novos sociólogos” urgente, surgiu a sociologia da educação. Surgiram então novos campos para explorar, o repensar de conceitos aceites acriticamente pela “velha” sociologia, sobretudo a nível das estruturas sociais.

Surgiram, nesta altura, preocupações culturais, sobre as desigualdades sociais e à volta dos códigos linguísticos, onde se destaca o papel de Basil Bernstein⁹ com trabalhos importante no âmbito da sociolinguística.

A grande contribuição de Weber para a Sociologia da Educação está na sua abordagem da educação enquanto processo amplo de socialização. Weber englobava amplamente a educação: a educação religiosa, a educação familiar, a educação carismática, a educação filosófica, a educação literária, a educação política e a educação especializada.

Já para Bourdieu¹⁰ (1997) a sociologia da educação define o seu objecto ao constituir-se como a ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social. Ao contribuir para uma reprodução das estruturas de repartição do capital cultural por entre essas classes, este objecto está contido no esforço de determinar a contribuição dada pelo sistema de ensino para a reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes.

1.3. PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

Explorar-se-á agora os processos de socialização da criança, tentando procurar clarificar em que consiste esse processo e ter em consideração o papel de diferentes agentes de socialização.

“Pensar a criança em uma sociedade complexa exige o abandono de todas as concepções tradicionais construídas ao longo do século XX, que colocaram-na em uma posição de irracionalidade, incompetência, ignorância e inferioridade em relação ao adulto.” (Müller, 2008, p.4)

⁹ Basil Bernstein (1924-2000) foi um sociólogo e linguísta britânico.

¹⁰ Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, publicou diversas obras que enriqueceram o panorama da Sociologia da Educação. Duas das suas obras de referência são “Les Heritiers” e “La Reproducion”.

A socialização é um processo característico dos seres humanos que se inicia no nascimento e continua ao longo do ciclo vital. Este processo envolve, fundamentalmente, a transmissão de valores, atitudes, papéis e outros produtos culturais de uma geração para outra.

Assim, à medida que vai sendo socializada, a criança, vai desenvolvendo hábitos, competências, valores e motivações que a vão tornando uma pessoa responsável, e um membro útil na sociedade (Maccoby, 1992; Kochanska, 1993; citados por Papalia, Olds & Feldman, 1998), conseguindo auto-regular-se, isto é, controlar o seu próprio comportamento de acordo com as exigências ou expectativas do prestador de cuidados, mesmo na ausência deste (Papalia *et al.*, 1998).

Desta forma, para a sociedade, os indivíduos são socializados de modo a ajustarem-se a um modo de vida organizado, enquanto, para o indivíduo, a socialização irá permitir a descoberta de si próprio - o seu potencial para o desenvolvimento pessoal e para a realização.

A este respeito, Bugental e Goodnow (1998) lembram que o processo de socialização relaciona-se com os diferentes aspectos da vida humana e não se confina ao desenvolvimento de comportamentos “adequados” ou moralmente aceitáveis.

Além disso é necessário voltar a referir que o processo interactivo (inicialmente entendido como unidireccional - a influência do adulto sobre a criança) assume-se, contemporaneamente, como algo dinâmico e bidireccional, no qual a criança tem um papel activo e contribui para o seu próprio desenvolvimento, físico, cognitivo e social (Bugental & Goodnow, 1998).

Com efeito, para além dos agentes de socialização, a criança desempenha um papel fundamental na sua própria socialização, sendo esta interacção dinâmica e recíproca.

É de salientar o papel de Bell (1968, 1974, citado por Sanson & Rothbart, 1995) que reconceptualizou a socialização como um processo mutuamente interactivo, no qual a criança e o prestador de cuidados procuram redireccionar, reduzir, estimular, ou aumentar o comportamento do outro.

1.3.1. Finalidades subjacentes ao processo de socialização

Carreira, (2008) refere-nos que a socialização é um processo que pode ser equiparado à educação, no sentido que é um processo de continuidade, aberto, em constante interacção com o mundo que nos rodeia e que “ (...) se desenvolve ao longo de toda a vida.”

Berns (1997) tentou identificar de forma mais específica as diferentes finalidades subjacentes ao processo de socialização considerando cinco níveis:

a) O “auto-conceito”, que se vai desenvolvendo à medida que as atitudes e expectativas das pessoas que interagem com a criança vão sendo incorporadas na sua personalidade, permitindo que ela regule o seu próprio comportamento de forma adequada;

b) A “auto-disciplina”, que se pode definir pela capacidade da criança controlar as suas emoções e o seu comportamento;

c) A “ambição” ou “motivação”, isto é, ao longo da socialização vão sendo definidas metas ou objectivos que a criança deve procurar atingir para se tornar adulto, ou por outras palavras, a socialização dá sentido e significado ao processo de desenvolvimento que decorre desde a infância até à idade adulta;

d) Os “papéis sociais”, que cada indivíduo desempenha na sociedade, sendo que podemos desempenhar simultaneamente diferentes papéis sociais tendo que assumir um comportamento apropriado para diferentes situações (por exemplo, um ser humano pode ser filho, irmão, pai, marido, colega de trabalho, amigo, empregado...);

e) As competências “desenvolvimentais”, pois a socialização tem também por finalidade desenvolver as competências sociais, emocionais, e cognitivas da criança para que ela consiga viver com êxito em sociedade.

Preocupado em reconstruir o conceito de socialização na perspectiva sociológica, Corsaro (1997) afirma que não se trata unicamente de um problema de adaptação e internalização, mas de um processo de apropriação e reinvenção.

A partir de uma visão que considerou a importância do colectivo, de como as crianças negociam, partilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, o autor apresenta o conceito de reprodução interpretativa. Através do termo “reprodução” Corsaro (1997) explica que as crianças são constringidas pela estrutura social que impõe a internalização das regras sociais, mas, ao mesmo tempo, estão activamente

contribuindo para a produção e mudança cultural. Enquanto “interpretativa”, captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. O conceito de “reprodução interpretativa”, logo, compreende que as crianças contribuem para a preservação, assim como para a transformação da sociedade.

Também rompendo com o pensamento linear, Thin (2006) não só sugere a relevância de diversas formas de socialização observadas nas condições de existência, nas relações sociais e na história dos grupos e dos indivíduos, mas também a necessidade de avançarmos de uma visão de socialização como o resultado da acção das instituições, para entendê-la como um processo individual e social. Müller, após um estudo realizado no Brasil, em 2008, afirma que, no mesmo

“ (...) sentido, é importante considerar o ponto de vista das crianças sobre diferentes processos em suas vidas. Dentre eles, o de socialização na escola, o que exige o esforço de abandono da consideração do ponto de vista adulto.” (Müller, 2008, p.5)

1.3.2. Os três modelos base dos processos de socialização da criança

É importante explorarmos então três modelos que servirão de guia a este trabalho e que são a base dos processos de socialização da criança: a perspectiva ecológica de U. Bronfenbrenner¹¹, o modelo transaccional de A. Sameroff, e a teoria sociocultural do desenvolvimento humano de S. Vygotsky.

1.3.2.1. A Perspectiva Ecológica

Na sua obra *Ecologia do Desenvolvimento Humano*, Bronfenbrenner, em 1979, define os princípios base em que assenta a sua abordagem ecológica. Deste modo, para Bronfenbrenner (1996, p.21)

“A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e, as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos.”

¹¹ Urie Bronfenbrenner (1917-2005) foi um psicólogo russo, residente nos Estados Unidos da América, que desenvolveu a teoria da ecologia do desenvolvimento humano.

Em 1989 o autor vem reformular esta definição tornando-a mais abrangente e considerando a dimensão temporal. De acordo com Bronfenbrenner (1996) o ambiente ecológico é conceptualizado como um conjunto de estruturas concêntricas, mediante uma hierarquia de sistemas com quatro níveis progressivamente mais abrangentes: o “microsistema”, o “mesossistema”, o “exossistema” e o “macrossistema”.

Por “microsistema” entende-se “(...) um padrão de actividades, papéis, relações interpessoais e experiências vividas pela pessoa em desenvolvimento num dado cenário com características físicas e materiais particulares” (Bronfenbrenner, 1996, p. 22). A um outro nível, o “mesossistema, (...) compreende as inter-relações entre dois ou mais cenários em que o indivíduo em desenvolvimento participa activamente.” (Bronfenbrenner, 1996, p.25).

Um terceiro nível, o “exossistema” diz respeito a “ (...) um ou mais cenários que não envolvem a pessoa como participante activo, mas nos quais ocorrem eventos que afectam, ou são afectados, pelo que acontece no cenário onde se encontra a pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p.25).

O nível mais abrangente é o “macrossistema”. Este refere-se “(...) à consistência em forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior [micro, meso e exo] que existem, ou poderiam existir, ao nível da cultura ou subcultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideologias subjacente a tais consistências” (Bronfenbrenner, 1996, p.26). Por outras palavras, o “macrossistema” integra os sistemas anteriores e é constituído pelas crenças, valores e ideologias de uma dada sociedade e numa determinada época.

Anos mais tarde, Bronfenbrenner em conjunto com Morris apresentam-nos um novo modelo, o modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) que defende ser uma nova etapa na evolução da teoria ecológica do desenvolvimento humano. Bronfenbrenner e Morris (1998) sugerem um novo paradigma: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, em consideração das proposições atrás referidas.

1.3.2.2. O Modelo Transaccional

Por outro lado, Sameroff & Chandler, (1975) e Sameroff & Fiese (1990; 2000) apresentam-nos o modelo transaccional onde enfatizam variáveis contextuais e o desenvolvimento da criança visto como resultado das interações contínuas e dinâmicas da criança exposta às experiências proporcionadas pela sua família e pelo contexto social onde está inserida. Estes aspectos levam-nos de volta à perspectiva ecológica. Contudo, os autores afirmam que este modelo é inovador porque estabelece uma relação de igualdade entre os efeitos da criança sobre o meio e o inverso.

De facto, este modelo (uma vez bidireccional) assume o desenvolvimento como resultante das transacções mútuas entre a criança e o seu meio social, cujas características específicas do contexto e a sua dinâmica de funcionamento constituem um “sistema social em miniatura” (Sameroff, 1975).

Esta discussão é relevante já que, segundo o autor, tem grande influência no quotidiano da educação, influenciando a forma como se organiza, se investe no sistema educativo ou se utiliza os recursos sociais.

De acordo com o modelo transaccional, existe uma organização social, designada de mesótipo, que regula a forma como o indivíduo se adapta à sociedade. O mesótipo opera através de padrões de socialização familiares e sociais, utilizando os códigos culturais, familiares e individuais dos sujeitos. São estes códigos que regulam o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional da criança, levando a que ela desempenhe de forma eficaz o seu posterior papel na sociedade (Sameroff & Fiese, 1990).

Assim, o desenvolvimento da criança é influenciado pelas crenças, valores e personalidade dos pais, da família e pelos aspectos culturais inerentes ao seu meio envolvente e ao processo de socialização.

A esta abordagem, os autores acrescentam três outras categorias de regulação do desenvolvimento: as “macroregulações”, as “miniregulações” e as “microregulações”, que se organizam em diferentes níveis do mesótipo.

As “macroregulações” são as mais extensas e as responsáveis pela regulação dentro do código cultural, fornecendo a base para o processo de socialização dentro de cada cultura.

As “miniregulações” são as que ocorrem no quotidiano da criança, ocorrendo num espaço de tempo mais curto, em contexto familiar e indo ao encontro do código cultural. Esta categoria é modal dentro do código familiar.

As “microregulações” são as interacções, padronizadas e quase automáticas, entre a criança e os pais, ou o sujeito que as “cria”. Estas “microregulações” misturam os códigos biológico e social, surgindo a nível individual, estando em constante interacção e transacção.

1.3.2.3. A teoria Sociocultural do Desenvolvimento

Segundo Fino (2001), apesar da perspectiva sociocultural não se poder resumir às conceptualizações de Vygotsky¹², entende-se que, dada a natureza deste trabalho, a abordagem sobre esta perspectiva vai-se focalizar sobretudo nos seus contributos.

As principais contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento desta teoria subdividem-se em três grandes temas: a confiança na análise genética; a ideia de que as funções mentais superiores do indivíduo têm as suas origens na vida social; e a reivindicação de que os instrumentos e sinais usados medeiam os processos humanos, sociais e psicológicos, constituem a chave para a sua compreensão.

Para a análise destes temas é necessário ter em conta três conceitos chave: “internalização”, “mediação” e “zona de desenvolvimento proximal” (vulgarmente denominado de ZPD as iniciais de *Zone of Proximal Development*).

Ao nível da análise genética, Vygotsky salienta que não devemos negligenciá-la, pois estaríamos a correr o risco de tentar explicar um fenómeno com base apenas em comportamentos. É necessário então ter em conta o processo interactivo da socialização de uma forma dialéctica e não analisá-lo somente em termos de produto.

O segundo tema, tem como base a ideia de que o funcionamento mental superior tem uma origem social. Neste sentido, a ideia base sobre o desenvolvimento cultural é que as funções psicológicas superiores se desenvolvem em dois planos consecutivos: o plano social (processo interpsicológico) e o plano individual (processo intrapsicológico). Deste modo os níveis de generalização na criança correspondem estritamente aos níveis de desenvolvimento da interacção social.

¹² Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo pioneiro na investigação sobre o desenvolvimento intelectual das crianças através das suas interacções sociais e condições de vida.

A zona de desenvolvimento proximal, segundo Fino (2001) é um conceito basilar e provavelmente o mais conhecido da teoria vygotskiana. Aliás poderemos dizer que as aplicações educativas deste conceito têm sido difundidas com amplitude durante os últimos anos.

Nas palavras de Vygotsky (1998, p.112) corresponde

“ (...) à distância entre o nível de desenvolvimento actual da criança, determinado pela resolução de problemas de um modo independente e o nível superior de potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução de problemas sob ajuda de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes.”

Desta forma nem todo o tipo de interacções é promotor de desenvolvimento. Na terminologia vygotskiana apenas o são as situações interactivas que “caiem” na zona de desenvolvimento proximal, sendo proporcionados apoios à criança de forma a possibilitar que ela possa ir evoluindo para lá do seu nível de desenvolvimento actual.

É de referir que neste processo Vygotsky não reconhece o quanto o “aprendiz” pode afectar o contexto do seu próprio desenvolvimento, por exemplo, escolhendo as actividades e os cenários de aprendizagem.

Outro conceito - chave no domínio das interacções e do processo de socialização, e que se inscreve dentro da teoria sociocultural, é a denominada regra de “contingência”. Segundo esta, a intervenção do adulto numa situação de interacção em torno de uma tarefa, deve se relacionar de modo inverso com o nível de competências demonstrado pela criança: dar à criança mais ajudas quanto menores forem as suas competências de autonomia e permitir-lhe uma maior autonomia à medida que vai ganhando mais competências.

Deste modo, as intervenções eficazes por parte do adulto, na sua função de suporte dentro da “zona de desenvolvimento proximal”, serão aquelas que são contingentes com o nível de competência da criança.

Em resumo, poderíamos dizer que Vygotsky foi um dos primeiros psicólogos a sugerir mecanismos pelos quais a cultura se torna parte integrante da natureza de cada pessoa. Enfatizou a origem social da linguagem (ou discurso) e do pensamento, compreendendo que o individual e o social devem ser concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um todo. Vygotsky concebe o desenvolvimento cognitivo como uma aquisição cultural, explicando a transformação dos processos psicológicos elementares em complexos, por meio de mudanças quantitativas e qualitativas na

evolução histórica dos fenómenos. Para ele, as funções psicológicas superiores formam-se a partir de transformações internalizadas de padrões sociais de interacção interpessoal.

1.4. O DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA CRIANÇA

Segundo Müller (2008), não há dúvidas de que o conceito tradicional de socialização apresenta limitações para entender a sociedade contemporânea e a participação das crianças. Seria limitador pensar que o estágio de desenvolvimento físico e emocional das pessoas determinaria absolutamente a sua participação social. Isso implicaria assumir o desenvolvimento como algo biológico e socialmente limitador e não um processo em constante construção, o que algumas perspectivas da psicologia do desenvolvimento vêm apontando.

Segundo Carreira (2008, p.111), a socialização é um processo “ (...) de aquisição, de transformação e de adaptação do indivíduo à sociedade”. Embora existam várias concepções e teorias da socialização, a autora distingue duas: “ (...) a socialização enquanto processo de adaptação do indivíduo às instituições, às normas e exigências sociais; a outra concebe a socialização como uma construção activa do sujeito na sua relação com os outros.” (ibidem, p.111)

A socialização da criança ocorre no seu meio envolvente. Assim, a escola é um lugar privilegiado de interacções e transformações onde uma boa parte da socialização da criança decorre,

“ (...) A socialização da criança pela escola faz-se por duas vias essenciais: por um lado, através da transmissão dos saberes, dos valores e modos de vida social, por outro lado, pelos processos de identificação e de individualização pessoal, através dos saberes que a escolarização permite. (...) ” (ibidem, p.111)

1.4.1. A influência das relações de amizade dentro da escola

A literatura empírica sobre a interacção de crianças tem relatado o impacto dos relacionamentos de pares sobre o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e afectivas na infância (Eckerman, Davis e Didow, 1989; Gottman, 1983; Rubi, 1986; Gerente e Bandoleira, 1988, citados por Garcia, 2005). Nessa literatura destacam-se os

estudos sobre amizade, considerados contextos promotores de competência social, de adaptação e desempenho escolares e de bem-estar infantil.

Neste âmbito, é importante realçar agora a diferença do tratamento da Infância ao longo dos séculos. De ser “isolado”, esperando, apenas, pela vida adulta, a criança passa a ser “social”, cujas interações ganham cada vez mais relevância.

A investigação da amizade na Infância é um tema amplo e complexo. Com relação à literatura empírica sobre amizade na infância, Garcia (2005) apresenta uma revisão crítica e ampla de uma centena de artigos publicados entre 1995 e 2003, dividindo as publicações em quatro grandes temáticas (aspectos metodológicos, dimensões de análise, redes sociais, e casos especiais), apontando lacunas na produção científica e sugerindo novos temas de pesquisa.

Assim, segundo Garcia (2005), este tema tem sido alvo de propostas sobre diversas técnicas, como a utilização de histórias (Smorti e Pagnucci, 2003), de desenhos (Bombi, Cannoni e Pinto, 2003), de jogos (Stress, Honre, Cingidouro e Ma, 2004). Este último estudo, por exemplo, analisa o programa *Game Factory* desenvolvido em 1990 por Wilson McCaskil, implementado em mais de 500 Escolas Primárias na Austrália em 2004, no qual são utilizados jogos cooperativos para promover um comportamento pró-social entre crianças. O ponto de partida desta investigação foi a análise das investigações anteriores, que sugeriam que uma relação significativa tem como base relações sociais positivas e bem-estar (Cole, Lazarick e Howard, 1987, citados por Street *et al* 2004) ou que crianças com relações sociais saudáveis, tem um melhor desempenho escolar, desportivo e têm mais auto-estima e auto-controle que aquelas com relações sociais problemáticas (Battistich, Soloman, Watson, Solomon e Schaps, 1989).

Battistich *et al*, citados por Garcia (2005), acreditavam que as crianças que não são capazes de criar boas relações tem maiores probabilidades de ter mau desempenho escolar, depressões, problemas de drogas e álcool, distúrbio alimentares entre outros problemas sociais e psicológicos. Assim, o programa “Game Factory”, cujos jogos foram projectados para a inclusão de todo o tipo de crianças, serviu para ajudá-las a adquirirem competências de maneira a melhor compreender e controlar o seu próprio comportamento em diversos contextos sociais.

As estratégias para desenvolver competências sociais têm vindo a diversificar-se consideravelmente, em resultado de muitas investigações levadas a cabo nas últimas

décadas do século XX. A maior mudança de perspectiva efectivou-se ao nível da aproximação de uma pedagogia mais centrada na aprendizagem significativa na aquisição de competências sociais, como, por exemplo, em Portugal, a área de Educação para a Cidadania. No entanto, por outro lado está o modelo psicoterapeuta que prevalecia em 1970 que defendia que as competências sociais eram simplesmente adquiridas nas circunstâncias correctas.

Actualmente, as práticas pedagógicas mudaram e as competências sociais já começam a ser desenvolvidas nas nossas escolas. É no contexto escolar que as crianças têm a sua maior interacção social, sobretudo na sala de aula. Segundo Carreira (2008, p.31), pela escola passa “(...) grande parte da construção do conhecimento que ajuda aos processos de mudança e à construção de práticas sociais.”. E é neste período que, como já foi referido, a amizade começa a revelar o seu importante papel para o desenvolvimento da personalidade da criança e para a sua integração na sociedade.

A Amizade na Infância é investigada e analisada, também ao nível das suas dimensões, como similaridade, cooperação, apoio social, competição, conflito, agressividade e simetria. Estas dimensões, mais uma vez ganham mais intensidade no contexto escolar, onde são vividas diariamente.

Os estudos na área demonstram que a similaridade e a simetria são as dimensões mais centrais. A similaridade é reconhecida como um factor essencial na Amizade na Infância (French, Jansen, Riansari e Setiono, 2003), por exemplo semelhanças físicas, como o género e a idade, no desempenho escolar, o comportamento inclusivamente entre crianças de países diferentes (Pinto, Bombi & Cordioli, 1997).

O apoio emocional oferecido pela amizade, contribui para a criança reduzir as suas preocupações (Corsaro, 1997). Por outro lado, o apoio social promovido pela amizade apresenta diferenças culturais, sendo maior nos países do Ocidente. Segundo Keller, (s.d.), são muitos os estudos que procuram compreender e analisar as relações de Amizade na Infância, e muitos comprovam que existe uma regularidade, internacional, entre as diferentes idades e diferentes culturas. Contudo, “ (...) *most of the studies have been performed in Western countries (...)* ” (Keller, s.d., p.10). Embora existam semelhanças entre as diversas culturas mundiais, é óbvio, e natural, que também existam diferenças.

Este estudo veio então ao encontro da necessidade de numa análise à sociologia e psicologia da criança, incluir e analisar as diferenças individuais e culturais em sensibilidade para com os aspectos morais das relações.

A amizade, em especial, na infância e, sobretudo em contexto escolar, enfrenta, nos nossos dias, os mesmos problemas do desenvolvimento moral do século passado. Já em 1984, a teoria de Kohlberg¹³ sobre o desenvolvimento moral, apresentava-se estruturada por estágios, que necessitavam de ser alcançados de maneira a estabelecer-se uma moral igualitária. Assim, é particularmente importante que estas dimensões não sejam esquecidas, para não existir o perigo de generalizações. Uma pessoa pode ter um conceito de amizade similar ao de outra, mas contudo agir de maneira diferente.

As crianças mostram as relações estabelecidas com pares em diferentes contextos, sendo que na escola isso se torna mais evidente pela própria classificação das crianças por faixa etária. A noção de amizade surge com a ideia de actividades compartilhadas em espaço-tempo específicos da escola, como o pátio e o recreio. Numa situação de actividades compartilhadas, “ (...) *children who may not show readily apparent manifestations of problems with social behaviour will be automatically included in the intervention (...)* ” (Street *et al.*, 2004, p.98). Desta participação activa resulta o desenvolvimento de mais competências sociais e linguísticas.

O recreio é a categoria espaço-temporal que mais aparece nos relatos das crianças como facilitador do encontro com os amigos. Para uma grande parte das crianças, o recreio é um dos melhores momentos do dia, enquanto a sala de aula aparece como o oposto, o lugar e o tempo de ouvir os professores. O espaço é dividido de acordo com os comportamentos esperados das crianças e acabam transformando-se em dicotomias.

Em relação às redes sociais, existem dois contextos intimamente ligados às amizades entre crianças: o familiar e o escolar. As pesquisas sobre a amizade neste período incidem desde aspectos pessoais da criança (Tani, 2000; Doll, 1996 citados por Garcia, 2005) até às redes de amigos – de díades, tríades - (Lansford e Parker, 1999, citados por Garcia, 2005) a redes mais amplas e complexas (Salish e Seiffge-Krenke, 1996, citados por Garcia 2005). Assim sendo, as redes de amizades são de grande importância, pois contribuem no processo de reprodução dentro do grupo, isto porque é

¹³ Kohlberg (1927-1987) foi um psicólogo estadunidense, cuja influência do trabalho de Jean Piaget o levou a desenvolver um novo campo na psicologia: “desenvolvimento moral”.

no convívio com outras crianças que a mesma conversa, troca ideias, constrói, brinca e expande o seu repertório cultural.

As amizades são laços afectivos que servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como para proporcionar às crianças protecção, apoio e uma sensação de bem-estar. Strain (1984 citado por Stainback, 1999, citados por Garcia, 2005) defendeu que as amizades para as crianças com deficiência podem ser até mais importantes do que para as outras crianças, devido a sua maior necessidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, sexual e académico. A amizade entre as crianças é uma construção contínua de aprendizagem, de afectividade e colaboração.

Como tem sido referido, as amizades são um factor muito importante de adaptação da criança ao ambiente escolar, assim como a aceitação dos seus colegas de turma (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Por exemplo, uma criança tímida com boas amizades no contexto escolar, a sua auto-estima irá aumentar, conseqüentemente irá deixar de se sentir sozinha e ansiosa, ou de ter problemas decorrentes da timidez. Compreensão social, habilidades de linguagem, características pro-sociais, competências de comunicação e experiência, são factores determinantes para a criação de novas amizades na escola, logo uma melhor e mais rápida adaptação (Dunn, Cutting, Fisher, 2002).

Segundo Ferreira (2004), o modo como as crianças lidam com a aceitação entre si não é uma acção tão simples como se imagina. A procura da aceitação do grupo vai além da faixa etária ou do simples ser criança. Na verdade ao que se refere às culturas de pares, a singularidade é algo de extrema e fundamental importância, pois auxilia, por meio de experiências de relação, as escolhas e associações da criança por um determinado grupo.

As dificuldades em partilhar um grupo para as crianças aparecem nas diversidades do conjunto, nas manifestações de corporeidade da idade e género que constituem diferenciações que podem ser percebidas ou atribuídas pelo grupo. São elas que facultam a identificação como grupo. Nesse sentido, as crianças reconhecem-se para além das suas diferenças ou semelhanças, partilhando, assim, de uma identidade colectiva de ser e agir como criança. Sendo assim, a cultura da infância é definida não apenas pelos modos como as crianças se percebem como iguais ou diferentes, mas pelos desempenhos que manifestam e revelam nas práticas sociais (Ferreira, 2004).

Segundo esta autora, são as pré-qualificações (pequenos/as ou grandes, velhos/as ou novos/as, altos/as ou baixos/as, bonitos/as ou feios/as) e categorizações do corpo, bem como os usos sociais que as crianças delas fazem, que começam por ser evidenciados nas suas experiências de proximidade quando escolhem com quem se identificam mais ou menos para desenvolver acções comuns.

Ainda segundo Ferreira (2004), encontrar um amigo pode ser visto como uma forma das crianças partilharem significados e entendimentos comuns no quotidiano da escola. A amizade é tida como uma propriedade sócio-afectiva, com base na inclusão da criança na organização social de um grupo.

Embora seja possível afirmar que as relações de amizade sejam uma necessidade básica dos seres humanos, a direcção e as escolhas posteriores tendem a ser mais complexas. A amizade não é apenas uma simples relação cognitiva e afectiva, ela é uma acção repleta de interesses. Não é neutra, pelo contrário, ambas as relações sociais são altamente fluidas e flexíveis e não determinadas, sendo assim marcadas pela conformidade, individualidade, igualdade e competição. Nesse sentido pertencer à cultura das crianças é uma maneira delas aprenderem, falharem, interagirem, relacionarem-se, fazendo assim amizades (Ferreira, 2004).

Admite-se como fundamental o diálogo, o auto-conhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, as diferentes acções na aceitação e participação de todas as crianças na cultura e grupo de pares, para assim evitar a exclusão e estigmas no quotidiano das instituições. Contudo, é importante fixar que o papel do adulto é de mediador e não de modificador das culturas de pares. A sua função não é a de tirar a criança da sua estrutura social quotidiana e sim de lhe propor coisas novas, novos espaços, actividades diversificadas e de vários interesses, fornecendo referências que ultrapassem os modelos de discriminação.

A proposição de que as relações contribuem diferenciadamente para a adaptação da criança ao contexto escolar, foi investigada por Ladd *et al.* com estudos às ligações entre a participação de crianças em diferentes tipos de relações entre colegas (ou seja, amizade, aceitação pelos pares, etc.) e sua adaptação à escola. A análise dessas relações foram recolhidas em crianças de 5 a 6 anos de idade (105 do sexo masculino, 95 feminino) duas vezes durante a pré-escola (ou seja, Outono e Primavera) e os indicadores foram correlacionados com o ajuste em cada período de avaliação e utilizados para prever as mudanças na adaptação à escola ao longo do tempo. Os

resultados da relação entre as associações dos relacionamentos analisados e a adaptação da criança ao seio escolar revelaram indícios de relações ambivalentes, dependendo da forma de adaptação das crianças. Estes resultados sugerem que a adaptação pode ser influenciada pelas diversas experiências que as crianças encontram em diferentes formas de relacionamento, e que certos tipos de relacionamento podem ter maior ou menor significado adaptativo em função da sua própria adaptação ao meio escolar.

É possível sintetizar que a socialização na Infância é um processo relacional complexo, que envolve simultaneamente a interiorização e a mudança da sociedade pelos seus membros. Por outro lado, a construção da identidade engloba não apenas a habilidade de se adaptar ao ambiente, mas também de agir e transformá-lo. É o resultado de um jogo de papéis e da síntese de diferentes experiências vividas. Não haveria uma identidade, porém processos de identificação, que são dinâmicos, múltiplos e em constante transformação.

Embora a escola ainda trabalhe com uma ideia vertical de socialização, as crianças mostram que esse processo é muito mais complexo. Mais do que o entendimento da sua condição social de aluno na escola, as crianças buscam diferentes caminhos para interagir com pares e transformar esse espaço - lugar planejado para elas pelos adultos.

CAPÍTULO II – O BILINGUISMO

“A aptidão para compreender e comunicar em mais de uma língua – já uma realidade no dia-a-dia para a maioria das pessoas em todo o mundo – é uma competência de vida desejável na bagagem de todos os cidadãos europeus. Esta competência incita-nos a tornar-nos mais abertos a culturas e perspectivas de outros povos, melhora as competências cognitivas e reforça as competências em língua materna dos aprendentes; além disso, permite às pessoas tirar partido da liberdade de trabalhar ou estudar noutro Estado-Membro.(...)” (Comissão Europeia das Comunidade, 2005, p.3)

2.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A última metade do século XX transformou o seio da sociedade europeia, não só geopoliticamente mas também a nível económico, cultural e linguístico. Como afirma Carreira (2003, p.89), “*Les plans de développement des régions et des pays d’Europe ne peuvent aujourd’hui être compris sans tenir compte des éléments qui ont agité un passé historique commun*”.

A mobilidade de pessoas quadruplicou com a ajuda da revolução nos meios de transporte, desde de emigrantes a refugiados, o espaço comunitário foi preenchido pelo multilinguismo e multiculturalismo.

Todos os sectores de todos os estados foram atingidos, contudo o sistema educativo foi aquele que mais sensível se tornou, pois novas abordagens e novos conteúdos passaram a ser essenciais devido ao novo quadro social.

O primeiro passo dado rumo à implementação das necessárias mudanças estruturais (desde jurídicas a culturais) foi dado no início da década de 90 com o Tratado de Maastricht.

Uma das principais preocupações foi a construção de educação para a nova Europa:

“ (...) que a comunidade contribua para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, fomentando a cooperação entre os Estados membros, se for necessário, completando a acção destes e prestando lhes um apoio integral no que diz respeito, tanto às suas responsabilidades em relação aos conteúdos do ensino, como à organização do seu sistema educativo, da sua diversidade cultural e da sua diversidade linguística.” (Tratado de Maastricht¹⁴, art. nº 126, 1992)

Como afirma Tomé (2003), a origem de novas formas de pensar, de criar e de recriar um novo paradigma cultural levaram-nos para uma Europa não só multicultural assim como plurilingue. Concordando, Carreira (2003, p.89) afirma:

“L`alternative qui paraît possible est celle de garder bien présent que l`Europe est faite de multiples métissages et partages. Renoncer à cette force serait se renier. On reconnaît le rôle important joué par l`information et la communication pour aider à la construction de cette citoyenneté et préparer l`entrée dans l`ère nouvelle.”

Tendo em conta a diversidade de línguas existentes, a União Europeia impulsionou então várias acções para conseguir manter a pluralidade linguística. Carreira (2003, p.90) realça a importância dessa consciência afirmando que:

“La présence de plusieurs langues et cultures dans cette Union est l`un des aspects délicats et en même temps si enrichissant de l`identité européenne. Certaines langues occupent une position centrale dans l`information et la communication, tandis que d`autres deviennent plus fragiles et dépendantes.”

As acções propostas tinham como principal objectivo que todos os europeus dominassem pelo menos mais duas línguas estrangeiras e fez todos os esforços para que a oferta de línguas não se limitasse apenas ao inglês, ao francês, ao alemão e ao espanhol. Tentando responder a estas diversidades linguísticas e culturais de um renovado espaço europeu, as políticas comunitárias começaram a apontar para a promoção de uma educação multilingue e multicultural. Através da criação do Conselho da Europa, elaboraram-se documentos importantes no sentido de actualizar os métodos de ensino das línguas estrangeiras. Por exemplo o “Nível Limiar” que foi aplicado a um grande número de línguas (baseado na abordagem comunicativa do ensino-

¹⁴ O Tratado de Maastricht também conhecido como Tratado da União Europeia foi assinado a 7 de Fevereiro de 1992.

aprendizagem das línguas) ou a publicação da “Carta Europeia para as línguas regionais ou minoritárias” que, depois de ampla discussão, foi aprovada em Novembro de 1992 e cujo Preâmbulo refere

“ (...) que a protecção e a promoção das línguas regionais ou minoritárias dos diferentes países e regiões da Europa representa um contributo importante para a construção de uma Europa baseada nos princípios da democracia e da diversidade cultural dentro do marco da soberania nacional e da integridade territorial.” (Preâmbulo da Carta Europeia de 1992)

Além de documentos, o Conselho Europeu criou diversas acções e programas a este nível. Entre eles estão o “Programa Leonardo Da Vinci” e o “Programa Sócrates”, para a acção em matéria de educação (com início em Janeiro de 2000 e com a duração de sete anos), que compreende a educação formal e não formal e é constituído por oito acções. Uma das acções é a acção “Língua” que se insere no âmbito da promoção da aprendizagem e do ensino das línguas comunitárias. Esta acção é justificada como factor de facilitador de obtenção de um emprego e de desenvolvimento e enriquecimento pessoal.

Como refere o documento da Comissão das Comunidades Europeias de 2005, a Comissão investiu mais de 30 milhões de euros por ano financiando intercâmbios entre turmas para motivar os alunos para aprender línguas, criando novos cursos de línguas em formato digital e na Internet, criando projectos de sensibilização para as vantagens da aprendizagem de línguas, colocando assistentes de língua estrangeira em escolas ou concedendo bolsas para permitir a professores de línguas frequentar formação no estrangeiro. Outra acção foi a criação da base dados *EURYDICE*¹⁵ onde são publicadas os mais recentes dados e informações sobre projectos educativo no âmbito da educação.

No decorrer deste caminho, criou-se ainda o Quadro Europeu Comum de Referencia, em 2001, documento que engloba as principais orientações para os processos de ensino e aprendizagem das línguas no âmbito da Comunidade Europeia.

Este documento enuncia que:

“ (...) apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre europeus de línguas maternas diferentes, de forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação.” (p.20)

¹⁵ EURYDICE é uma rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos.

A Educação virada para o plurilinguismo difundiu-se assim por todos os países da Europa (entre outros) e tornou-se num dos paradigmas actuais da nossa sociedade. E apesar de formas distintas, respeitando as realidades educativas de cada país, tem pretendido fomentar a aprendizagem, o contacto e o respeito pelas diversas línguas e culturas do espaço comunitário, possibilitando à criança conhecimentos e competências fundamentais para o seu futuro. Esta mudança é realçada por Carreira quando afirma:

“L’Europe aspire aujourd’hui à plus de compréhension entre les parties qui la forment elle a envie d’inventer un autre Homme européen mais sans renier les éléments communs de son passé ni les coutumes de ses appartenances multiples.” (Carreira, 2003, p.89).

2.2. O BILINGUISMO

O bilinguismo é um tema que tem tomado força no campo não só político e cultural, mas também da psicolinguística, da neurolinguística, da sociolinguística da pedagogia, da sociologia e da educação. Muitos investigadores se têm debruçado sobre o tema, segundo Mackay (1986), citado por Dorscabero (2003), num período de 10 anos de 1972 a 1982, o número de referências bibliografias sobre bilinguismo e biculturalismo passou de 11000 a 20000. A maioria dos estudos actuais consideram o bilinguismo como um óptimo factor de desenvolvimento social e cognitivo.

O termo “bilingue” assume, junto dos investigadores, diversas definições e pouco consensuais, por isso, dentro deste tema surgem diferentes conceitos de sujeito bilingue e muitas variedades de educação bilingue.

Em relação ao conceito de sujeito bilingue, MacNamara (1967), citado por Amendoeira (2005), por exemplo, defende que os bilingues são aqueles que possuem, pelo menos, uma das capacidades (*skills*) linguísticas, mesmo em grau mínimo, em L2 (segunda língua); Bouton (1977), no seu ponto de vista, afirma que um bilingue pode ser aquele que se serve correctamente de duas línguas para comunicar com outrem devido à situação sociopolítica do seu ambiente de origem ou de adopção; Ludi e Py (1986), citado por Amendoeira (2005), entendem que não é o domínio perfeito e idêntico de duas línguas mas a capacidade de utilizar duas ou mais línguas em contextos distintos e de formas distintas.

No que diz respeito à variedade de conceitos de educação bilingue os mesmos são ainda são mais complexos. Segundo Garcia e Baker (2007), as definições mais pertinentes são: educação bilingue por “submersão”, que é o caso de minorias linguísticas locais ou emigrantes que falam outra língua e são levados a adquirir espontaneamente a língua que utilizam nesse meio; por “imersão”, quando os alunos são falantes da língua mais usada, enquanto a língua de ensino é a língua menos divulgada (o caso, por exemplo, do catalão e da língua castelhana); “ensino bilingue de uma língua menos difundida”, é o caso das línguas minoritárias (o galês, o bretão...) que, tradicionalmente, não se encontravam nos currículos de certos países da Europa e que, agora, estão a ser reintroduzidos, de acordo com as políticas europeias mais recentes de tolerância pelas diferenças linguísticas; “ensino bilingue de uma língua estrangeira”, desenvolvido por diversos centros de ensino da União Europeia, em que, a par da primeira língua do aluno, este aprende, ao mesmo tempo, uma segunda língua.

Podemos ainda encontrar outros conceitos de bilinguismo se não observarmos o sujeito apenas através das suas competências para utilizar duas línguas. As situações em que as duas línguas são utilizadas e as funções que cada uma desempenha são também um modo de explorarmos o conceito de bilinguismo. Pode-se então falar de bilinguismo na aprendizagem de uma língua não materna, quer seja uma língua estrangeira (LE), por se tratar de uma oferta da escola, quer seja uma língua segunda (LS), por estar a ser adquirida em segundo lugar.

Ngalasso (1992), citado por Amendoeira (2005) julga existir claramente duas definições, uma “cronológica” e outra “institucional”: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos, tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país e ainda se pode reflectir na aprendizagem da própria língua materna (LM).

Alguns autores designam esta realidade por “bilinguismo escolar” e outros por “bilinguismo materno”. Língua materna é aquela que serve de referência como a língua de cada indivíduo que é aprendida desde os primeiros tempos de vida. Neste ponto, remete-se para as variantes dessa língua, que podem ter origens diferentes, desde sociais a geográficas, por exemplo, os dialectos.

Mota (2001) salienta este aspecto ao afirmar que:

“ (...) uma língua acolhe diferentes gramáticas, a que geralmente se chamam variedades internas ou dialectos (a variedade padrão/ o dialecto padrão, a variedade alentejana/ o dialecto alentejano, etc.), eles próprios com variantes internas... gramáticas essas associadas a diferentes comunidades. Na formação dessas gramáticas, interferem factores geográficos, sociais e culturais, entre outros, e também históricos (...)” (2001, p.29).

2.3. A EDUCAÇÃO BILINGUE NA EUROPA

Em alguns países europeus os projectos de educação bilingue são já uma realidade desde há mais de 30 anos.

Os pioneiros na introdução e promoção do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica foram os países escandinavos, como a Dinamarca (1958), a Suécia (1962), a Noruega (1969), a Islândia (1973) e a Finlândia (1970).

No que se refere aos países da Europa central e de leste, a grande parte reorganizou os seus sistemas educativos na década de 40, implementando o ensino de línguas ocidentais como o francês, o alemão e o inglês. Nos anos 60, foram criadas escolas bilingues na Bulgária, Polónia, Estónia, Lituânia e Roménia, de forma a incrementar o estudo das diferentes línguas maternas e alimentar o interesse pelas línguas ocidentais, que entretanto despertava nos cidadãos. Por sua vez, na Alemanha vive-se um período de rejuvenescimento relativamente ao ensino precoce de línguas estrangeiras, uma vez que há uma variedade de tipos de programas de ensino que se prendem com línguas como o inglês, francês e russo, mas também línguas dos países vizinhos, como o polaco e o checo. Há, pois, uma grande

“ (...) *diversification of languages offered, especially at the upper secondary level (especially grammar schools offer a very large spectrum of languages, including Chinese, Japanese, Czech which are usually selected by older pupils as a third or fourth foreign language (...))*” (Kubanek, 2003, p.59-60, citado por Cruz e Miranda, 2005, p.83).

Quanto à Europa ocidental, só nos anos 80 e 90 é que se começou a implementar o ensino de línguas de forma oficial. Na maior parte destes países, o ensino de línguas estrangeiras é obrigatório na Educação Básica, havendo muitos países que já optaram

por sistemas de ensino bilingues (Espanha, Holanda) ou mesmo plurilingues, como o Reino Unido, no próprio 1º CEB.

É uma realidade que em algumas escolas europeias ou sistemas educativos existe já o ensino de uma ou mais disciplinas do currículo escolar em que se usa uma língua estrangeira como meio de instrução. Na Bélgica, por exemplo, o francês e o flamengo são normalmente usados simultaneamente como línguas de instrução de diferentes disciplinas. Na própria Finlândia, Áustria e Holanda, o inglês é usado como veículo de instrução. Na Alemanha, as ciências sociais são geralmente ensinadas numa língua não nativa, permitindo uma dupla certificação para dois sistemas de ensino distintos: o sistema alemão e o francês. Também em França, em algumas escolas, os professores ensinam áreas curriculares numa língua estrangeira. Em Itália, na zona do Vale Aosta, há uma experiência de imersão linguística, em que todos os alunos desta região têm um processo de ensino-aprendizagem de 50% em italiano e 50% em francês.

Também em Espanha, na região da Comunidade de Madrid, cento e oitenta escolas públicas encontram-se já abrangidas pelo ensino bilingue de espanhol e inglês, aumentando todos os anos o seu número. Nas escolas do 1º CEB, os alunos têm oportunidade de estudar todas as áreas em língua inglesa, exceptuando a Língua Espanhola e a Matemática. E 75% dos professores têm conhecimentos de inglês ou são mesmo especializados no ensino de inglês para o 1º CEB.

2.4. CONTRIBUIÇÕES DO BILINGUISMO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS, LINGUÍSTICAS E COGNITIVAS

Quer seja por momentos ou modos de aquisição e utilização de uma outra língua, o Bilinguismo oferece um enorme leque de situações privilegiadas de interacções socioculturais que enriquecem a criança ao nível do desenvolvimento social e cognitivo. Estas situações têm sido verificadas por inúmeros autores e foram tornadas oficiais através do Conselho da Europa.

Indo ao encontro do que já foi referido no capítulo I, Vygotsky (Moll, 1994) situa a criança no seu meio social para observar e estudar os seus comportamentos, querendo demonstrar que o desenvolvimento da criança se processa através da fala, logo da língua. Segundo o mesmo autor, a fala é um processo estruturante do pensamento,

através do qual criança é capaz de apreender os diferentes modos de relacionamento consigo própria e com os outros.

A criança adquire, em cada etapa do seu desenvolvimento e em interacção com os seus pares, os meios primários de descobrir o seu eu, os objectos e os outros. Para Vygotsky, o conhecimento é simultaneamente, processo e resultado que a criança explora através da língua. É através da utilização da língua que ela constrói a representação de si no mundo e do mundo que a rodeia. É pela fala que a criança elabora a nível cerebral a sua intervenção, que estrutura formas de pensamento e resolve problemas. Deste modo, o desenvolvimento da criança tem como condição o uso que ela faz da língua na interacção com o meio social que a rodeia. Em resumo, Vygotsky defende que o desenvolvimento da criança é facilitado pelo uso de instrumentos da cultura em que a criança nasce, cresce e interage utilizando a língua.

2.4.1. Competências Sociais

Nesse sentido, Cohen (1992) defende a aprendizagem de novos modos de comunicação, de pensamento, de manifestação de interesses, desejos e opiniões, ao conhecimento de outras culturas, pois ajudam na compreensão do outro, do mundo que o rodeia e do mundo mais abstracto e infinito que acaba por se tornar mais concreto. Ao mesmo tempo, a nova língua ajuda na aquisição de respeito por valores culturais, étnicos e linguísticos.

O Bilinguismo visa proporcionar à criança o desenvolvimento de competências de cidadania num mundo global, onde a percepção do modo de interagir com outras culturas constitui uma vantagem. Além disso, e como espelha o Quadro Europeu Comum de Referência

“O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos.” (QECR, 2001, p.73).

A aprendizagem de uma segunda língua dá, então, a oportunidade às crianças de contactar com outras realidades culturais desde uma idade precoce, para que possam estabelecer comparações com o seu próprio meio circundante. Assim, será possível

despertar o seu interesse por outras culturas, tradições, costumes e valores, e, concomitantemente, conhecer problemáticas de índole internacional, negociando soluções baseadas na solidariedade e cooperação.

Desta forma, os alunos são encorajados a desenvolver valores baseados na liberdade, tolerância, respeito pelo que é diferente e diverso, preparando-os como futuros cidadãos duma Europa baseada nos mesmos princípios. Tomé (2003) é da mesma opinião, remetendo-nos para a importância que o bilinguismo tem ao nível da compreensão do mundo e da socialização do indivíduo. A autora sintetiza-nos a ideia ao afirmar:

“De ce fait, le bilinguisme est un enjeu éducatif, scientifique et professionnel. Le savoir multilingue ne permet seulement une plus forte mobilité des Européens mais permet aussi le contact avec d’autres espaces culturels autrement inaccessibles.” (p.162)

Garcia e Baker (2007) apresentam-nos alguns estudos de investigação sobre a educação bilingue precoce que demonstraram que os alunos integrados em educação bilingue conseguem obter benefícios inequívocos no seu desenvolvimento pessoal, cognitivo, social, intercultural e linguístico, sem perda mensurável da sua primeira língua ou da aprendizagem do conteúdo em questão.

Entre esses estudos destacam-se: as histórias internacionais e indígenas descritos por Johnstone e McCarty que revelam porque diversas comunidades optaram por desenvolver programas de “imersão” (conceito abordado no ponto 2.2.); a pesquisa realizada por Torres-Guzman nos E.U.A que esclarece as principais características da linguagem de programação dupla e desmascara mitos difundidos sobre este modelo, incluindo o equívoco que programas de duas línguas segregam os alunos; "O Curriculum Ciclo" apresentado por Gibbons que pode ser usado por professores para planear as actividades de alfabetização e melhorar a fluência dos alunos oral e escrita; os conceitos de Vygotsky que Walqui usa para ligar a teoria da aprendizagem sociocultural e pedagogia da sala de aula; Kelly, Gregory e Williams que compartilham pesquisas mostrando que as crianças de Bangladesh no Reino Unido conseguem adaptar-se a práticas distintas mas complementares de alfabetização em casa e na escola; as transcrições de sala de aula que Dong apresenta a exemplificar como professores exploram o idioma na aquisição de conteúdo e aprendizagem da ciência em Inglês como Segunda Língua; ou Ortiz que descreve sucintamente as relações de apoio

que deve ser estimulado entre administradores, professores e pais, a fim de promover o desenvolvimento da linguagem de Inglês em alunos com necessidades especiais.

Assim, a aquisição da língua estrangeira dá a possibilidade ao indivíduo de não restringir o seu pensamento e a percepção social ao seu país. Para tal, é necessário respeitar a identidade do aluno, reconhecer os princípios culturais das outras comunidades e adaptar os conteúdos socioculturais ao aluno. Deste modo, a aprendizagem de uma língua estrangeira permite ao aluno a consciencialização e uma maior flexibilidade de juízos de valor em relação a outras culturas.

2.4.1.1. Desenvolvimento de uma Identidade Cultural

A identidade cultural de um indivíduo resulta do seu conhecimento sobre a sua pertença a um ou mais grupos sociais, incluindo nele todos os valores e significados dos mesmos. Como nos salienta Carreira (2003, p.92) “*La langue comme la culture sont des instruments qui transportent les idées, la science ou les mythes de chaque peuple.*”

Harmers e Blanc (2000), citados por Megale (2005) afirmam que certos grupos sociais podem ser identificados através de características étnicas, culturais e linguísticas. São estes traços que são utilizados pelo indivíduo para a categorização étnica, cultural e linguística. Por outro lado, o indivíduo terá tendência a utilizar as características aliadas ao seu próprio grupo como padrão para julgar os outros grupos.

Ainda segundo os autores supracitados, alguns estudos sugerem que o processo de aquisição de identidade cultural começa cedo e que aos seis anos de idade, as crianças já desenvolveram algum tipo de identidade cultural. Por exemplo, a criança nesta idade já se diferencia das crianças estrangeiras.

Neste sentido, Aboud e Skerry (1984) propõem um modelo de três estágios de desenvolvimento de atitudes étnicas. Na primeira etapa, a criança aprende a identificar-se e a avaliar-se, começa a comparar-se e percebe que é membro de um grupo, identificando os outros como membros de outros grupos. No segundo estágio, a criança começa a identificar características semelhantes dentro de um determinado grupo e características diferentes noutros grupos. No último estágio, a criança é capaz de auto-observar e observar os outros não só enquanto indivíduos mas também como membros de um grupo.

About (1997) esclarece que a criança só se pode identificar de modo positivo com membros de um grupo distinto quando a sua opinião do grupo em geral é positiva. Harmers e Blanc (2000) explicam que a relação entre o bilinguismo, a escolha da língua e a identidade cultural em indivíduos bilingues é muito complexa e depende de diversos factores. Esses factores podem ser tanto psicológicos como sociológicos. Os autores estabelecem então uma relação de reciprocidade entre o bilinguismo e identidade cultural: o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e este influencia o desenvolvimento do bilinguismo.

A Identidade cultural tal como o desenvolvimento da linguagem, é uma consequência do processo de socialização da criança, que sofre modificações através de experiências sociais e psicológicas ao longo da sua vida.

Contudo, é importante salientar que uma criança bilingue não desenvolve duas identidades culturais, mas integra ambas as culturas numa única identidade. (Grosjean, 1982), citado por Mengale (2005).

2.4.2. Competências Cognitivas e Linguísticas

Segundo Duverger & Maillard (1996), citados por Cruz e Medeiros (2009) existem claras vantagens cognitivas no ensino bilingue. Os alunos desenvolvem competências na reflexão linguística e comunicativa que têm que levar a cabo no seu quotidiano escolar, criando um instrumento que regula e facilita a aprendizagem das duas línguas.

Estes mecanismos e estratégias facilitarão também a aprendizagem de outras línguas ao longo da sua vida. Estes processos de abstracção e conceptualização permitem que os alunos desenvolvam as suas capacidades perceptivas que lhes facilitam o desenvolvimento da sua língua. Vários estudos (Cummins, 1978) comprovam que um aluno bilingue é normalmente: mais criativo; melhor ao nível de compreensão de textos escritos; mais competente ao nível da escrita e fala; mais sensível; mais competente ao nível da tradução; mais crítico. O ensino bilingue permite, também, que os alunos desenvolvam uma grande flexibilidade, já que promove a sua capacidade de análise e observação (Bain, 1991). Pela sua capacidade de alternarem códigos em diferentes situações comunicativas, os alunos têm a possibilidade de analisar documentos de

diferentes códigos linguístico - culturais, estando mais preparados para uma análise e (re) construção do conhecimento tanto autonomamente como na sua relação com os pares.

Muitos autores como Cummins (1978) ou Bain (1991), pensam que o bilinguismo é um factor importante no favorecimento da consciência linguística e, em consequência, do desenvolvimento linguístico. Estes psicolinguístas sugerem que os indivíduos bilingues possuem uma flexibilidade cognitiva superior à dos monolingues, sobretudo no que respeita a testes e provas de inteligência, de formação conceptual, de raciocínio, de conhecimentos e reflexões, de resolução de problemas e de sistemas abstractos e simbólicos como são os símbolos linguísticos.

Neste âmbito, também Ramos (2007), refere que crianças bilingues revelam um controlo dos processos linguísticos superior às crianças monolingues e desenvolvem uma maior flexibilidade cognitiva, utilizando mais facilmente estratégias de resolução de problemas, maior criatividade e mais depressa se integram no contexto escolar

Noutro âmbito, Hagège (1985) afirma que os alunos bilingues com consciência linguística mais facilmente aprendem outras línguas. Nesta perspectiva Duverger (1995, p.42), citado por Doscaberro, s.d. p.7) afirma que:

“ (...) el bilingüismo y la enseñanza bilingüe desarrollan capacidades de abstracción (distinción entre significado y significante), interacción entre las capacidades lingüísticas y culturales, competencia en el tratamiento de la información, percepción más vasta y fina en la capacidad de escuchar y de poner atención, desarrollo de cualidades de adaptación y de creatividad y un criterio más abierto y divergente.”

Toda esta série de capacidades meta linguísticas favorecem a aprendizagem das restantes disciplinas do currículo e permitem ao indivíduo comparar e conceptualizar dois sistemas linguísticos, o que também beneficia o desenvolvimento da língua materna. Assim, é possível afirmar que as crianças bilingues tem desenvolvidas mais capacidades de abstracção, simbolismo e lógica que as crianças monolingues.

Do ponto de vista da Linguística, fica claro que o ambiente de convivência multilingue em si é perfeitamente saudável para a socialização dos indivíduos e que a preservação da língua materna não exerce nenhuma interferência negativa no processo de aquisição de uma segunda língua.

Ao contrário, apoiando-se nas bases universais da capacidade humana para a linguagem, os estudos revelam a ação de uma “proficiência subjacente comum”¹⁶ que impulsiona a aprendizagem de qualquer língua, em oposição à noção de que cada língua tenha um componente mental isolado. Baseando-se na crença dessa interdependência linguístico - cultural, acredita-se que uma criança ou adolescente que manifesta competência comunicativa em língua materna na sua interação social com a família e a comunidade e que, por outro lado, já domina a base da leitura / escrita e da compreensão gramatical na língua materna, apresenta um capital linguístico de grande investimento para a aquisição da segunda língua e a sua consequente socialização numa realidade bilingue e bicultural (Cummins, 1978).

Para Vygotsky (1979), ser capaz de exprimir o mesmo pensamento em diferentes línguas possibilita à criança ver a sua língua como um sistema particular inserido noutros. Por outro lado, ajuda-o a compreender e operacionalizar a língua de maneira mais profícua.

Também Pomphrey (1997) tem a mesma perspectiva ao afirmar que o bilinguismo melhora as competências dos alunos na primeira e segundas línguas e ainda mais tarde na aprendizagem de uma terceira, desenvolvendo a sua consciência meta linguística e a sua capacidade de socialização escolar.

Sendo confrontados com dois códigos linguísticos distintos, os alunos são capazes de reflectir sobre a língua com uma maior eficácia, pois o processo de ensino-aprendizagem bilingue obriga os alunos a fazerem comparações e a analisar as semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Estas transições duma língua para a outra melhoram também as suas competências na língua materna, ao mesmo tempo que os torna mais criativos, melhores leitores e tradutores. De acordo com Strecht-Ribeiro (1998, p.22) “ (...) *the contact with another language is not only compatible with the mastery of the mother tongue but it also aids it (...)*”.

Para além disso, ao analisar documentos com diferentes campos lexicais e de diferentes fontes de informação, os alunos são capazes de fomentar as suas competências de interpretação e produção, resultando num desenvolvimento da sua consciência cultural crítica.

No mesmo sentido, Garcia (1991), citado por Amendoeira (2005), refere que os estudos sobre o processo de aquisição da língua não materna têm constatado que a

¹⁶ CUP = *common underlying proficiency*

utilização da língua materna, no processo de aprendizagem da segunda língua, é um instrumento de apoio essencial para o desenvolvimento de competências comunicativas (oral e escrita) na língua alvo. Confrontado com os dados linguísticos da sua experiência em língua materna e em língua estrangeira, o aluno constrói hipóteses explicativas relacionadas com o seu significado e funcionamento. Amendoeira (2005) defende que a língua materna está sempre presente e cita Frias que define a língua materna como um “sistema preexistente” cujo

“ (...) papel operatório na aprendizagem da LE é orientado, em parte, pela situação de aprendizagem e, em parte, por um programa ou método de ensino. Mas é, em grande parte, determinado pelas estratégias individuais dos aprendentes (...)” (Frias, 1992, p.75).

Não podemos considerar ilhas isoladas nenhuma das diversas línguas e culturas das diversas comunidades, pois todas elas estão em constante interacção e enriquecimento.

Pode então reflectir-se que uma educação bilingue ajuda na produção de melhores resultados a nível cognitivo, assim como na promoção de uma educação mais humanista, sensibilizando o formando, através do contacto com outras línguas e culturas, para o reconhecimento da cultura do outro e descoberta da sua própria cultura.

2.5. A ESCOLHA DA SEGUNDA LÍNGUA

Existem alguns estudos que podem ajudar na reflexão sobre o ensino das línguas estrangeiras. Para este trabalho é interessante citar a teoria do Capital Humano no que se refere à análise das escolhas a efectuar (que língua, quando, e porquê?).

Ao nos debruçarmos sobre a teoria do Capital Humano e tendo em conta Mitch (2005) podemos actualizá-la e adaptá-la ao ensino das línguas estrangeiras e utilizá-la como bom instrumento de raciocínio. Assim, podemos reflectir: que embora a aprendizagem de uma língua estrangeira seja dispendiosa em tempo e monetariamente, tanto para o indivíduo como para a sociedade, quanto mais competências linguísticas tem o indivíduo, mais produtivo, mais competente e participativo ele se torna, o que beneficia não só o indivíduo como também a sociedade.

Neste sentido Tomé (2003) salienta:

“On constate que la maîtrise de plusieurs langues fournit de meilleures chances d'intégration sociale et professionnelle. Au travers la valorisation des langues on veut développer dans l'esprit des jeunes européens des capacités à comprendre la complexité de la société de l'information.” (Tomé, 2003, p.163)

Como consequência, tanto a sociedade como o indivíduo investem na aprendizagem de línguas estrangeiras sempre que a relação custo - benefício seja rentável e vá de encontro ao que necessitam.

Carreira (2003, p. 91) realça: *“Le pouvoir linguistique est souvent en rapport avec la répartition des richesses, la culture et la langue sont assui un pouvoir économique.”* A língua apresenta-se então não só como um “valor” comunicativo mas também como um “valor” económico. Surge então o “valor da língua” que, segundo Grin (2005, p.22), quando se analisa as relações do ensino das línguas, a premissa imediata é:

“(…) quanto mais uma língua tem de “valioso”, mais razão há para inscrevê-la no programa; (…) alguns parecem considerar óbvio o facto de que a língua tem um valor e, em consequência, sustentam como evidente que as línguas têm um valor no sentido económico do termo. Não é necessariamente assim, ou em todo caso não no mesmo sentido para qualquer língua, e o conceito de “valor” de uma língua deve, por conseguinte, ser esclarecido.” Grin (2005, p.22)

Por outro lado, existe o carácter identitário de cada língua, defendido por muitos sociólogos e sociolinguístas. A língua não se utiliza apenas numa tarefa, numa actividade económica, numa determinada situação ou num determinado contexto. A língua utiliza-se de modos diversificados, sendo mais que um instrumento de comunicação, ajudando o indivíduo numa melhor qualidade de vida e contribuindo para a sua socialização. É neste ponto que se apresentam trabalhos mais actuais, nos quais a língua apresenta-se não só como elemento do capital humano mas também como elemento essencial da identidade. Este aspecto é importante no que se refere às escolhas de investimento efectuadas, de modo a que estas tenham poucas ou nenhuma consequências para a rentabilidade da língua, socialmente e economicamente.

Estes aspectos são considerados, então, de eficiência externa. Segundo Grin (1999), citado por Grin (2005), os resultados da análise da eficiência interna (competências) são o ponto de partida para a valorização das competências na actividade profissional. Neste sentido, Grin salienta os rendimentos comerciais das

competências em línguas estrangeiras que beneficiam os indivíduos que adquiriram competências linguísticas, em relação àqueles que não as possuem.

Neste sentido, Fartes (1998) afirma que para além de mais rendimentos comerciais, as competências linguísticas enriquecem o indivíduo ao nível cognitivo e social. A autora refere que actualmente e embora a nova economia da educação se continue a preocupar em medir diferenciais de salário por nível educacional como taxa de retorno, preocupa-se também com o retorno do investimento educacional que se expressa, não no número de conhecimentos que dão acesso a determinado posto de trabalho, mas sim na aquisição de competências que tornem o indivíduo mais rico, não só a nível monetário, como a nível cultural, social e pessoal.

2.5.1. O Domínio da Língua Inglesa

Ao analisarmos o domínio de uma determinada língua sobre outras devemos ter em atenção que essa língua só poderá obter um status dominante e global quando o seu papel é reconhecido na maioria dos países do mundo. Para tal acontecer, essa língua tem que ser utilizada regularmente por vários países, tendo um lugar especial dentro das suas comunidades, mesmo que não seja falada pela totalidade dos indivíduos.

Actualmente, a língua Inglesa é a opção mais escolhida quando se trata de escolher uma segunda língua, sendo uma das línguas mais faladas mundialmente e um dos filtros mais utilizados no recrutamento no mercado de trabalho.

De acordo com Crystal (2005), há cerca de um bilião e quatrocentos milhões de pessoas que usam o inglês, seja como primeira língua, segunda língua ou língua estrangeira. Ao nos debruçarmos sobre a sociedade contemporânea, facilmente percebemos que o inglês está presente nas redes de informação e comercialização internacionais, assim como no trabalho e lazer do indivíduo. Neste sentido, Ianni (1995, p. 110), citado por Mesquita e Mello (2007) afirma:

“A despeito das diversidades civilizatórias, culturais, religiosas, lingüísticas, históricas, filosóficas, científicas, artísticas e outras, o inglês tem sido adotado como vulgata da globalização. Nos quatro cantos do mundo, esse idioma está no mercado e na mercadoria, na imprensa e na eletrônica, na prática e no pensamento, na nostalgia e na utopia. É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador do Prometeu electrónico.”

Segundo Crystal (2005) todas estas formas de “poder”, de certa forma, influenciaram o crescimento do inglês em épocas diferentes, fazendo com que ganhasse espaço em dez domínios diferentes, tais como na economia, na política, na imprensa, na publicidade, no cinema, na radiodifusão, na música, em viagens internacionais e segurança, na educação e na comunicação.

Mesquita e Mello (2007) explicam então que o Inglês é essencial à adaptação do indivíduo à era da globalização. Os autores caracterizam o Inglês como sendo uma língua franca e não neutra ou anglo-saxónica, pois foi tornada internacional, é acessível a todos os indivíduos, possibilita o acesso a várias culturas, a vários valores sociais e sobretudo porque é a mais utilizada pelo mercado, dando nome às moedas internacionais mais valorizadas no mundo financeiro, tendo assim um papel económico extremamente importante.

Para concretizar a sua opinião, Mesquita e Mello (2007) citam Ortiz (1994, p. 101):

“O inglês se caracteriza cada vez mais como língua mundial. Não se trata, porém, de uma língua franca, cuja atribuição seria unicamente colocar em contacto grupos de falas distintas. O processo de globalização se assenta sobre interesses políticos e económicos. Os setores sociais possuem vantagens em utilizar esta língua mundial. A entrada de novas culturas, com seus idiomas particulares, neste mercado lingüístico, não o debilita, pelo contrário, irá fortalecê-lo.”

A implementação do Inglês à escala global é referida no relatório de David Graddol para o *British Council, The Future of English?* (Graddol, 1997), que argumenta que a língua Inglesa tem um papel preponderante no mundo actual, recorrendo a factores macroeconómicos e culturais. Graddol refere então factores como o Império Colonial ou, mais actualmente, a Segunda Guerra Mundial e a ascensão dos Estados Unidos da América, com a qual o Inglês passou a estar em todo o lado, desde o consumo de massas, trocas internacionais, meios de comunicação ou evoluções tecnológicas.

Segundo Crystal (1997), citado por Graddol, aproximadamente 85% das organizações internacionais utilizam o Inglês como língua laboral. Para além de factores políticos, o Inglês apoderou-se também do mundo financeiro. Com o Plano *Marshall* os Estados Unidos da América envolveram-se na reconstrução económica da Europa e Ásia, na fundação do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. Entre outros

factos históricos, o Inglês foi espalhando a sua influência, económica, financeira, cultural, social e logo linguística. No mesmo sentido autores como Van Parijs, De Swaan, Abrams, Strogats ou Pool, citados por Grin (2005) apresentam-nos modelos nos quais também o Inglês aparece-nos como língua estrangeira de eleição. Segundo os autores, o Inglês é a língua de comunicação internacional mais utilizada, não só a nível comercial, como científico e cultural. Além disso, é a ela que recorrem a maioria dos indivíduos, na sua esfera privada, para comunicar quando os outros indivíduos têm uma língua materna não dominada pelos primeiros.

CAPÍTULO III – O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CEB

“ (...) o momento do Inglês, que decorre num contexto menos formal e menos “regularizado”, deve estar integrado numa continuidade curricular, constituindo um tempo de reforço e consolidação ou o despertar de outras aprendizagens que são desenvolvidas em outras áreas. Importa, pois, que as actividades de Inglês não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, mas que, pelo contrário, haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesses de cada turma.” (Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º e 2º ano, 2005 p.5)

3.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Radicada nos princípios da *Gestaltpsychologie*¹⁷ e entendendo a construção do conhecimento como totalidade e não como somatório das partes (Gonçalves 2002, p.76), a perspectiva segundo a qual a criança aprende de forma global, apreendendo a realidade como um todo, tem vindo a ganhar terreno no âmbito dos mais recentes programas educacionais, sendo entendido hoje como um princípio orientador elementar na implementação de qualquer projecto educativo. Segundo Piaget (1997), o “Período Operatório Concreto” (07 aos 11 anos), é o período onde as palavras tornam-se instrumento do processo do pensamento e a criança torna-se mais comunicativa. Já neste âmbito Hagène (1996) citado por Dorcasbero (2003), o bilinguismo deveria iniciar-se precocemente nas escolas, de modo a aproveitar o desenvolvimento linguístico e capacidades cognitivas especiais da infância.

É neste âmbito e tomando o bilinguismo como factor de desenvolvimento global da criança, e o Inglês como língua fulcral nos nossos dias, que se inicia a aprendizagem do Inglês no 1.ºCEB.

¹⁷ *Gestaltpsychologie*, ou Gestaltismo é uma teoria da psicologia iniciada no final do século XIX na Áustria e Alemanha que possibilitou o estudo da percepção.

Assim é importante termos em atenção determinadas características dos conceitos de aprendizagem e de linguagem. No mesmo sentido, Vygotsky (1979) enuncia que é a partir da interacção social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que o sujeito constrói sua própria identidade.

Diversos autores como Frias (1992) ou Baker (1994) defendem que por razões de ordem biológicas e psicológicas, quanto mais cedo a criança venha a ter o contacto com a LI (Língua Inglesa) melhor se torna o ritmo de assimilação dessa língua.

Este aspecto remete-nos para a importância do ensino da LI no 1ºCEB, de forma a desenvolver as potencialidades individuais e ao mesmo tempo o trabalho colectivo. Isso implica o estímulo à autonomia da criança, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades.

Analisando o uso do Inglês como uma ferramenta para a formação da criança como cidadão, pode promover a auto-estima e ajudar a criança a valorizar o que produz individualmente ou em grupo, favorecendo a convivência, a igualdade e a identidade para que aprenda a conhecer, a ser, a fazer e a conviver dentro de seu idioma ou em qualquer outro.

Ao aprender a LI, a criança desenvolve e explora, também, a sua criatividade e a sua curiosidade, passando a desenvolver capacidade de concentração.

A partir desta perspectiva do ensino da LI, a escola terá a possibilidade de disponibilizar à criança o desenvolvimento da autonomia moral, da reflexão ética, e o domínio de um novo idioma logo uma preparação importante para o futuro.

3.2. A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DO INGLÊS NO 1ºCEB

Na União Europeia, países como a Espanha e a Grécia introduziram o ensino do Inglês (aos 8 anos de idade) desde a década de noventa. Entre 2000 e 2003 Áustria, Itália, Alemanha, Suécia e França seguiram-lhes as pisadas, sendo que este último país foi ainda mais além, decretando que o começo da aprendizagem do Inglês fosse aos 6 anos de idade.¹⁸

¹⁸ COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, (2005). *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*. In: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF>

Em *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*, Strecht-Ribeiro (1998, p.43) sistematiza assim o papel das aprendizagens integradas no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira (LE) a este nível de ensino:

“O ensino da L.E. deve pautar-se sempre por princípios promotores da inter e transdisciplinaridade, numa perspectiva de integração curricular que consagre uma visão simultaneamente humanista e holística da educação da criança, podendo conseqüentemente servir para contextualizar as actividades das outras áreas curriculares ou, opostamente, usar estas mesmas para a criação de contexto para actividades de L.E.”

Em Portugal, 2005 foi o ano que marcou a viragem do ensino das línguas estrangeiras e marca a entrada do Inglês no 1º CEB. Assim, foi publicado o Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série) onde se estabelece:

“- Tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo do ensino básico. Por outro lado, a aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.”

As Orientações Programáticas para o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB (3º e 4º anos; 1º e 2º anos), agora implementado, prevêem ainda a integração da aprendizagem de inglês nas outras áreas curriculares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências gerais (transversais) do aluno, e, em última análise, para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Desde o ano de 2005, a língua Inglesa tem adquirido papel fulcral nos debates educativos, sociológicos e políticos no nosso país. Actualmente, o ensino do Inglês no 1º CEB é oferecido na maioria das escolas do país enquanto actividade extra-curricular.

3.3. O CURRÍCULO DO INGLÊS NO 1º CEB

Na inclusão da aprendizagem da Língua Inglesa no 1º CEB, não foi tido em conta o processo de ensino-aprendizagem bilingue. Considera-se por isso pertinente a referência às Competências Específicas de línguas estrangeiras no 1º CEB, presentes no Currículo Nacional do Ensino Básico, visto que neste documento está explícito que o principal objectivo é a perspectiva integradora da aprendizagem das línguas na Educação Básica. Conhecimentos, atitudes e capacidades são incluídos na formulação destas competências, cujas características não são apenas cognitivas mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social.

No Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais, a secção respeitante ao ensino de línguas estrangeiras (LEs) tem uma página dedicada ao 1.º CEB (2001, p. 45) na qual o ensino de LE é descrito como sendo essencialmente “ (...) promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira (...) e a sensibilização à diversidade linguística e cultural. (...)”

Com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º CEB foram criados dois novos documentos: Orientação Programáticas para o 3º e 4º ano e Orientações Programáticas para o 1º e o 2º ano.

Com estes dois novos documentos o Ministério da Educação visou uma maior integração da Língua Inglesa no Currículo do 1º CEB e

“(...) o reconhecimento:

- da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
 - do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
 - dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
 - do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.”
- (Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º e 4º ano, 2005 p.9)

3.4. UMA APRENDIZAGEM INTEGRADA

O ensino/aprendizagem do inglês no 1º CEB, ainda que na modalidade de disciplina extracurricular, deve surgir inserido no contexto das outras aprendizagens.

Muitos autores mostram a sua preocupação com este aspecto, referindo que os resultados esperados apenas surgirão com uma aprendizagem integrada. É neste aspecto que surgem as preocupações com aspectos como a aquisição e sensibilização para a língua, a transição entre ciclos, a interdisciplinaridade e a articulação vertical e horizontal. As finalidades do ensino do Inglês no 1º CEB, enunciadas nas já referidas Orientações Programáticas, têm em atenção essa integração:

- “ (...) • sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
 - fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
 - fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
 - promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
 - contribuir para o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
 - proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
 - favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer;
 - estimular a capacidade de concentração e de memorização;
 - promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
 - fomentar outras aprendizagens.” (p.11)

3.4.1. Sensibilização e aprendizagem

Para uma aprendizagem integrada, muitos autores defendem que os alunos devem ser, primeiramente, sensibilizados para a nova língua.

Geralmente, os modelos de sensibilização facilitam um uso limitado da LE, focando principalmente os aspectos relativos a atitudes e motivações da experiência de aprendizagem de línguas (Driscoll & Frost 1999). Existe uma marcada ausência de objectivos linguísticos, que seriam incluídos se observássemos um modelo de aquisição de língua. Documentos recentes publicados pelo ME continuam a realçar a importância

de atitudes positivas face a outras línguas e a outras culturas, bem como de promover a consciência cognitiva e social. Continua, todavia, a existir uma falta de objectivos linguísticos.

Se nos centrarmos no actual panorama português, facilmente percebemos que a linearidade deste quadro dificilmente se aplica na íntegra, o que não é necessariamente mau, mas é, obrigatoriamente, um factor a ter em conta. Driscoll & Frost (1999, p.15), afirmam que:

“(...) defining line between Language Acquisition programmes and Sensitisation programmes is rather vague in practice as their aims are not mutually exclusive; it is more a matter of emphasis. (...)”

Também Sharpe (2001, p.40) desvaloriza esta dicotomia, na prática, que designa de “falsa”, explicando:

“Once there is clearly organized planned teaching there is a commitment to apprenticeship or language acquisition, which will also bring in its wake a heightened sensitization to languages in general and to cultural differences.(...)”

Observando atentamente o Despacho que cria o “Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB” (Despacho do Ministério da Educação nº 14 753/2005, de 24 de Junho), verificamos que nele se enunciam princípios mais ligados à sensibilização, quando se refere “a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” e se considera esta aprendizagem um “elemento fundamental de cidadania”.

O documento, a começar pelo seu parágrafo introdutório, deixa inequívoca a preocupação com a aprendizagem efectiva do inglês, com objectivos instrumentais a longo prazo muito claros.

Face a esta situação, Mourão (2005, p.5) questiona:

“(...) it is continuity which is now guaranteed, English will begin in the first cycle and continue into the second cycle and beyond. So can we continue defining our first cycle English language projects as sensitisation models? For sure they facilitate a limited use of the foreign language focusing primarily on the attitudinal and motivational aspects of the language learning experience, but language acquisition programmes can also highlight these objectives. (...)”

Este questionamento surge não só da questão da sensibilização mas também por outras questões. Por um lado, o Inglês é ainda uma componente extra-curricular, por

outro, neste momento existem cenários de implementação muito distintos em vários domínios: o número de horas; o tipo de horário e de condições; meras orientações programáticas e não um programa; não obrigatoriedade.

3.4.2. A importância da Articulação horizontal e vertical

O 1º CEB, caracterizado pela monodocência, tem a virtude de suscitar naturalmente a aprendizagem integrada. No entanto, o professor responsável pela docência de inglês (professor especialista), é normalmente e, no actual contexto, um docente exterior à Escola, pelo que a articulação do seu trabalho com o professor titular, ou com o professor do 2º CEB, necessária a uma correcta integração, nem sempre é fácil.

3.4.2.1. Articulação Horizontal

Acresce ainda que, no contexto das actuais linhas de desenvolvimento curricular, “ (...) o currículo (...) deve ser percebido numa concepção de projecto, portanto enquanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido. (...) ” (Leite, 2000, p.5)

Daí a necessidade de integração de toda a experiência de aprendizagem do aluno, que deve ser adequada ao seu contexto específico. Este trabalho passa necessariamente pela cooperação entre professor especialista e professor titular e implica o conhecimento da legislação em vigor e dos documentos sobre a Organização Curricular e Programas do 1ºCEB, as Competências Essenciais do Ensino Básico e as Orientações para o inglês no 1º CEB.

O Despacho 14460/2008 refere este aspecto ao definir as funções do professor titular no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB e a importância da articulação horizontal:

“ (...) É da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades (...) de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do

ensino básico, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares. (...)”

O Despacho define ainda que:

“ (...) actividade de supervisão pedagógica deve entender -se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;
- f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno.”

As Orientações Programáticas para o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB (3º e 4º anos; 1º e 2º anos), já prevêem esta articulação através da integração da aprendizagem de inglês nas outras áreas curriculares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências gerais (transversais) do aluno, e, em última análise, para o seu desenvolvimento global e harmonioso. Por isso mesmo apresenta, para todos os temas sugeridos, uma série de propostas de “Actividades Intercurriculares”, como exemplo de articulações possíveis.

Halliwell (1992, p.130-169) apresenta quatro tipos de estratégias interessantes de integração da LE com as outras áreas curriculares: a utilização noutras áreas curriculares de materiais realizados em aulas de LE; a utilização de técnicas de outras áreas para estimular o trabalho de LE; introdução de tópicos de outras áreas na aula de LE; a utilização da LE numa lição de outra área curricular.

Neste sentido, compete ao professor de inglês, em conjunto com o professor titular da turma, no contexto do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB, perceber de que modo esta integração pode ser levada a cabo.

3.4.2.2. Articulação vertical

A articulação horizontal é considerada por muitos autores de extrema importância mas também deve ser feita uma articulação vertical. Este aspecto é também referido no Despacho do Ministério Da Educação nº 14460/2008, que substituiu o anterior, Despacho nº12591/2006 de 16 de Junho que introduziu a monitorização do Programa de Generalização das AEC, permitindo, segundo o relatório da Associação Portuguesa de Professores de Inglês sobre o ano lectivo de 2007/2008 (APPI, 2008, p.4),

“ (...) sucessivas melhorias no processo de implementação, participação da APPI na CAP, sensibilização para as questões de carácter pedagógico e metodológico que alicerçam a qualidade da actividade em oferta. Além disso, esta monitorização é feita não só pela APPI (no caso do Inglês), mas também pelas Direcções Regionais de Educação.”

No relatório acima referido, são identificados muitos aspectos positivos como a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa e as suas contribuições, mas também são referidas algumas fragilidades como a débil articulação com o Departamento de Línguas do Agrupamento ou a falta de integração do Inglês e das outras AEC no Projecto Curricular da Turma e da Escola. No ano seguinte a APPI elabora um novo relatório no qual volta a referir os aspectos positivos e negativos da Generalização do Inglês no 1ºCEB assim como sugestões de melhoria. Acha-se pertinente a referência a estes relatórios pois são elaborados pela APPI e pela DGIDC (Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) após a realização de diversas visitas de acompanhamento por todo o país.

Nesse sentido, o relatório refere, também, que “apesar de continuar a ser um dos pontos fracos de concretização do Programa” os intervenientes apresentam uma evidente preocupação:

“ (...) há já Agrupamentos que têm essa prática instituída com periodicidade regular, mensal ou trimestral. As reuniões de articulação, tanto com os professores titulares como com o Departamento de Línguas, evidenciam uma aceitação das AEC no currículo não formal dos alunos do 1º CEB, fomentam o diálogo entre os diferentes intervenientes no processo e contribuem para a integração dos professores das AEC na comunidade escolar.” (APPI, 2009, p.9)

Pensa-se também pertinente referir os resultados obtidos através de inquérito a professores de inglês do 5º ano (realizado pelo Observatório dos Recursos Educativos [ORE] e publicado no Jornal Diário de Notícias em 4 de Abril de 2010). Os resultados sustentam algumas das fragilidades acima referidas: falta de formação adequada, precariedade das condições de trabalho e a desarticulação entre o que se faz nas escolas do 1ºCEB e o que se realiza no 5ºano.

Na sua grande maioria, os inquiridos acham positivo o ensino do inglês no 1º CEB, 63% afirmam as crianças mais motivadas e 70% dizem que promove nas crianças competências interculturais. Como maiores fragilidades identificam as assimetrias que decorrem da não obrigatoriedade de frequência e o trabalho desenvolvido que, frequentemente, não tem qualidade e é realizado em condições precárias. Parece também interessante que 82% afirmem que nada se alterou nas escolas de 2º CEB decorrente da oferta de inglês no 1º e que 80% defendam que os manuais deveriam ser revistos e adaptados a essa realidade.

Neste âmbito, a APPI insiste na urgência da introdução do Inglês no currículo do 1º CEB, com iniciação desde o 1ºano, uma vez que o Ministério da Educação entendeu estender a oferta obrigatória aos primeiros anos de escolaridade.

“Os alunos estão altamente motivados para a aprendizagem do Inglês e todos os intervenientes no Programa das AEC continuam a referir, nas visitas de acompanhamento, que o Inglês deveria ser curricular. A continuidade do carácter facultativo da sua aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2º Ciclo, originando turmas com diferentes níveis de conhecimento da língua, que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino. A APPI reitera que se não houver uma eficiente articulação na planificação e concretização da actividade ao longo dos quatro anos de escolaridade, se corre o risco de, em vez de potenciar o gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira, esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo.” (APPI, 2009, p.9)

PARTE II – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

“Os instrumentos de que o sociólogo se serve no seu trabalho poderão ser de diversas ordens: reflexão teórica, métodos quantitativos, métodos qualitativos, etc. Mas deverá obedecer, em qualquer caso, a critérios de rigor, adequação ao real, coerência interna, sistematização: uma análise metódica e segura, uma prática de investigação exigente e séria.”
(Lima, 1995, p. 34)

4.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

No contexto da investigação Empírica, é exposto o problema do estudo e os seus objectivos, que irão ser aprofundados e esclarecidos no desenvolvimento deste trabalho. Apresenta-se ainda a metodologia utilizada no trabalho empírico, definindo e caracterizando a amostra que inclui dois grupos distintos: professores e alunos, e analisando a relação entre ambos.

A principal característica metodológica desta investigação depreende-se com o facto de ser uma investigação qualitativa, pois visa a compreensão dos fenómenos educativos através da análise da complexidade do contexto, neste caso o 1ºCEB.

A selecção da metodologia a utilizar num trabalho de investigação em Educação depende dos objectivos a que este pretende atingir e do género de questões às quais se pretende responder. Para além das técnicas de análise não documental, nomeadamente entrevistas (dados de natureza qualitativa), utilizar-se-á, ainda, análise documental (livros; artigos publicados em revistas; artigos publicados na Internet).

Antes de se prosseguir é importante realçar o carácter exploratório deste trabalho, pois os resultados aqui referidos não poderão ser generalizados, tendo em vista

apenas abrir um campo de reflexão sobre o tema. Este facto relaciona-se com a dimensão reduzida da amostra, que não nos permite englobar toda a diversidade de contextos nos quais é possível inserir os grupos de análise. A pesquisa será exploratória na medida em que existe falta de teoria explicativa geral sobre o tema. O seu carácter será descritivo pois procura descrever o comportamento de fenómenos e é utilizada para identificar e obter informações sobre características de um determinado problema ou questão.

Os métodos não reactivos serão grelhas de observação, testes sociométricos e entrevistas semi-estruturadas.

Em relação aos métodos reactivos, à natureza da realidade, caracteriza-se o processo por ser do modelo naturalista, na medida em que não há características humanas ou processos a partir dos quais as generalizações possam emergir, uma vez que o ambiente em que os fenómenos ocorrem nunca são os mesmos e por isso a sua previsão torna-se difícil. A relação entre o investigador e o objecto/sujeito da investigação, também se caracteriza pelo modelo naturalista, na medida em que o investigador e o investigado (sujeito/objecto) interagem uns com os outros produzindo assim alguma contaminação nos resultados finais.

A possibilidade de generalização é também caracterizada pelo modelo naturalista, já que os resultados da investigação, por serem únicos e respeitantes aos indivíduos investigados, não são susceptíveis de generalização.

Em relação à possibilidade de ligações causais, o processo caracteriza-se por seguir o modelo positivista, pois com suficiente investigação toda a acção ou efeito pode ser explicado por uma causa (ou um conjunto de causas) que precedem o efeito no tempo.

Dado que os valores de investigadores e investigados podem produzir resultados de investigação contaminados pela sua influência deve optar-se por desenhos de investigação que diminuam a possibilidade desta interferência. Assim, o papel dos valores na investigação segue a linha do modelo positivista.

No entanto, é possível retirar, com as devidas reservas, algumas percepções e ideias interessantes e importantes para futuros estudos sobre o tema em análise.

4.2. A ENUNCIÇÃO DO PROBLEMA

Este estudo tem como principal tema o papel do ensino do Inglês no 1º CEB no desenvolvimento socioeducativo da criança. Pretende-se identificar os contributos que o ensino da língua Inglesa dá, no actual panorama Português, para o desenvolvimento sociológico e educativo das crianças que frequentam o 1º CEB e as suas bases para um ensino bilingue. Assim, o tema será explorado tendo em atenção a vertente social e educativa da questão, com o apoio de literatura especializada, já referida, e com procedimentos metodológicos que contribuíam para atingir os objectivos abaixo mencionados.

Assim, este estudo tem como principais objectivos:

- Compreender o significado social para o ensino de uma língua estrangeira no 1º CEB;
- Conhecer os contributos para o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e da personalidade da criança do ensino de uma língua estrangeira no 1º CEB através do ensino bilingue;
- Conhecer e compreender os contributos educativos e sociais, da implementação do ensino da Língua Inglesa no 1ºCEB em Portugal, para o desenvolvimento da criança.

4.3. A AMOSTRA

As população-alvo deste trabalho são crianças do 1º CEB e Professores do 1º CEB. Aplica-se, neste caso, a amostragem aleatória (simples ou sistemática) sobre os estratos respeitando as proporções encontradas em relação às populações. Teve-se ainda em atenção a frequência dos alunos às aulas de Inglês, através de consulta das inscrições. Assim, a amostra será também caracterizada pela sua conveniência. Resume-se então a:

- Seis Professores do 1º CEB (professores desses alunos);
- Uma Professora de Inglês do 1º CEB (professora desses alunos);
- 24 Crianças entre os 5 e os 13 anos de idade, escolhidas quatro aleatoriamente de cada turma.

Estes alunos e respectivos professores pertencem a duas escolas E.B. 1, na qual se lecciona Inglês no 1º CEB, situadas no concelho de Vila Real de Santo António, onde estudam 144 crianças divididas em seis turmas e cuja grande maioria frequenta as aulas de Inglês.

Após a selecção das escolas foi estabelecido o contacto pessoal com a vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento ao qual pertencem as escolas envolvidas, no sentido de obter autorização para realizar as entrevistas. Enviou-se também um pedido de autorização para a realização das entrevistas à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), ao qual se obteve uma resposta favorável. Estabeleceu-se então contacto com os professores no sentido de informá-los sobre a natureza do estudo e os seus objectivos, assim como solicitar-lhes a sua colaboração. Todos os professores mostraram disponibilidade para colaborar. A participação dos sujeitos da amostra acima referida foi voluntária em todos os grupos de estudo.

Nos seguintes quadros, apresenta-se algumas características importantes da amostra, recolhidas através de fichas de identificação após a realização das entrevistas:

Quadro I – Caracterização dos Professores

Professor	Situação Profissional	Função na Escola	Alunos da turma observados
P1	Professor	Titular de turma do 1º/2ºano	A1 A2 A3 A4
P2	Professor	Titular de turma 3º/4ºano	A5 A6 A7 A8
P3	Professor	Titular de turma 1ºano	A9 A10 A11 A12
P4	Professor	Titular de turma 2ºano	A13 A14 A15 16
P5	Professor	Titular de turma 3ºano	A17 A18 A19 A20
P6	Professor Contratado	Titular de turma 4ºano	A21 A22 A23 A24
P7	Técnico Superior	Professora de Inglês	Todos os acima referidos

O quadro I refere-se às características actuais a nível profissional dos professores entrevistados e indica ainda o código dos seus alunos, que foram observados e submetidos aos testes sociométricos.

Quadro II - Caracterização dos alunos

Código aluno	Sexo	Idade	Ano de Escolaridade	Professor entrevistado
A1	F	6	1	P1
A2	F	6	1	P1
A3	M	7	1	P1
A4	M	6	1	P1
A5	F	7	2	P2
A6	M	7	2	P2
A7	M	7	2	P2
A8	F	7	2	P2
A9	F	8	3	P3
A10	F	8	3	P3
A11	M	9	3	P3
A12	M	8	3	P3
A13	M	9	4	P4
A14	M	10	4	P4
A15	F	9	4	P4
A16	F	10	4	P4
A17	M	6	1	P5
A18	F	6	1	P5
A19	M	8	2	P5
A20	F	7	2	P5
A21	M	9	3	P6
A22	F	9	3	P6
A23	M	10	4	P6
A24	F	10	4	P6

O quadro II mostra a caracterização dos alunos observados e submetidos aos testes sociométricos, em relação à sua idade, sexo, ano de escolaridade e professor entrevistado.

4.4. O MÉTODO DE OBSERVAÇÃO DIRECTA E A ELABORAÇÃO DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO

O método de observação directa, baseou-se numa observação participante, directa e intencional, uma vez que houve, da parte do observador, uma intenção e orientação em compreender um determinado caso que é o objectivo terminal de todo o processo. Caracteriza-se, ainda, com base em Estrela (1984), por ser uma observação molar, ou seja, no sentido de conjunto, tendo em conta que este estudo foi analisado na sua dinâmica interna e externa: actores sociais, relação entre eles, parcerias, etc. O método de observação directa, constituiu um dos métodos ao qual demos maior importância, visto que “ (...) constitui o método de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (Campenhoudt & Quivy, 1998, p.197).

Em relação às grelhas de observação, foram utilizadas para registar comportamentos e atitudes que os alunos apresentam em contexto de sala de aula, na sua utilização da língua inglesa e que contribuem para o seu desenvolvimento socioeducativo. A utilização das grelhas de observação é importante pois as mesmas permitem “ (...) registar a frequência e a progressão de determinados comportamentos previamente categorizados. Estes comportamentos dizem respeito a um aluno, através de uma observação de características naturalistas.” (Estrela, 1984, p.455).

As sessões foram realizadas e registadas uma vez por mês a cada turma no decorrer de três meses, numa grelha de observação onde constavam os nomes dos alunos e as respectivas variáveis (vide anexo I).

As actividades eram conduzidas ou pelo Professor titular ou pela Professora de Inglês, embora o observador tenha tido, em certas situações, uma atitude participativa, tornando-se assim num observador participante.

Foram identificados alguns comportamentos e atitudes dos alunos ao longo das sessões, pretendendo deste modo ir de encontro a um dos objectivos definidos neste trabalho.

Observou-se os alunos, utilizando as seguintes variáveis: motivação/interesse, participação e espontaneidade, empenho/envolvimento, interacção com os colegas e interacção com a comunidade escolar. Optou-se por estas variáveis na tentativa de encontrar indicadores válidos para as questões propostas, nomeadamente as atitudes

mais frequentes e sistemáticas face ao contacto diário com a língua inglesa. As variáveis foram seleccionadas e adaptadas a partir do instrumento utilizado por Estrela (1984), na medida em que se centraliza em aspectos que pareceram mais facilmente observáveis.

4.5. A ELABORAÇÃO DOS TESTES SOCIOMÉTRICOS

O teste sociométrico “ (...) consiste em pedir, a todos os membros de um grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada. Pode-se pedir-lhes igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar.” (Bastin, 1980, p. 15) Neste sentido, realizaram-se, testes sociométricos aos alunos, com os quais se pretendeu saber em que medida a utilização e a frequência às aulas de língua Inglesa facilitaria a sua socialização e o seu desenvolvimento socioeducativo e em que situações isso se verificava. Dos testes realizados resultaram quatro matrizes sociométricas (vide anexos V-VIII). Os testes sociométricos “(...) permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações. O teste será, portanto, um instrumento de carácter individual.” (Estrela, 1984, p.379). Os testes realizados são apresentados no seguinte quadro:

Quadro III- Testes Sociométricos

Categorias	Perguntas
Influência do desempenho e motivação das aulas de Inglês	1) Se pudesses escolher o teu colega de mesa na aula de Inglês, quem escolherias? Quem é que não escolherias para teu colega de mesa?
Comparar atitudes da aula curricular com a aula de Inglês	2) Se pudesses escolher o teu colega de mesa nas aulas de Língua Portuguesa, quem escolherias? Quem é que não escolherias?
Influência da frequência às aulas de inglês para a socialização	3) Se fizesses um jogo com amigos ingleses, quais os colegas que convidarias? E quais não convidarias?
Comparar atitudes e comportamentos de socialização	4) Se fizesses uma festa na tua casa, quais os colegas da turma que convidarias? E quais não convidarias?

Em conjunto com as grelhas de observação pretende-se compreender em que medida a utilização, a frequência, o desempenho e motivação nas aulas de Inglês influenciam a socialização e o desenvolvimento socioeducativo das crianças.

Para além destes instrumentos, foram também estabelecidas algumas conversas informais com os professores de ensino regular e com a professora de Inglês, que permitiram obter mais informação acerca da socialização dos alunos e do seu desenvolvimento socioeducativo.

4.6. A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação em Ciências Sociais e Humanas, sobretudo no âmbito da metodologia qualitativa.

“A entrevista como técnica de investigação científica usa a comunicação verbal para recolher dados, informações, sobre o assunto que se pretende estudar.” (Monteiro & Queirós, 1994, p.70)

Sendo uma forma de comunicação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, numa relação directa e pessoal, permite que o entrevistador/ investigador, através de um diálogo de carácter interactivo, obtenha informações importantes para uma análise mais profunda da realidade a ser estudada, respeitando os quadros de referência e os discursos interpretativos dos entrevistados.

É possível então construir uma ideia pessoal sobre a forma como o sujeito entrevistado interpreta as questões que lhe são colocadas.

Assim, a intenção presente foi de proceder à recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito que permitissem “ (...) não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos os intervenientes do processo.” (Estrela, 1986, p.354). “Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dados dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.” (*ibidem*).

Dos diferentes tipos de entrevistas existentes no meio da metodologia, considera-se que o mais adequado seja a entrevista semi-estruturada na qual

“ (...) o entrevistador orienta-se por um guião com os tópicos principais do tema a abordar (...), além de mostrar que ouve com interesse as respostas às questões que coloca, deve dar tempo ao inquirido para responder, não discutir as respostas e não influenciar com as opiniões pessoais as respostas do mesmo. (Monteiro & Queirós, 1994, p.72).

Deste modo, pretendeu-se que os entrevistados tivessem uma maior flexibilidade para aprofundar os seus relatos e dar-lhes oportunidade de referirem outros aspectos, não mencionados nas perguntas, que considerassem relevantes para este estudo.

4.6.1. A elaboração dos guiões das entrevistas

Ao adoptar-se este tipo de entrevista, partiu-se de um modelo conceptual que serviu de base para a elaboração dos guiões das entrevistas. Assim, as entrevistas foram estruturadas de acordo com os objectivos do estudo e com os pressupostos teóricos explorados na primeira parte deste trabalho.

Os guiões construídos foram divididos em blocos, onde cada um corresponde a um tema, contendo também objectivos e o formulário de questões.

O modelo utilizado foi o mesmo para a construção dos dois guiões de entrevistas (vide anexo II e III) cujos blocos se apresentam no quadro seguinte (quadro IV) e cujos objectivos gerais são:

- Conhecer e identificar a relação entre as actividades curriculares e o ensino do Inglês, a frequência da utilização da língua Inglesa em sala de aula e o modo como é utilizada a Língua Inglesa assim como a opinião do entrevistado sobre o bilinguismo.
- Conhecer e Identificar dificuldades e facilidades sentidas pelos alunos na utilização da língua inglesa assim como a frequência de utilização desta língua no decorrer e fora do tempo lectivo e possíveis discriminações entre alunos que frequentam ou não as aulas de Inglês.

- Identificar, através da opinião do entrevistado, mais algum aspecto que não lhe tenha sido questionado e que pense ser relevante para o estudo.

Quadro IV – Blocos e Objectivos do Guião das entrevistas (adaptado de Albano Estrela, 1986)

Blocos	Objectivos
Bloco I Legitimação da Entrevista	Informar sobre esta entrevista
Bloco II Caracterização global da relação Inglês – Currículo do 1ºCEB	Conhecer e identificar a relação entre as actividades curriculares e o ensino do Inglês, a frequência da utilização da língua Inglesa em sala de aula e o modo como é utilizada assim como a opinião do entrevistado sobre o bilinguismo.
Bloco III Caracterização da utilização do Inglês no contexto escolar e as suas influências	Conhecer e identificar dificuldades e facilidades sentidas pelos alunos na utilização da língua inglesa assim como a frequência de utilização desta língua no decorrer e fora do tempo lectivo e possíveis discriminações entre alunos que frequentam ou não as aulas de Inglês.
Bloco VI Conclusão da Entrevista	Identificar, através da opinião do entrevistado, mais algum aspecto que não lhe tenha sido questionado.

4.6.2. A aplicação das entrevistas

A entrevista como método de recolha de dados, apresenta algumas vantagens relativamente a outros métodos, pelo facto de permitir flexibilidade na obtenção de informação sobre o entrevistado e dados de opinião que nos oferecem pistas para a caracterização da situação educativa. Por outro lado, também nos facilita um certo conhecimento acerca de crenças, expectativas e perspectivas patentes nas opiniões dos entrevistados. Assim, um dos principais objectivos na condução das entrevistas foi realizar uma orientação semidirectiva, sem prejudicar a prévia estruturação no que respeita a objectivos gerais e específicos. Realça-se ainda que antes das entrevistas realizadas, foi aplicada uma primeira entrevista, de modo a proceder à testagem do

guião, a um sujeito com características idênticas aos sujeitos da amostra, que funcionou como experiência piloto antes de passar às entrevistas definitivas.

Com o intuito de que as entrevistas fossem reveladoras de toda a diversidade de dados, procurou-se criar um clima de empatia de forma que os entrevistados se sentissem à vontade e falassem abertamente sobre todas as situações solicitadas. Privilegiou-se a entrevista oral e gravada como instrumento de recolha de informação, tentando não criar uma situação artificial de investigação. Assim, todas as entrevistas foram gravadas, após o consentimento dos entrevistados, e todo o seu conteúdo foi posteriormente transcrito. Aquando da sua realização, foram tiradas algumas notas de campo consideradas importantes, até porque, tal como aconselha Bogdan e Biklen (1994, p.150) “(...) o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevistas (...)”.

Deste modo, além de permitir recolher os dados da comunicação verbal, permite simultaneamente captar comportamentos não verbais considerados relevantes, dando ao entrevistador a possibilidade de reforçar a informação. Foram ainda tidos em consideração princípios como: evitar dirigir a entrevista, interferir no discurso do entrevistado ou não restringir a temática.

Criou-se então um clima de proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, centrando a entrevista no professor, fomentando a sua expressão oral, através do respeito pelo seu ritmo, não o interrompendo e mantendo sempre uma atitude de escuta. Nunca se esqueceram os aspectos fundamentais do guião apesar do clima informal e descontraído que se estabeleceu. Considerou-se importante não fazer com que os entrevistados se sentissem simples objecto de pesquisa mas antes elementos importantes para a pesquisa. No final da entrevista considerou-se importante registar observações sobre a linguagem corporal do entrevistado e sobre o ambiente em que a entrevista decorreu.

As sete entrevistas foram codificadas de acordo com o código de cada professor. Assim, a entrevista do professor P1 é designada como P1 (vide anexo IV) e assim sucessivamente.

No final da realização de todos os instrumentos de recolha de dados, concluiu-se que a investigação empírica realizada facultou um contacto muito importante e mais intenso com o 1º CEB e com a actual realidade educativa. Foi uma experiência gratificante e profícua não só a nível pessoal como teórico, metodológico e prático.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

“ (...) a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino/aprendizagem, que suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras.” (Pacheco, 1995, p.9)

5.1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste capítulo, apresentam-se a análise e interpretação dos dados recolhidos através dos instrumentos referidos no capítulo anterior: grelhas de observação, testes sociométricos e entrevistas que foram realizados com o objectivo geral de contribuir para o conhecimento do papel do bilinguismo para a socialização e desenvolvimento socioeducativo da criança, através Ensino do Inglês no 1º CEB.

Em primeiro lugar, apresentam-se os gráficos relativos às grelhas de observação, a sua análise descritiva e principais ideias. Segue-se uma síntese dos comportamentos e atitudes dos alunos, verificados através da análise.

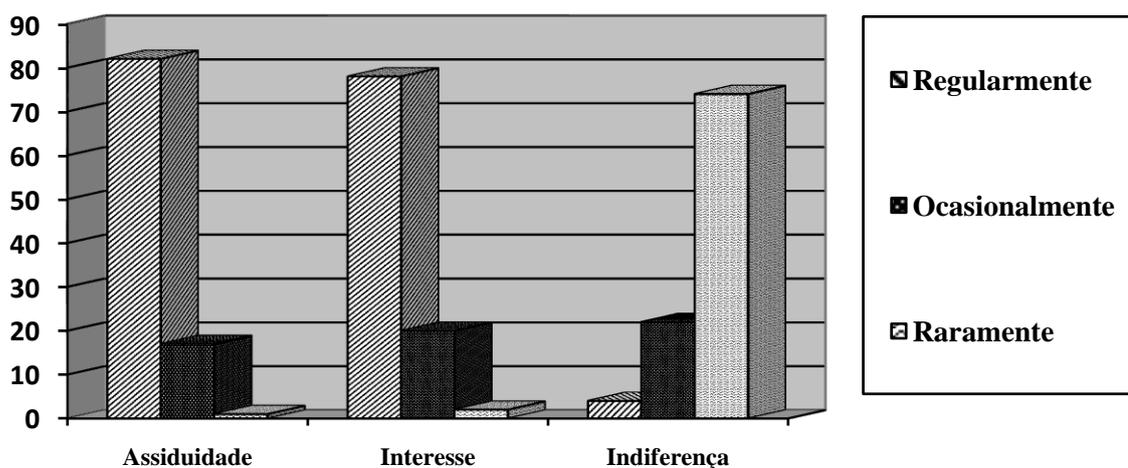
Segue-se a descrição qualitativa das principais conclusões obtidas através da análise de conteúdo, realizada aos três grupos de entrevistados. A análise e interpretação decorrem das categorias definidas anteriormente e serão apresentadas de acordo com a ordem dos blocos de cada guião das entrevistas realizadas.

Termina-se com a análise qualitativa aos testes sociométricos e síntese das dinâmicas encontradas.

5.2. ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA ÀS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

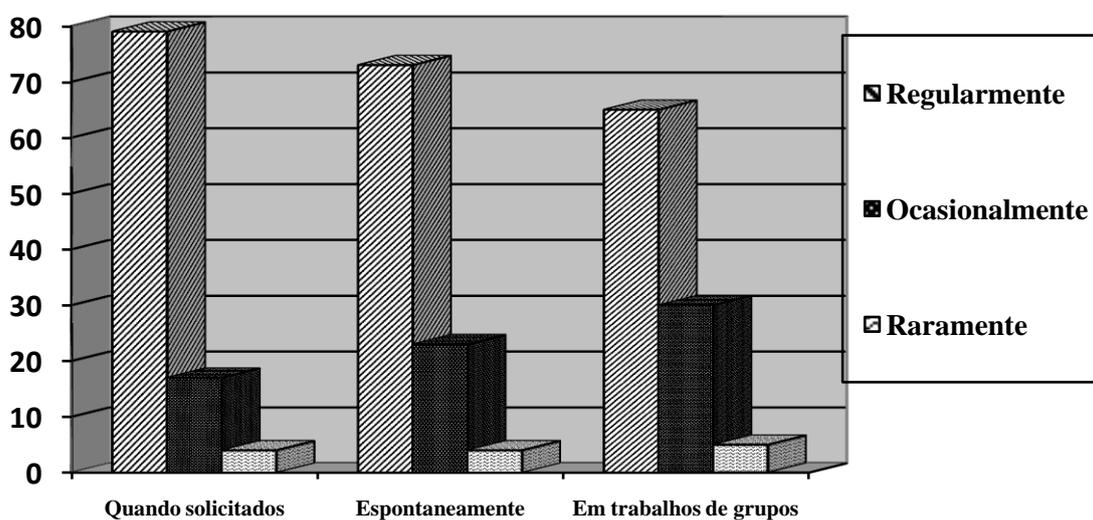
Em seguida apresentam-se os resultados obtidos com as grelhas de observação. Como foi referido, no capítulo anterior (ponto 4.4.), as grelhas de observação foram subdivididas em três momentos. Estes resultados apresentam-se como a soma desses momentos. No gráfico I, motivação/interesse, foram analisados três indicadores: assiduidade, interesse e indiferença.

Gráfico I – Motivação e interesse dos alunos



Como se pode verificar no gráfico I, acima apresentado, a assiduidade dos alunos ultrapassa os 80%, sendo que o seu interesse pelas aulas é equiparável, assim como o facto de apenas aproximadamente 20% ocasionalmente demonstrarem indiferença. É possível concluir que os alunos estão motivados e interessados nas aulas de Inglês.

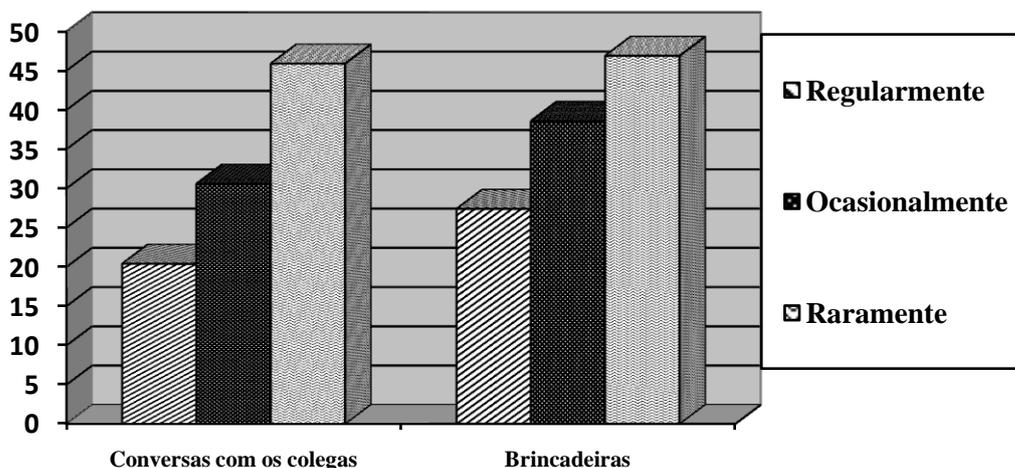
Gráfico II - Participação/envolvimento/empenho



Através do gráfico II, podemos observar os indicadores relativos à utilização em sala de aula da Língua Inglesa, é possível verificar que os alunos são participativos, empenhados e que estão envolvidos na aula de Inglês. Se observarmos de perto, apenas cerca de 5% dos alunos nunca utilizam o Inglês em qualquer das três situações (utilização em trabalhos de grupo; utilização quando é solicitado; utilização

espontânea). Por outro lado, em média 70% utilizam a Língua Inglesa regularmente nas três ocasiões, sobretudo com palavras isoladas ou expressões orais.

Gráfico III - Interação aluno-aluno

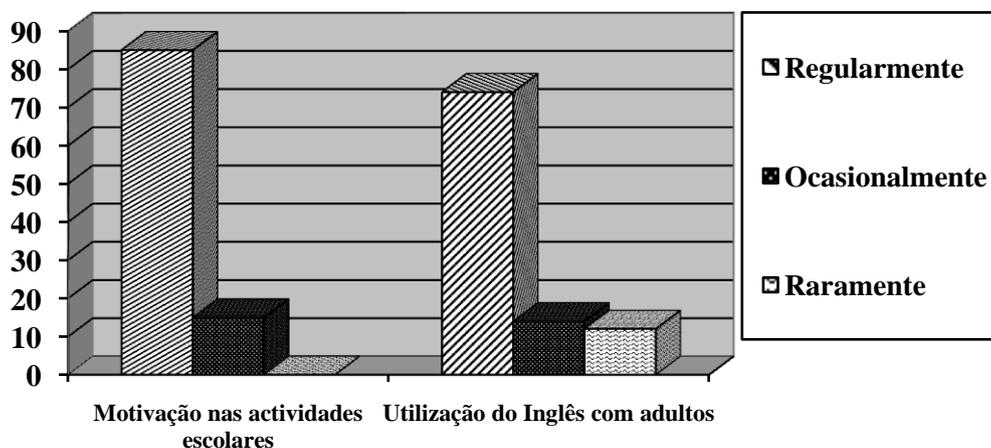


Ao analisar-se o gráfico III tinha-se como objectivo aferir até que ponto os alunos utilizam o Inglês nas suas relações com os seus pares.

Assim, no indicador utilização em conversas com os colegas, verifica-se que mais de 50% dos alunos utilizam o Inglês, sobretudo para demonstrarem aquilo que sabem, cerca de 35% utilizam-no ocasionalmente e apenas 15% nunca o utilizam.

No indicador utilização em brincadeiras, cerca de 60% utilizam a Língua Inglesa para brincar, essencialmente canções ou expressões orais. Os restantes 40% utilizam-no ocasionalmente com palavras isoladas.

Gráfico IV- Interação com a comunidade escolar



Por último, observou-se a interação dos alunos com a comunidade escolar através da aprendizagem da Língua Inglesa. Para tal, utilizaram-se indicadores como a realização com motivação de actividades escolares e a utilização do Inglês com adultos. No primeiro indicador verificou-se que cerca de 90% dos alunos realiza as actividades escolares relativas ao inglês e estão regularmente motivados. No que se refere à utilização da Língua Inglesa com adultos nota-se uma diminuição, sendo que 70% utiliza regularmente, essencialmente com expressões como *thank you*, 20% utiliza ocasionalmente e apenas 10 % nunca utiliza.

5.2.1. Síntese dos comportamentos e atitudes dos alunos

Em síntese, pode referir-se que a maioria dos alunos encontra-se motivado, participativo, empenhado, interessado e envolvido na aprendizagem da Língua Inglesa. Por outro lado, é conclusivo que, na sua maioria, os alunos utilizam o Inglês no seu relacionamento com os colegas, tanto dentro do contexto de sala de aula como no contexto lúdico. Por fim, os alunos demonstram utilizar o Inglês também com adultos e mostram-se motivados actividades escolares realizadas no âmbito da aula de Inglês.

5.3. ANÁLISE AOS TESTES SOCIOMÉTRICOS

Com os testes sociométricos pretendia-se analisar o relacionamento entre os alunos a quatro níveis:

- Influência do desempenho e motivação das aulas de Inglês;
- Comparação de escolhas entre a aula curricular e a aula de Inglês;
- Influência da frequência às aulas de Inglês para a socialização;
- Comparação de atitudes e comportamentos de socialização.

Através destes parâmetros, procurou-se descobrir se a aula de Língua Inglesa influencia ou não a socialização e o desenvolvimento socioeducativo dos alunos

Durante a análise aos testes sociométricos, através da elaboração das respectivas matrizes (vide anexo VI-VIII), verificaram-se algumas situações pertinentes.

Os resultados obtidos na comparação entre as respostas à 1ª questão: “Se pudesses escolher o teu colega de mesa na aula de Inglês, quem escolherias? Quem é que não escolherias para teu colega de mesa?” (vide anexo V) e a 2ª questão: “Se pudesses escolher o teu colega de mesa nas aulas de Língua Portuguesa, quem escolherias? Quem é que não escolherias?” (vide anexo VI) mostram que muitos alunos escolheram o mesmo colega tanto para parceiro na aula de língua portuguesa como na aula de Inglês. O que nos leva a poder reflectir que a aula de inglês não é vista como uma aula extra-curricular mas sim igual às disciplinas curriculares. Ou seja, se o parceiro é bom para Língua Portuguesa também o é para Língua Inglesa.

Outro aspecto interessante encontrado foram as escolhas não terem sido as mesmas quando os alunos foram confrontados com a 3ª questão: “Se fizesses um jogo com amigos ingleses, quais os colegas que convidarias? E quais não convidarias?” (vide anexo VII) e 4ª questão: “Se fizesses uma festa na tua casa, quais os colegas da turma que convidarias? E quais não convidarias?” (vide anexo VIII). Este facto é pertinente pois demonstra que os alunos diferenciam, mais uma vez, a aula de Inglês (sublinhe-se que funciona optativamente e extra-curricularmente) das suas brincadeiras. Por outro lado, os alunos têm consciência das suas competências linguísticas e das dos seus colegas, pois as suas escolhas diferem quando necessitam de as escolher.

Observemos de perto exemplos de casos pertinentes em cada uma das turmas.

O aluno A2, (vide anexo V e VI) escolhe para “trabalhar” o aluno A1, tanto em Língua Portuguesa como em Língua Inglesa. Mas para brincadeiras (vide anexo VII) com alguém cuja língua é o Inglês, volta a escolher o aluno A1 e o A4 mas rejeita o A3. Para levar à festa, ele escolhe o aluno A1, o A3 e o A4 (vide anexo VIII).

As escolhas feitas pelos alunos A5, A6, A7 e A8 não deixam de ser, também, interessantes. Primeiramente, nenhum dos alunos em análise foi rejeitado. Por outro lado, as escolhas feitas na 1ª questão (vide anexo V) são as mesmas que na segunda (vide anexo VI). O mesmo acontece na 3ª questão (vide anexo VII) e na 4ª questão (vide anexo VIII) nas quais todos os alunos foram escolhidos. Mais uma vez, os alunos demonstram que, apesar das suas relações de amizade influenciarem as suas escolhas, têm consciência de que o contexto de sala de aula e a aula de Inglês fazem parte de um “mundo”, enquanto as brincadeiras fazem parte de outro mundo.

Outro caso interessante é o do aluno A10, que escolhe o aluno A11 para seu companheiro tanto na aula de Inglês (vide anexo V) como nas brincadeiras com alguém

inglês (vide anexo VII). Contudo, para “trabalhar” em Língua Portuguesa a sua escolha recai sobre o aluno A9 (vide anexo VI). Na mesma turma, o aluno A12 rejeita o colega A9 para trabalhar na aula de Inglês assim como para brincar com alguém que se expresse na Língua Inglesa. As escolhas dos alunos diferiram quando se falou em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa. Este aspecto pode levar-nos a reflectir que as competências linguísticas em Língua Inglesa influenciam o desenvolvimento socioeducativo da criança e a sua socialização.

Noutra turma, o aluno A13 rejeita o aluno A16 na primeira questão, não escolhe qualquer colega em análise nas outras, mas volta a escolhê-lo na última pergunta. Assim, para o aluno A13, o aluno A16 não é boa escolha para a aula de Língua Inglesa (vide anexo V) mas é uma boa escolha para uma festa na sua esfera privada (vide anexo VIII). Já o aluno A16 escolhe sempre o aluno A13 menos na aula de Língua Portuguesa. Isto demonstra que os alunos têm consciência das suas competências linguísticas.

O mesmo acontece com o aluno A18 ao rejeitar o aluno A17 nos contextos de Língua Inglesa (vide anexo V e VII). Já o aluno A20 apenas escolhe o aluno A18 nos contextos lúdicos (vide anexo VI e VIII).

Por outro lado, o aluno A23 rejeita os três colegas, em análise, em contextos de sala de aula (vide anexo V e VI) mas escolhe-os em contexto lúdico (vide anexo VII e VIII). Os colegas não o rejeitam em nenhum dos casos mas dois, o A21 e o A22, escolhem-no também apenas em contextos lúdicos.

Já o aluno A21 escolhe o aluno A24 para a aula de Inglês (vide anexo VI) mas não escolhe nenhum para colega na aula de Língua Portuguesa (vide anexo VII). Contudo, o aluno A21 escolhe todos os colegas tanto para a festa (vide anexo VII) como para os jogos em Língua Inglesa (vide anexo VIII).

Neste sentido, os alunos demonstram que as suas relações de amizade podem ser afectadas pela frequência à aula de Língua Inglesa: não é por serem amigos (nem todos foram escolhidos para a festa de foro mais íntimo) que são opção para a aula de Inglês.

Contudo, existem alunos que manifestam preferência sempre para com determinados colegas, como os alunos A5, A6, A7, A9, A10, A14, A17, A19 e o A24.

5.3.1. Síntese das dinâmicas encontradas nos testes sociométricos

Ao analisarem-se as quatro questões em conjunto, as reflexões mais interessantes começaram a surgir. Poder-se-á aferir que a maioria dos alunos não escolhe para brincar quem escolhe para “trabalhar”, mas para brincadeiras cujas competências em Língua Inglesa estejam em evidência, as escolhas voltam a aproximar-se das primeiras. Além disso, as suas amizades, vistas através das suas escolhas para a festa em casa, demonstram que podem ser influenciadas pela frequência à aula de Inglês ou ser factor influente na sua socialização através da Língua Inglesa. Daqui podemos concluir que os seus relacionamentos dentro e fora da sala de aula têm um papel importante na escolhas que realizaram.

Poderá então concluir-se que a maioria dos alunos escolhe os seus pares consoante o contexto no qual estão inseridos. Outro aspecto interessante é que a maioria dos alunos mostra ter noção que a aula de Inglês lhes confere competências sociais e linguísticas importantes.

Considera-se, então, que o relacionamento entre os alunos sofre alterações consoante o tempo e o espaço, mas também com a condicionante das competências adquiridas através do Ensino do Inglês.

5.4. A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste ponto da investigação empírica é necessário recorrermos à análise de conteúdo enquanto processo metodológico, pois apenas ele nos ajudará a analisar correctamente os dados recolhidos através das entrevistas. Segundo Campenhoudt & Quivy, (1998, p.227) a análise de conteúdo permite-nos “ (...) tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas (...)”. Esta técnica de análise possibilita então ao investigador fazer inferências sobre o contexto em análise. Assim, o objectivo neste ponto da investigação passa não só por analisar todo o material recolhido mas também por tentar interpretar e entender os significados que os entrevistados nos quiseram transmitir de forma explícita e implícita no decorrer da entrevista.

Quivy e Campenhoudt (1998, p.195) referem ainda que a análise de conteúdo deve corresponder às “ (...) exigências de explicitação de estabilidade e de intersubjectividade dos processos (...)”. Assim, teve-se em atenção a reconstituição das realidades passadas baseadas em representação, mentalidades, atitudes e ideologias pois devem ser alvo de uma interpretação mais rigorosa e cuidada que permita conhecer o significado dos dados recolhidos. É também importante realçar que nesta análise o objectivo não foi de medir variáveis mas antes de realizar interpretações e extrair inferências do discurso dos entrevistados de modo válido e pertinente.

Com este sentimento, decidiu-se recorrer à ajuda de diversos autores para desenvolver o processo de análise de conteúdo. Assim, começou-se por realizar leituras iniciais dos guiões das entrevistas e nos primeiros contactos com o material de que se disponha. Depois, identificou-se as principais ideias e significados presentes no discurso do entrevistado e na realização de uma previsão das categorias emergentes. Após muitas leituras realizadas, com base em Bardin (1995) e Leite (2002), optou-se por realizar uma análise de conteúdo temática, pois nela o texto não é segmentado, nem em frases nem em palavras mas em partes que transmitem uma ideia com significado válido para a nossa análise.

Procedeu-se, em seguida, a uma categorização mais pertinente. Assim, a par de algumas categorias definidas previamente aquando da elaboração do guião das entrevistas, procedeu-se à reorganização do discurso em novas categorias. Estas novas categorias emergiram dos indicadores presentes nas respostas recolhidas através das entrevistas. Como refere Estrela (1986, p.468) “ (...) cada categoria é definida operacionalmente pelos seus indicadores, a cujo levantamento se deve proceder exaustivamente (...)”.

Outro aspecto a considerar, foram as qualidades necessárias de cada categoria de modo a garantir a validade e a fidelidade dos dados obtidos. Como defende L'Écuyer (1990, citado por Leite 2002, p.273) “ (...) o valor de uma análise de conteúdo depende das categorias a que recorre (...) ” e “ (...) elas devem possuir determinadas qualidades ou exigências que permitam por em evidência o sentido do fenómeno analisado (...)”.

Neste sentido, adoptou-se o princípio da não exclusividade por se constatar que um mesmo enunciado era relevante em mais que uma categoria.

De todo este processo resultou o seguinte quadro de análise de conteúdo às entrevistas aos professores:

Quadro V – Quadro de análise categorial das entrevistas aos professores

Dimensões	Categorias	<u>Subcategorias</u>
Bloco I Influências do Bilinguismo no desenvolvimento do aluno	O Bilinguismo como factor de socialização e desenvolvimento socioeducativo da criança	Direito de preparação para o futuro
		Aquisição de competências
		Desenvolvimento socioeducativo
Bloco II Predisposição do Professor em relação ao Ensino da língua inglesa	Postura do Professor perante o Bilinguismo	Integração precoce da língua estrangeira
		Percepção do Inglês como língua importante na sociedade
		Utilização do Inglês pelo professor
Bloco III Motivação do aluno em relação ao Ensino da língua inglesa	Presença da língua inglesa na vida dos alunos	Interdisciplinaridade Inglês – Ensino Curricular
		Utilização da língua inglesa pelos alunos em tempo lectivo
		Utilização em tempo não lectivo
Bloco IV Influências do ensino da língua inglesa nas relações do aluno	Relação aluno-aluno	Mais experiencias em conjunto
		Mais tempo partilhado
		Maior Aproximação

Após todos os dados recolhidos e seleccionados os critérios de notação das transcrições das entrevistas, da estruturação das categorias em quadros de análise e interpretação do discurso, assim com o método de análise dos dados obtidos nas grelhas de observação e os dados obtidos através dos testes sociométricos, iniciou-se a tarefa de organizar todo o conteúdo e analisá-lo no modo mais correcto.

5.4.1. Análise das entrevistas aos professores

Apresenta-se agora a análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas, com o objectivo principal de contribuir para o conhecimento e a reflexão sobre o Ensino do Inglês no 1ºCEB na futura construção de um ensino bilingue através das suas contribuições para a socialização e o desenvolvimento socioeducativo da criança. Assim, descrevem-se qualitativamente as principais conclusões obtidas por meio da análise de conteúdo, realizada ao grupo de entrevistados. Esta análise e interpretação decorrem das categorias supra definidas e será apresentada de acordo com a ordem dos blocos do guião das entrevistas realizado.

Bloco I – Influências do Bilinguismo no desenvolvimento do aluno

Categoria – O Bilinguismo como factor de socialização e desenvolvimento socioeducativo da criança.

De uma maneira geral os professores referiram que o bilinguismo trás mais vantagens que desvantagens ao desenvolvimento da criança, sendo que muitos deram relevo a uma preparação importante para o futuro e que o acesso a uma segunda língua deve ser um direito de todos.

As vantagens são ainda mais salientadas em relação ao futuro dos alunos, sobretudo por estarmos numa era de globalização, de constantes trocas culturais e na qual urge o direito à aprendizagem de uma segunda língua:

- “Por tudo. Até por uma questão de pesquisa, do uso... estamos na era ‘digital’, não? Tem todas as vantagens.” P1

- “Todas as crianças devem ter o direito ao acesso à sensibilização para outras línguas (...)” P2

- “ (...) acho que é importantíssimo saberem o inglês aplicado a outra matéria, ficavam com umas bases muito importantes para o futuro (...)” P3

- “O bilinguismo trás inúmeras vantagens à criança, incluindo na aprendizagem de outras disciplinas, desde a língua materna, à matemática e ao estudo do meio.” P4

- “Penso que seria bom se todos pudessem ter acesso à língua inglesa desde cedo (...)” P5

- “Só traz vantagens no sucesso pessoal e profissional das nossas crianças no futuro (...)” P6

- “ (...) ajuda a criança a compreender o mundo de uma forma mais global, a descobrir não só outra língua como outra cultura e ajuda-a a sentir-se parte desse mundo, levando-a a ter um futuro mais promissor (...)” P7

Mais especificamente, os entrevistados manifestaram a importância da aquisição de competências de que os alunos beneficiam por frequentarem as aulas de Inglês. Competências sociais, culturais, linguísticas e cognitivas são salientadas pelos professores, demonstrando o quão importante é o ensino de uma língua estrangeira para a socialização da criança:

- “ (...) por exemplo ao nível da comunicação (...) até porque gramaticalmente eles acabam por ter muitos conceitos, do género “nomes”, “adjectivos”, “qualificativos” e tanto mais (...)” P1

- “ (...) é mais uma aula onde também se fala nas regras, na cidadania, no darem-se bem uns com os outros (...)” P2

- “ (...) acho que é importante que tenham conhecimentos e saibam como funciona (...)” P3

- “Além de proporcionar uma aprendizagem muito mais virada para o futuro, o ensino bilingue dá às nossas crianças a possibilidade de desenvolver mais facilmente competências não só linguísticas e cognitivas, mas também sociais e culturais o que é muito importante.” P4

- “ (...) é bom em termos de comunicação (...)” P5

- “ (...) o aumento do conhecimento (...) como cidadãos de um mundo global (...)” P6

- “Ajuda as crianças na aquisição de competências sociais, culturais e também linguísticas e cognitivas (...)” P7

Por outro lado, os professores referiram a importância da aprendizagem de uma segunda língua para o desenvolvimento socioeducativo da criança, ao referirem-se a situações em que a criança através do contacto com uma língua estrangeira utiliza e promove as suas capacidades comunicativas, linguísticas, cognitivas e sociais com os seus pares. Tais como:

- “É uma mais-valia. Se houvesse algo positivo, eu diria que o inglês ajuda (...)”

P1

- “ (...) qualquer pesquisa que eles façam se calhar não há em português e em língua inglesa aparece (...) ” P2

- “Acho que é importantíssimo na sua socialização, e pensando no futuro dessa criança (...)” P3

- “ [o inglês] É importante para a socialização e para o desenvolvimento socioeducativo porque prepara os miúdos para o mundo da globalização, dá-lhes competências que o ajudam a socializar-se com maior facilidade. Como estão todos no mesmo patamar ajuda aqueles que se sentem mais discriminados a perceberem que podem estar ao mesmo nível.” P4

- “ (...) socialização o facto de eles comunicarem com os colegas, mostrar ao outro aquilo que aprenderam contribui para o desenvolvimento socioeducativo e da língua (...) ” P5

- “ (...) o contacto com turistas e na audição de filmes de origem inglesa (...)”

P6

-“ (...) no contacto com outros colegas quando realizamos actividades de Inglês a nível de escola, eles gostam de demonstrar aquilo que sabem e é um estímulo muito bom para os alunos que têm mais dificuldades noutras áreas, ajudando-os a sentirem-se mais integrados. (...) hoje em dia a maioria dos miúdos é bom a Inglês.” P7

Bloco II – Predisposição do Professor em relação ao Ensino da Língua Inglesa

Categoria – Postura do Professor perante o Bilinguismo

Nesta categoria a maioria dos professores demonstrou-se predisposto e sensível à importância do ensino do Inglês no 1ºCEB. Todos concordaram com a integração precoce do língua estrangeira com base na idade das crianças e na sua maior facilidade de aprendizagem nesse estágio cognitivo:

-“Estou plenamente de acordo, plenamente convencida que não prejudica em nada as outras aulas (...) ” P1

- “Eles estão numa idade mesmo boa para a aprender, é a altura a ideal... fazer a sensibilização logo bem cedo, se calhar já se verifica a nível do pré-escolar e muito melhor a nível do 1ºCEB (...)” P2

- “Acho que eles só têm facilidades, esta é a altura propícia em que eles têm de aprender (...)” P3

- “ (...) nesta fase as crianças estão num estágio cognitivo muito bom para novas aprendizagens. (...)” P4

- “Quanto mais cedo começarem a ouvir, maior facilidade vão ter na aprendizagem de uma segunda língua ... quanto mais cedo começarem mais cedo dominarão.” P5

- “ (...) a aquisição de uma língua é facilitada quando mais cedo for o contacto entre o aprendiz e a aprendizagem. O bilinguismo, na minha opinião, deveria ser implementado desde o pré-escolar (...)” P6

- “As crianças que frequentam o 1ºCEB encontram-se no momento cognitivo perfeito para a aprendizagem, logo há que aproveitar este factor e nada melhor do que aliá-lo à aprendizagem de uma nova língua.” P7

A integração precoce da língua estrangeira foi referida muitas vezes em conjunto com a importância do Inglês, demonstrando percepção do Inglês como língua importante na sociedade. Todos os entrevistados referiram que o Inglês tem um papel fundamental na nossa sociedade, fazendo parte diariamente das nossas vidas, seja através do turismo ou dos meios de comunicação:

- “É que estamos mesmo num sítio que nos obriga a ter o essencial, o mínimo dos mínimos, pelo menos uma base.” P1

- “ (...) o dia-a-dia sentimos a falta de lidar com a língua estrangeira, especialmente com o inglês que hoje em dia se fala muito (...)” P2

- “Como digo a nível de emprego, como estamos numa era globalização, podem querer emprego e ir para outro país qualquer; inglês é a língua indicada para eles falarem (...)” P3

- “ (...) O bilinguismo pode ser uma base muito importante para o futuro já que o Inglês é a língua global, na qual todas as trocas mundiais são feitas (...)” P4

- “Cada vez é mais uma língua universal (...)” P5

- “Actualmente, com o uso da internet, aparecem com frequência termos em inglês (...)” P6

-“ (...) ensino só pode passar por ensino bilingue (...) Até que isso aconteça, estaremos a desperdiçar as inúmeras capacidades cognitivas e sociais das nossas crianças e a desvalorizar professores. (...) Acho que é uma mais-valia para o nosso país, sobretudo porque vivemos muito do Turismo e porque estamos na era da globalização. (...) Formar cidadãos completos deve ser uma das nossas principais metas (...)” P7

A subcategoria utilização do Inglês pelo professor não foi analisada na entrevista da Professora de Inglês (P7), pois é natural que a mesma utilize efectivamente o Inglês. Neste sentido, os professores referiram em que situações utilizam o Inglês com regularidade dentro da sala de aula em tempo curricular. Apesar da maioria utilizar o Inglês apenas ao nível lúdico, é importante salientar a sua utilização, demonstrando que estão pré-dispostos para essa utilização:

- “Sim, utilizo muito informalmente e assim mais para os espicaçar (...)” P1

- “ (...) encontrarmos palavras em Inglês, ou trazerem revistas escritas em Inglês e falamos um bocadinho daquilo que está ali.” P2

- “ (...) falo um bocadinho com eles na língua inglesa, gosto de saber o que é que eles aprendem e saber o que eles sabem (...) Às vezes eu na brincadeira, mas assim esporadicamente, chamava-os ao quadro: *come in to the blackboard*, ou dizia um menino para abrir a janela, ou “vai ver quem é que tinha tocado à porta”, mas tudo em inglês aquelas “coisinhas chave”.” P3

- “Há determinadas expressões que por vezes utilizo, como o *feeling* por exemplo. Isto desencadeia logo ou algum comentário acerca disso ou a música em si.” P4

- “ (...) utilizo às vezes para brincar com os alunos (...)” P5

- “Utilizo porque gosto de utilizar todos os recursos que apelem aos interesses dos jovens, também gosto de inglês (...)” P6

Bloco III – Motivação do aluno em relação ao Ensino da Língua Inglesa

Categoria – Presença e utilização da língua inglesa na vida dos alunos

Neste âmbito, procurou-se conhecer a realidade da interdisciplinaridade do Inglês com o Ensino Curricular. A maioria dos entrevistados demonstrou-se um pouco renitente, referindo que existe na medida do possível mas demonstrando que entende que algo deve mudar:

- “Fazemos actividades em conjunto. Não vou dizer que dou as aulas em português - inglês, mas sim, faz-se neste momento actividades em conjunto com o titular de inglês, e há caminhos que se cruzam, de uma maneira ou de outra (...)” P1

- “ (...) tentamos que sim que haja... até experimentamos para ver a que nível é que estão interessados no Inglês e se já sabem alguma coisa (...)” P2

- “A interdisciplinaridade aqui na minha escola penso que não exista assim muita. Eu particularmente já fiz dois trabalhos em conjunto, porque gosto muito da língua inglesa, mas aqui não estou a ver que haja assim tanta interdisciplinaridade nas aulas (...)” P3

- “Existe alguma interdisciplinaridade. Contudo torna-se complicado uma maior articulação não só porque as planificações não são feitas para serem articuladas mas sobretudo porque certos conteúdos podem ser articulados. A interdisciplinaridade que fazemos prende-se sobretudo com a exposição na sala de aula dos trabalhos que eles realizam em Inglês ou da legendagem em Inglês pelos miúdos dos trabalhos que fazem na aula curricular (...)” P4

- “ (...) com a *teacher* existe.” P5

- “Sim, até porque a planificação deve ser estruturada para trabalhar os conteúdos simultaneamente (...) os alunos (gostam) vêem expostos os seus trabalhos realizados na aula de inglês na sua sala de aula normal (...)” P6

- “Como professora do 1º Ciclo sou sensível ao currículo seguido mas não deixa de ser complicado. Falo com as minhas colegas e tento explorar os temas ao mesmo tempo, mas se não existir abertura entre nós é complicado (...) Mas enquanto o Inglês não estiver inserido no currículo do 1º Ciclo vai ser sempre muito difícil a todos os níveis.” P7

Tentou-se então descobrir até que ponto utilizam os alunos a língua inglesa em tempo lectivo e posteriormente em tempo não lectivo. A maioria dos entrevistados referiu que os alunos utilizam ocasionalmente a língua inglesa em certas situações em tempo lectivo:

- “Nesta altura é nas três aulas da AEC, e de uma maneira informal um pouco dentro da aula (...)” P1

- “ (...) se calhar às vezes dizemos uns para os outros umas palavrinhas, por vezes se calhar aparecem palavras em revistas que trazem em língua inglesa, ou quando vamos a internet à procura de qualquer coisa (...)” P2

- “Eles às vezes utilizam como digo a nível de canções (...)” P3

- “Às vezes são eles que têm iniciativa própria, como hoje, que estavam a ver algo num livro e perguntaram ‘professora o que é que significa free?’. Portanto, eles gostam de saber mais, estão motivados (...)” P4

- “ (...) falamos por pequenas frases em inglês quando sou questionada pela tradução de alguma palavra ou também quando eles me falam das suas aprendizagens ou trabalhos realizados na aula de inglês (...)” P6

- “ Na maior parte das vezes respondem ou perguntam em inglês, especialmente os mais velhos. Frases do dia-a-dia como pedir para se levantarem, para irem à casa de banho ou para aparar o lápis, eles dizem naturalmente (...)” P7

Apenas a professora P5 referiu que os seus alunos não utilizam o Inglês nem em tempo lectivo nem em tempo não lectivo como se vai analisar seguidamente.

Em tempo não lectivo a utilização já varia mais de turma para turma, segundo a opinião dos entrevistados:

- “ (...) maioritariamente nos intervalos (...)” P1

- “ (...) as vezes ouvem-se canções em inglês, ou palavrinhas que dizem uns aos outros. (...)” P2

- “Eles às vezes utilizam como digo a nível de canções (...)” P3

- “Desde há algum tempo, em canções, em expressões que eles por vezes utilizam, em autores estrangeiros (...) e há determinadas expressões que depois vêm nos livros ingleses e eles utilizam.” P4

- “Essencialmente nas actividades de enriquecimento curricular (...)” P6

- “ (...) a não ser quando se dirigem a mim (...)” P7

Bloco IV – Influências do ensino da língua inglesa nas relações do aluno

Categoria – Relação aluno-aluno

Ao nível das relações entre os alunos, verificou-se que a maioria dos inquiridos é de opinião que a frequência à aula de inglês e a utilização desta língua estrangeira influenciam de modo positivo a relação entre os alunos. Um dos aspectos referidos prende-se com o facto de os alunos passarem por mais experiências em conjunto:

- “Quanto mais tempo juntos, mais cúmplices uns dos outros eles se tornam (...)
” P1

- “ (...) talvez influencie (...) eles frequentam a aula de inglês (...) a aula de inglês é mais uma achega as regras de cidadania e do bom convívio entre eles (...)
” P2

- “ (...) mesmo às vezes no intervalo eles falam um bocadinho em inglês e também usam na comunicação entre eles (...)
” P3

- “ (...) Quanto mais tempo juntos mais experiências são as que eles partilham. Ainda por cima experiências que são diferentes daquelas que ocorrem nas outras aulas (...)
” P4

- “ (...) é bom em termos de comunicação de se esforçarem para comunicar talvez os aproxime. Como o nível é idêntico o grau de dificuldade é o mesmo (...)
” P5

- “ (...) os alunos gostam de exhibir os seus novos conhecimentos (...)
” P6

- “ (...) serve de motivação aos alunos com mais dificuldades, pois na aula de inglês todos andam mais ao menos ao mesmo ritmo, não se nota tantas diferenças como nas aulas normais (...) se cria outra dinâmica entre os alunos já que a maioria das actividades que realizo em sala de aula são actividades de grupo (...)
” P7

Outro dos aspectos tidos em conta pelos entrevistados foi o facto de ser proporcionado ao aluno mais tempo partilhado com os colegas:

- “ (...) por ser mais uma hora juntos, acho que ajuda nessas relações de interdependência (...)
” P1

- “Sim influencia no sentido em que passam mais tempo juntos. Durante a semana a aula de Inglês proporciona-lhes mais três horas juntos.” P4

- “ (...) como estão no mesmo nível até pode ser um meio facilitador de os aproximar (...)
” P5

- “ (...) (socialização) pela quantidade de experiencias e tempo partilhado entre eles (...) ” P6

- “Em primeiro lugar porque é mais uma hora por dia que passam juntos (...) ” P7

Por último, foi levado em conta que mais experiencias e mais tempo partilhado levam os alunos a uma maior aproximação pois têm uma maior interacção uns com os outros:

- “ (...) eles vão se sentido uns dos outros (...) ” P1

- “ (...) depois no 5º ano, uns miúdos já sabem, outros não, e vai haver uma disparidade (...) ” P3

- “ Tudo isso leva a uma maior união e compreensão entre eles, o que os torna ainda mais unidos. ” P4

- “ (...) tentarem comunicar ou mostrarem ao colega aquilo que aprenderam aquilo que sabem (...) ” P5

- “ (...) a aprendizagem de uma nova língua pode servir como mais um elo de ligação entre a criança e os seus pares (...) ” P7

No decorrer das entrevistas foram referidas outras ideias que se acharam importantes de referir. Assim:

- “Para o bilinguismo deveriam ter sempre alguém que seja motivador (...) ” P1

- “Quero acrescentar que acho que o Ensino do Inglês deveria passar a ser bilingue. (...) ” P4

- “Acho que falta falar na prática de sala de aula, se ficaria a cargo de um professor ou de dois. (...) Gostava de referir que o bilinguismo, na minha opinião, deveria ser implementado desde o pré-escolar.” P6

- “Considero que o nosso país ainda tem muito para aprender em relação ao ensino da língua inglesa e que esse ensino só pode passar por ensino bilingue (...) ” P7

5.4.1.1. Síntese das ideias centrais

Da análise às entrevistas pode concluir-se que a grande dos professores concordam com a implementação e democratização do bilinguismo desde o 1ºCEB.

A opinião continua unânime quando se fala em vantagens da educação bilingue e nos seus contributos para a socialização e desenvolvimento socioeducativo dos alunos.

No que se refere à interdisciplinaridade entre a aula do Inglês e as aulas curriculares, a maioria dos professores referiu que existe mas que precisa de melhorar.

Quanto à utilização da Língua Inglesa, a maioria dos inquiridos referiu que a utiliza ocasionalmente, sobretudo para “brincar” ou por iniciativa dos alunos. No que se refere à mesma utilização da Língua Inglesa, dentro da sala de aula, mas por parte dos alunos, a maioria dos entrevistados confirmaram essa utilização, também ocasional. O mesmo aconteceu em relação à utilização da língua estrangeira, pelos alunos, fora da sala de aula.

Outro aspecto importante a referir é que a maioria dos professores realçaram a importância da Língua Inglesa para o futuro dos alunos, enumerando competências não só linguísticas, como cognitivas e sociais, enfatizando a aprendizagem do inglês como uma mais-valia na educação das crianças.

No que se refere à influencia da frequência das aulas de Inglês na relação entre os alunos, uma grande parte dos professores referiram que a frequência influencia, sobretudo ao nível da educação para a cidadania e contribuindo para o seu desenvolvimento global.

Não foi referido qualquer caso de exclusão para com os alunos que não frequentam a aula de Inglês, apesar de alguns dos professores terem referido que basta que não estejam a frequentar para já estarem a ser prejudicados nas relações e na aquisição de novas competências.

Estes aspectos demonstram que existe actualmente uma valorização do Ensino do Inglês no 1ºCEB assim como do bilinguismo através da Língua Inglesa.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Procura-se na fase final deste trabalho reflectir sobre alguns dos aspectos que se consideraram mais relevantes em relação à temática que foi explorada – o bilinguismo para a socialização e o desenvolvimento socioeducativo da criança – nos diversos capítulos que englobam esta dissertação.

O quadro legal e o conteúdo dos discursos da política educativa que foram analisados indiciam um Ensino do Inglês no 1ºCEB ainda um pouco longe do proposto para um ensino bilingue e passível de situações de desigualdade.

No entanto, são evidentes os esforços patentes nas políticas educativas, sejam elas portuguesas ou europeias, no que respeita à construção progressiva da escola bilingue e da implementação efectiva do ensino de pelo menos uma língua estrangeira de modo oficial e obrigatório.

Existe também uma maior preocupação por parte de diversos investigadores com esta situação. Na revisão da literatura que foi realizada para este estudo, diversos autores sublinham a importância do ensino de uma língua estrangeira direccionado para o estímulo e desenvolvimento nas crianças, de competências não só cognitivas e linguísticas mas também sociais e culturais, acompanhando a realidade da sociedade global e das escolas europeias.

No entanto, apesar das reformas do sistema educativo e da reorganização curricular veicularem discursos que apontam para a educação bilingue, assim como dos resultados positivos demonstrados em diversos estudos sobre a mesma, a escola do bilinguismo ainda não saiu totalmente do âmbito da ideologia, dos discursos e das intenções, sobretudo em Portugal.

2. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se ser este o momento de recordar os objectivos da investigação, formulados inicialmente e tentar dar-lhes resposta através da exposição das ideias principais obtidas com este trabalho.

No Capítulo I, procurou-se conhecer e explorar a questão da socialização da criança. Salientou-se a evolução do conceito de sociologia da infância, demonstrando as suas abordagens mais recentes e a importância que o tema foi adquirindo na sociedade. Salientou-se não só a emergência do conceito e a sua evolução ao longo dos anos como as actuais perspectivas e a sua importância para que seja possível compreender mais profundamente os processos de socialização da criança.

Tentou-se um olhar não só sobre as finalidades subjacentes ao processo de socialização mas uma análise a três modelos base do processo. Neste âmbito é possível verificar que a socialização da criança é desenvolvida através não só do contacto com o meio envolvente mas também com a aquisição e adaptação dos valores sociais e culturais, assim como o capital linguístico, no seu contacto com a família, a escola e os amigos.

Um dos objectivos que esta investigação propunha era “Conhecer os contributos para o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e da personalidade da criança do ensino de uma língua estrangeira no 1º CEB”, para tal foi necessário compreender de que modo se efectuava a socialização da criança e os pontos 1.2, 1.3. e 1.4. respondem a essa questão através da compreensão dos três modelos de socialização da criança (perspectiva ecológica, modelo transaccional e teoria sociocultural do desenvolvimento).

Deste ponto surgiu a necessidade de se analisar a socialização da criança na escola e, posteriormente, as suas relações de amizade na instituição bem como o quanto influenciam o desenvolvimento socioeducativo da criança. A escola e os amigos têm papel activo no desenvolvimento social da criança e o tema desta dissertação está relacionado sobretudo com o bilinguismo a nível de escola e até que ponto o mesmo influencia a socialização da criança.

Assim, deste subtema pode-se salientar que a socialização da criança é influenciada por inúmeros factores a nível escolar, desde os valores incutidos pela instituição às amizades que a criança realiza neste contexto.

O cruzamento entre os instrumentos de análise sugere diversos aspectos pertinentes nesse âmbito. Em primeiro lugar, que os alunos que frequentam a aula de inglês, participam e demonstram mais competências, mais motivação, uso e interesse nas aulas de Inglês são os mais preferidos nos resultados obtidos nos testes sociométricos. Pelo contrário, aqueles que apresentam características opostas são os que possuem mais rejeições.

Em complemento, e para responder ao segundo objectivo proposto, “Compreender o significado social para o ensino de uma língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico”, tentou-se compreender como poderiam as relações estabelecidas num mundo escolar influenciar essa socialização da criança.

De facto ao analisarmos os testes sociométricos em conjunto com as entrevistas e as grelhas de observação é possível verificarmos que factores como “brincadeiras”, “língua estrangeira”, “saber mais”, “motivação nas aulas”, influenciam as decisões da criança, mas que a mesma é capaz, muitas vezes, de distinguir quando e como esse factor deve ser utilizado.

Ao estabelecermos uma triangulação com as entrevistas podemos concluir que uma grande parte dos aspectos acima mencionados é opinião partilhada pela maioria dos professores inquiridos. O seu papel no desenvolvimento socioeducativo dos alunos é fundamental e é um factor influenciador tanto de desinibição como de inibição perante as novas situações. Por esse aspecto considerou-se fundamental cruzar as suas opiniões com os comportamentos e atitudes dos seus alunos.

Destes aspectos é possível tirarmos algumas ilações interessantes, como o facto de as amizades influenciarem as decisões da criança, as suas atitudes e comportamentos e como a influência da utilização de uma língua estrangeira pode ou não levá-las a aproximarem-se umas das outras e pode ajudá-las na socialização.

Ao confrontarmos os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados, com a pesquisa teórica elaborada no Capítulo I, é possível concluir que a socialização e o desenvolvimento socioeducativo da criança é influenciado pela maioria dos estímulos que o meio lhe proporciona, sejam eles valores, normas, regras ou capital linguístico.

No Capítulo II e III, procurou-se explorar os dois objectivos já referidos e o último “Conhecer e compreender os contributos educativos e sociais, da implementação do ensino da Língua Inglesa no 1º CEB em Portugal, para o desenvolvimento da criança.

Uma das primeiras reflexões que se fez refere-se ao Ensino do Inglês no 1º CEB que não deve ser considerado Ensino Bilingue, pois o Inglês não é leccionado enquanto segunda língua ou segunda língua estrangeira obrigatória. Apesar de ser considerado ensino de uma língua estrangeira, o Inglês no 1ºCEB, em Portugal, não faz parte do Currículo do 1ºCEB, sendo considerado uma Actividade de Enriquecimento Curricular e de foro optativo. No entanto, considera-se que os seus contributos na vida da criança são muito positivos e podem servir para impulsionar uma inovação no nosso sistema de ensino.

Ao analisarem-se os pressupostos teóricos do Capítulo II com os resultados obtidos na análise de dados, considera-se essencial, tendo em conta o panorama social, o desenvolvimento de uma competência comunicativa integradora das várias linguagens.

Nesse sentido, ao estabelecermos uma triangulação com as entrevistas podemos concluir que a aprendizagem da Língua Inglesa influencia o comportamento e o relacionamento dos alunos, logo a sua socialização.

Por outro lado, os alunos já têm alguma consciência da importância do desenvolvimento de novas competências e o quão estas lhes são úteis, motivando-os ainda mais para a aprendizagem e contribuindo de modo muito positivo para o seu desenvolvimento educativo.

Conclui-se então, a partir deste estudo e sem podermos generalizar, que o bilinguismo dá à criança a possibilidade de aquisição de competências linguísticas, sociais, cognitivas e culturais, logo de um desenvolvimento holístico e de maior capital humano.

Quanto mais formação tiver a criança mais possibilidades ela terá de ter um futuro promissor e de estar plenamente integrada na sociedade. Estes princípios orientadores definidos para a aprendizagem de uma língua estrangeira parecem ser essenciais para uma aquisição da língua, envolvida na promoção de aprendizagens significativas e integradas.

No Capítulo IV apresentaram-se as opções metodológicas da investigação e no Capítulo V analisaram-se os dados recolhidos.

A maioria dos resultados obtidos, como já referimos, revelaram que a formação global das crianças como seres humanos e a necessidade da formação de futuros cidadãos completos e melhor formados é objectivo no seio escolar.

Assim, uma grande parte dos entrevistados considera que o bilinguismo através do Ensino do Inglês no 1º CEB tem um papel preponderante e fundamental para o enriquecimento global das crianças como pessoas, para o seu desenvolvimento socioeducativo e processo de socialização.

De um modo geral, os alunos demonstram ter conhecimento sobre a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, não só a nível da aquisição de competências mas também na sua utilização aquando da socialização com os outros colegas e com a sociedade. Na sua maioria os alunos são assíduos, motivados, interessados, participativos e utilizam a língua Inglesa, sobretudo em conversas informais com os colegas.

A grande parte dos professores demonstrou consciência das vantagens de uma educação bilingue assim como da influência da aprendizagem do Inglês, desde o 1ºCEB, na relação entre os alunos e as suas contribuições para o seu desenvolvimento socioeducativo e socialização.

Como se pode verificar as mesmas ilações vão ao encontro dos resultados e do cruzamento entre a análise das grelhas de observação e os resultados dos testes sociométricos.

Os dados recolhidos revelaram, então, que a grande maioria dos intervenientes estão pré dispostos para o processo de ensino-aprendizagem bilingue, encontrando-se motivados, conscientes dos seus benefícios e vantagens.

A oferta do inglês no 1º CEB, que radica no Plano de Generalização do Ensino do Inglês, não parece estranha, antes pelo contrário, é consensual. Contudo, não se entende que o inglês se mantenha no âmbito do “enriquecimento curricular”, facultativo e cujas orientações não sejam devidamente articuladas com o ensino curricular.

O Ensino do Inglês no 1º CEB, em Portugal, deve dar um passo em frente, rumo a um Ensino Bilingue. Sobretudo quando, como verificámos neste estudo, o bilinguismo trás tantas vantagens à socialização e ao desenvolvimento socioeducativo da criança. A

valorizar este aspecto, a maioria dos países da União Europeia, intervenientes no seio escolar e famílias, pelo menos na análise realizada, já se encontram sensibilizados e motivados para o processo.

Num mundo pluralista, de vários saberes e culturas, de várias línguas, de incertezas e de complexidades, a consciência do valor da educação bilingue está a tornar-se uma realidade.

BIBLIOGRAFIA

ABOUD, F. & SKERRY, S. (1984). The Development of Ethnic Attitudes. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 15, pp. 3-34.

ABOUD, F. (1997). Interesting ethnic information: A cross-cultural developmental study. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 7, pp.289-300.

AMENDOEIRA, F. (2005). Uma língua, uma identidade. In: *Homenagens: des(a)fiando discursos*, pp. 37-43, Lisboa : Universidade Aberta.

ARIÉS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, Disponível em: http://www.scribd.com/?download=19716181&extension=pdf&from_signup=1, Consultado em Abril de 2010.

APPI (s.d.). Actividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico: Relatório Final de Acompanhamento 2008/2009. APPI- DGIDC.

APPI & IATEFL (2003). *1st Young Learner Conference. Current practices: a look at teaching English to children in Portugal - book of proceedings*. Lisboa: APPI.

BAIN, B. (1974). Bilingualism and cognition: Towards a general theory. In: CAREY, S. T., *Bilingualism and Education*, Edmonton: University of Alberta Press.

BAIN, R. (1991). *Talking about language*. London: Hodder and Stoughton.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BASTIN, G. (1980). As técnicas sociométricas, 2ª ed., pp.15-19, Lisboa: Moraes Editores.

BENTO, C., COELHO, R., JOSEPH, N., MOURÃO, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério de Educação. [Orientações Programática para o 3º e 4º anos].

BERNS, R. (1997). *Child, family, school, community: socialization and support*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1997). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOUTON, C. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Editora Moraes.

BOURDIEU, P. (1997). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Veja.

BREWSTER, J. ELLIS, G. & GIRARD, D. (2001). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Longman.

- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médias.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. (1998). The ecology of developmental processes. In: W. Damon & M. Lerner (Eds.). In: *Handbook of child psychology*, vol. 7, pp. 993-1028. New York: Wiley & Sons.
- BUGENTAL, D. B. & GOODNOW, J. J. (1998). Socialization processes. In: *Handbook of child psychology*, vol. 7, pp. 993-1028, New York: Wiley & Sons.
- CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2 ed. revista e aumentada. Lisboa: Gradiva.
- CARREIRA, T. & TOMÉ, A. (1994). *Portugais et Luso-Français*, Tomo I: *Double Culture e Identité*; Tomo II: *Enseignement e Langue d'Origine*. Paris, L'Harmattan.
- CARREIRA, T. (2001). Ciências da Educação: Estudo de Situações e Factos. A Multiculturalidade Social e Escolar numa perspectiva de Educação Comparada. In: *Anais Universitários*, n.º Especial, pp. 31-48, Aniversário, 1990 – 2000. Série Ciências Sociais e Humanas. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- CARREIRA, T. (2003). L'Europe: Métissages linguistiques et projet d'une nouvelle identité. In: *Comunidades e Indivíduos Bilingues, Actas do I Simpósio Internacional sobre o Bilinguismo*, pp-89-93. Vigo: Universidade de Vigo, Espanha.
- CARREIRA, T. (2006). *Champs sociologiques Et Éducatifs; Enjeux Au-Delà Des Frontières*. Colecção: Le travail Du Social. Paris: Harmattan.
- CARREIRA, T. (2006). *Ensino – Formação – Profissão Arte. Colecção: Educação e Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Minerva.
- CARREIRA, T. (2008). *Educatio – Novos Desafios Sociologia da Escola*. Colecção: Educação e Ciências da Educação. Lisboa: Editorial Minerva.
- COHEN, R. & GILBERT, H. (1992). *Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos*, São Paulo: Martins Fontes.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (1995). *Livro branco ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Lisboa: Edições Asa.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência*. Lisboa: Edições Asa.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2005). *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF>, Consultado em Abril de 2010.
- CONSELHO DA EUROPA (1992). Tratado de Maastricht. Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/economic_and_monetary_affairs/institutional_and_economic_framework/treaties_maastricht_pt.htm

CONSELHO DA EUROPA (1992). Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias. Disponível em: http://www.agal-gz.org/portugaliza/tvsptnagaliza/carta_linguas.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2000). Comunicação da comissão ao conselho e ao parlamento europeu: A inovação numa economia assente no conhecimento. Disponível em http://europa.eu/eur-lex/pt/com/cnc/2000/com2000_0567pt01.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2003). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.

CORSARO, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.

CRYSTAL, D. (2005). Jorge Zahar Editor, Catálogos de Autores, Disponível em: http://www.zahar.com.br/catalogo_autores_detalhe.asp?aut=David+Crystal Consultado em Janeiro de 2010.

CRUZ, M. & MIRANDA, S. (2005). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal - um estudo de caso. In: *Saber & Educar*, nº10, Disponível em: Repositório ESEPF.

CRUZ, M. & MEDEIROS, P. (2009). Por um processo de ensino-aprendizagem bilingue no 1º CEB. In: *Saber & Educar*, n.º14, Disponível em: Repositório ESEPF.

CUMMINS, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In: *Paradis (eds.), Aspects of bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.

CUMMINS, J. (1986). Empowering minority students: a framework for intervention. In: *Harvard Educational Review*, vol. 56, nº1, pp.18-36.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DEB/ME.

DELORS, J. (Org.) (1997). *Educação, Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Interministerial sobre a Educação para o século XXI*. (3ª edição). Porto: ASA.

DIAS, A. & MOURÃO, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas partilhadas*. Lisboa: ASA.

DIAS, A. & TOSTE, V. (2006). *Orientações Programáticas Inglês, 1º e 2º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

DORCASBERRO, A. (2003). Bilinguismo Y Cognición: Cuando iniciar el bilinguismo en el aula? In: *Perfiles Educativos*, vol. XXV, nº102 pp.6-21. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, México.

DRISCOLL, P. & FROST, D. (Eds.) (1999). *The teaching of Modern Foreign Languages in the primary school*. London: Routledge.

- DUBAR, C. (1997). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- DUBET, F. (1997). *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.
- DURKHEIM, É. (1980). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Presença.
- DURKHEIM, É. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- DUNN, J., CUTTING, A. L. & DEMETRIOU, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. In: *British Journal of Developmental Psychology*, nº18, pp.159-177.
- DUNN, J., CUTTING, A. L. & FISHER, N. (2002). Old friends, new friends: predictors of children's perspective on their friends at school. In: *Child Development*, nº73, pp.621-635.
- EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R. KUBANEK, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Comissão Europeia.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (2.^a ed.).
- EURYDICE – Organização do Sistema Educativo em Portugal. Disponível em: www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0integral/PT.pdf
- FINO, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº2, pp.273-291.
- FARTES, V. (1998). O diálogo entre economia e educação como chave para entendimento da aquisição da qualificação. In: *Caderno CRH*, Salvador, nº 29, pp. 209-226.
- FERREIRA, M. (2004). *Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de-infância*. In: SARMENTO, M. & CERISARA, A. (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- FRENCH, D., JANSEN, E., RIANSARI, M. & SETIONO, K. (2003). Friendships of indonesian children: adjustment of children who differ in friendship presence and similarity between mutual friends. In: *Social Development*, nº12, pp.606-621.
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. In: *Interação em Psicologia*, Curitiba, nº9, pp. 285-294.

- GARCIA, O. & BAKE, C.(2007). *Bilingual Education: An Introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- GAGNEBIN, J.(1997). *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro, Imago.
- GIDDENS, A. (1996). *Novas regras do método sociológico*, Lisboa: Gradiva (2ª ed).
- GIDDENS, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIL, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Editora Atlas.
- GONÇALVES, I. (2002). O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna. In: *Saber e Educar* N.º7 pp.69-73. Disponível em: <http://purl.net/ese/f/handle/10000/240>. Consultado em Fevereiro de 2010.
- GOODSON, I. (1995). Dar voz ao Professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*, pp.63-78. Porto: Porto Editora (2.ª ed.).
- GRADDOL, D. (1997). *The Future of English*. Londres: the British Council.
- GRIN, F. (2005). *O Ensino das Línguas Estrangeiras como Política Pública*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- HAGÈGE, C. (1985). O Homem dialogal. Contribuição linguística para as Ciências Humanas. Lisboa: Edições 70.
- HALLIWELL, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London & New York: Longman.
- INRA (international research associates) (2001). *Europeans and Languages*. Eurobarometer 54. Luxembourg: INRA.
- KELLER, M. (s.d.) A Cross-Cultural Perspective on Friendship Research. In: *ISBBD Newsletter*. Serial No. 46(2), 10–11, 14. Berlim: Planck Institute for Human Development.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development*. (vol.2). The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper and Row.
- KRAMER, S. (1999). (org.) *Infância e produção cultural*, pp.7-10. São Paulo: Papyrus.
- KRAMER, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 116, pp.41-59, <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>.

- KUCZYNSKI, L., MARSHALL, S. & SCHELL, K. (1997). Value Socialization in a Bidirectional Context. In: GRUSEC, J. & KUCZYNSKI, L. (eds.) *Parenting and the Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, pp.23-50. New York: Wiley.
- LADD, G. W., KOCHENDERFER, B. J. & COLEMAN, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. In: *Child Development*, nº67, pp.1103-1118.
- LADD, G. W., KOCHENDERFER, B. J. & COLEMAN, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? In: *Child Development*, nº68, pp.1181-1197.
- LEITE, C. (2000). *Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma: O que têm de comum? O que os distingue?*. DGIDC. Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/projecto_curricular_escola.pdf Consultado em Março de 2010.
- LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a ciência e a Tecnologia.
- LIMA, M. P. (1995). *Inquérito Sociológico: problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MEGALE, A. (2005). Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*, vol.3, nº5. ISSN 1678-8931 Disponível em: www.revel.inf.br. Consultado em Fevereiro de 2010.
- MESQUITA, D., & MELLO, H. (2007). Sociedade Global, Englishes e Bilingüismo Glocal. In: *Polifonia* (UFMT) vol. 13, pp.45-58, ISSN 0104-687X, Cuiabá.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização curricular e Programa do 1º ciclo*. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid=%7BE3482B38-250D-468DBDDA-99D6877430A5%7D>.
- MITCH, D. (2005). Education and economic growth in historical perspective. In: *Eh.net encyclopedia*, editado por Robert Whaples. Disponível em <http://eh.net/encyclopedia/article/mitch.education>. Consultado em Janeiro de 2010.
- MOLL, I. (1990). *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MOLL, I. (1994). Reclaiming the natural line in Vygotsky's theory of cognitive development. In: *Human Development*, nº37, pp.333-342.
- MOLL, I. (1990). *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MONTEIRO, M. & QUEIRÓS, I. (1994). *Psicossociologia – 1ª parte*. Lisboa: Porto Editora.

- MOTA, M. (2001). Variação e diversidade linguística em Portugal. In: *Mais línguas, Mais Europa*. Lisboa. Edições Colibri.
- MOURÃO, S. (2005). ...more primary than English. In: *The APPI Newsletter*, nº 2, pp.4-10.
- MOURÃO, S. (2003). *REALBOOKS! In the primary classroom*. London: Mary Glasgow Scholastic.
- MÜLLER, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. In: *Educar, Curitiba*, nº 32, pp. 123-14 Editora UFPR 141.
- NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V.F. (2007). *A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*, pp.01-16, Digitado.
- OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISTMO (2005). *A Carta Europeia do plurilinguismo*. Jornadas Europeias de plurilinguismo, 2005-2009. Paris:OEP.
- OBSERVATÓRIO DOS RECURSOS EDUCATIVOS [ORE] (2010). Relatório sobre um Inquérito feito a Professores de Inglês do 5ºano de escolaridade. In: *Jornal Diário de Notícias* em 4 de Abril de 2010.
- PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto. Porto Editora
- PAPALIA, D.E., OLDS, S.W. & FELDMAN, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. (8ª. Ed.), Porto Alegre: Artmed.
- PARSONS, T. (1969), *Sociedade, Perspectivas Evolutivas e Comparativas*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- PIAGET, J. (1997). *A Psicologia da Criança*. Porto: Asa
- PINTO, G., BOMBI, A. S. & CORDIOLI, A. (1997). Similarity of friends in three countries: a study of children's drawings. In: *International Journal of Behavioral Development*, nº 20, pp.453-469.
- PIRES, E. (2002). *A Língua Inglesa: uma referência na sociedade da globalização*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- PISA 2006 - Relatório Nacional - relatório nacional do PISA. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/156.html>
- POMPHREY, C. (1997). The language awareness of PGCE Modern Languages and English Students, pp 1-4, London: CILT
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2.ª edição).
- QVORTRUP, J. (1994). Childhood matters: social theory, practice and politics. In: QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITA, G; WINTERSBERGER, H., *Childhood*

matters: social theory, practice and politics (Public Policy & Social Welfare). Aldershot: Avebury.

RAMOS, F. (2007). Fomentando el bilinguismo en la escuela en dos contextos diferentes: los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos e Andalucía. In: *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 13, pp: 341-359.

ROUSSEAU, J. (1979) *Emílio ou da Educação*. São Paulo: DIFEL.

SAMEROFF, A. J. (1975). Early influences on development: factor or fancy? In: *Merril-Palmer Quarterly*, nº27, pp.767-791.

SAMEROFF, A. J. & CHANDLER, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In: HOROWITZ, F., HETHERINGTON, M., SCARR-SALAPATEK, S. & SIEGEL, G. (Eds). In: *Review of child development research*, vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.

SAMEROFF, A. J. & FIESE, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. MEISELS; J. P. SHONKOFF, (Eds), In: *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

SAMEROFF, A. & FIESE, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In: SHONKOFF, J. & MEISELS, S. (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 1 35-159). Cambridge: Cambridge University Press.

SANSON, A., & ROTHBART, M. K. (1995). Child temperament and parenting. In: DAMON, W. & LERNER, M. (Eds.). *Handbook of child psychology*, vol. 3, pp. 389-462. New York: Wiley & Sons.

SARAT, M. (2005). *Reflexões sobre infância: Elias, Mozart e memórias de velhos*. In: *IX simpósio internacional processo civilizador - Tecnologia e Civilização*. Ponta Grossa. Disponível em www.fef.unicamp.br/sipc/anais9/artigos/mesa_debates/art19.pdf, Consultado em Março de 2010.

SARMENTO, M. J. (2006). Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto *As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância*, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em www.projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf. Consultado em Abril de 2010.

SHARPE, K. (2001). *Modern Foreign Languages in the primary school: The what, why and how of early MFL teaching*. London: Kogan Page.

SIROTA, R. (2002) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, pp. 7-31. São Paulo.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

STREET, H., HOPPE, D., KINGSBURY, D. & MA, T. (2004) The Game Factory: Using Cooperative Games to Promote Pro-social Behaviour Among Children. In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 4, pp. 97-109.

THIN, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 32, pp. 211-225.

TOMÉ, A. (2003). Bilingualité: une réponse au développement culturel. In: *Comunidades e Indivíduos Bilingues, Actas do I Simpósio Internacional sobre o Bilinguismo*, pp-89-93. Vigo: Universidade de Vigo, Espanha.

UNESCO (2008). *Dados mundiais sobre educação e sistemas educativos, contém dados de 161 países sobre o desenvolvimento dos sistemas educativos*. Disponível em: www.ibe.unesco.org/countries/WDE/2006/index.html. Consultado em Março de 2010.

VANTI, E. (2004). *Lições da Infância: Reflexões sobre a História da Educação Infantil*. Pelotas: Seiva Publicações.

VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.

WEBER, M. (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*, pp.21-43. Lisboa: Edições 70.

WERTSCH, J. (1990). Vygotsky e a Educação. In: MOLL, I. (1990). *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

LEGISLAÇÃO

DECRETO – LEI nº6/ 2001, Artigo nº 7.

DESPACHO do Ministério da Educação nº 14753/2005 de 24 de Junho, disponível em http://www.min-edu.pt/ftp/docs_stats/d_1120561483567.pdf

DESPACHO do Ministério da Educação nº 12591/2006 de 16 de Junho, disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1191&fileName=despacho_12591_2006.pdf.

DESPACHO do Ministério da Educação nº 14460/2008 de 26 de Maio, disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2098&fileName=despcho_14460_2008.pdf.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei_49_2005.pdf

ANEXOS

Anexo I – Exemplo de uma das Grelhas de Observação

Anexo I.I. – Grelha de Observação dos comportamentos dos alunos, Janeiro 2010

Anexo I.I. - Grelha de observação dos comportamentos dos alunos, Janeiro

2010

Variáveis	Motivação/ interesse do aluno			Participação/envolvimento/empenho			Interacção aluno-aluno		Interacção com a comunidade escolar	
	É assíduo às aulas de inglês	Revela interesse na material	Indiferente aos assuntos abordados em aula	Utiliza a língua inglesa na realização de trabalhos de grupo	Utiliza a língua inglesa se solicitado	Utiliza a língua inglesa espontaneamente	Utiliza o Inglês em conversas informais com os colegas	Recorre à utilização da língua inglesa em brincadeiras	Realiza com gosto actividades escolares promovidas através da língua inglesa	Utiliza o Inglês fora da sala de aula em conversas com adultos
A1	B	B	B	C	A	C	C	C	A	C
A2	A	A	C	B	B	B	B	B	A	A
A3	B	A	C	B	B	B	B	B	A	A
A4	B	B	B	C	B	B	C	B	A	C
A5	A	A	C	B	A	B	A	B	A	B
A6	B	A	B	B	B	A	A	B	A	B
A7	B	A	B	B	A	B	A	B	A	B
A8	C	B	B	C	B	C	B	B	A	C
A9	C	A	C	B	A	B	B	B	A	A
A10	B	A	C	B	A	B	B	B	A	A
A11	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B
A12	C	A	C	B	B	B	C	B	A	C

A13	A	B	B	B	B	B	C	B	A	C
A14	A	A	C	B	B	B	B	B	A	B
A15	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B
A16	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B
A17	A	B	B	C	A	B	B	C	A	B
A18	B	B	B	C	C	C	C	C	A	C
A19	C	B	B	B	A	B	B	B	A	B
A20	B	B	B	B	B	B	B	C	A	B
A21	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B
A22	B	A	C	B	A	B	B	B	A	A
A23	B	B	B	C	C	C	C	B	A	C
A24	B	B	B	B	A	B	B	B	A	B

Anexo II – Guião da Entrevista aos Professores

Blocos	Objectivos	Formulação de Questões
<p>Bloco I</p> <p>Legitimação da Entrevista</p>	<p>Informar sobre esta entrevista</p>	<p>Esta entrevista irá ser usada especificamente com fins académicos e o anonimato dos entrevistados será garantido. Os dados obtidos só serão utilizados no âmbito da investigação a que se destinam: Bilinguismo enquanto factor de socialização e desenvolvimento sócio-educativo (Exemplo do Inglês no 1º CEB).</p>
<p>Bloco II</p> <p>Caracterização global da relação Inglês – Currículo do 1ºCEB</p>	<p>Conhecer e identificar a relação entre as actividades curriculares e o ensino do Inglês, a frequência da utilização da língua Inglesa em sala de aula e o modo como é utilizada assim como a opinião do entrevistado sobre o bilinguismo.</p>	<p>1. O que pensa sobre a inserção da língua inglesa numa abordagem bilingue desde o 1º CEB? 2. Na sua opinião que vantagens/desvantagens tem o bilinguismo (através do ensino do inglês) na socialização da criança e no seu desenvolvimento socioeducativo? 3. O que pensa sobre a democratização do bilinguismo? 4. Existe interdisciplinaridade entre o ensino do Inglês e o ensino curricular na sua escola? 5. No decorrer das suas actividades lectivas utiliza o Inglês de algum modo? 5.1. Se sim, como?</p>
<p>Bloco III</p> <p>Caracterização da utilização do Inglês no contexto escolar e as suas influências</p>	<p>Conhecer e Identificar dificuldades e facilidades sentidas pelos alunos na utilização da língua inglesa assim como a frequência de utilização desta língua no decorrer e fora do tempo lectivo e possíveis discriminações entre alunos que frequentam ou não as aulas de Inglês.</p>	<p>6. Quais as dificuldades/facilidades sentidas pelos alunos em relação à utilização de duas línguas no contexto de escolar? 7. Com que frequência recorrem os seus alunos à utilização do Inglês em tempo lectivo e de que modo? 7.1. E em tempo não lectivo? 8. Existe alguma discriminação em relação aos alunos que não frequentam a aula de Inglês? 8.1. Se sim, como? 9. Na sua opinião a frequência às aulas de Inglês influencia a relação entre alunos? 9.1. Se sim, como?</p>
<p>Bloco VI</p> <p>Conclusão da Entrevista</p>	<p>Identificar, através da opinião do entrevistado, mais algum aspecto que não lhe tenha sido questionado.</p>	<p>10. Na minha opinião já perguntei tudo o que me poderia interessar e ajudar na compreensão, conhecimento e identificação da utilização da língua inglesa no contexto escolar. E na sua opinião? 11. Gostaria de referir mais algum aspecto que não tenha questionado?</p>

Anexo III - Guião da Entrevista à Professora de Inglês

Blocos	Objectivos	Formulação de Questões
Bloco I Legitimação da Entrevista	Informar sobre esta entrevista	Esta entrevista irá ser usada especificamente com fins académicos e o anonimato dos entrevistados será garantido. Os dados obtidos só serão utilizados no âmbito da investigação a que se destinam: Bilinguismo enquanto factor de socialização e desenvolvimento sócio-educativo (Exemplo do Inglês no 1º CEB).
Bloco II Caracterização global da relação Inglês – Currículo do 1ºCEB	Conhecer e identificar a relação entre as actividades curriculares e o ensino do Inglês, a frequência da utilização da língua Inglesa em sala de aula e o modo como é utilizada assim como a opinião do entrevistado sobre o bilinguismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que pensa sobre a inserção da língua inglesa numa abordagem bilingue desde o 1º CEB? 2. Na sua opinião que vantagens/desvantagens tem o bilinguismo (através do ensino do inglês) na socialização da criança e no seu desenvolvimento socioeducativo? 3. O que pensa sobre a democratização do bilinguismo? 4. Existe interdisciplinaridade entre o ensino do Inglês e o ensino curricular na sua escola?
Bloco III Caracterização da utilização do Inglês no contexto escolar e as suas influências	Conhecer e Identificar dificuldades e facilidades sentidas pelos alunos na utilização da língua inglesa assim como a frequência de utilização desta língua no decorrer e fora do tempo lectivo e possíveis discriminações entre alunos que frequentam ou não as aulas de Inglês.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Quais as dificuldades/facilidades sentidas pelos alunos em relação à utilização de duas línguas no contexto de escolar? 6. Com que frequência recorrem os seus alunos à utilização do Inglês em tempo lectivo e de que modo? <ol style="list-style-type: none"> 6.1. E em tempo não lectivo? 7. Existe alguma discriminação em relação aos alunos que não frequentam a aula de Inglês? <ol style="list-style-type: none"> 7.1. Se sim, como? 8. Na sua opinião a frequência às aulas de Inglês influencia a relação entre os alunos? <ol style="list-style-type: none"> 8.1. Se sim, como?
Bloco VI Conclusão da Entrevista	Identificar, através da opinião do entrevistado, mais algum aspecto que não lhe tenha sido questionado.	<ol style="list-style-type: none"> 9. Na minha opinião já perguntei tudo o que me poderia interessar e ajudar na compreensão, conhecimento e identificação da utilização da língua inglesa no contexto escolar. E na sua opinião? 10. Gostaria de referir mais algum aspecto que não tenha questionado?

Anexo IV - Análise das Entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Respostas
Bloco I Influências do Bilinguismo no desenvolvimento do aluno	O Bilinguismo como factor de socialização e desenvolvimento socioeducativo da criança	Direito de preparação para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> - “Por tudo. Até por uma questão de pesquisa, do uso... estamos na era ‘digital’, não? Tem todas as vantagens.” P1 - “Todas as crianças devem ter o direito ao acesso à sensibilização para outras línguas (...)” P2 - “ (...) acho que é importantíssimo saberem o inglês aplicado a outra matéria, ficavam com umas bases muito importantes para o futuro (...)” P3 - “O bilinguismo trás inúmeras vantagens à criança, incluindo na aprendizagem de outras disciplinas, desde a língua materna, à matemática e ao estudo do meio.” P4 - “Penso que seria bom se todos pudessem ter acesso à língua inglesa desde cedo (...)” P5 - “Só traz vantagens no sucesso pessoal e profissional das nossas crianças no futuro (...)” P6 - “ (...) ajuda a criança a compreender o mundo de uma forma mais global, a descobrir não só outra língua como outra cultura e ajuda-a a sentir-se parte desse mundo, levando-a a ter um futuro mais promissor (...)” P7
		Aquisição de competências	<ul style="list-style-type: none"> - “ (...) por exemplo ao nível da comunicação (...) até porque gramaticalmente eles acabam por ter muitos conceitos, do género “nomes”, “adjectivos”, “qualificativos” e tanto mais (...)” P1 - “ (...) é mais uma aula onde também se fala nas regras, na cidadania, no darem-se bem uns com os outros (...)” P2 - “ (...) acho que é importante que tenham conhecimentos e saibam como funciona (...)” P3 - “Além de proporcionar uma aprendizagem muito mais virada para o futuro, o ensino bilingue dá às nossas crianças a possibilidade de desenvolver mais facilmente competências não só linguísticas e cognitivas, mas também sociais e culturais o que é muito importante.” P4 - “ (...) é bom em termos de comunicação (...)” P5 - “ (...) o aumento do conhecimento (...) como cidadãos de um mundo global (...)” P6 - “Ajuda as crianças na aquisição de competências sociais, culturais e também linguísticas e cognitivas (...)” P7
		Desenvolvimento socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> P1 É uma mais-valia. Se houvesse algo positivo, eu diria que o inglês ajuda - “É uma mais-valia. Se houvesse algo positivo, eu diria que o inglês ajuda (...)” P1 - “ (...) qualquer pesquisa que eles façam se calhar não há em português e em língua inglesa aparece (...)” P2 - “Acho que é importantíssimo na sua socialização, e pensando no futuro dessa criança (...)” P3 - “ [o inglês] É importante para a socialização e para o desenvolvimento socioeducativo porque prepara os miúdos para o

			<p>mundo da globalização, dá-lhe competências que o ajudam a socializar-se com maior facilidade. Como estão todos no mesmo patamar ajuda aqueles que se sentem mais discriminados a perceberem que podem estar a mesmo nível.” P4</p> <p>- “ (...) socialização o facto de eles comunicarem com os colegas mostrar ao outro aquilo que aprenderam contribui para o desenvolvimento socioeducativo e da língua (...)” P5</p> <p>- “ (...) o contacto com turistas e na audição de filmes de origem inglesa (...)” P6</p> <p>- “ (...) no contacto com outros colegas quando realizamos actividades de Inglês a nível de escola, eles gostam de demonstrar aquilo que sabem e é um estímulo muito bom para os alunos que têm mais dificuldades noutras áreas, ajudando-os a sentirem-se mais integrados. (...) hoje em dia a maioria dos miúdos é bom a Inglês.” P7</p>
<p>Bloco II</p> <p>Predisposição do Professor em relação ao Ensino da língua inglesa</p>	<p>Postura do Professor perante o Bilinguismo</p>	<p>Integração precoce da língua estrangeira</p>	<p>- “Estou plenamente de acordo, plenamente convencida que não prejudica em nada as outras aulas (...)” P1</p> <p>- “Eles estão numa idade mesmo boa para a aprender, é a altura a ideal... fazer a sensibilização logo bem cedo, se calhar já se verifica a nível do pré escolar e muito melhor a nível do 1ºCEB (...)” P2</p> <p>- “Acho que eles só têm facilidades, esta é a altura propícia em que eles têm de aprender (...)” P3</p> <p>- “ (...) nesta fase as crianças estão num estágio cognitivo muito bom para novas aprendizagens. (...)” P4</p> <p>- “Quanto mais cedo começarem a ouvir, maior facilidade vão ter na aprendizagem de uma a segunda língua ... quanto mais cedo começarem mais cedo dominarão.” P5</p> <p>- “ (...) a aquisição de uma língua é facilitada quando mais cedo for o contacto entre o aprendiz e a aprendizagem. O bilinguismo, na minha opinião, deveria ser implementado desde o pré-escolar (...)” P6</p> <p>- “As crianças que frequentam o 1ºCEB encontram-se no momento cognitivo perfeito para a aprendizagem, logo há que aproveitar este factor e nada melhor do que aliá-lo à aprendizagem de uma nova língua.” P7</p>
		<p>Percepção do Inglês como língua importante na sociedade</p>	<p>- “É que estamos mesmo num sítio que nos obriga a ter o essencial, o mínimo dos mínimos, pelo menos uma base.” P1</p> <p>- “ (...) o dia-a-dia sentimos a falta de lidar com a língua estrangeira, especialmente com o inglês que hoje em dia se fala muito (...)” P2</p> <p>- “Como digo a nível de emprego, como estamos numa era globalização, podem querer emprego e ir para outro país qualquer; inglês é a língua indicada para eles falarem (...)” P3</p> <p>- “ (...) O bilinguismo pode ser uma base muito importante para o futuro já que o Inglês é a língua global, na qual todas as trocas mundiais são feitas (...)” P4</p> <p>- “Cada vez é mais uma língua universal (...)” P5</p> <p>- “Actualmente, com o uso da internet, aparecem com frequência termos em inglês (...)” P6</p>

			<p>-“ (...) ensino só pode passar por ensino bilingue (...) Até que isso aconteça, estaremos a desperdiçar as inúmeras capacidades cognitivas e sociais das nossas crianças e a desvalorizar professores. (...) Acho que é uma mais-valia para o nosso país, sobretudo porque vivemos muito do Turismo e porque estamos na era da globalização. (...) Formar cidadãos completos deve ser uma das nossas principais metas (...)” P7</p>
		Utilização do Inglês pelo professor	<p>- “Sim, utilizo muito informalmente e assim mais para os espicaçar (...)” P1</p> <p>- “ (...) encontrarmos palavras em Inglês, ou trazerem revistas escrita em Inglês e falamos um bocadinho daquilo que está ali.” P2</p> <p>- “ (...) falo um bocadinho com eles na língua inglesa, gosto de saber o que é que eles aprendem e saber o que eles sabem (...) Às vezes eu na brincadeira, mas assim esporadicamente, chamava-os ao quadro: come in to the blackboard, ou dizia um menino para abrir a janela, ou “vai ver quem é que tinha tocado à porta”, mas tudo em inglês aquelas “coisinhas chave”.” P3</p> <p>- “Há determinadas expressões que por vezes utilizo, como o ‘feeling’ por exemplo. Isto desencadeia logo ou algum comentário acerca disso ou a música em si.” P4</p> <p>- “ (...) utilizo às vezes para brincar com os alunos (...)” P5</p> <p>- “Utilizo porque gosto de utilizar todos os recursos que apelem aos interesses dos jovens, também gosto de inglês (...)” P6</p>
Bloco III Motivação do aluno em relação ao Ensino da língua inglesa	Presença da língua inglesa na vida dos alunos	Interdisciplinaridade Inglês – Ensino Curricular	<p>- “Fazemos actividades em conjunto. Não vou dizer que dou as aulas em português-inglês, mas sim, faz-se neste momento actividades em conjunto com o titular de inglês, e há caminhos que se cruzam, de uma maneira ou de outra (...)” P1</p> <p>- “ (...) tentamos que sim que haja... até experimentamos para ver a que nível é que estão interessados no Inglês e se já sabem alguma coisa (...)” P2</p> <p>- “A interdisciplinaridade aqui na minha escola penso que não exista assim muita. Eu particularmente já fiz dois trabalhos em conjunto, porque gosto muito da Língua inglesa, mas aqui não estou a ver que haja assim tanta interdisciplinaridade nas aulas (...)” P3</p> <p>- “Existe alguma interdisciplinaridade. Contudo torna-se complicado uma maior articulação não só porque as planificações não são feitas para serem articuladas mas sobretudo porque certos conteúdos podem ser articulados. A interdisciplinaridade que fazemos prende-se sobretudo com a exposição na sala de aula dos trabalhos que eles realizam em Inglês ou da legendagem em Inglês pelos miúdos dos trabalhos que fazem na aula curricular (...)” P4</p> <p>- “ (...) com a teacher existe.” P5</p> <p>-“Sim, até porque a planificação deve ser estruturada para trabalhar os conteúdos simultaneamente (...) os alunos (gostam) vêem expostos os seus trabalhos realizados na aula de inglês na sua sala de aula normal (...)” P6</p> <p>- “Como professora do 1º CEB sou sensível ao currículo seguido</p>

		<p>mas não deixa de ser complicado. Falo com as minhas colegas e tento explorar os temas ao mesmo tempo, mas se não existir abertura entre nós é complicado (...) Mas enquanto o Inglês não estiver inserido no currículo do 1º CEB vai ser sempre muito difícil a todos os níveis.” P7</p>
		<p>Utilização da língua inglesa pelos alunos em tempo lectivo</p> <p>- “Nesta altura é nas três aulas da AEC, e de uma maneira informal um pouco dentro da aula (...)” P1</p> <p>- “ (...) se calhar às vezes dizemos uns para os outros umas palavrinhas, por vezes se calhar aparecem palavras em revistas que trazem em língua inglesa, ou quando vamos a internet à procura de qualquer coisa (...)” P2</p> <p>- “Eles às vezes utilizam como digo a nível de canções (...)” P3</p> <p>- “Às vezes são eles que têm iniciativa própria, como hoje, que estavam a ver algo num livro e perguntaram ‘professora o que é que significa free?’. Portanto, eles gostam de saber mais, estão motivados (...)” P4</p> <p>- “ (...) falamos por pequenas frases em inglês quando sou questionada pela tradução de alguma palavra ou também quando eles me falam das suas aprendizagens ou trabalhos realizados na aula de inglês (...)” P6</p> <p>- “ Na maior parte das vezes respondem ou perguntam em inglês, especialmente os mais velhos. Frases do dia-a-dia como pedir para se levantarem, para irem à casa de banho ou para aparar o lápis, eles dizem naturalmente (...)” P7</p> <p>Apenas a professora P5 referiu que os seus alunos não utilizam o Inglês nem em tempo lectivo nem em tempo não lectivo como se vai analisar seguidamente.</p>
		<p>Utilização em tempo não lectivo</p> <p>- “ (...) maioritariamente nos intervalos (...)” P1</p> <p>- “ (...) as vezes ouvem-se canções em inglês, ou palavrinhas que dizem uns aos outros. (...)” P2</p> <p>- “Eles às vezes utilizam como digo a nível de canções (...)” P3</p> <p>- “Desde há algum tempo, em canções, em expressões que eles por vezes utilizam, em autores estrangeiros (...) e há determinadas expressões que depois vêm nos livros ingleses e eles utilizam.” P4</p> <p>- “ Essencialmente nas actividades de enriquecimento curricular (...)” P6</p> <p>- “ (...) a não ser quando se dirigem a mim (...)” P7</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Influências do ensino da língua inglesa nas relações do aluno</p>	<p>Relação aluno-aluno</p>	<p>Mais experiencias em conjunto</p> <p>- “Quanto mais tempo juntos, mais cúmplices uns dos outros eles se tornam (...)” P1</p> <p>- “ (...) talvez influencie (...) eles frequentam a aula de inglês (...) a aula de inglês é mais uma achega as regras de cidadania e do bom convívio entre eles (...)” P2</p> <p>- “ (...) mesmo às vezes no intervalo eles falam um bocadinho em inglês e também usam na comunicação entre eles (...)” P3</p> <p>- “ (...) Quanto mais tempo juntos mais experiências são as que eles partilham. Ainda por cima experiências que são diferentes daquelas que ocorrem nas outras aulas (...)” P4</p> <p>- “ (...) é bom em termos de comunicação de se esforçarem para comunicar talvez os aproxime. Como o nível é idêntico o grau de</p>

			<p>dificuldade é o mesmo (...)” P5</p> <ul style="list-style-type: none"> - “ (...) os alunos gostam de exibir os seus novos conhecimentos (...)” P6 - “ (...) serve de motivação aos alunos com mais dificuldades, pois na aula de inglês todos andam mais ao menos ao mesmo ritmo, não se nota tantas diferenças como nas aulas normais (...) se cria outra dinâmica entre os alunos já que a maioria das actividades que realizo em sala de aula são actividades de grupo (...)” P7
		Mais tempo partilhado	<ul style="list-style-type: none"> - “ (...) por ser mais uma hora juntos, acho que ajuda nessas relações de interdependência (...)” P1 - “Sim influencia no sentido em que passam mais tempo juntos. Durante a semana a aula de Inglês proporciona-lhes mais três horas juntos.” P4 - “ (...) como estão no mesmo nível até pode ser um meio facilitador de os aproximar (...)” P5 - “ (...) (socialização) pela quantidade de experiencias e tempo partilhado entre eles (...)” P6 - “Em primeiro lugar porque é mais uma hora por dia que passam juntos (...)” P7
		Maior Aproximação	<ul style="list-style-type: none"> - “ (...) eles vão se sentido uns dos outros (...)” P1 - “ (...) depois no 5º ano, uns miúdos já sabem, outros não, e vai haver uma disparidade (...)” P3 - “ Tudo isso leva a uma maior união e compreensão entre eles, o que os torna ainda mais unidos. ” P4 - “ (...) tentarem comunicar ou mostrarem ao colega aquilo que aprenderam aquilo que sabem (...)” P5 - “ (...) a aprendizagem de uma nova língua pode servir como mais um elo de ligação entre a criança e os seus pares (...)” P7
			<p>No decorrer das entrevistas foram referidas outras ideias que se acharam importantes de referir. Assim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Para o bilinguismo deveriam ter sempre alguém que seja motivador (...)” P1 - “Quero acrescentar que acho que o Ensino do Inglês deveria passar a ser bilingue. (...)” P4 - “Acho que falta falar na prática de sala de aula, se ficaria a cargo de um professor ou de dois. (...) Gostava de referir que o bilinguismo, na minha opinião, deveria ser implementado desde o pré-escolar.” P6 - “Considero que o nosso país ainda tem muito para aprender em relação ao ensino da língua inglesa e que esse ensino só pode passar por ensino bilingue (...)” P7
		Outros aspectos pertinentes	<p>No decorrer das entrevistas foram referidas outras ideias que se acharam importantes de referir. Assim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Para o bilinguismo deveriam ter sempre alguém que seja motivador (...)” P1 - “Quero acrescentar que acho que o Ensino do Inglês deveria passar a ser bilingue. (...)” P4 - “Acho que falta falar na prática de sala de aula, se ficaria a cargo

			<p>de um professor ou de dois. (...) Gostava de referir que o bilinguismo, na minha opinião, deveria ser implementado desde o pré-escolar.” P6</p> <p>- “Considero que o nosso país ainda tem muito para aprender em relação ao ensino da língua inglesa e que esse ensino só pode passar por ensino bilíngue (...)” P7</p>
--	--	--	---

Anexo V – Matriz do teste sociométrico I

Matriz Sociométrica da 1ª Questão - Aula de Inglês

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24
A1		☺	☹	☹																				
A2	☹		☹	☺																				
A3	☹	☹		☺																				
A4	☹	☹	☺																					
A5					☺																			
A6					☹	☹	☹	☹	☹															
A7					☹	☹	☹	☹	☹															
A8					☹	☹	☹	☹	☹															
A9										☹	☹	☹												
A10										☹	☹	☹												
A11										☹	☹	☹												
A12										☹	☹	☹												
A13													☹	☹	☹									
A14													☹	☹	☹									
A15													☹	☹	☹									
A16																☹	☹	☹	☹	☹				
A17																☹	☹	☹	☹	☹				
A18																☹	☹	☹	☹	☹				
A19																☹	☹	☹	☹	☹				
A20																☹	☹	☹	☹	☹				
A21																					☹	☹	☹	☹
A22																					☹	☹	☹	☹
A23																					☹	☹	☹	☹
A24																					☹	☹	☹	☹
Total de relações	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3	0
Total de Preferências	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1
Total escolhido	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	0	1	0	3	1

Preferido ☺

Rejeitado ☹

Anexo VI – Matriz do teste sociométrico II

Matriz Sociométrica da 2ª Questão - Aula de Língua Portuguesa

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24
A1		☹️																						
A2	☹️																							
A3	☹️	☹️																						
A4	☹️	☹️	☹️																					
A5						☹️																		
A6						☹️	☹️																	
A7						☹️	☹️																	
A8						☹️	☹️																	
A9										☹️	☹️													
A10										☹️	☹️													
A11										☹️	☹️													
A12										☹️	☹️													
A13														☹️	☹️	☹️								
A14														☹️	☹️	☹️								
A15														☹️	☹️	☹️								
A16														☹️	☹️	☹️								
A17																								
A18																								
A19																								
A20																								
A21																								
A22																								
A23																								
A24																								
Total de rejeições	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	3	0
Total de Preferências	1	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	0	0	2	1	0	2	0	1	0	0	0	0	1
Total escolhido	1	1	0	0	0	1	1	0	2	1	1	0	0	2	1	3	2	1	1	0	0	0	3	1

Preferido ☺️ Rejeitado ☹️

Anexo VII – Matriz do teste sociométrico III

Matriz Sociométrica da 3ª Questão - Jogos em Língua Inglesa

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24
A1		☺	☺	☺																				
A2	☺		☺	☺																				
A3	☺	☺		☺																				
A4	☺	☺	☺																					
A5					☺	☺	☺	☺																
A6					☺		☺	☺																
A7					☺	☺		☺																
A8					☺	☺	☺																	
A9										☺	☺	☺												
A10										☺	☺	☺												
A11										☺	☺	☺												
A12										☺	☺	☺												
A13													☺	☺	☺									
A14													☺	☺	☺									
A15													☺	☺	☺									
A16													☺	☺	☺									
A17																	☺	☺	☺	☺				
A18																	☺	☺	☺	☺				
A19																	☺	☺	☺	☺				
A20																	☺	☺	☺	☺				
A21																						☺	☺	☺
A22																						☺	☺	☺
A23																						☺	☺	☺
A24																						☺	☺	☺
Total de relações	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	2	0
Total de Preferências	0	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	0	3	2	3	3	1	2
Total escolhido	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2

Preferido ☺ Rejeitado ☹

Anexo VIII – Matriz do teste sociométrico IV

Matriz Sociométrica da 4ª Questão - Festa com amigos

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24
A1		☺	☺	☺																				
A2	☺		☺	☺																				
A3	☺	☺		☺																				
A4	☺	☺	☺																					
A5					☺	☺	☺	☺																
A6					☺	☺	☺	☺	☺															
A7					☺	☺	☺	☺																
A8					☺	☺	☺																	
A9									☺	☺	☺													
A10									☺	☺	☺													
A11									☺	☺	☺													
A12									☺	☺	☺													
A13												☺	☺	☺	☺									
A14												☺	☺	☺	☺									
A15												☺	☺	☺	☺									
A16												☺	☺	☺	☺									
A17																☺	☺	☺	☺	☺				
A18																☺	☺	☺	☺	☺				
A19																☺	☺	☺	☺	☺				
A20																☺	☺	☺	☺	☺				
A21																					☺	☺	☺	☺
A22																					☺	☺	☺	☺
A23																					☺	☺	☺	☺
A24																					☺	☺	☺	☺
Total de relações	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	2	0
Total de Preferências	1	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	3	3	1	2
Total escolhido	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2

Preferido ☺

Rejeitado ☹