

LET'S TALK, SHALL WE? – A ORALIDADE NO ENSINO DO INGLÊS EM PORTUGAL

Cláudia Susana Martins

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

claudiam@ipb.pt

Maria Nazaré Cardoso

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

nazarecardoso2011@ipb.pt

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo sintetizar as diferentes abordagens metodológicas ao longo dos séculos e refletir sobre as mesmas com o intuito de compreender a evolução do papel da oralidade na aprendizagem de línguas estrangeiras. Estas considerações surgem como a oportunidade para analisar a presença da oralidade no âmbito do ensino do inglês em Portugal. Com este objetivo em mente, realizamos uma averiguação da referência à oralidade nos documentos emanados do Ministério da Educação (posteriormente Ministério da Educação e Ciência), isto é, nos Programas de Inglês datados dos anos 90, aos quais se seguiram a obrigatoriedade legal de avaliação formal da componente oral das línguas estrangeiras em 2007. Nesta caracterização do contexto português do ensino do inglês, afigura-se essencial a análise das Metas Curriculares e dos Cadernos de Apoio para o inglês nos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (publicados entre 2013 e 2015), no sentido de sublinhar a mudança paradigmática ocorrida com estas últimas inovações introduzidas na componente oral e no peso atual na avaliação dos alunos. Por último, procede-se a uma aferição da relevância do processo de avaliação externa do inglês, por meio da parceria com a Universidade de Cambridge e com base na realização do “Key for Schools” (em 2014) e do PET (em 2015), no final do 9º ano. Nesta reflexão, importa igualmente fazer considerações sobre a implementação deste processo, assim como sobre os resultados destes dois testes, no sentido de aferir o grau de desenvolvimento da proficiência linguística em inglês dos nossos alunos.

Palavras-chave: métodos de ensino, oralidade, programas, metas curriculares, avaliação formal.

Abstract: The present work aims at synthesising the different methodological approaches throughout the centuries and reflecting upon the evolution of the role of oral skills in the learning of foreign languages. These considerations create the opportunity to analyse the presence of these skills in the context of the teaching of English in Portugal. In view of this, we gathered the references to oral skills provided in the English Syllabi, which were published by the Ministry of Education (later the Ministry of Education and Science) in the 1990s. In addition to these, the formal evaluation of oral skills was made compulsory and enshrined in the Portuguese law in 2007. In characterising the Portuguese context, it was also imperative to examine the Curricular Targets and the Support Books for English in the 1st, 2nd and 3rd cycles of Basic Education (published between 2013 and 2015), in order to highlight the paradigmatic change that occurred with these last innovations introduced to oral skills and its current weight in pupils' evaluation. At last, we proceeded to ascertain the relevance of the external evaluation of English by means of the partnership established with the University of Cambridge and the tests “Key for Schools” (in 2014) and PET (in 2015) done at the end of the 9th year. In this analysis, it is important to consider the implementation of this process, as well as the results of these tests, so as to determine the degree of development of our pupils' linguistic proficiency.

Keywords: teaching methods, oral skills, syllabi, curricular targets, formal evaluation.

Résumé: Le présent travail a pour objectif de synthétiser les différentes approches méthodologiques au long des siècles et de réfléchir sur celles-ci afin de comprendre l'évolution du rôle de l'oralité dans le processus d'apprentissage de langues étrangères. Ces considérations apparaissent comme une opportunité d'analyser la présence de l'oralité dans le cadre de l'enseignement de l'anglais au Portugal. En pensant à cet objectif, nous avons vérifié les occurrences de référence à l'oralité dans les documents émanant du ministère de l'Éducation portugais (et postérieurement le Ministère de l'Éducation et de la Science), à savoir dans les programmes d'anglais des années 90, avant l'obligation légale de procéder à l'évaluation formelle de la composante orale des langues étrangères, introduite en 2007. Pour cette caractérisation du contexte portugais de l'enseignement de l'anglais, il s'avère essentiel d'analyser les Metas Curriculaires e dos Cadernos de Apoio (objectifs curriculaires et cahiers de soutien définis par le Ministère de l'Éducation portugais) pour les cours d'anglais des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement basique portugais (publiés entre 2013 et 2015), dans le sans de souligner le changement paradigmatique survenu lors de ces dernières innovations introduites dans la composante orale et dans le poids actuel de celle-ci dans l'évaluation des élèves. Finalement, nous mesurons la pertinence du processus d'évaluation externe de l'anglais, par le biais du partenariat avec l'université de Cambridge et en nous basant sur la réalisation du test “Key for Schools” (en 2014) et du PET (en 2015), en fin de 9^e année (dernière année du 3^e cycle). Pour cette réflexion, il importe également d'émettre des considérations sur l'instauration de ce processus, ainsi que sur les résultats de ces deux tests, dans le sens de pouvoir mesurer le degré d'évolution de la compétence linguistique en anglais de nos élèves.

Mots-clés: méthodes d'enseignement, oralité, programmes, objectifs curriculaires, évaluation formelle.

Resumen: Este trabajo pretende sintetizar los diferentes enfoques metodológicos a lo largo de los siglos y reflexionar sobre ellos con el fin de comprender la evolución de la oralidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas consideraciones surgen como la oportunidad de analizar la presencia de la oralidad en el contexto de la enseñanza del Inglés en Portugal. Con este objetivo en mente, se realizó una investigación referente a la oralidad en los documentos expedidos por el Ministerio de Educación (más tarde el Ministerio de Educación y Ciencia), es decir, en programas de Inglés en los años 90, que siguió a la obligación legal de evaluación formal del componente oral de idiomas extranjeros en 2007. En esta caracterización del contexto portugués de la enseñanza de Inglés, es esencial analizar los objetivos del plan de estudios y libros de apoyo en Inglés para el primero, segundo y tercer ciclos de la Educación Primaria (publicados entre 2013 y 2015) con el fin de marcar el cambio de paradigma que se ha producido con estas últimas innovaciones introducidas en el componente oral y el peso actual en la evaluación de los estudiantes. Por último, se procede a una evaluación de la pertinencia de los procesos de evaluación externa del Inglés, a través de una asociación con la Universidad de Cambridge y en base a la realización de la “Key for Schools” (en 2014) y PET (en 2015) al final del noveno grado. En esta reflexión, también es importante hacer consideraciones sobre la aplicación de este proceso, así como los resultados de estas dos pruebas, con el fin de evaluar el grado de desarrollo de la competencia lingüística en Inglés de nuestros estudiantes.

Palabras clave: métodos de enseñanza, oralidad, programas, plan de estudios, evaluación formal.

Introdução

A necessidade de falar diferentes línguas tem-se sentido desde tempos imemoriais, identificando Germain (1993) o ano de 2350 a.C. como a data que marca o início da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) por parte dos povos invasores ou invadidos, que adveio então da conquista dos sumérios pelos acadianos. Este mesmo autor refere ainda o ano II a.C. como o nascimento do ensino bilingue, uma vez que os romanos começam a aprender o grego como a sua segunda língua, fórmula replicada ao longo dos séculos em diversas sociedades.

A exigência de aprender LE esteve, assim, relacionada com três grandes fatores que Ostler (2010) explicita como sendo o comércio, a conversão religiosa e a conquista de novos territórios ou construção de impérios, que deram azo ao estabelecimento de línguas francas. Uma língua franca é, pela sua própria natureza, “a language of convenience” (Ostler, 2010: xv).

Nos tempos atuais, experienciamos um mundo cada vez mais global, multilingue e multicultural, daí que a aprendizagem de uma LE tenha continuado a ser uma escolha primordial. Por isso, sentiu-se a necessidade de elaborar um plano comum que uniformizasse as políticas de aprendizagem numa Europa global, através do Quadro Europeu Comum de Referência para a aprendizagem das línguas (QECR). Este plano comum pretendia encorajar a aproximação entre os países europeus, a mobilidade de estudantes e professores e a troca comercial de bens e serviços e conduziu, assim, à organização das políticas educacionais da Europa em níveis de aprendizagem, que foram definidos através de uma nomenclatura perceptível e comum.

Este documento europeu explicita as suas intenções na seguinte passagem:

[a abordagem do QECR] considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de ‘tarefas’ na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social (QECR, 2001:29).

Após a publicação do QECR em 2001, tanto a interação oral como a produção oral passaram a ser duas das competências que adquiriram maior relevância e esta ênfase na competência comunicativa tem exigido uma reflexão sobre a promoção das atividades de oralidade. Por exemplo, o enfoque na oralidade em Portugal, apesar de ter vindo gradualmente a fazer parte dos diversos documentos emanados pelo Ministério da Educação, até 2001, detinha muito pouco (ou nenhum) peso ao nível da abordagem metodológica em sala de aula, tal como tentaremos demonstrar.

Desta forma, tendo em consideração a relevância da aprendizagem de LE para os diferentes propósitos acima expostos, pretendemos com este trabalho averiguar o papel mas também a presença da oralidade no ensino de LE: se esteve presente ou ausente nas diversas abordagens de ensino ao longo dos séculos; se foi explícita ou implicitamente trabalhada nestas metodologias. Assim, com base numa breve apresentação da evolução histórica dos diversos métodos de ensino desde a época greco-romana até ao início do novo milénio – da qual se ocupará a primeira parte deste trabalho – temos como finalidade aferir o modo como a oralidade tem sido abordada e trabalhada no contexto português desde o final dos anos 90 do século passado até à atualidade. Neste sentido, balizamos a nossa análise com os Programas de inglês para os 2º e 3º ciclos, datados de 1996 e 1997, e das Metas Curriculares que lhes seguiram entre 2013 e 2015. Entre estes dois momentos, afigura-se essencial explorar a obrigatoriedade de uma avaliação oral formal, contabilizada em 30%, da qual decorreu um conjunto de experiências-piloto com a criação de guiões, descritores e grelhas para as provas orais. Finalmente, a aplicação do “Key for Schools” e o “PET for Schools” em 2013/2014 e 2014/2015, respetivamente, será igualmente descrita e os seus benefícios e resultados explicitados no contexto da avaliação da oralidade em Portugal.

Em suma, este trabalho apresenta-se com uma vertente simultaneamente diacrónica, através da reflexão sobre a evolução dos métodos de ensino de LE, e uma perspectiva sincrónica, uma vez que esta contextualização histórica nos possibilitou verificar de que forma os novos princípios e orientações metodológicos emergentes foram ou não operacionalizados no processo de ensino-aprendizagem português. Pretendemos, desta forma, poder concluir sobre o estado da arte no que se refere ao peso da oralidade no ensino de LE em Portugal.

1. Oralidade nos métodos de ensino de línguas

As classes mais privilegiadas, nomeadamente a nobreza e o clero, a par da realeza, necessitavam de dispor de tutores que lhes ensinassem as línguas necessárias à consubstanciação dos seus objetivos religiosos, comerciais ou imperialistas, na linha de Ostler (2010). No entanto, não se deve negligenciar que a existência destes tutores também se destinavam a cultivar os herdeiros destas classes privilegiadas, que abrangiam necessariamente as LE, em particular as línguas clássicas na Europa.

Um dos primeiros exemplos provém exatamente da Roma Antiga, onde duas línguas eram aprendidas em simultâneo, o latim e o grego. Este contexto de aprendizagem, no qual se atribuía grande importância à exposição a uma LE seguindo os moldes da aquisição da língua materna, era designado método natural ou de imersão. Este método foi replicado ao longo dos séculos, inclusivamente na fase mais tardia do período do inglês médio após a invasão normanda das Ilhas Britânicas (que então não assumiam esta designação) por Guilherme, o Conquistador. Assim, os herdeiros dos nobres normandos exprimiam-se em inglês com os subalternos, em francês com os seus pares nobres e família e em latim na Igreja. Da mesma forma, o latim como língua culta e de prestígio social foi também ensinado até aproximadamente os séculos XVI-XVII, à medida que foi sendo substituído pelas línguas francas dos Descobrimentos e das subsequentes potências imperialistas.

1.1. O método gramática e tradução e os movimentos reformistas

Stern (1991: 453) sustenta que, apesar de existirem evidências de que o ensino de línguas através da gramática e da tradução ocorreu ao longo de várias épocas, a combinação destas duas vertentes de forma regular se tornou popular somente a partir do final do século XVIII. Neste sentido, referem-se as gramáticas de ensino de Meidinger (e.g. “Praktische Französische Grammatik” de 1783) e os cursos de línguas desenhados por Ollendorf, populares a partir de 1840, que assentavam na apresentação da regra gramati-

cal, seguida de uma lista de vocabulário e de exercícios de tradução. Os contemporâneos de Ollendorf consideravam este método ativo, simples e eficaz, uma etapa necessária para o posterior estudo de obras literárias.

De acordo com Howatt (1991: 131), este método nasceu na Prússia no final do século XVIII e exerceu a sua influência como a metodologia mais favorável a ser aplicada nas escolas secundárias (o chamado *Gymnasien* prussiano) durante o século XIX. Foi durante este século que a sua expansão ocorreu, nomeadamente na Alemanha e na Inglaterra.

De acordo com Stern (1991: 454-455), as técnicas de ensino do método de gramática e tradução consistiam em pequenas lições gramaticais que continham regras de gramática, destacadas e ilustradas com exemplos, e abordadas de forma direta pelos professores por meio da respetiva terminologia (i.e. metalinguagem). De seguida, os alunos deviam estudar e memorizar as regras, exemplos e exceções, sem que fosse realizada qualquer abordagem sistemática ao vocabulário nem a outros aspetos da LE. Os exercícios compreendiam palavras, sintagmas e frases na língua materna dos alunos que, com o auxílio de glossários e dicionários bilingues, estes traduziam para a LE, de forma a praticar um determinado grupo de itens gramaticais.

Desta explicitação, torna-se evidente que a oralidade não era, de forma alguma, alvo de uma abordagem sistemática por parte do método de gramática e tradução, não sendo sequer referida como uma preocupação a ter em consideração. O enfoque era efetivamente na aquisição das regras gramaticais e na capacidade de traduzir da língua primeira para a LE.

O século XIX é igualmente marcado por um movimento reformista, que surge como uma violenta crítica ao método tradicional de gramática e tradução. Este movimento foi designado de diferentes formas, nomeadamente o método natural, o método fonético, o método concreto, o método antigramatical ou método intuitivo (Melero Abadía, 2000: 43). A alteração quase paradigmática, que teria eco em diversas abordagens de finais do século XIX e século XX, assentava, de acordo com Howatt (1991: 171), em três princípios: a primazia do discurso, a centralidade da utilização de textos relacionados com tópicos pertinentes (assim como a ideia da graduação dos textos) e a prioridade da metodologia oral, especialmente em etapas de aprendizagem mais precoces. Ao mesmo tempo, a tradução era desencorajada e a aprendizagem da gramática realizada com base num exercício indutivo.

Segundo Richards & Rodgers (1986: 10), o ensino das LE era realizado através da língua-meta, só se ensinando o vocabulário relativo ao quotidiano, o qual era apresen-

tado através da demonstração, com objetos e desenhos, enquanto o vocabulário abstrato por meio da associação de ideias. Assim, as competências relacionadas com a comunicação oral (i.e. expressão e compreensão orais) eram desenvolvidas numa progressão sequencial e organizadas em torno de diálogos entre professores e alunos e os novos elementos de ensino eram introduzidos oralmente, bem como a gramática.

Um exemplo deste movimento reformista foi o método racional estabelecido por Claude Marcel em 1867 (cit. Howatt, 1991: 152-153), que se baseava na distinção entre a impressão e a expressão, ou seja, às competências recetivas e produtivas, sendo que a impressão precede a expressão não só psicológica como pragmaticamente. A esta distinção encontrava-se associada uma segunda que consistia na subdivisão entre a língua falada e a escrita que Marcel preconizava. Para além destes aspetos, este autor distingue entre, por um lado, a aprendizagem analítica, que começa a partir de exemplos, a prática e a experiência, avançando para as “verdades gerais” por meio de um processo indutivo, e, por outro lado, a sintética, que ignora os exemplos e a imitação, centrando a sua atenção nos princípios e regras linguísticos que conduzem os aprendentes aos objetos de estudo.

Alternativamente, Stern (1991: 152) menciona a teoria psicológica defendida por François Gouin em 1880, na sua obra “The Art of Teaching and Studying Languages”, que resulta do contraste realizado entre o método clássico de aprender línguas, com base na gramática, nos dicionários bilingues e na tradução, e o método natural, por meio do qual as crianças aprendem a sua língua materna. A expressão verbal encontra-se ligada ao pensamento e esta, por sua vez, a eventos reais; no entanto, os pensamentos e as suas enunciações não ocorrem de forma isolada ou aleatória, mas antes em sequências ou séries. O método psicológico consistia então na arte de ensinar e aprender línguas por meio da estruturação sequencial da experiência que se reflete verbalmente em palavras e em frases, ou seja, Gouin interrelaciona pensamento, significado e ação.

Na linha deste entendimento, Stern (1991: 154) refere igualmente Wilhelm Viëtor que considerava que as exigências do método escolástico eram excessivas e defendia a adoção de métodos mais sãos que se baseassem na língua oral, na abolição dos trabalhos de casa e no aperfeiçoamento da pronúncia antes da abordagem textual. Um aspeto interessante relaciona-se com a recomendação da utilização da fonética e do seu sistema de notação no ensino da pronúncia, tal como Breul, professor alemão na Universidade de Oxford, sugeriu em 1898, aspeto este resultante também do fomento da coope-

ração internacional e interdisciplinar que viu nascer a Associação Internacional de Fonética em Paris em 1886 e o estabelecimento do seu primeiro Alfabeto Fonético Internacional em 1888.

Denota-se nestas reações ao método tradicional a ênfase que se começa a colocar na componente oral, seja na sua vertente de receção seja de produção, com referência direta e objetiva à pronúncia da LE, apoiada nos ensinamentos da fonética.

Impõe-se ainda referir o método natural ou direto que Stern (1991: 456-457) define como sendo “the use of the target language as a means of instruction and communication in the language classroom, and by the avoidance of the use of the first language and of translation as a technique”. Este método foi claramente influenciado pelos desenvolvimentos das teorias linguísticas, nomeadamente da filologia e da fonética, e representa um desvio da língua literária para a língua oral como objeto de ensino precoce.

Apesar deste enfoque na oralidade, Stern (1991: 459) afirma que o método natural não era tão radicalmente distinto do método tradicional como se pretendia apresentar, uma vez que não sustentava uma perspetiva marcadamente diferente dos objetivos da aprendizagem linguística. Os procedimentos envolviam a apresentação de um texto, por exemplo uma narrativa em LE patente no manual, seguida da explicação das expressões mais difíceis feita em LE por meio de paráfrases, sinónimos, demonstrações e contextos. Estes textos eram lidos em voz alta como prática e discutidos em profundidade com base em perguntas e respostas. As observações gramaticais derivavam do texto e os alunos eram encorajados a descobrir por si mesmos a regra que lhes estava subjacente. Outros exercícios incluíam transposições, substituições, ditados, narrativas e composições livres. Segundo Howatt (1991: 192), na linha da metodologia natural, a aprendizagem de uma língua não consistia num processo racional, mas antes num processo intuitivo, visto que os seres humanos têm uma capacidade natural que pode ser “acordada” quando se reúnem as condições adequadas, a saber: “someone to talk to, something to talk about, and a desire to understand and to make yourself understood” (ibidem).

No seguimento desta abordagem, Howatt (1991: 196-197) menciona ainda o programa proposto por J. S. Blackie (1845) que compreendia 18 etapas: as etapas 1 a 4 compreendiam o conhecimento dos objetos, a repetição dos seus nomes em voz alta e as respetivas palavras escritas no quadro; na etapa 5, introduzia-se a escrita, na 6 a prática de audição e na 7 a gramática deduzida a partir da prática; as últimas etapas incluíam um esquema graduado

de leitura. Um outro caso que Howatt (ibidem) refere é o de Lambert Saveur que defendia um método assente em 100 horas de ensino intensivo, equivalente a 2 horas por dia, 5 dias por semana, durante 4,5 meses, precursor da abordagem audiolingual do século XX. Por outro lado, Maximilian Berlitz (cit. Howatt, ibid) considerava que todos os professores deveriam ser falantes nativos da língua que ensinavam, não devendo utilizar a tradução, enfatizando o trabalho oral, evitando as explicações gramaticais, exceto em fases mais tardias da aprendizagem, e fazendo uso das técnicas de pergunta-resposta. O método Berlitz surgia assim como uma abordagem simples, sistemática, organizada e replicável.

Concluindo, as diversas abordagens abrangidas pela designação de método reformista enfatizavam a oralidade, nas suas vertentes da compreensão e da expressão orais, uma vez que a aprendizagem de LE era realizada através da língua-meta e não da língua materna (que era quase banida), em particular por meio de perguntas e respostas, detendo a gramática e o vocabulário uma presença residual e contextual, especialmente nas primeiras fases de aprendizagem. Esta ênfase resultava da proposta de Gouin e do progressivo desenvolvimento e importância da fonética, que culminou com a criação da Associação Internacional de Fonética e do respetivo alfabeto.

1.2. O século XX e o início de uma nova era no ensino das línguas

Devido à intensa atividade relacionada com o aparecimento de diferentes metodologias para o ensino das línguas, o século XX é designado por Rodgers (2000: 3) como a Época dos Métodos.

A título de exemplo, Howatt (1991: 205) refere Wilfred Owen que, mesmo antes da I Guerra Mundial e à semelhança de outros pedagogos, organizou o ensino do inglês em duas partes: uma primeira que cobria os objetos da sala de aula, o verbo “to be”, os adjetivos mais comuns, as partes do corpo humano, as roupas, as relações preposicionais, os verbos lexicais e os textos simples; e a segunda parte que abrangia os diálogos sobre o dia-a-dia. É de ressaltar como esta perspetiva ainda atualmente encontra eco nas primeiras abordagens a uma LE.

Após a I Guerra Mundial, nos anos 20 do século XX, surge o método da leitura que fazia a apologia da leitura como a forma privilegiada de aprender uma LE, defendida por educadores americanos e britânicos (Stern, 1991: 460-461). As técnicas baseavam-se numa mescla entre o método tradicional, com a permissão do uso da língua primeira, e o método natural, com a introdução da LE sob a forma oral, uma vez que a facilidade em pronunciar a LE era uma importante ajuda na compreensão da leitura.

O vocabulário era controlado e distinguia-se entre a leitura intensiva, centrada num exercício mais detalhado, e a leitura extensiva, direcionada para uma leitura mais rápida e compreensão geral dos textos graduados.

Na sequência da II Guerra Mundial, segundo Bowen (s.d.1: em linha), entra finalmente em cena a versão científica do método direto: o audiolingualismo que nasceu do “Army Method” (Stern, 1991: 463), o programa americano para a aprendizagem de línguas do período da Guerra Fria. Este programa americano refletia as influências do behaviorismo, em especial de Thorndike (Tamura, 1980: 100), que defendia a aplicação dos métodos científicos à psicologia e à educação, sendo que a recorrência de sequências de estímulo-resposta-reforço era a chave para o estabelecimento de hábitos linguísticos. A técnica dominante para a formação de hábitos linguísticos consistia em começar a ouvir a LE e a falar na LE e, só depois, prosseguir para a leitura e a escrita.

De acordo com Stern (1991: 462), este método era caracterizado pelo seguinte: (1) a separação das competências da leitura, da escrita, da expressão oral e da compreensão oral; (2) o uso dos diálogos como forma primordial da apresentação da língua; (3) a ênfase em técnicas práticas específicas, como a memorização, a mímica e as *pattern drills*; (4) o uso de laboratórios de línguas, que estimulasse a aquisição de uma pronúncia similar à de um falante nativo; e (5) o estabelecimento de uma teoria linguística e psicológica como a base do método de ensino. Torna-se, assim, evidente que ocorre no século XX uma mudança radical de enfoque, sendo a primazia colocada na oralidade (sem o recurso à língua materna), isto é, na expressão e na compreensão orais, apesar de a escrita e a leitura não serem totalmente negligenciadas:

speaking (...) was now brought right into the centre of the stage, and the teaching techniques with tape recordings and language laboratory drill offered practice in speaking and listening which, without being actual conversations, rehearsed the verbal exchanges of ordinary talk in the stylized form of stimulus and response. (Stern, 1991: 465)

O processo de aprendizagem passa a basear-se, de acordo com Stern (1991: 464), na habituação e condicionamento sem intervenção de uma análise intelectual, favorecendo uma estratégia implícita de aprendizagem: “[thus] forming the habit is the quintessence of language learning” (Tamura, 1980: 103).

Na linha do audiolingualismo, em 1964, William Moulton (cit. Tamura, 1980: 100) apresenta os 5 slogans do ensino de línguas: (1) a língua é discurso, não escrita; (2) a língua é um conjunto de hábitos; (3) ensinar a língua, não sobre a língua (i.e. metalinguagem); (4) a língua é aquilo que os falantes nativos dizem, não aquilo que alguém julga que

se deve dizer; (5) as línguas são diferentes.

Na sequência da abordagem tendencialmente oral, Richards & Rodgers (1986: 35) sustentam que se desenvolveu, a partir dos anos 50 do século XX, uma versão mais pragmática do audiolingualismo, caracterizada como um tipo de estruturalismo britânico, designada de método estrutural-situacional, cujos nomes mais marcantes são, por exemplo, Harold Palmer e Albert Sidney Hornby. Os estruturalistas britânicos distinguiram-se pelo diferente enfoque que atribuíam ao conceito de ‘situação’, quando comparados com os linguistas americanos, como Charles Fries. Assim, a aprendizagem resultava da prática oral de estruturas apresentadas em determinadas situações, devidamente contextualizadas e com sentido social. Esta adaptação metodológica demonstrava fortes influências audiolinguais, nomeadamente a ideia de que a língua deve ser ensinada como uma estrutura, em função da apresentação e prática da língua em situações ou contextos sociais, ou seja, a necessidade de um contexto significativo, onde as competências da audição e da expressão oral eram as mais importantes.

De acordo com Melero Abadía (2000: 76), a língua oral era apresentada em associação a imagens, o que permitia que o conteúdo da situação fosse apresentado visualmente e depois seguido por explicações linguísticas que acompanhavam os desenhos. Neste método, a oralidade tinha prioridade sobre a escrita, utilizando-se frases simples para se alcançar a automatização e a assimilação das estruturas linguísticas mais básicas.

Segundo Nunan (1991: 234), os anos 70 e 80 do século passado introduzem uma panóplia de métodos humanísticos, apoiados no pensamento em Earl Stevick que afirmava que as aulas de língua eram locais de medo, devendo assim ser preenchidas de fatores afetivos, personalização e diversão. Passou a ser atribuída a primazia aos fatores afetivos e emocionais no processo de aprendizagem, uma vez que se os alunos fossem encorajados a adotar as atitudes corretas, o interesse pela língua e cultura estrangeiras, e a sua consequente motivação, conduziria ao sucesso educativo.

Entre estes métodos, destacamos os seguintes: o método silencioso (criado por Gattegno, segundo o qual o ensino devia estar ao serviço da aprendizagem, estando o aluno no centro deste processo); a *suggestopedia* (através de um estado de quase hipnose defendido por Lozanov, baseado em técnicas de yoga, exercícios de respiração ritmada e leituras sincronizadas com música); *community language learning* (de acordo com a abordagem de Curran que se situava na linha da terapia de grupo), *Total Physical Response* (segundo Asher que enfatizava a compreensão em vez da

produção, materializando-se aquela no cumprimento de ordens) (cf. Nunan, 1991: 235-239).

Na sequência destes métodos humanísticos, também como uma suposta reação ao audiolingualismo na sua vertente de condicionamento linguístico, começa a colocar-se uma maior ênfase na comunicação que resulta da interação social e envolve a imprevisibilidade e a criatividade, os contextos discursivos e socioculturais e as atividades significativas, entre outros.

1.3. A abordagem comunicativa

De acordo com Lowe (2003: 2-3), a primeira abordagem comunicativa surge entre os anos 70 e 80 do século XX, baseada numa perspetiva funcionalista que pretendia agrupar a língua de acordo com as suas funções comunicativas (ou *exponents*), posteriormente abraçada pelo Conselho da Europa. Uma segunda fase da abordagem comunicativa surge a partir de 1975, na qual se distingue entre *accuracy* e fluência, ou seja, a primeira centrava-se na aprendizagem de novos itens linguísticos, ao passo que a segunda estimulava a discussão livre.

Por outro lado, Rodgers (2000: 6) apresenta um diferente faseamento da abordagem comunicativa, referindo que uma primeira fase da abordagem comunicativa, ou “período Wilkins”, se preocupou em redefinir os conceitos básicos, nomeadamente a organização linguística em termos de noções e funções, em vez de o fazer com base em estruturas gramaticais. Na segunda fase ou “período Munby”, esta abordagem passou a focar na determinação das necessidades dos aprendentes por meio de diferentes mecanismos. A terceira fase ou “período Prabhu” conduziu esta abordagem para a explicitação das técnicas educativas aplicadas, ou seja, o trabalho de grupo, a conclusão de tarefas e a negociação de sentidos, entre outras.

Larsen-Freeman (1987: 6) sustenta que os defensores da abordagem comunicativa consideravam que a motivação dos alunos é potenciada quando estes sentem que estão a praticar as suas competências comunicativas, tais como a exercitação de uma função num contexto social e não somente a acumulação de vocabulário e de estruturas sintáticas. Através da interação com o professor e os colegas, os alunos ativam o seu conhecimento por meio da negociação de sentido.

A um nível mais abstrato, Thompson (1996: 9) defende que a abordagem comunicativa envolve uma ênfase na comunicação através da LE, enquanto a um nível mais prático, especificamente em sala de aula, a abordagem é associada a um número de atividades em particular, tais como a solução de problemas e o trabalho em pares. Este autor considera que emergiu uma atitude ortodoxa

entre autores como Littlewood (1992) e consubstanciada em manuais como “Headways” e “New Cambridge English Course” que representavam, nos anos 90, a abordagem mais contemporânea.

Apesar de uma aparente unanimidade, Thompson (1996: 10-14) identifica um elevado grau de confusão por parte dos professores que, segundo ele, se concretizam em quatro equívocos. Desta forma, a abordagem comunicativa implica (1) não ensinar gramática, (2) ensinar somente a oralidade, (3) aplicar o trabalho de pares e, por isso, as dramatizações (ou *role-play*) e (4) esperar demasiado do professor.

Relativamente ao primeiro, Thompson (ibidem) cita Prabhu e Kraschen que consideram, respetivamente, o ensino da gramática impossível, devido ao conhecimento complexo que os alunos necessitam de adquirir, e o facto de este mesmo ensino ser desnecessário, visto que não é adquirido por meio de regras, mas através da exposição à língua e à sua assimilação inconsciente. Contudo, a exclusão da gramática explícita nunca fez parte desta abordagem, mas foi antes “a reaction against the heavy emphasis on structure at the expense of natural communication” (Thompson, 1996: 10). Apesar de ser comumente aceite que a gramática deve ser ensinada, isto não significa que se retorne ao método da gramática e tradução. A exposição deve centrar-se primeiro em contextos significativos e compreensíveis para que os aprendentes possam depois compreender as funções e os significados.

No que se refere ao segundo equívoco, a abordagem comunicativa foi fortemente influenciada por um movimento generalizado da linguística que atribuía primazia à língua falada. Este, por sua vez, conduziu à necessidade de encorajar os aprendentes a comunicar e à reflexão sobre o que comunicar e por que razões. De facto, o próprio uso que os alunos farão de uma LE, no seu futuro, será oral, como por exemplo visitar um país estrangeiro e falar a língua em causa. No entanto, este equívoco relaciona-se igualmente com a exigência de os alunos usufruírem de prática suficiente, daí falar-se da redução do TTT (“teacher talking time”) e do consequente aumento do STT (“student talking time”). Apesar destas assunções, deve ressaltar-se que este aumento não se deve resumir somente à comunicação que ocorre no contexto de trabalho de pares e que esta prática não se restringe apenas à expressão oral, mas deve também abranger a escrita.

Quanto ao terceiro equívoco, este não reside tanto na questão da utilização do trabalho de pares, mas na forma restritiva em que este é colocado em prática, neste caso, baseado na dramatização. Tanto o trabalho de pares

como o trabalho em grupo são técnicas bem mais flexíveis e importantes do que a utilização das dramatizações deixa antever. O trabalho de pares envolve um determinado grau de controlo que tem de ser complementado por uma escolha real e pode funcionar como uma oportunidade segura para experimentar algo antes de uma apresentação pública em grupo mais vasto. Nesta linha de pensamento, Sheils (1993: 8) defende que o trabalho de pares ou em grupo é apenas uma das modalidades de trabalho na abordagem comunicativa, provavelmente não a mais importante, tal como sustenta Thompson (1996), mas afigura-se essencial porque é através de tarefas significativas de exposição à língua que o aluno aprende a desenvolver as suas competências linguísticas.

Finalmente, o último equívoco refere-se ao facto de esta abordagem apresentar pesadas exigências sobre o professor quando comparada com outras abordagens: as aulas acabam por ser menos previsíveis; os professores têm de estar preparados para ouvir e agir de forma natural com os alunos, assim como fazer uso de um leque mais vasto de competências de gestão. Uma das consequências mais diretas relaciona-se com o elevado nível de proficiência dos professores exigido para uma comunicação facilitada e eficaz sobre uma multiplicidade de factos

Em suma, tal como Swan (1985: 87) afirma:

[t]he Communicative Approach has directed our attention to the importance of other aspects of language besides propositional meaning, and helped us to analyse and teach language of interaction. At the same time, it has encouraged a methodology which relies less on mechanical teacher-centred practice and more on the simulation of real-life exchanges.

1.4. Abordagens do final do século XX e do novo milénio

Na sequência da abordagem comunicativa, é interessante verificar o aparecimento de diversos acrónimos que representam “fórmulas” para aplicar às aulas de língua, das quais destacamos as seguintes, tal como Case (2008) refere: PPP decorrente da abordagem comunicativa (i.e. apresentação, prática e produção); *Test-Teach-Test*, uma variação criativa do PPP (aos alunos é dada uma tarefa sem qualquer ensinamento prévio; se os alunos cometerem erros, o professor corrige e segue-se a prática); ARC de Scrivener (1994), que consistia em uso autêntico, uso restrito e clarificação; OHE/III de Lewis, que significa observar (ouvir ou ler), fazer hipóteses, experimentar e ilustrar; ESA de Harmer (1998), que corresponde o envolvimento emocional, estudo e ativação; 3Ts, ou seja, um tópico estimulante, uma tarefa para desenvolver e as ferramentas necessárias, a língua em si.

Consideramos ainda importante referir a abordagem por

tarefas que, segundo Bowen (s.d.1: em linha), surge com Jane Willis e a sua obra “A Framework for Task-Based Learning” de 1996, a qual se centra no desenvolvimento de tarefas, sendo a língua o instrumento que os alunos utilizam para as concluírem. A tarefa atribuída deve refletir a vida real e os alunos centram-se no significado com o objetivo de solucionarem um problema, podendo usar a LE como desejarem. Esta abordagem subdivide-se em três etapas: na primeira etapa (a chamada pré-tarefa), o professor apresenta o tópico da tarefa e envolve os alunos na recuperação de vocabulário já adquirido ou na aquisição de novo vocabulário, necessário para a realização da tarefa; a segunda (*task cycle*) compreende a concretização da tarefa por parte dos alunos, que trabalham em pares ou em grupo, a elaboração de um relatório sobre a tarefa e as suas conclusões, assim como a apresentação deste relatório à turma, sob a forma oral ou escrita; a terceira etapa inclui o trabalho de língua realizado com o professor, que foca os itens linguísticos usados durante a realização da tarefa e a transmissão de feedback.

A partir do início do novo milénio, apresenta-se a proposta de que o professor de línguas moderno deve enveredar pela integração, a qual assenta, de acordo com Anderson (2004: 12), nos seguintes princípios: a tradução como uma forma rápida e eficaz para transmitir significados; a gramática como ponto de referência; a repetição para a aprendizagem facilitada de sons e ritmos; os exercícios práticos como modo de consciencialização lexical; as estruturas funcionais utilizadas consoante as situações; o preenchimento de *information gaps* como trabalho de fluência e adequação; a personalização; a abordagem baseada em tarefas, a serem realizadas em pares ou grupos, e em dramatizações (*role-plays*); o feedback face à produção (i.e. os alunos produzem, os professores corrigem); atividades em que os alunos focam a língua; as atividades de gramaticalização para testar o progresso gramatical.

Apesar desta exposição aprofundada dos métodos de ensino

aplicados à aprendizagem de LE, não se afigurou como nosso objetivo abordar todas as metodologias de forma exaustiva, não tendo referido outras abordagens possíveis, tais como o CALL (“computer assisted language learning”) ou o CLIL (“content language integrated learning”), em voga atualmente. Interessou-nos, acima de tudo, abordar de forma mais significativa o método tradicional de gramática e tradução e refletir sobre as reações mais violentas, nomeadamente os métodos reformistas, o audiolingualismo, a abordagem comunicativa e por tarefas. São efetivamente estas duas últimas, em oposição ao método tradicional, que mais se evidenciam tanto nos Programas de inglês como nas Metas Curriculares, tal como explicitaremos em baixo.

Do supra exposto, pode concluir-se que a atribuição de relevância à oralidade, seja na sua vertente produtiva – expressão oral – seja na recetiva – compreensão oral, começou de forma paulatina aquando da reação ao método tradicional de gramática e tradução, mais particularmente com as várias abordagens designadas como reformistas ainda no século XIX, mas principalmente com o método audiolingual já no século XX e culminando com a abordagem comunicativa. O quadro 1 pretende sistematizar as reflexões acima apresentadas.

Métodos	Origem	Objetivos	Ênfase
Gramática-tradução	século XIX	memorização de regras gramaticais	conhecimento gramatical e capacidade de traduzir para língua estrangeira
Reformista	2ª metade do século XIX	aprendizagem progressiva de diálogos	audição e expressão oral
Audiolingualismo	anos 60 do século XX	compreensão e produção oral em LE sem interferência da língua materna	expressão oral e pronúncia semelhante à de um nativo; memorização, mímica e <i>pattern drills</i>
Humanísticos	anos 70-80 do século XX	ensino através do encorajamento e motivação dos alunos	elementos afetivos e emocionais; relações interpessoais
Comunicativo	anos 70-90 do século XX	ênfase no sentido	contextos reais de comunicação; interação dos falantes
Por tarefas	anos 90 do século XX	execução de tarefas centradas no significado	prática da LE: tarefas que incentivam a aprendizagem
Integrado/ eclético	novo milénio	flexibilidade e variedade metodológica centrada no aluno	todas as competências

Quadro 1. Sistematização da oralidade nos principais métodos de ensino.

2. O contexto português: a oralidade no Ensino Básico

Uma análise inicial do contexto português permite-nos observar de imediato que o nosso sistema de ensino não acompanhou a evolução histórica apresentada na primeira parte, particularmente no que diz respeito a uma quase total ausência da aplicação dos métodos audiolingual e comunicativo e, por conseguinte, a forte implementação do método tradicional de gramática e tradução. Durante o Estado Novo, não teria sido possível introduzir sequer ecos da inovação que pautavam o contexto internacional, mas mesmo após a Revolução dos Cravos de 1974 as inovações foram reduzidas e lentas. Nesta parte, pretendemos proceder à análise de quatro momentos fundamentais do contexto do ensino do inglês (e de outras LE) em Portugal: os Programas de 1996 e 1997; o decreto-lei de 2007 que produz aquilo que designamos como uma mudança paradigmática; as Metas Curriculares de 2013 a 2015; e, por fim, a avaliação externa do nível de inglês dos alunos de 9.º ano, por meio do “Key for Schools” e do PET (“Preliminary English Test”). Neste âmbito, consideramos ainda que o QECR, já acima referenciado, lançado em 2001, constitui um marco fundamental e acelerou todas as alterações que há décadas se afiguravam necessárias.

2.1. Os programas de inglês

A identificação da presença da oralidade nos Programas do ensino do inglês passou pela análise do programa e organização Curricular do inglês como Língua Estrangeira nos 2º e 3º ciclos, de 1996 e 1997, respetivamente. Até à homologação das Metas Curriculares para os 2º e 3º ciclos de inglês no ensino básico a 13 de maio de 2013, eram estes programas a base para a organização curricular e para a elaboração dos manuais escolares bem como dos planos de atuação nas escolas. Os programas foram concebidos a partir de uma reflexão orientada para “o conceito de língua, o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo e as metodologias que mais adequadamente consubstanciam esse papel” (ME, 1997: 5).

Segundo estes programas, a aprendizagem de uma LE “cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita” (ibidem). No que concerne a competência comunicativa, em particular, os documen-

tos referem a interação entre as diferentes competências transversais, nomeadamente a competência linguística e discursiva segundo a qual o aluno deve:

- *Usar a língua inglesa em apropriação progressiva de regras de sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência; (...)*
- *Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia (ibid: 9)*

No que se refere ao primeiro ponto citado, os seus processos de operacionalização dizem respeito ao sistema da língua, ou seja, nomes, pronomes, determinantes, adjetivos, advérbios e locuções adverbiais, preposições e locuções propositivas, conectores frásicos, conjunções e adverbiais, verbos, a frase, ortografia e pontuação, pronúncia, variedades do inglês, etimologia das palavras (ibid: 13-29).

Segundo o ponto dois, o aluno deve ser capaz de produzir e interpretar textos de acordo com os domínios de referência já mencionados – compreender, falar e escrever – destacando-se em baixo os processos de operacionalização relativos ao falar que envolvem sobretudo:

- *o desenvolvimento de práticas diversas de observação do discurso oral em contextos de complexidade crescente de acordo com o ano de escolaridade, identificando, comparando e reconhecendo características básicas do discurso oral na língua materna com equivalente da língua alvo;*
- *o desenvolvimento de estratégias de compensação da comunicação oral em contextos de complexidade crescente através de guessing strategies, paraphrase strategies e avoidance strategies;*
- *o desenvolvimento e avaliação de práticas de estruturação do discurso oral, usando: convenções de rotina em situações de interação e na transmissão de mensagens; vários tipos de registo em diferentes contextos; verbaliza experiências pessoais concretizando o discurso oral através de memorizações, recitações, dramatizações, simulações, recontos e apresentações orais. (ibid: 34-37)*

A abordagem metodológica que perpassa nestes documentos (ibid: 61) assenta essencialmente no aluno (cf. “task-based learning”) e na sua capacidade de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem, reconhecendo a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que lhe possibilitem a prática da língua inglesa, utilizando-a em situações diversas como meio de comunicação. No entanto, o aluno é incapaz de operacionalizar essas tarefas sozinho, necessitando do professor que, através das suas práticas pedagógicas diferenciadas, responde às diferentes motivações, interesses, necessidades e ritmos da sala de aula. Com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa, consideramos que seria vital que esse proces-

so passasse principalmente por atividades de interação oral. Neste estágio de aprendizagem, a abordagem metodológica na sala de aula centra-se, em termos gerais, na execução de tarefas apresentadas por sugestões editoriais, que ocupam o pouco tempo letivo atribuído às LE, não abrindo espaço para a interação e produção orais.

Ainda segundo os programas, essa exposição à língua deve ser valorizada através de trabalhos de pares e grupo que “possibilitem ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua” (ibid: 62), ajudando também na autoconfiança do próprio aluno. No entanto, este tipo de estratégia nem sempre se revela eficaz na sala de aula devido ao número elevado de alunos que, tal como já referido, normalmente provoca o descontrolo da atividade, mas também, por vezes, resultante do medo em aplicar tais tarefas que criam uma barreira psicológica à inovação (Sheils, 1988: 8). Para a concretização de tais tarefas, as orientações propõem a utilização da grelha de análise de Brindley (1987 cit. Nunan, 1989: 109), que sugere a observação da tarefa ou plano de trabalho quanto à relevância e complexidade da mesma, com o objetivo de facilitar a aprendizagem.

Contudo, os professores encontram-se demasiado imbuídos em tarefas burocráticas, planificações, horas letivas e preparação de reuniões, não sobejando muito espaço para a preparação de atividades que implicam grande cuidado, dedicação e tempo. As atividades de interação e produção orais para serem bem concretizadas e trabalhadas requerem programação e organização fora, bem como dentro da sala de aula, dando tempo aos alunos para a sua preparação e realização. É precisamente o tempo que escasseia para a materialização de tais atividades, evidente nas constantes queixas dos professores perante programas extensos como os de LE, não havendo a abertura de espaço para as atividades de interação e produção orais.

No que concerne o ensino da língua em si, os programas (ibid: 142-143) sugerem uma estrutura dos conteúdos programáticos organizados por tarefas que podem ser de maior ou menor extensão, em que o aluno pode opinar e sugerir, reconhecer coerência e unidade (“sense of completeness”), realizar atividades com objetivos definidos e diferenciados e construir sentidos pessoais (“focus on meaning”). Caminha-se, então, para uma metodologia de abordagem por tarefas, em que o aluno deve ser capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequam às situações de aprendizagem. Assim, pretende-se fomentar a motivação e o empenho do aluno, de modo a que este se torne mais responsável e autónomo aquando das suas intervenções e tomadas de decisão no contexto sala de aula. O professor auxilia

o aluno a desenvolver as suas capacidades de organização, controlo e autoavaliação, sendo fundamental que os objetivos, métodos, estratégias e recursos a atingir se tornem claros tanto para o aluno, como para o professor. Desta forma, o professor deve fornecer materiais e recursos diversificados, bem como práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às diferentes inteligências, motivações, características, necessidades, ritmos e interesses de cada aluno em particular.

Os conceitos de língua, ensino e aprendizagem, as competências e os conteúdos surgem intrinsecamente relacionados nestes documentos orientadores. O papel do professor consiste em proporcionar ao aluno as oportunidades para desenvolver a competência comunicativa em todas as suas vertentes de forma autónoma e proativa.

2.2. Mudança paradigmática: a avaliação da oralidade

No novo milénio, antes mesmo da portaria nº 1322/2007, é publicado o já mencionado QECR que, segundo a página oficial da Direção-Geral da Educação¹, pretende que os alunos demonstrem um nível de desenvolvimento linguístico no que concerne os diferentes contextos comunicativos. O QECR define seis níveis de referência – de A1 a C2 – distribuídos por várias competências comunicativas – as linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas. No âmbito das competências comunicativas linguísticas, destacam-se o compreender – compreensão da leitura e compreensão do oral –, o falar – a produção oral e a interação oral – e o escrever. O QECR pressupõe uma abordagem metodológica por tarefas, tal como os Programas abordados no ponto 2.1., que, apesar de não serem unicamente linguísticas, implicam diretamente a competência comunicativa do falante. Este documento incentiva à criação de espaços propícios à aprendizagem em contextos reais de comunicação e também de atividades de contexto real em sala de aula, na linha dos princípios da abordagem comunicativa.

No entanto, a nossa experiência revela-nos que esta tónica nos contextos reais acarreta dificuldades para os professores. Na aplicação dos contextos reais em sala de aula, existe sempre a preocupação por parte do professor no controlo da turma, com um número elevado de alunos, o que, na maioria das atividades de interação e produção orais, pode levar ao descontrolo da participação. Sendo assim, consideramos que se torna evidente que o uso do manual escolar e as atividades controladas, de forma a manter os alunos focados nas temáticas e de os guiar para um teste final, sejam as eleitas. Para além disso, tendo em conta estes factos, compreende-se que a maioria dos professores ainda não encontrou uma

maneira válida, exequível e prática de levar os alunos a comunicar em LE.

Seis anos após a publicação do QECR, surge então a portaria nº 1322/2007, de 4 de Outubro, publicada no Diário da República, I série, nº 192, que veio introduzir alterações à portaria nº 550-D/2004, de 21 de maio, que, por sua vez, já havia sido alterada pela portaria nº 259/2006, de 14 de março. É o artigo 9º, mais especificamente o seu número 6, que estipula a obrigatoriedade de aplicar momentos formais para a avaliação da oralidade ou da dimensão prática e experimental em diferentes disciplinas. No português, a componente oral passa a ter um peso de 25%, ao passo que, nas LE, este peso assume o valor de 30%.

Na sequência desta obrigatoriedade legal de avaliar a oralidade no Ensino Básico, o então GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional – organizou diversas ações de formação sobre a avaliação da expressão oral no Ensino Secundário para as Línguas Estrangeiras realizadas entre 2006 e 2009. Contudo, na página oficial do atual IAVE², afirma-se que “[o] projeto “Provas de Expressão Oral” para o Ensino Secundário iniciou-se em 2004-2005, integrado no projeto de Avaliação Externa da Comunicação Oral”.

É no âmbito destas ações organizadas pelo GAVE que os formandos produziram um conjunto de guiões para a realização das provas orais das diferentes LE (i.e. alemão, espanhol, francês e inglês) para os 9º, 11º e 12º anos, níveis de iniciação e de continuação, posteriormente validados pelo IAVE e que se encontram disponíveis na sua página oficial. A par destes guiões, foram igualmente criados os modelos das provas orais e as categorias e descritores para a avaliação da produção oral.

Passando a avaliação da componente oral a corresponder a 30% do total da avaliação em LE, esta exigência pressupõe a atribuição de um número mais elevado de atividades ao domínio de referência da interação e produção orais a incluir na planificação diária. Esta obrigatoriedade pode parecer relativamente fácil e simples de implementar, mas apresenta-se extremamente difícil de promover dentro da sala de aula. Nesse sentido, o professor de LE é obrigado a atribuir mais atenção ao tipo de atividades que desenvolve, bem como aos instrumentos de avaliação que usa para avaliar os alunos.

2.3. As Metas Curriculares para o Inglês

No sentido de adaptar os programas às diretrizes emitidas pelo QECR, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) homologou, em agosto de 2015, as Metas Curriculares da disciplina de Inglês para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, que reorganizaram e readaptaram as Metas Curriculares dos 2º e 3º ciclos publicadas em 2013 (cf. Despacho nº 6651/2013, de 13 de maio), assim como as Metas curriculares para o 1º ciclo homologadas em 2014 (cf. Despacho nº 151/2015, de 7 de janeiro).

Uma vez que o inglês no 1º ciclo passou a ser obrigatório, as novas Metas Curriculares entrarão em vigor a partir do ano letivo de 2017/2018 para os dois ciclos já mencionados. Com este reajustamento, pretende-se uma maior articulação entre as Metas do 2º e 3º ciclos e as Metas do 1º ciclo, assegurando a continuidade da aprendizagem dos alunos que iniciaram o inglês no 3º ano de escolaridade no ano letivo de 2015/2016.

Esta adaptação pressupõe uma maior articulação entre os diferentes ciclos de ensino, bem como um reajustamento aos níveis de proficiência do QECR, com o intuito de tornar mais clara e perceptível a sequencialidade e a articulação entre estes níveis de ensino. No entanto, resta saber como operacionalizar o ensino do inglês nos primeiros dois anos do 1º ciclo, uma vez que o 1º e 2º anos de escolaridade continuam a poder usufruir das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de inglês, como oferta de escola.

As Metas Curriculares são apresentadas em forma de tabela para os sete anos obrigatórios de inglês, ou seja, do 3º ano ao 9º ano, dividida pelos domínios de referência em cada ano de escolaridade, sendo estes a compreensão oral (*Listening*), a leitura (*Reading*), a interação oral (*Spoken Interaction*), a produção oral (*Spoken Production*), a escrita (*Writing*), o domínio intercultural (*Intercultural Domain*) e o léxico e gramática (*Lexis and Grammar*).

No que respeita aos domínios da interação e produção orais, interessa analisar o tipo de estratégias e atividades veiculadas pelas Metas Curriculares. Constata-se que, no domínio da interação oral, o aluno é encorajado a exprimir-se e a interagir de forma adequada em contextos ligados ao mundo que o rodeia (ou domínio privado, segundo a nomenclatura do QECR), enquanto, no domínio da produção oral, o aluno deve ser capaz de (re) produzir e se expressar com vocabulário simples sobre o mundo que o rodeia (MEC, 2015: 10). É somente no nível independente (B1/B1+ – 8º e 9º anos) que encontramos as funções da linguagem ligadas à expressão de opiniões e à argumentação, onde o aluno pode produzir um discurso de cunho pessoal ou argumentativo sem que este tenha sido previamente preparado.

Ao longo da última década, a nossa experiência tem demonstrado que um número considerável de alunos chega ao ensino superior com grandes lacunas ao nível da competência oral, entre outras, provenientes de uma escolaridade com um mínimo de cinco, ou até mesmo sete anos de inglês, tornando-se necessário indagar as razões pelas quais este nível B1 não se apresente efetivo. Segundo Ribeiro (2008: 54), os alunos sentem falta da interação em LE e das competências orais em sala de aula, visto que a aprendizagem acontece apenas de uma forma fragmentada e insuficiente. Por outro lado, Lazarton (2001 cit. Ribeiro, 2008: 55) sustenta que o ensino de uma LE pressupõe a ligação entre as quatro competências base – ouvir, falar, ler e escrever – o que nem sempre acontece, estando estas em contínua sobreposição.

Paralelamente, o uso da língua materna ou a pouca oportunidade dada aos alunos de participar e interagir em língua inglesa, despendendo-se muito tempo nos exercícios explicitamente gramaticais ou de interpretação de texto e não se arriscando a participação dos alunos em atividades interativas espontâneas, pode ser uma das causas da ausência da competência oral exigida. De acordo com Ribeiro (2008: 57), a escola passou a ser um espaço preparatório em que o objetivo comum assenta na preparação para provas de avaliação e não na finalidade final que seria a formação do indivíduo e a sua capacidade de comunicar em LE.

Uma vez que as Metas Curriculares se apresentam como um recurso parco, devido também à sua organização esquemática, optamos por prosseguir a nossa análise através dos Cadernos de Apoio que propõem atividades e propostas para o 1º ciclo, bem como para os 2º e 3º ciclos. Estes Cadernos de Apoio funcionam como um complemento de apoio ao professor, integrando atividades suscetíveis de serem postas em prática de acordo com os diferentes domínios de referência emanados pelas Metas Curriculares.

O Caderno de Apoio do 1º ciclo encontra-se dividido em cinco secções: “Rhymes, Chants and Poems”; “Let’s sing”; “Story time”; “Let’s start speaking” e “Let’s start writing”, sendo novamente os conteúdos organizados de acordo com os diferentes domínios de referência. Nas propostas de trabalho para o 1º ciclo, a abordagem metodológica orienta-se para o uso e a comunicação em LE, sendo os objetivos seguintes os únicos que abordam explicitamente a oralidade:

- *pretende-se que os alunos se familiarizem com a língua inglesa e que sejam capazes de ouvir instruções simples, compreender e responder, seja através de gestos ou palavras. Isto não invalida que a língua materna seja usada pontualmente;*
- *a repetição e a rotina são fundamentais: a repetição de voca-*

bulário, expressões e conteúdos, apresentados de diferentes formas e em diferentes momentos em atividades de curta duração, e a introdução de rotinas no decurso da aula contribuem para a retenção de léxico e de estruturas, promovendo a autonomia do aluno no uso da língua inglesa;

- *as atividades devem ser diversificadas: os jogos, os chants, as canções, os poemas, as histórias e as pequenas dramatizações devem ser utilizados de forma recorrente e envolver Movimento e os cinco sentidos (MEC, 2014: 3).*

No que respeita ao Caderno de Apoio para o 2º e 3º ciclos, este “visa auxiliar os professores na implementação das Metas Curriculares” (MEC: 2013: 3). O documento encontra-se dividido pelos cinco domínios de referência acima mencionados, apresentando propostas de atividades com recurso a diferentes meios que podem ser também utilizadas transversalmente nos outros domínios (o intercultural e o léxico e gramática), visto que estão intimamente interligados. O documento é consideravelmente abrangente no que toca à liberdade do professor em adaptar as propostas apresentadas, podendo adequá-las à turma e ao nível de proficiência dos seus alunos.

Importa salientar que, apesar de este documento de apoio fornecer ao professor uma panóplia de sugestões e recursos em linha relevantes para a diversificação das atividades, a nossa experiência demonstra que o manual escolar continua a ser a ferramenta mais utilizada, visto que: (1) se encontra já organizado em unidades e tópicos, (2) detém atividades diversificadas contemplando os domínios de referência, (3) os alunos adquiriram o manual no início do ano letivo e (4) há escassez de verbas para material extra.

Relativamente ao domínio da compreensão oral, o mesmo documento refere ainda que, para a concretização desse objetivo, o professor deverá:

1. *Utilizar as atividades de compreensão oral, não só para desenvolver e testar a compreensão (listening as comprehension), mas também para ajudar o aluno a alargar o seu leque de vocabulário e o conhecimento sintático, semântico e pragmático (listening as acquisition).*
2. *Apresentar, aos alunos, vídeos de curta duração com personagens e contextos reais, sobre temas do seu interesse e com vocabulário adequado ao seu nível.*
3. *Facultar aos alunos a audição de pequenas histórias, sem exigir ou esperar a compreensão total da história. (ibid: 4).*

Quanto à interação oral, o professor deve:

1. *Proporcionar a todos os alunos, através do uso de chunks, a oportunidade de interagirem através de uma boa gestão do tempo e de atividades de curta duração.*
2. *Desenvolver a interação oral assente em diálogos naturais com utilização de chunks, em vez de insistir em estruturas gramati-*

cais corretas, desprovidas de contexto, assentes em diálogos que utilizem respostas completas e uma linguagem pouco natural para o falante nativo.

3. *Reduzir a ansiedade do aluno, evitando correções constantes, recorrendo a material de apoio e desenvolvendo as atividades de maneira leve e divertida. (ibid: 16).*

A interação oral realiza-se sobretudo através de *chunks* (“pedaços de língua” que correspondem a grupos de palavras habituais), não dando a oportunidade ao aluno para a utilização de frases mais complexas e, ao mesmo tempo, completas, providas do vocabulário adequado e de correção gramatical.

Finalmente, em relação à produção oral, o professor deve:

1. *Proporcionar o acesso a diferentes recursos, adaptados ao nível de conhecimento do aluno, incentivando, assim, o gosto pela utilização da língua inglesa para se expressar oralmente.*
2. *Selecionar, preparar e fornecer input relevante, interessante e adequado ao nível dos alunos para os preparar para a produção oral.*
3. *Reduzir a ansiedade do aluno durante as apresentações orais através do ensino de vocabulário específico de argumentação, de técnicas de organização de ideias e de estruturação do discurso. (ibid: 22)*

Neste domínio, a ênfase assenta sobretudo na memorização, na pergunta/resposta, na organização de ideias e na apresentação oral. Para além das três sugestões apresentadas, o documento propõe uma série de recursos passíveis de serem utilizados, disponíveis em páginas web inglesas, inclusivamente aqueles que se relacionam com o teste “Key for Schools”, à semelhança do que acontece nos restantes domínios de referência. A preparação dos alunos para o teste “Key for Schools” é, de facto, um outro objetivo veiculado pelas Metas Curriculares que, de acordo com estas, deve ser atingido através de estratégias facilitadoras da aprendizagem.

Os Cadernos de Apoio referenciados, apesar de sugerirem e apresentarem uma série de propostas, encaminham todo o trabalho final para a responsabilidade do professor. Cabe ao professor organizar, selecionar e adaptar os recursos apresentados, “aproveitando a mais-valia do conhecimento e da experiência dos professores” (MEC, 2014: 3) e recomendando ainda “que dentro das escolas, se desenvolva um trabalho colaborativo, criando bancos de materiais comuns” (ibidem). Para além disso:

[c]om as Metas, o grande desafio que se lança aos professores consiste em levar os alunos a comunicar em língua inglesa e a atingir o nível B1 em Reading, Listening, Writing e Speaking ao concluírem o 3º ciclo. Para que tal aconteça, o professor terá de escolher bem os materiais a usar, conhecer as características e capacidades dos seus alunos e criar uma dinâmica de sala de aula, facilitadora da

aprendizagem” (MEC, 2013: 3).

No entanto, o maior desafio que o professor enfrenta não passa propriamente pela falta de recursos e atividades que tem ao seu dispor, mas sim pela operacionalização dessas mesmas atividades. A importância atribuída aos documentos emanados pelo MEC à interação e produção orais, as sugestões expostas e as instruções fornecidas são evidentes; no entanto, as condições para a operacionalização dessas mesmas atividades passam pela responsabilidade e confiança no professor que não possui, atualmente, condições para as materializar e tornar exequíveis, tal como pode ser comprovado na seguinte afirmação:

Alguns aspectos negativos do exercício da profissão, como é o caso dos problemas disciplinares, o excessivo número de alunos por turma, a apatia dos alunos, as transferências involuntárias, a docência longe da zona de residência dos familiares, o excesso de trabalho, os pais exigentes e críticos, a falta de condições e recursos materiais, são alguns dos factores de stress com que se confrontam os professores. (Melo, Gomes & Cruz, 1997: 7)

Paralelamente, segundo Wangberg (1984 cit. Ramos, 2009), a insatisfação do professor passa pelos fatores sociais, institucionais e pessoais. Na mesma linha de pensamento, “as condições em que se exerce a docência dependem das peculiaridades organizativas dos distintos sistemas escolares e do contexto social, político e económico que rodeia as relações docentes” (Esteve, 1984 cit. Ramos, 2009)

Assim, as condições de trabalho dos profissionais de ensino tornam-se fundamentais no que respeita a um ambiente favorável na sala de aula que possa produzir efeitos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

2.4. A avaliação externa do inglês

Em 2013, o MEC, mais particularmente o IAVE – Instituto de Avaliação Educativa (antigo GIAVE), estabelece um protocolo com a Universidade de Cambridge, de forma a implementar a avaliação do nível de inglês no Ensino Básico português (cf. Despacho nº 11838-A/2013, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 175, de 11 de setembro). Esta avaliação designa-se como “Key for Schools” ou teste de língua inglesa nas escolas portuguesas, que surge definido na respetiva página oficial³ da seguinte forma:

é um projeto que tem como principal objetivo a aplicação nos estabelecimentos de ensino de um teste de língua inglesa concebido pelo Cambridge English Language Assessment, entidade da Universidade de Cambridge responsável pelo desenvolvimento de instrumentos de avaliação no domínio da língua inglesa.

Sousa et al. (2014: 4) ressaltam que a implementação des-

te teste resultou do estudo europeu relativo à aprendizagem de uma segunda língua nos sistemas de ensino de

14 países membros da União Europeia – o ESLC (*European Survey on Language Competences* – Surveylang) – que apresentou os dados finais em junho de 2012. Este estudo foi aplicado a amostras representativas de alunos, tendo-se centrado no final da escolaridade básica (ISCED2) e no segundo ano da escolaridade secundária (ISCED3), correspondentes em Portugal aos 9º e 11º anos, e incidindo sobre as componentes da compreensão da escrita e do oral e da produção escrita.

Os dados apresentados pelo Surveylang (2012: 7-8) para Portugal incluem a percentagem de alunos com os níveis pré-A1, A e B nas competências da leitura, da compreensão oral e da escrita não só no que diz respeito ao inglês, como também ao francês. Considerando a longa prática de ensino do inglês como primeira LE, especialmente na última década, assim como o recente declínio do francês como segunda LE, face, por exemplo, ao espanhol, seria expectável que os dados fossem mais marcadamente distintos.

Contudo, o quadro 2 demonstra que algumas destas percentagens são surpreendentemente próximas, tais como os níveis pré-A1 para a leitura e para a compreensão oral em ambas as línguas. É nos níveis A e B que se verifica a maior discrepância entre o francês e o inglês, uma vez que efetivamente o nível A de francês é aquele que tem uma percentagem mais elevada de alunos, face ao nível B da mesma língua, o que se afigura compreensível considerando o distinto número de anos dedicados ao estudo destas duas LE. No entanto, a diferença é somente mais notória na competência da compreensão oral: 39% no inglês e 64% no francês, para o nível A, e 38% no inglês e 11% no francês, para o nível B. Por outro lado, na leitura e na escrita a diferença é menos acentuada. A leitura de nível A apresenta 53% para o inglês versus 66% para o francês, enquanto no nível B se observam 26% para o inglês e 14% para o francês. Relativamente à escrita, o nível A regista 55% para o inglês e 60% para o francês, ao passo que o nível B aponta 27% para o inglês e 8% para o francês.

	Reading			Listening			Writing		
	Pre-A1	A	B	Pre-A1	A	B	Pre-A1	A	B
English	20	53	26	23	39	38	18	55	27
French	20	66	14	25	64	11	32	60	8

Quadro 2. Resultados do Surveylang de 2012 para Portugal.

Na sequência destes resultados que podem ser considerados pouco positivos, Sousa *et al.* (2014: 5) afirmam que o IAVE optou pela realização do “Key for Schools”, teste este que visou certificar a proficiência linguística dos alunos do Ensino Básico desde o nível A1 (utilizador elementar) ao nível B1 (utilizador experiente), de acordo com as recomendações do QECR. Paralelamente, esta parceria pretende igualmente contribuir para o reforço da importância da aprendizagem de LE “para o desenvolvimento cognitivo de cada criança e jovem” (em linha). No entanto, esta iniciativa não se restringe a Portugal, sendo igualmente levada a cabo em 130 países, entre os quais se destacam, por exemplo, Espanha, Itália, França ou México, e sendo reconhecido internacionalmente por mais de 800 instituições e empresas.

De acordo com as informações patentes na referida página oficial, esta iniciativa reúne um conjunto de vantagens que abrangem o próprio sistema educativo português, mas também os seus intervenientes (professores, alunos e famílias). No que se refere ao sistema educativo, a mesma página afirma que a aplicação deste instrumento de avaliação externa vai:

[r]eforçar o reconhecimento da importância do ensino e da aprendizagem do Inglês, na sequência da instituição da frequência obrigatória da disciplina do 5º ao 9º ano de escolaridade, existindo a possibilidade futura de vir a alargar essa obrigatoriedade ao 1º ciclo (em linha)

Desta forma, o “Key for Schools” consolida a avaliação da oralidade já iniciada em 2007 com a portaria n.º 1322/2007 e as provas experimentais para a avaliação oral, aferindo o nível de conhecimentos gerais e específicos dos alunos e possibilitando um estudo do impacto da aplicação deste instrumento através da interpretação dos resultados e supostamente com repercussões no planeamento educativo e na melhoria da qualidade do ensino do inglês em Portugal. De referir que a obtenção do certificado resultante deste processo de avaliação é opcional, variando entre a gratuidade e os 25€, consoante os escalões da Ação Social Escolar (ASE).

Relativamente às famílias, para além da informação mais detalhada que esta iniciativa pretende operacionalizar, o “Key for Schools” coloca a tónica na certificação e no acesso generalizado a este tipo de avaliação sem restrições de natureza geográfica.

Finalmente, os benefícios para os professores de inglês centram-se na obtenção de formação, uma vez que aqueles que estiverem responsáveis por implementar esta avaliação têm acesso a dois programas de formação: “um destinado a todos os professores que lecionam o 9º ano de escolaridade (Cambridge English Teacher) e outro destinado aos professores classificadores (Formação – Módulos 1 a 3 do Teaching Knowledge Test)” (em linha). Paralelamente, a mesma página refere o acesso a um centro de recursos de textos científicos, fóruns de discussão, *webinars* (i.e. *web seminars*) e cursos em linha.

A aplicação obrigatória do *Key English Test* (KET) teve início no ano letivo de 2013/2014 aos alunos do 9º ano de escolaridade, independentemente de pertencerem à rede escolar pública, particular ou cooperativa, tendo sido disponibilizado facultativamente a alunos de outros níveis de escolaridade, entre os 11 e os 17 anos.

De acordo com Sousa *et al.* (2014: 7), no ano letivo 2013/2014, o “Key for Schools” foi aplicado em 1325 estabelecimentos de ensino em Portugal Continental e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, tendo-se realizado 3954 sessões de *Speaking*. Realizaram o teste 101 494 alunos, 92% dos quais frequentavam o 9º ano de escolaridade. Os restantes 8% dos alunos não frequentavam o 9º ano, estando distribuídos da seguinte forma: 3% frequentavam entre os 6º e o 8º anos e 5% eram alunos do ensino secundário.

Para a implementação deste teste, foi necessário o apoio de uma bolsa de professores classificadores, assim como aproximadamente 1100 professores voluntários que cumpriram as funções de examinadores orais.

No que se refere aos resultados do teste, convém explicitar que a escala se estrutura da seguinte forma: 0-45 representa um nível pré-A1; 45-70 o nível A1; 70-85 passagem no nível A2; 85-90 passagem com mérito no nível A2; e 90-100 passagem com distinção equivalente a um nível B1. A par desta escala, este instrumento oferece também informação descritiva e qualitativa organizada em *weak*, *borderline*, *good* e *exceptional*.

Tendo em consideração a escala apresentada, Sousa *et al.* (2014: 7-8) apresentam a média dos resultados para a generalidade dos alunos que corresponde a 66,9%, sendo especificamente de 65,5% para os alunos a frequentar o 9º ano. O desempenho destes alunos distribui-se pelos quatro níveis referenciados: nos níveis pré-A1 24,3% e A1 22,9%; o nível com maior expressão foi efetivamente o A2, com 31,6% e o nível B1 o menos representativo, com 21,1%. Quanto aos restantes alunos que representam os 8%, no grupo de alunos a frequentar o ensino secundário, 95,6% obtiveram um resultado de nível A2 ou B1, sendo este último nível obtido por 69,1% dos alunos.

Quanto aos restantes alunos que frequentam os níveis de escolaridade que antecedem o 9º ano, os resultados são os seguintes: os níveis pré-A1 e A1 totalizam 21,1% destes alunos; os restantes 78,9% repartem-se entre os níveis A2 (com 42,2%) e B1 (com 36,7%).

Sousa *et al.* (2014: 10) mencionam que, dos 20% dos alunos que solicitaram o certificado, 90,7% obtiveram certificação e 75,6% atingiram o nível A2 e B1, enquanto, dos alunos que não solicitaram o certificado, apenas 47,3% alcançaram estes níveis. Destes alunos podem identificar-se dois grupos com desempenhos distintos: o primeiro representa 47,2% do total de alunos e integra os desempenhos situados nos níveis pré-A1 e A1; o segundo corresponde a 52,8% e compreende os alunos com desempenhos adequados para o nível do teste ou de nível superior. Neste subgrupo, destacam-se 21,1% de alunos que alcançaram o nível B1 e ainda 16,1% cujo nível corresponde à passagem com mérito.

Um último aspeto que merece destaque neste relatório de 2014 relaciona-se com a distribuição dos resultados dos alunos consoante as competências de escrita, leitura, expressão oral (*speaking*) e compreensão oral (*listening*). Os resultados nas componentes da escrita e da leitura dos alunos que realizaram o “Key for Schools” são apresentados por Sousa *et al.* (2014: 11) de forma conjunta: 50% dos alunos auferiram de uma classificação de *weak*, 16% de *borderline*, 10% de *good* e 24% de *exceptional*. Consideramos que a apresentação destes dados acoplados surge como uma opção errónea e potencialmente enganosa, uma vez que fundir resultados de uma competência receptiva, como a leitura, com os de uma competência produtiva, como a escrita, pode produzir dados falseados, resultando apenas de uma média entre as duas competências. Quanto à compreensão oral, os resultados são os seguintes: 47% dos alunos receberam uma classificação de *weak*, 17% de *borderline*, 7% de *good* e 29% de *exceptional*. Finalmente, no que concerne a expressão oral, os resultados acompanham os resultados das restantes competências: 26% obtiveram a classificação de *weak*, 48% de *borderline* e 26% de *good* e *exceptional*.

O quadro 3, realizado com base nos dados apresentados pelo IAVE (Sousa *et al.*, 2014), refletem uma situação consideravelmente desvantajosa quanto à expressão oral dos alunos que realizaram o “Key for Schools” no ano letivo de 2014/2015. As classificações de *weak* e *borderline* na expressão oral contrastam face às restantes competências com um valor acrescido entre 8% e 10%.

Classificação	Weak	Borderline	Good	Exceptional
Compreensão oral	47	17	7	29
Produção oral	26	48	26	26
Compreensão da leitura & Expressão escrita	50	16	10	24

Quadro 3. Resultados do “Key for Schools” em 2013/2014 por competência em percentagem.

Na sequência desta primeira experiência em Portugal, o Despacho nº 15747-A/2014 (publicado no Diário da República, 2ª série, nº 251, de 30 de dezembro) determinou que, no ano letivo 2014-2015, o “Preliminary English Test for Schools” seria de aplicação obrigatória a todos os alunos do 9º ano de escolaridade, com carácter opcional para os alunos dos 6º, 7º e 8º anos e os do Ensino Secundário.

Segundo este despacho (2014: 5268-(8)), a parte escrita do teste é realizada numa só aplicação e tem a duração máxima de 125 minutos, distribuídos entre a compreensão da leitura e expressão escrita (90 minutos) e a compreensão do oral (35 minutos). A parte oral é realizada por dois alunos em simultâneo na presença de dois examinadores, com a duração de 10 a 12 minutos. Relativamente à percentagem a que corresponde cada nível, a organização apresenta-se da seguinte forma: de 45% a 69% – nível A2; de 70% a 89% – nível B1; de 90% a 100% – nível B2.

No comunicado de imprensa do IAVE para a divulgação dos resultados do “Preliminary English Test” de 2015, revela-se que o PET foi aplicado em 1223 estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo (aproximadamente menos 100 estabelecimentos), tendo-se inscrito para o teste 111 534 alunos, dos quais: 96% frequentavam o 9º ano; 0,3% o 6º; 1,1% os 7º e 8º anos; 2,5% o Ensino Secundário; e 0,1% os CEF, cursos profissionais e vocacionais. Destes alunos inscritos, realizaram o teste 85 297 alunos, um decréscimo de praticamente 16 000 alunos.

Relativamente aos resultados, o IAVE defende que se verificou uma forte redução (cerca de 20%) da percentagem de alunos com nível pré-A1 e A1 e um significativo aumento (cerca de 21%) da percentagem de alunos que atingiram o nível B1 ou mesmo B2. Contudo, convém destacar dois aspetos importantes: em primeiro lugar, o facto de estarmos a comparar testes que abrangem diferentes níveis de proficiência pode conduzir a conclusões pouco claras; em segundo lugar, as informações descritivas, que no “Key for Schools” abrangiam 4 classificações, passaram a abranger cinco – muito

fraco, fraco, suficiente, bom e excelente. A combinação destes dois aspetos pode potenciar conclusões falaciosas. Assim, os resultados da proficiência linguística referentes aos alunos de 9º ano são os patentes no quadro 4 que se segue.

Nível	%
A1	26,6
A2	35,2
B1	29,1
B2	9,1

Quadro 4. Resultados do PET em 2015 por nível de proficiência.

Na apresentação das competências e respetivas classificações, há que mencionar duas alterações. No comunicado de imprensa referente aos resultados de 2015, as competências são apresentadas todas isoladamente, contrariamente ao que sucedeu com os dados de 2014 que fundiram os resultados da compreensão da leitura e da expressão escrita. Para além disso, as informações descritivas e qualitativas passam de 4 para 5 classificações, o que permite uma maior dispersão de resultados e dificulta a comparação dos mesmos.

Classificação	Muito fraco	Fraco	Suficiente	Bom	Excelente
Compreensão oral	23,1	43,8	12,1	4,4	16,5
Produção oral	23,3	11,7	44,3	8,3	12,5
Compreensão da leitura	23,7	53,8	9,7	3,1	9,7
Expressão escrita	30,6	24,3	24	6,7	14,4

Quadro 5. Resultados do PET em 2014/2015 por competência em percentagem.

Por último, tanto no comunicado de imprensa do IAVE como no comentário da APPI (2015) relativo a estes dados, refere-se que o Relatório Nacional dos testes “Key for Schools” de 2014 e PET de 2015 seria divulgado até ao final do mês de outubro do mesmo ano, do qual ainda não se tem conhecimento até à data da conclusão deste trabalho.

2.5. Considerações finais

Com a introdução do inglês obrigatório no 3º ano do 1º ciclo (cf. Decreto-Lei nº 176/2014) no ano letivo de 2015/2016 e a sua extensão ao 4º ano de escolaridade no ano letivo de 2016/2017, era fundamental redefinir e fazer corresponder os níveis de proficiência do QECR com os anos de escolaridade do ensino do inglês obrigatório. Sendo o 9.º ano correspondente ao momento de realização do exame “Key for Schools”:

[p]retende -se, assim, uma maior homogeneidade no ensino da língua inglesa no início de cada ciclo, o que permite um progresso mais sólido ao longo dos anos, de forma a que, no final do período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório da língua, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes. (Portugal, 2014).

Esta obrigatoriedade do inglês assim como a introdução de políticas vinculativas quanto à avaliação oral dos alunos em 2007 exigem que os professores ponderem, selecionem e justifiquem as suas escolhas a um nível muito mais elevado. Estes dois fatores estão a contribuir para uma melhor preparação, implementação, execução e avaliação da competência oral à luz das novas diretrizes do MEC. Estes aspetos aliados à avaliação externa por meio do KET e do PET acentuam a presença dos domínios da interação e produção orais que perpassam por todos os níveis de proficiência dos alunos do Ensino Básico, desde o nível elementar ao nível independente. O nível elementar engloba os 3º e 4º anos, que permitem alcançar o nível A1, e o 5º ano que aprofunda o nível básico até a um nível A1+. É neste sentido que as Metas Curriculares para os 3 ciclos do Ensino Básico de inglês referem que, no nível A1, os alunos devem ser capazes de:

compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas (...) apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem (...) comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (MEC, 2015: 2).

Ainda no nível elementar, o nível A2 vai ser alcançado no 6º e 7º anos, sendo este último responsável pela diferença qualitativa de A2+. Neste nível, verifica-se uma evolução nos enunciados que os alunos são capazes de controlar, passando-se da esfera pessoal e familiar para uma esfera social mais lata, que inclui questões como as “áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante)” (ibidem). Os alunos são assim capazes “de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais” (ibidem).

Finalmente, no nível independente, a mesma estruturação dos níveis anteriores é mantida: o 8º ano inicia o B1, ao passo que o 9.º ano consolida o B1+. É efetivamente neste nível que se verifica a evolução qualitativa mais marcada não só em termos de compreensão e interação, mas também de expressão lexical e gramatical mais complexas, uma vez que o alunos:

é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. (ibidem)

Em conclusão, podemos afirmar que a importância da oralidade no contexto educativo português atravessou um longo caminho, desde uma completa obliteração até uma presença forte e quantificada, atualmente alvo de certificação pela Universidade de Cambridge. Mesmo que esta evolução tenha sido tardia, uma vez que só foi consubstanciada já no novo milénio, foi progressivamente potenciada: primeiro através do QECR, ao qual se seguiu a portaria que sustentou a obrigatoriedade da avaliação oral em 30% para as LE, as Metas a partir de 2013 e, por fim, a parceira que permitiu a realização do “Key for Schools” em 2014 e o PET em 2015.

Conclusões

O presente trabalho orientou-se para uma análise da presença da oralidade nos métodos de ensino de LE ao longo dos séculos, de forma a averiguar a sua aplicação e, consequentemente, o seu peso no contexto educativo português. No decurso da exposição histórica patente na primeira parte, foi possível verificar que a oralidade esteve totalmente ausente das preocupações metodológicas até meados do século XIX quando os movimentos reformistas intentaram romper com a forte tradição do método apoiado no estudo intensivo da gramática e na sua aplicação à tradução, com recurso a dicionários bilingues. No século XX, esta tendência para a componente oral da aprendizagem das LE manteve-se, fruto dos avanços das teorias linguísticas e da influência da psicologia, como é o caso do behaviorismo. Destaca-se o método audiolingual, marcadamente behaviorista, que enfatiza a importância da comunicação oral e da pronúncia semelhante à dos nativos, apesar de manter uma prática intensiva e quase mecânica

de *pattern drills*, que faz lembrar a obsessão pela gramática e a tradução do método tradicional. Na sequência deste, sem negligenciar outras reações e metodologias emergentes então, surge a abordagem comunicativa direcionada para uma aprendizagem da LE em contextos reais e significativos de comunicação.

É esta abordagem comunicativa que marca os Programas de LE de 1996 e 1997, analisados na parte 2, assim como a abordagem que daqui resulta que consiste na abordagem por tarefas. Desta forma, na história do ensino das LE, muito foi já produzido e testado ao nível dos métodos. O crescimento de novas abordagens e metodologias reflete o nosso compromisso em encontrar o método mais eficaz (cf. Richards & Rodgers, 1986) que tende cada vez mais para um ecletismo, característico da postura dos professores do novo milénio.

O ensino das LE encontra-se, também, em grande expansão após a integração numa Europa global e, em particular, com o desenvolvimento de programas de mobilidade de alunos e professores. Os alunos dos vários níveis de ensino necessitam, cada vez mais, de adquirir competências comunicativas em LE para enfrentar os novos desafios numa era multilingue e multicultural. Esta nova realidade exige que o professor assuma uma enorme responsabilidade na preparação e na escolha de diferentes abordagens metodológicas que cumpram os interesses e as necessidades dos seus alunos.

Será então o ano de 2001, com a publicação do QECR, que marca o início de uma mudança fundamental no contexto português. A base do processo de ensino-aprendizagem de LE que durante longo tempo se centrou na leitura e na interpretação textual, assim como na abordagem gramatical, desvalorizando, por conseguinte, as atividades de prática oral, cedeu lugar às preocupações e exigências do novo milénio, culminando com a obrigatoriedade de avaliação oral em LE, homologada por portaria legal, em 2007. Apesar de a operacionalização desta exigência legal ter sido lenta e residual, foram as novas Metas Curriculares (2013 a 2015), aliadas à introdução do “Key for schools” e atualmente o PET, que consubstanciaram a relevância da componente oral das LE, nas suas vertentes de produção oral, interação oral e compreensão oral. A avaliação desta componente detém hoje um peso considerável na nota final do aluno, muito semelhante à nota dos exames e provas finais de outras disciplinas. A certificação linguística atribuída por meio da parceria com a Universidade de Cambridge veio aumentar significativamente o grau de exigência, mas também de dificuldade na prática letiva diária dos professores de LE, em particular na aplicação da vertente oral e da sua avaliação.

Na nossa perspetiva, de forma a atingir este elevado grau de proficiência no inglês, não basta apenas readaptar Metas Curriculares, introduzir a obrigatoriedade do inglês no 1º ciclo do Ensino Básico ou fornecer sugestões e materiais aos professores, é também indispensável oferecer e propiciar condições de trabalho aos profissionais que diariamente trabalham para que os seus alunos atinjam este tão almejado nível de proficiência. A operacionalização do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente a aquisição da competência oral por parte dos alunos, passa também pela adequação de professores e instituições responsáveis por “grandes mudanças culturais, sociais, políticas e económicas” (Ramos, 2009).

Desta forma, o ensino-aprendizagem de uma LE, em que a componente oral tem um peso de 30% na nota final, não se efetiva com turmas que podem chegar a ter 30 alunos e com uma carga horária de duas ou três horas semanais.

Notas

1 Cf. <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas> (acedido 1-11-2015).

2 Cf. <http://iave.pt/np4/151.html> (acedido 1-11-2015).

3 Cf. <http://www.cambridgeenglish.org/pt/exams-and-qualifications/general-english-and-for-schools/key-for-schools-portugal/> (acedido 1-11-2015). Informação também replicada na página do IAVE referente ao “Preliminary English Test” Portugal (<http://preliminaryenglishtest.iave.pt/np4/home>).

Referências

- Anderson, JoDee. (2004). On integrating Applied Linguistics when teaching. In JoDee Anderson, J. M: Oro & Jesús Varela Zapata. (Ed.). *Linguistic Perspectives from the Classroom: Language Teaching in Multilingual Europe*. pp. 11-14. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competences – Executive Summary*. European Commission/ Education and training.
- Germain, Claude. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE Internacional.
- Harmer, Jeremy. (2001). *The practice of English Language Teaching*. Inglaterra: Longman.
- Howatt, A.P.R. (1991). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. (1987). From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language-Teaching Methodology. *English Teaching Forum*, vol. XXV, 4, pp. 2-10
- Lazaraton, A. (2001). Teaching Oral Skills. In M. Celce-Murcia. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lowen, Charles. (2003). *Integration not eclecticism: a brief history of language teaching, 1853 – 2003*. URL: <http://pt.slideshare.net/jhongomez1989/brief-history-of-language-teaching> (1-11-2015).
- Melero Abadía, Pilar. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Melo, Bárbara T.; Gomes, António Rui; Cruz, José Fernando A. (1997). Stress Ocupacional em Profissionais da Saúde e do Ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 53-72. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.
- Ministério da Educação e Ciência. (2005). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º ciclo do Ensino básico. Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf (1-11-2015).
- Ministério da Educação e Ciência. (2006). *Ensino do Inglês. 1.º ciclo do ensino básico. Orientações Programáticas 1.º e 2.º anos*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_1e2_anos.pdf (1-11-2015).
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos. Caderno de Apoio*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/caderno_de_apoio_ingles.pdf (1-11-2015).
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1.º Ciclo. Caderno de Apoio*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/caderno_apoio_ingles_1_ceb.pdf (1-11-2015).
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf (1-11-2015).
- Ministério da Educação. (1996). *Programa Inglês, Programa e Organização Curricular: Ensino Básico 2.º Ciclo*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa.pdf (1-11-2015).
- Ministério da Educação. (1997). *Programa Inglês, Programa e Organização Curricular: Ensino Básico 3.º Ciclo*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf (1-11-2015).
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação & Departamento da Educação Básica.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. EUA: Prentice Hall.
- Ostler, Nicholas. (2010). *The last lingua franca: English until the return to Babel*. Reino Unido: Penguin.
- Portugal. *Decreto-lei n.º 176/2014*. Diário da República, 1.ª série, n.º 240 (12 de dezembro de 2014). URL: <https://dre.pt/application/file/63958168> (1-11-2015).
- Portugal. *Despacho n.º 151/2015*. Diário da República, 2.ª série, n.º 4 (7 de janeiro de 2015). URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_151_2015.pdf (1-11-2015).
- Portugal. *Despacho n.º 9633/2014*. Diário da República, 2.ª série, n.º 142 (25 de julho de 2014). URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_9633_2014.pdf (1-11-2015).
- Portugal. *Portaria n.º 260-A/2014*. Diário da República, 1.ª série, n.º 241 (15 de dezembro de 2014). URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Inglês/portaria_260_a_2014.pdf (1-11-2015).
- Ramos, Susana I. V. (2009) *(In)Satisfação e Stress Docente*. URL: <https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/8522/1/Bem%20estar%20e%20mal%20estar%20docente.pdf> (1-11-2015).

- Ribeiro, Leila A.M. (2008). A ausência do ensino da oralidade na sala de língua inglesa. *Revista Desempenho*, vol. 9, n.º 1. URL: http://www.academia.edu/4768892/A_AUS%C3%84NCIA_DO_ENSINO_DA_ORALIDADE_NA_AULA_DE_L%C3%84NGUA_INGLESA_1 (1-11-2015).
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, Ted. (2000). Methodology in the New Millennium. *English Teaching Forum*, volume 38/2. pp. 2-13.
- Scrivener, Jim. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.
- Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*. Estrasburgo: Council of Europe Press.
- Sousa, Helder; Marôco, João; Sampaio, Maria Manuel; Simões, Paula; Pereira, Sandra; Castanheira, Teresa. (2014). *Teste Key for Schools Resultados 2014 Sumário Executivo*. Lisboa: IAVE/MEC.
- Stern, Hans Heinrich. (1991). *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swam, Michael. (1985). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, volume 39/1, pp. 2-12. Oxford: Oxford University Press.
- Swam, Michael. (1985). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, volume 39/2, pp. 76-87. Oxford: Oxford University Press.
- Tamura, Fumiko. (1980). The Development of the Audiolingual Approach – Trends in Language Methodology in the United States. *Studies in the Humanities*, 7 (99-112). Josai University. URL: http://ci.nii.ac.jp/vol_issue/nels/AN00118212/ISS0000045022_en.html (30-10-2015).
- Thompson, Geoff. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, volume 50/1, pp. 9-15. Oxford: Oxford University Press.
- Case, Alex. (2008). 15 Variations on PPP. URL: <http://edition.tefl.net/ideas/teaching/variations-on-ppp/> (30-10-2015).
- IAVE – Guiões de Alemão. URL: <http://iave.pt/np4/155.html> (1-11-2015).
- IAVE – Guiões de Espanhol. URL: <http://iave.pt/np4/157.html> (1-11-2015).
- IAVE – Guiões de Francês. URL: <http://iave.pt/np4/158.html> (1-11-2015).
- IAVE – Guiões de Inglês. URL: <http://iave.pt/np4/159.html> (1-11-2015).
- IAVE & MEC. (2015). *Comunicado de Imprensa – Divulgação dos resultados do Preliminary English Test*. URL: http://iave.pt/np4/file/219/Press_Release_PET2015.pdf (1-11-2015).
- IAVE & MEC. (2015). *Cambridge English for Schools PORTUGAL. Preliminary English Test Resultados 2015. Apresentação powerpoint*. URL: http://iave.pt/np4/file/219/PP_PET_2015.pdf (1-11-2015).

Sitografia

- APPI. *Comentário da Direção da APPI – Resultados do Preliminary English Test (PET) realizado entre 13/04 e 22/05/2015 Projeto Cambridge English for Schools PORTUGAL*. URL: <http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2015/08/Resultados-do-PET-2015-Coment%C3%A1rio-APPI.pdf> (1-11-2015).
- Bowen, Tim. (s.d.1). *Teaching approaches: task-based learning*. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article> (30-10-2015).
- Bowen, Tim. (s.d.2). *Teaching approaches: what is audiolingualism?* URL: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146488> (30-10-2015).

