

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e da Mestre Neus Lagunas.

## [DECLARAÇÕES]

Declaro que este Relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Josefa Ramôa

Lisboa, 8 de outubro de 2015....

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Neve Mendes Costa

Lisboa, 8 de outubro de 2015....

## [DECLARAÇÕES]

Declaro que este Relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Josefa Ramôa

Lisboa, 8 de outubro de 2015

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

co-orientadora

Neus Lapras

Lisboa, 8 de outubro de 2015

*A Emilio*

## AGRADECIMENTOS

Às Professoras Doutora Maria Antónia Coutinho e Mestre Neus Lagunas pela paciência e ajuda prestada na orientação científica deste relatório. Agradeço também a coragem evidenciada ao aceitarem o desafio, e, acima de tudo, a competência profissional e humana demonstradas. As reflexões e as apreciações críticas sugeridas revelaram-se imprescindíveis na consecução deste trabalho.

Aos Professores Cooperantes Feliciano Ladino e João Paio pela disponibilidade mostrada ao assumirem a orientação das aulas de Português e Espanhol na Prática de Ensino Supervisionada. Espero poder retribuir algum dia o tempo e o esforço dispensados, aplicando no exercício da prática docente os valores que me transmitiram através do exemplo, que é sempre a melhor forma de assimilar e compreender.

Ao Professor Doutor Alberto Madrona pela sua valiosa contribuição na minha formação académica.

À família, pelo apoio.

Aos meus colegas de curso, que de forma generosa colaboraram nos dois estudos realizados neste relatório e, especialmente, ao colega e amigo Tiago Garrett e a *mis amigas del alma* Ana Matos e Rosa Paiva.

A todos eles a minha gratidão.

## Professor de línguas, nativo ou não nativo?

Josefa Ramón Rico

### RESUMO

Este relatório de práticas aborda a dicotomia que dá título ao mesmo - *professor de línguas, nativo ou não nativo?* – a partir de três perspetivas diferentes.

Do ponto de vista teórico, analisam-se, definem-se e confrontam-se ideias e conceitos relacionados com o tema. Assim, reflete-se sobre o mito do professor nativo como fenómeno generalizado, dentro do estudo das línguas estrangeiras ou línguas segundas. Explora-se também a noção de variação linguística no contexto da lusofonia, visando indagar se a variedade falada pelo professor de Português língua materna terá alguma incidência no seu desempenho enquanto docente.

Numa ótica eminentemente prática, esta dualidade conceptual também surgiu no âmbito da PES, como professora estagiária nativa de Espanhol língua estrangeira e professora estagiária não nativa de Português língua materna, no exercício de mediação entre alunos e conteúdos, numa lógica de investigação/ação.

Por último, a variável nativo / não nativo é analisada à luz dos dois recursos metodológicos: um estudo de investigação, envolvendo 84 professores e 316 alunos, que teve como objetivo estudar as crenças que os docentes e os discentes têm sobre a citada variável; um estudo de caso, que contou com a participação de quatro professores e quatro turmas do Ensino Secundário de diferentes centros de estudo.

A observação e a interpretação complementar destes três olhares permitiu chegar a uma síntese final em relação ao tema que é objeto de estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** professor nativo; professor não nativo; língua materna; língua segunda; língua estrangeira; variação linguística; crenças; mito do professor nativo.

## Language teacher, native or non-native?

Josefa Ramón Rico

### **ABSTRACT**

This report explores the dichotomy that gives title to it – *language teacher, native or non-native?* – from three different perspectives.

From a theoretical point of view, ideas and concepts related to the topic are analyzed, defined and confronted. This report is a reflection about the myth of the native teacher as a widespread phenomenon within the study of foreign languages and second languages. It also explores the notion of language variation in the context of Lusophony, in order to ask if the language variety spoken by the native Portuguese teacher will have some consequence on his performance as a teacher.

From a practical point of view, this conceptual duality also came within the PES, as a native teacher of Spanish as a foreign language and a non-native teacher of Portuguese as a native language, in the exercise of mediation between students and contents, in a logic of investigation/action.

Finally, the native / non-native variable is analysed in the framework of two methodological resources: a research study involving 84 teachers and 316 students, which aimed to study teachers and learners' beliefs about the aforementioned variable and a case study, which included the participation of four teachers and four classes of secondary education in different schools.

The observation and complementary interpretation of these three perspectives led to a final synthesis regarding the topic that was object of study.

**KEYWORDS:** native teacher; non-native teacher; mother language; second language; foreign language; language variation; beliefs; native teacher myth.

# ÍNDICE

Introdução .....	11
1. HORIZONTE TEMÁTICO .....	13
1. 1. Paradigma em estudo .....	13
1. 2. Definição de conceitos .....	13
1.2.1. Língua materna.....	13
1.2.2. Língua segunda - Língua estrangeira.....	15
1.3. O professor de línguas.....	17
1.3.1. Professor de língua estrangeira .....	17
1.3.1.1. O mito do professor nativo .....	19
1.3.1.2. Nativo vs. não nativo .....	21
1.3.2. Professor de língua materna.....	25
1.3.2.1. Variação linguística .....	26
1.3.2.2. Nativo vs. não nativo .....	30
1.4. O professor eficaz.....	32
2. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO: PERCEÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NATIVO E NÃO NATIVO .....	35
2.1. Justificação do estudo proposto .....	35
2.2. Características do estudo.....	36
2.2.1. Objetivos.....	36
2.2.2. Método .....	37
2.2.3. Amostra .....	39
2.2.4. Modelo de questionário .....	39
2.3. Análise dos resultados .....	39
2.4. Conclusão .....	45

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	48
3.1. O Agrupamento de Escolas de Caravelos.....	48
3.1.1. Aulas de Espanhol.....	49
3.1.2. Aulas de Português .....	53
3.2. Estudo de Caso. ....	56
3.2.1. Descrição .....	57
3.2.2. Análise .....	58
Conclusão.....	61
Referências Bibliográficas .....	64
Lista de Figuras e Gráficos .....	71
Lista de legendas.....	72
Índice de Anexos .....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

FN - Falante nativo

L1 - Língua primeira.

L2 - Língua segunda.

LE - Língua estrangeira

LM - Língua materna.

LS - Língua segunda.

SL - Segunda língua.

SL-M - Aprendizagem em contexto misto.

## INTRODUÇÃO

Se olharmos para a situação do Ensino Público em Portugal<sup>1</sup>, veremos que a quase totalidade dos docentes de Português são *nativos* enquanto a maior parte dos professores de língua estrangeira são *não nativos*. Neste sentido, a escolha do tema proposto prende-se com a minha situação, diametralmente oposta, como professora estagiária nativa de Espanhol língua estrangeira e como professora estagiária não nativa de Português língua materna.

Aparentemente, esta condição de *falante nativa* de espanhol poderia proporcionar algumas vantagens relativamente a um profissional da docência *não nativo*. Será realmente assim? Poderíamos falar também em desvantagens em relação a um professor de espanhol que tenha o português como *língua materna*?

De igual forma, abordaremos a variação linguística no âmbito da lusofonia. Nesta perspetiva, um docente, falante de uma variedade africana, que tenha o português como *língua segunda*, será olhado como um professor *nativo* ou um professor *não nativo* de português língua materna em Portugal? Deverá um professor de Português, língua materna, conhecer a cultura e o património literário dos diferentes países de expressão portuguesa?

O presente Relatório pretende assim refletir sobre as interrogações anteriormente levantadas e ponderar o impacto que essas questões podem ter no processo de ensino aprendizagem das línguas.

Para atingir esses objetivos serão utilizados dois recursos metodológicos: um estudo de investigação e um estudo de caso. O primeiro parte de dois inquéritos dirigidos a alunos e professores e permitir-nos-á conhecer as crenças dos mesmos em relação ao papel do professor *nativo* e *não nativo*. O segundo envolve dois docentes de Espanhol nativos e dois docentes da mesma língua não nativos e tem como objetivo correlacionar a variável *nativo / não nativo* com a avaliação do processo ensino-aprendizagem de uma mesma unidade didática.

A Prática de Ensino Supervisionada será o eixo de transmissão, que nos permitirá desenvolver os diferentes trabalhos. Finalmente, o relato das atividades realizadas, dos materiais utilizados e das opções metodológicas tomadas, propiciarão a

---

<sup>1</sup> Ensino Básico e Secundário

elaboração de uma conclusão final que possa redundar no melhoramento da prática docente e, conseqüentemente, reverter em benefício dos alunos.

## 1. HORIZONTE TEMÁTICO

### 1.1. Paradigma em estudo

Com a chegada da abordagem comunicativa ao ensino das línguas, nos inícios da década de 70, o foco de atenção passou a estar fundamentalmente no aluno. No entanto, esta perspetiva não dissipou uma antiga polémica<sup>2</sup> assente na dicotomia professor *nativo* / professor *não nativo*. Qual dos dois pode realizar, com maior grau de eficiência, o seu trabalho enquanto docente?

Devido ao elevado número de estudos e de publicações que abordam esta controvérsia -nativo/não nativo- o próprio debate passou a ser considerado uma linha legítima de investigação (Martínez 2010, Braine 2005). Assim, este Relatório visa pesquisar quais as vantagens e os inconvenientes de uma e de outra posição e refletir sobre o perfil que um professor de línguas deve ter no desempenho das funções docentes.

### 1.2. Definição de conceitos

#### 1.2.1. Língua materna

A língua materna (LM), antropologicamente associada em muitas culturas à figura da mãe, não é necessariamente a língua falada por ela.

No *Dicionário de Termos Linguísticos*, (Xavier & Mateus, 1990: 231) encontramos a seguinte definição: “Língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”.

Na mesma linha, o *Dicionário de Didáctica das Línguas* (Galisson & Coste 1983: 442) acrescenta um matiz de carácter geográfico: “... e é utilizada no país de origem do sujeito falante.”.

Por sua vez, Sim – Sim (1998: 25) destaca um outro aspeto que vincula o locutor ao código linguístico da sua comunidade: “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística, constitui a língua materna (ou nativa) desse indivíduo.”.

O *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003: 151) refere a dificuldade que existe em estabelecer uma definição rigorosa do termo,

---

<sup>2</sup> No estudo das línguas estrangeiras.

devido, fundamentalmente, ao seu valor histórico e às múltiplas conotações que envolve. Neste sentido aponta para a combinação de dois fatores: “l’ordre de l’acquisition et l’ordre du contexte. Il s’agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l’aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle”.

Maria Helena Ançã (1999: 14) coincide com esta asserção e vai mais longe ao afirmar: “é de facto, quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas”.

Ançã, citando Kochmann (1982), apresenta três níveis de identificação: o *afetivo*, idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe, o *ideológico*, idioma falado no *país* onde se nasce e onde supostamente se vive ainda, e o de *auto designação*, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um *sentimento de posse* mais marcado do que em relação a outro idioma, bastando a constatação de qualquer um deles para confirmar a definição de LM. Refere a seguir a W.Mackey (1992) que propõe três critérios para a definição da lexia *língua materna*, segundo os países em que desenvolveu o seu estudo: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá), *domínio*, a língua que se domina melhor (Suíça) e *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria). Por último, cita L. Dabène (1994: 9-27) que fala de uma “verdadeira constelação de noções” que estão por detrás do termo *língua materna*, como são: *falar*, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; *língua reivindicada*, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações de um sujeito ou grupo face à língua como elemento de identidade e *língua descrita*, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz.

Como vemos, existe um variado leque de fatores que podem influenciar a definição do termo. No entanto, seja qual for o matiz em causa, existe sempre um elemento caracterizador *por oposição*, aquele que diferencia uma LM de uma língua *estrangeira* (LE) ou de uma língua *segunda* (LS), consideradas ambas línguas *não maternas*.

### 1.2.2. Língua segunda / Língua estrangeira

Segundo Stern (1983: 16), citado por Leiria (1999: 1), é consensual que, quando se pretende estabelecer o contraste entre língua segunda (LS) e língua estrangeira (LE), o termo LS seja utilizado para referir a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro das fronteiras em que ela tem uma função reconhecida; ao passo que o termo LE deve ser usado para identificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. Na opinião de Leiria, a LS é, frequentemente, a língua ou uma das línguas oficiais, pelo que é indispensável para a participação da vida no Estado e, conseqüentemente, é a língua ou uma das línguas da escola. Por esta razão, disponibiliza geralmente bastante *input* e pode ser aprendida sem recurso a um estabelecimento de ensino. Como exemplo clássico de falante de LS, menciona o caso dos imigrantes. Em contrapartida, a LE pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e recorrendo, fundamentalmente, ao ensino formal.

José Miguel Martín Martín, (2008: 261) reserva a sigla L1 para identificar a LM e a L2 para as restantes. A este respeito menciona ainda (Martín, 2008: 270) o conceito de *segunda* língua (SL), entendendo *segunda* como sinónimo de *não materna*. Porquê SL e não L2? Para este autor, a diferença está no contexto, embora o mesmo nem sempre seja fácil de delimitar. Fala-se em *contexto natural* quando o aprendente está em constante exposição e *contacto* com a língua objeto de aprendizagem, por ser esta a língua habitual da comunidade em que se encontra inserido. Em relação à aprendizagem, faz ainda duas distinções: uma, quando o *contacto* é feito de maneira familiar ou individual; a outra, quando grandes grupos de imigrantes, procedentes de um mesmo país, formam amplas colónias, mantendo os seus costumes, a sua língua e a sua cultura. Nestas circunstâncias anteriormente descritas, tratar-se-ia de uma *segunda* língua (SL), sendo *segunda*, como referido, sinónimo de *não materna*.

Face a este contexto situa a língua *estrangeira* LE, que decorre normalmente em sala de aula, numa situação de ensino-aprendizagem (Martín, 2008: 270). Indica igualmente que quando não se quer fazer uma menção explícita à contextualização, costuma usar-se a sigla L2, que abrange tanto o conceito de SL como o de LE. Por último define o *contexto misto* (SL-M) como aquele em que a vida social e laboral do aprendente transcorre no país, entre nativos (SL) e, em simultâneo, recebe instrução docente, típica das aprendizagens em contextos de LE.

Martín (2008: 270-271) defende ainda que uma língua nunca atingirá a categoria de LE no seu país de origem: "...el español no es una lengua extranjera en España, por más que sean extranjeros quienes la aprenden."

Pode, portanto, afirmar-se que a opinião destes três linguistas é consensual, no que diz respeito às características associadas a uma LE:

- 1) aprendida em espaços físicos diferentes de aqueles em que é falada;
- 2) com recurso, normalmente, ao ensino formal.

Porém, não podemos formular a mesma asserção em relação aos conceitos representados por LS, SL ou L2. No entanto, se centrarmos a nossa atenção na contextualização, veremos como LS e SL têm idêntico significado uma vez que remetem para um mesmo tipo de aprendizagem:

- 1) relativa a uma língua não-nativa, dentro de um espaço em que ela tem uma função reconhecida;
- 2) o aprendente está em constante exposição e contacto com a mesma, pelo que pode ser aprendida sem recurso à escola.

Crystal (2010: 288) também diferencia a LM ou língua primeira (L1) das restantes línguas que um indivíduo possa aprender (L2, L3, etc.), precisando que a nível popular são usados indiscriminadamente os termos *LE* e *LS* para referenciar uma língua *não nativa*. Contudo, vem corroborar as conclusões anteriormente expostas quando afirma (2010: 288-289):

But many linguists distinguish between "foreign" and "second" language use, recognizing major differences in the learning aims, teaching methods, and achievement levels involved.

A foreign language (FL), in this more restricted sense, is a non-native language taught in school that has no status as a routine medium of communication in that country. A second language (SL) is a non native language that is widely used for purposes of communication, usually as a medium of education, government, or business. In this usage, English, for example, has foreign language status in Japan, but second language status in Nigeria. The latter term is also used with reference to immigrants and indigenous groups whose L1 is a minority language: in the USA, for example, English is a second language for millions of immigrants from a wide range of language backgrounds as well as for speakers of American Indian languages.

No presente Relatório, usaremos a expressão *língua estrangeira* para designar uma língua não nativa que não beneficia de um estatuto oficial como meio de comunicação no país em que é ensinada e cuja aprendizagem decorre normalmente em sala de aula.

De igual modo, utilizaremos a expressão *língua segunda* para referenciar uma língua não nativa que é utilizada com uma função comunicativa dentro das fronteiras em que ela é reconhecida.

### **1.3. O professor de línguas**

A maior parte dos estudos realizados sobre a figura do professor centram a sua atenção na competência científica ou nas capacidades didáticas, esquecendo geralmente as características pessoais, como a idade, o sexo, a habilidade para comunicar, a motivação pessoal, ou os traços da personalidade, entre outros. Contudo, tanto as capacidades científico/didáticas como as qualidades individuais vão influenciar o seu comportamento e a tomada de decisões dentro da sala de aulas.

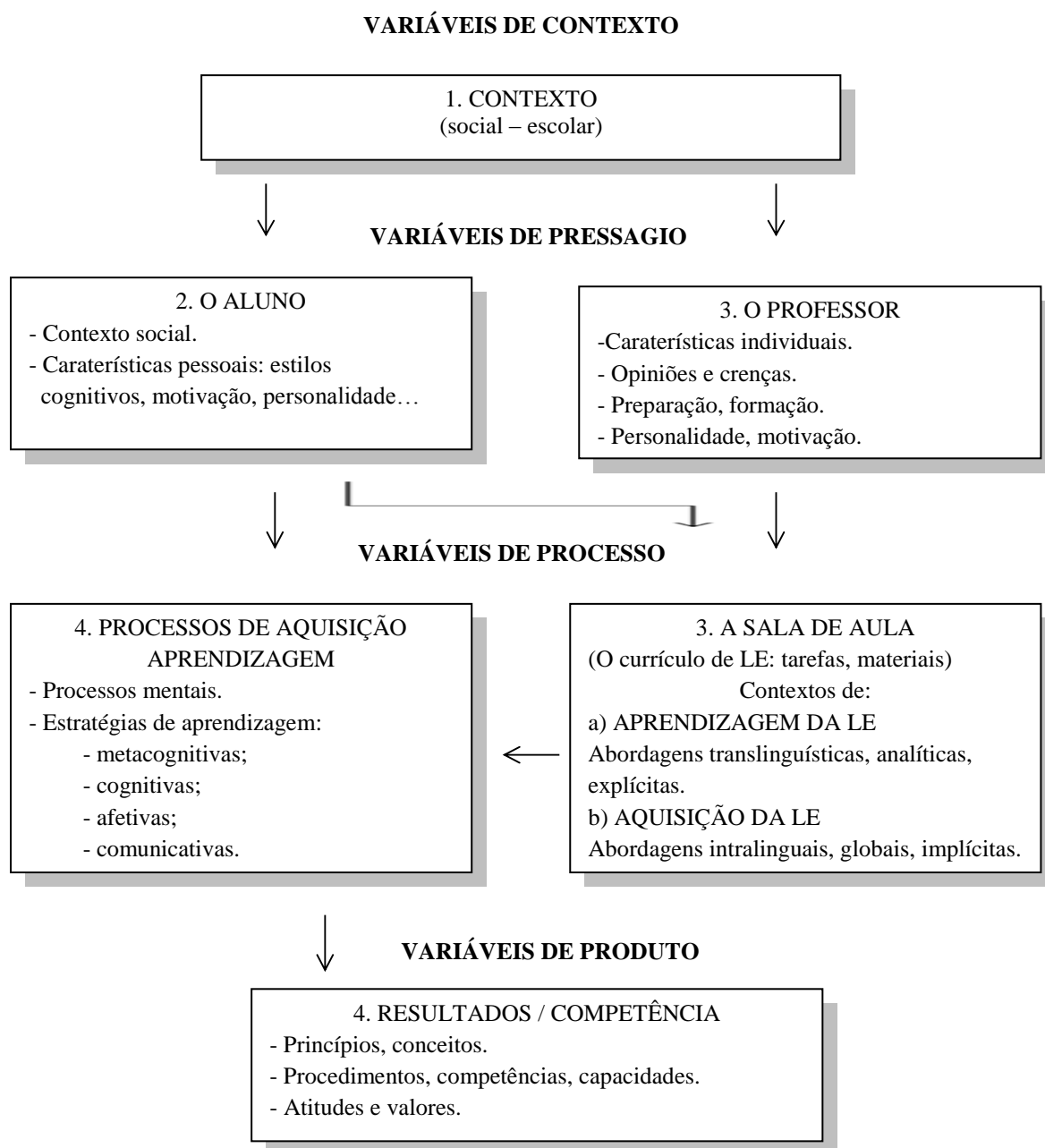
Talvez o desconhecimento da influência que essa face mais pessoal do docente tenha entre as quatro paredes da sala de aula possa ter inspirado Long (1980), citado por Madrid (2004: 7), para catalogar a mesma como uma verdadeira “caixa negra”.

#### **1.3.1. Professor de língua estrangeira**

Uma das características pessoais que pode influenciar o desempenho de um professor de LE, enquanto docente, é o facto de ser *nativo* ou *não nativo*.

O modelo representado na Fig. 1, citado por Madrid (2004: 10) e baseado, como ele próprio indica, nos modelos de Dunkin e Biddle (1974: 38) e de Stern (1983: 500), permite identificar as diferentes variáveis que intervêm nos processos de ensino aprendizagem de uma LE.

Como explica o autor (2004: 10), o estudo das *variáveis de contexto* ajuda-nos a conhecer as condições de trabalho do corpo docente: as características sociais e sociolinguísticas da comunidade em que se encontram inseridos os alunos, as características da escola, o ambiente sociocultural de alunos e professores e a relação que isto possa ter com os processos didáticos.



**Fig. 1: Modelo para a análise dos processos de ensino e aprendizagens nas LEs.**  
Traduzido e adaptado de Madrid (2004: 10)

As *variáveis de presságio* contemplam professores e alunos. As variáveis relacionadas com os segundos podem fornecer informações relevantes sobre as experiências formativas e características individuais dos mesmos: idade, género, formação académica, atitudes, motivação, etc. As variáveis de presságio relacionadas com o professor, nomeadamente a ideologia, os valores, as crenças, o sexo, os traços da personalidade ou as características pessoais -entre as quais ser nativo ou não nativo-, podem ajudar a compreender muitas das variáveis de processo ou de produto.

O conhecimento das *variáveis de processo* são essenciais para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, tanto em contextos naturais como em sala de aula. Com efeito, a análise da *aula de LE* é indispensável para conhecer a incidência das variáveis referidas a alunos e professores nos citados processos de ensino e aprendizagem. Dentro deste grupo de variáveis encontramos os aspetos relacionados com o *currículo da LE* ministrada, quer seja através de estratégias didáticas explícitas, analíticas, intralinguais ou implícitas, quer seja através das metodologias e esquemas organizativos da aula. Os *processos de aprendizagem* permitem conhecer os efeitos que a metodologia curricular, os conteúdos, os procedimentos didáticos e os materiais usados têm na progressão do aluno. A seta que vai diretamente do aluno à aprendizagem revela, segundo Madrid (2004: 11), citando Krashen (1981), as situações em que o aprendente adquire o conhecimento da LE no meio social envolvente, sem passar pela sala de aula. Do mesmo modo, o estudo das *variáveis de produto* permite-nos relacionar as variáveis de *presságio* e de *processo*.

Efetivamente, existe uma inter-relação entre estes quatro grupos de variáveis (Madrid 2004: 12) e, nessa teia de relações, as características individuais e pessoais do professor ocupam um lugar fundamental, uma vez que podem promover ou bloquear o rendimento do aluno.

Neste Relatório, estamos a centrar a nossa atenção sobre uma das características individuais do docente, que atua como *variável de presságio*: ser *nativo* ou *não nativo*.

#### **1.3.1.1. O mito do professor nativo**

Existem atualmente duas posições radicalmente opostas no que diz respeito ao ensino de uma LE.

A primeira alimenta o mito do professor nativo. Afirma que este estará melhor qualificado devido ao seu conhecimento implícito -como falante- da língua que ensina. Este ponto de vista, apoiado inicialmente no prestígio do professor de inglês nativo, ultrapassa hoje em dia esta fronteira, transformando-se num fenómeno generalizado. De facto, García (1997: 69) justifica este preconceito com a existência de um estereótipo que toma como certo que um falante nativo é por natureza a pessoa idónea para ensinar a sua língua.

Widdowson (1992: 338) corrobora a existência desta linha de pensamento quando afirma: “There is plenty of evidence that the native-speaker teacher has the

more native teachers prestigious status, and is given preference in employment; that knowledge of the language is more highly regarded than pedagogical expertise.”

Contrariamente, Medgyes (1992: 340) destaca o trabalho do professor não nativo que, partindo de características diferentes, pode chegar a obter os mesmos resultados que um professor nativo. Na mesma linha de pensamento, Braine (2006: 14) citando um estudo realizado por Medgyes (1994), indica que tanto uns como outros podem ser igualmente competentes dentro das suas próprias características.

Todavia, se examinamos a observação de García, veremos que aparece a expressão *falante nativo* (FN). A este respeito, Rubén Chacón (2000: 10) explica que existe uma certa indefinição ou uma desnecessária idealização em relação ao conceito de FN. Em muitas ocasiões, não aparece registado nos dicionários de linguística ou, quando aparece, proporciona uma aceção circular que não clarifica o seu significado (Bussman, 1996; Crystal, 1997; Thompson, 1996), o que provoca uma lacuna conceptual.

Martín (1999: 433) apresenta duas definições do termo, uma de Bloomfield e outra de Dubois. A primeira, mais antiga, destaca a importância da ordem de aprendizagem, sendo que nela língua nativa é equivalente a LM: “La primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su lengua nativa; es un hablante nativo de esa lengua” (Bloomfield, 1933, p. 43).

Medgyes (1992: 342) questiona esta afirmação quando escreve:

Let us take Juan, for example, aged 9, who has been living in the United States for five years. His father is a Mexican immigrant, his mother comes from Norway. They both speak to Juan in their own mother tongue. Which is native language, English, Spanish, or Norwegian? All three of them? None of them?

A segunda definição citada por Martín pode ajudar-nos a clarificar as dúvidas levantadas por Medgyes, uma vez que revela um novo aspeto, o grau de proficiência atingido pelo falante:

El locutor nativo es el sujeto que habla su lengua materna, considerando que ha interiorizado las reglas gramaticales de su lengua, es decir, que puede formular sobre los enunciados emitidos juicios de gramaticalidad, de sinonimia e de paráfrasis; es decir, que es capaz de distinguir las oraciones correctas gramaticales... (Dubois *et al.*, 1973: 409).

Voltando agora à afirmação de García (1997:69), efetivamente, um professor nativo é um FN, contudo, não podemos realizar a mesma afirmação em sentido inverso: um FN, em termos percentuais, raramente é um professor nativo.

Uma interpretação abusiva e errada da relação que existe entre estes dois termos, FN e professor nativo, pode dar azo a uma certa intrusão profissional, recorrendo-se por vezes à contratação de profissionais de outras áreas só pelo facto de serem FN dessa língua.

Neste sentido, Lakatos (1995: 239) sustenta que a imagem de prestígio do professor nativo fundamenta-se na crença de que um FN estará melhor qualificado para ensinar uma LE. Para contrariar este ponto de vista a autora coloca as seguintes questões, que passamos a citar:

¿Cuántos fontaneros británicos, por muy digna que sea su profesión y aunque su árbol genealógico pueda remontarse al período anterior a las invasiones romanas, son capaces de conseguir que un grupo de españoles hablen inglés? Lo mismo ocurriría con un economista, un médico o un ingeniero.

¿Qué diferencia a estos individuos de un autentico profesor de idiomas? Indudablemente todos ellos tienen un dominio de su idioma nativo, ya pertenezca a un registro culto o no, con el que pueden satisfacer todas sus necesidades comunicativas de la vida cotidiana. Luego su manejo de la lengua es irreprochable (...).

Pero para ser capaz de enseñar un idioma no basta con saber utilizarlo. Es necesario tener también unos mínimos conocimientos sobre cómo se efectúa el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Chacón (2000: 10), na mesma linha, indica que com frequência incorre-se na discriminação de profissionais da docência, altamente qualificados, pelo simples facto de não pertencerem ao grupo dos FN, sem ter em conta a formação ou a experiência que possam ter na matéria.

### **1.3.1.2. Nativo vs. não nativo**

Qual dos dois está em condições de realizar, com um maior grau de eficiência o seu trabalho enquanto docente?

Para Martín (1999: 434-435) existem duas posições extremas:

- a) O nativo pode desenvolver melhor a sua função como professor de L2 pelo seu conhecimento implícito da língua.

- b) Só o professor não nativo passou pela experiência de aprender a língua, pelo que está mais capacitado para empatizar com os seus alunos.

Segundo o autor, a ortodoxia no mundo anglófono situou o professor nativo de inglês num lugar proeminente, beneficiando de um maior prestígio e de maiores possibilidades de emprego. Dado que o inglês é a língua mais falada no mundo, como LE ou L2, tudo o que acontece no âmbito desta língua repercute-se nas outras; assim, a crença popular coincide com esta visão algo simplista do tema. Esta posição anglocentrista provocou uma corrente oposta, que destaca as vantagens iniciais do professor não nativo. Existe ainda uma posição intermédia e neutra (Martín, 1999: 435), segundo a qual a dicotomia nativo-não nativo carece de importância, uma vez que ambos podem desempenhar igualmente as suas funções, resultando inexistentes as diferenças entre eles.

Como explica Martín (1999: 435), a visão de Medgyes (1992) parece ser a mais madura: tanto uns como outros podem ser bem-sucedidos no desempenho das suas funções docentes, embora as suas características de partida sejam diferentes.

Quais são estas características de partida?

Madrid (2004: 30-32) cita um estudo (Árva e Medgyes 2000) realizado a 10 professores de Inglês LE na Hungria<sup>3</sup>, 5 nativos britânicos e 5 não nativos húngaros, destacando os seguintes pontos:

*-Competência dos professores nativos e não nativos na L2.* A principal vantagem dos professores nativos resulta da sua evidente superioridade em termos de competência linguística e comunicativa em inglês, uma vez que se trata da sua LM, proporcionando um uso espontâneo e natural nas mais variadíssimas situações. Os docentes não nativos costumam ter uma competência mais pobre, adquirida com o estudo e o esforço, e que não lhes permite tanta espontaneidade. Por vezes tinham alguns problemas de pronúncia no uso de certas expressões coloquiais e com determinado tipo de vocabulário. Mostraram também uma competência linguística pouco atualizada e marcada pela informação dos manuais.

*-Conhecimento da gramática.* Entre as lacunas detetadas nos docentes nativos destaca-se o seu reduzido conhecimento da gramática inglesa. Pelo contrário, o conhecimento da gramática inglesa era um motivo de orgulho para os professores não

---

<sup>3</sup> Educação Secundária.

nativos, que conseguiam dar explicações científicas em relação às construções e aos usos do inglês. Estas características eram tidas em conta na distribuição das responsabilidades: os nativos lecionavam as aulas de conversação enquanto os não nativos ficavam responsáveis pelo estudo científico da língua e da literatura.

*-Competência na L1.* O desconhecimento da LM dos estudantes por parte dos docentes nativos influenciou a falta de empatia entre alunos e professores, sobretudo nos níveis elementar e intermédio. Obviamente este tipo de problemas não ocorria entre os professores nativos.

*-Outros aspetos da conduta profissional.* Os professores nativos tinham um comportamento muito mais informal com os alunos, o que levava, por vezes, a que não fossem considerados autênticos docentes mas sim auxiliares que ajudavam na prática do inglês. Normalmente não pediam trabalhos de casa e não utilizavam os manuais, que eram substituídos por fotocópias para dar as aulas. Os docentes não nativos comportavam-se de maneira mais formal, insistiam nos trabalhos de casa, eram mais rigorosos com os alunos que não os realizavam e utilizavam os manuais para dar as aulas.

Seguem algumas das conclusões do estudo de Árva e Medgyes (2000) citadas por Madrid (2004: 32), relativas às diferenças encontradas entre os professores não nativos húngaros e os jovens professores nativos britânicos. Ainda considerando a escassa preparação didática destes últimos, Madrid (2004: 33) reconhece que não resulta fácil optar por um dos dois grupos, uma vez que ambos oferecem vantagens e desvantagens:

- Os nativos falavam melhor inglês que os não nativos e usavam este idioma como instrumento natural de comunicação na sala de aula.
- Os não nativos tinham um conhecimento metacognitivo da gramática muito melhor do que os nativos.
- Os nativos eram muito mais tolerantes com os erros dos estudantes e davam as aulas mais informalmente.
- Os não nativos seguiam fielmente os manuais, enquanto os nativos utilizavam uma grande variedade de atividades com recortes de jornais, fotocópias ou cartazes e raramente seguiam ao pé da letra os ditados dos manuais.
- Os não nativos planificavam as aulas com mais zelo e com um maior grau de profissionalismo.

- Os nativos foram utilizados como valiosas fontes de informação cultural por parte dos alunos.

Podemos depreender, das informações fornecidas pelos autores, que os cinco professores de Inglês nativos que participaram na investigação realizada por Árvá e Medgyes (2000) não tinham a formação científica e pedagógica que é exigível a um docente de LE, no entanto, consideramos relevante mencioná-lo neste relatório por ser um estudo pioneiro nesta área e fornecer dados interessantes neste campo.

A este respeito, Martínez (2010: 244-245) defende que a principal vantagem atribuída aos professores nativos, a suposta superioridade linguística em todas as áreas da competência comunicativa, não implica necessariamente a existência de melhores habilidades docentes, insistindo em que “Different does not imply better or worse” Medgyes (1994: 76).

Refere igualmente outros autores, como por exemplo Robinson (2008), que consideram que o segredo do sucesso profissional reside, fundamentalmente, na capacidade para motivar os estudantes a utilizar a língua com fins comunicativos.

Por sua vez, Widdowson (1992: 338) situa como uma mais-valia a experiência como aprendente de inglês do docente não nativo, contrabalançando assim a perícia do professor nativo como utilizador da língua inglesa:

But we need to make a distinction between the role of instructor and the role of informant. The native speaker may have the edge as informant. But the instructor's role is a different matter, and here it is the non-native speaker who has, on the face of it, more natural advantages. For although native speakers obviously have the more extensive experience as English language users, the non-native speakers have had experience as English language learners. They have been through the process of coming to terms with English as another language.

Neste sentido, Zsuzsanna Lakatos (1995: 242) traz uma outra perspetiva: o professor não nativo pode compensar as carências no domínio da língua e da cultura em relação ao professor nativo, oferecendo ao aluno um modelo de aprendizagem, dado que o seu ponto de vista coincide com o do discente. Ele vê e ajuda a ver a língua e a cultura “a partir de fora”, trazendo uma informação de tipo comparativo. Consequentemente, sabe quais são as dificuldades que o aluno pode cometer e atuar de forma antecipada.

De todos estes contributos podemos deduzir, como aponta José Miguel Martín (1999: 436), que tanto o professor nativo como o professor não nativo dispõem de

recursos para conseguir o sucesso na sua atividade docente. Isto não quer dizer que tenham de desenvolver a sua atividade da mesma maneira, ou que não existam diferenças entre eles, mas sim que o conhecimento e o reconhecimento das mesmas podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino que ambos oferecem, reforçando aqueles aspetos que, por natureza, possam representar uma fragilidade e potenciando os que, à partida, possam proporcionar alguma vantagem.

### **1.3.2. Professor de língua materna**

Segundo o *Projeto Português 2002 – O Ensino e a aprendizagem do Português na Transição do Milénio*, publicado pela Associação Professores de Português (Lobo *et al.*, 2002: 26-39), são 7 os mandamentos que o professor de Português do séc. XXI deve cumprir:

1. Conhecer e dominar a língua.
2. Estimular as competências comunicativas.
3. Praticar metodologias ativas e diversificadas.
4. Regular o processo de ensino e aprendizagem
5. Gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s).
6. Envolver-se em dinâmicas de grupo.
7. Promover a mudança.

As escolas são cada vez mais o reflexo de uma sociedade heterogénea e diversa. Assim, na sequência do quinto preceito, explica-se que saber gerir a multiplicidade de discursos que coexistem na sala de aula é uma das competências do docente de LM, na certeza de que serão diversas as origens geográficas, sociais e culturais dos alunos.

Indica-se igualmente que dos 1,2 milhões de alunos matriculados no ensino não superior no princípio do ano letivo de 1997/98, 7% do total de discentes de Português eram oriundos de grupos culturais minoritários, entre os quais crianças e jovens portugueses de origem estrangeira, estrangeiros residentes em Portugal e portugueses que residiram no estrangeiro. Sublinha-se ainda que muitos deles não têm o português como LM.

Citando Feytor-Pinto (1997 e 1998), afirma-se no citado documento que tanto ao professor como ao sistema educativo cabe gerir estas diversidades. Na aula de Português, as diferenças culturais e linguísticas dos alunos podem ser abordadas de

modo a promover uma reflexão sobre o funcionamento da(s) língua(s), contribuindo assim para a formação pessoal e social dos alunos.

### **1.3.2.1. Variação linguística**

Francisco Moreno Fernández (Moreno, 2008: 737) explica que as línguas naturais possuem uma característica que se revela essencial para o seu correto entendimento: são realidades que se atualizam e se manifestam de um modo heterogéneo. Só podemos perceber e gerir uma língua através do seu uso e este está sujeito a condições variáveis, tanto externas como internas, que impedem a sua homogeneidade absoluta e que nos permitem perceber o seu dinamismo e as mudanças que podem sofrer ao longo do tempo. Esta dimensão heterogénea e variável da língua resulta mais rica quanto maior for o espaço em que é falada, mais longa for a sua história, mais complexa for a sua sociologia e mais diversificadas forem as suas funções sociais e comunicativas. A heterogeneidade complementa-se com uma outra característica não menos importante: uma língua como tal não se fala, falam-se as modalidades concretas da mesma. Moreno explica que se interpretássemos esta afirmação de forma rigorosa, ninguém falaria espanhol, no nosso caso ninguém falaria português, a não ser através de algumas das suas diversas modalidades, vinculadas à geografia, à história, etc. Assim, falaríamos do português do Brasil, de Cabo Verde, do Algarve, de Lisboa, etc., até chegar, segundo a lógica desta asserção, ao único nível de concretização real, que seria o indivíduo, nos seus atos de expressão. De todas as maneiras, como aponta o autor, se pretendemos referir-nos a modelos de línguas, não podemos atuar a este nível, mais sim a um mais abstrato e geral. Assim, interessa-nos falar de modalidades geográficas, sociais ou estilísticas, numa perspetiva sociolinguística, como fenómeno social e cultural.

Neste sentido, Ana Maria Martins (2003: 29), sublinha que a variação é uma propriedade inerente a qualquer língua viva, que pode ser observada quer historicamente, com o carácter de mudança linguística, quer sincronicamente, manifestando-se como diversidade dialetal ou sociolinguística. Estes dois tipos de variação estão estreitamente ligados, sendo as variantes dialetais ora vias de acesso ao passado da língua -oferecidas ao observador contemporâneo- ora manifestações de novas mudanças.

Para esta autora, o conhecimento consciente de uma língua “implica o reconhecimento dessa dinâmica evolutiva e diversificante que torna qualquer língua

resistente à normalização. De facto as variantes normativas são, como as não normativas, eventualmente passageiras, mudando ao longo do tempo o modo como os falantes encaram os mesmos factos linguísticos” (Martins, 2003: 29).

Segundo a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha e Cintra, 1984: 3) uma *língua* pode apresentar três tipos de diferenças internas:

1. Diferenças no espaço geográfico, ou variações *diatópicas* (falares locais, variantes regionais, etc.).
2. Diferenças entre as camadas socioculturais ou variações *diastráticas* (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.).
3. Diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou variações *diafásicas* (língua falada, língua escrita, língua literária, etc.).

Para estes autores (Cunha e Cintra, 1984: 4), “As formas características que uma língua assume regionalmente denominam-se *dialetos*” enquanto “*Falar* seria a peculiaridade expressiva própria de uma região e que não apresenta o grau de coerência alcançado pelo dialeto”

Cunha e Cintra (1984: 10) estabelecem ainda três grandes grupos de *dialetos* para o português europeu:

- a) Os dialetos Galegos.
- b) Os dialetos portugueses setentrionais.
- c) Os dialetos Portugueses Centro-Meridionais.

Outras gramáticas posteriores (Mateus *et al.*, 2003: 43; Raposo *et al.* vol. I: 2013: 88) utilizam o mesmo tipo de classificação.

A este respeito, Ivo Castro (2007: 3) reconhece que em Portugal “A diversidade dialetal é tão suave que a escola de Coimbra hesita em classificá-la por *dialetos*, preferindo o eufemismo *falares*<sup>4</sup>; acrescentando mais à frente (2007: 5-6):

...a diferenciação dialectal portuguesa é bastante ténue: a manutenção no Norte de certos traços antigos, como a africada palatal surda, a distinção entre sibilantes apicoalveolares e predorsodontais e a conservação dos ditongos *ou* e *ei*, contrastando

---

<sup>4</sup> O autor utiliza a seguinte nota de rodapé: Manuel de Paiva Boléo e M. Helena Santos Silva, «Mapa dos dialectos e falares de Portugal continental», *Actas do IX Congresso Int. de Linguística Românica*, III, Lisboa, 1962, 85-112.

com a sua ausência nos dialectos do Sul e ainda nos arquipélagos dos Açores e da Madeira, não é suficiente para criar barreiras de compreensão interdialectal. As marcas dialectais não travam a comunicação, apenas servindo para identificar a proveniência regional de cada falante.

Revela ainda (2007: 6) que esta ténue diferenciação dialetal, junto com outros fatores como, por exemplo, a maior concentração demográfica na faixa costeira ou a existência de apenas quatro canais generalistas de televisão, atuam de forma conjunta como poderosos elementos unificadores do panorama linguístico.

De facto, como afirma o linguista (2007: 5), Portugal é um país quase monolingue, onde, além do português, existe unicamente uma outra língua, o mirandês, que sobrevive numa pequena zona junto da fronteira nordeste.

A Este conceito de *variedade*, no que diz respeito à língua portuguesa, podemos acrescentar o de *lusofonia*. Segundo Ançã (1999: 14, citando Cristóvão 1996: 97), este será o sistema de comunicação linguístico-cultural dos vários povos que utilizam o português como LM ou como LS: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, os falantes dos antigos territórios portugueses da Índia, China e Malásia, assim como as comunidades migrantes espalhadas por todo o mundo.

Para Castro (2008: 1), o tema e o termo Lusofonia “têm vivido uma alta vida durante as últimas décadas, pelo menos em Portugal. Nascidos de uma rara coincidência de vontades políticas luso-brasileiras, encontraram bom acolhimento na imprensa, nos meios de ligação às artes performativas, ávidas de públicos alargados, e no discurso económico-industrial, que não oculta avideres análogas”. No entanto, em opinião do autor (2008: 2), a ideia de *Lusofonia* não está igualmente distribuída pelo mundo lusofalante, afirmando que esse desequilíbrio, associado ao carácter multinacional do português e à dispersão geográfica dos territórios, justifica que se concebam algumas preocupações em relação à unidade da língua. Como explica num outro documento (2007: 3) “a separação estrutural entre a língua de Portugal, a do Brasil e a dos países africanos é um fenómeno lento e de águas profundas, que muitos preferem não observar”.

Ivo Castro (2005: 279-281; 2008: 8) organiza o espaço internacional da língua portuguesa em três círculos concêntricos, dispostos a partir da variante europeia:

a) O círculo mais próximo é constituído por dois tipos de emigração: *uma de longo curso*, formada por comunidades que deixaram Portugal há muito tempo para se assentarem em locais longínquos, e cujas novas gerações estão plenamente aculturadas às sociedades em que vivem, e *uma emigração costeira*, que se dirigiu a países europeus, de onde é mais fácil regressar a Portugal.

b) As comunidades que falam português nos países de descolonização recente formam o segundo círculo. O autor dá os exemplos de Angola e Moçambique, onde a população que adquire o português como LM está a crescer muito rapidamente. Este fenómeno deve-se à concentração em torno das capitais de massas de refugiados alojotas que apenas dispõem do português como língua veicular.

c) O terceiro círculo é o brasileiro. No Brasil, o português, como língua materna universal, adotou padrões próprios que não reconhecem, hoje em dia, o padrão europeu. Segundo o autor, em certos aspetos este país foi mais conservador em relação à língua portuguesa do que Portugal. Assim, algumas construções sintáticas que muitos julgam ser arrojadas novidades brasileiras já estavam presentes no código genético da língua medieval e foram abandonadas entre tanto pelos portugueses, pelo que não pertence a Portugal o património da história, nem ao Brasil, ou a África, o privilégio exclusivo da inovação e da modernidade.

Para Ivo Castro (2008: 10), as diferentes soluções observadas em Portugal e no Brasil inscrevem-se no quadro normal da variação sistemática, no entanto, levanta a seguinte questão: podemos considerar que os dois países têm normas diferenciadas dentro de um mesmo sistema, ou devemos começar a pensar em duas *gramáticas*, entendendo estas como um eufemismo que esconde a radicalidade de *duas línguas*?

Tomando como exemplo o comportamento das vogais átonas (Castro, 2008: 10-11), explica que contrariamente a uma ideia muito comum, segundo a qual a variante europeia possui uma estabilidade superior, o português de Portugal pode ser mais inovador que a variedade do Brasil. Por outro lado, o português africano distingue-se de ambos por levar mais longe a regra geral do fechamento, sendo ainda mais inovador que o português europeu. Por conseguinte, é possível prever o desenvolvimento de novas gramáticas em África, diferentes da portuguesa e da brasileira, e diferenciadas também entre elas (Angola e Moçambique).

No entanto, Mattos e Silva (2004: 92) não partilha a mesma opinião em relação à dicotomia *conservação/inovação* para interpretar as divergências entre o português do

Brasil e o Português europeu, como podemos depreender da seguinte afirmação: “Fugindo dos «mitos» e observando fatores e fatos sócio-históricos<sup>5</sup> que modelaram o português brasileiro, todos levam à tese do carácter inovador do português brasileiro”.

Por sua vez, Clarinda de Azevedo Maia apresenta-nos uma outra perspectiva: a do pluricentrismo, termo empregado por Kloss (1978: 66-67, citado por Maia, 2008: 47) para descrever idiomas com vários centros em iteração, que proporcionam diferentes variedades nacionais, com algumas das suas próprias normas codificadas.

### **1.3.2.2. Nativo vs. não nativo**

No *Dicionário Temático da Lusofonia*, na entrada do termo que dá nome ao dicionário, Fernando Cristóvão (2005: 654) refere que a Lusofonia não se esgota no uso comum da língua. O diálogo por ela possibilitado proporciona parcerias na economia, na religião, na ciência, no desporto e em todos os alinhamentos, incluindo também os políticos. Entre os estados que formam o espaço lusófono, para além dos vínculos linguísticos, existem interesses económicos importantes, que junto com os fluxos migratórios provocados pelas desigualdades sociais, originam movimentos significativos de pessoas.

Considerando este carácter multinacional da língua portuguesa como sistema de comunicação linguístico-cultural, e tendo em conta as particularidades linguísticas, geográficas e sociais dos vários povos que a utilizam (Cristóvão 1996: 97, citado por Ançã 1999: 14), podemos perguntar-nos se a variedade do português falada pelo docente de Português LM em Portugal terá alguma influência no seu trabalho enquanto docente. Por outro lado, um docente falante de uma variedade não europeia, que tenha o português como LS, será considerado um docente nativo na disciplina de Português LM?

Se consideramos, numa perspectiva sociolinguística, um professor nativo aquele que tem como LM a língua que ensina, excluiríamos os docentes que tivessem o português como L2 e que, numa hipotética situação de bilinguismo ou de plurilinguismo, tivessem um domínio da língua e da cultura portuguesa equiparável à de um FN. Por outro lado, podemos deparar-nos com o caso de um sujeito, filho de emigrantes portugueses, que tenha o português como LM, e no entanto esteja aculturado

---

<sup>5</sup> A autora, ao longo do texto fundamenta esta divergência não só em fatores sócio históricos como também em fatores de carácter linguístico (fónicos e sintáticos).

e domine melhor a língua do país em que se encontra, e com a qual se senta mais identificado.

Neste sentido, o *Dicionário de Termos Linguísticos* (Xavier & Mateus, 1990: 232) tem a entrada *língua primária*, que relaciona com LM e língua nativa, e que define como: “Língua que, numa situação plurilingue, é mais usada (e melhor dominada) pelo falante na sua vida diária e que não é necessariamente a mesma que a sua língua materna”.

A este respeito, Maria Helena Ançã (1999: 14-15) afirma, apontando para o espaço da Lusofonia, que a definição de LM, mesmo em contextos monolingues, pode ser ambígua, declarando que é, de facto, quase impossível chegar a uma noção unívoca da mesma, dada a sua situação de variação com as épocas e com as áreas geográficas. Contudo, no contexto do português europeu, apesar dos diferentes dialetos, podemos afirmar que existe uma unidade linguística. O problema começa a ganhar outros contornos quando, em situação escolar, e em aula de Português, os alunos têm proveniências regionais, nacionais e culturais diferentes.

Castro (2007: 5) aborda também esta situação quando indica: “O sistema oficial de ensino tem apontado, mesmo nas escolas de forte população crioula, para uma formação em português; do mesmo modo, tem submetido os alunos de origem brasileira e africana à norma linguística portuguesa<sup>6</sup>...”. Podemos deduzir destas palavras que, se a norma da variedade europeia é imposta aos alunos, será também esta a norma utilizada pelo professor.

Por outro lado, considerando a língua portuguesa como uma ferramenta comum na produção literária dos países lusófonos, e sendo a Educação Literária um dos domínios do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, deveriam os docentes de Português LM conhecer e difundir o património literário dos diferentes países de expressão portuguesa?

Centrando-nos agora no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário que entrará brevemente em vigor, para encontrar autores lusófonos que não sejam oriundos de Portugal temos de procurar na lista de livros propostos para o Projeto de Leitura, onde encontramos obras de autores angolanos, moçambicanos, brasileiros,

---

<sup>6</sup> Interpretamos a *norma linguística portuguesa* como a norma da variedade europeia.

timorenses ou cabo-verdianos junto com textos de autores de outras nacionalidades (ver Fig. 2 e Anexo 1-A1<sup>7</sup>).

Autores	Portugueses	Outros autores de expressão portuguesa	Anglófonos	Francófonos	Hispanos	Outros
%	25,4 %	21,3 %	13,9 %	9,9 %	8,2 %	21,3 %

Autores Lusófonos	Portugueses	Brasileiros	Angolanos	Moçambicanos	Cabo-Verdianos	Timorenses
%	54,4 %	19,3 %	12,3 %	7,0 %	5,3 %	1,7 %

**Fig.2: Projeto de Leitura do Ensino Secundário**

Cabe mencionar que o citado Projeto de leitura, que deverá assumir cada aluno durante os três anos de Ensino Secundário, pressupõe a leitura de uma ou duas obras por ano de outras literaturas de língua portuguesa ou traduzidas para português, selecionadas da lista apresentada no programa. O discente pode escolher entre 122 obras, das quais 25,4% são de autores portugueses, 21,3% são de outros autores de expressão portuguesa e as restantes 53,3% são obras traduzidas para o português, sendo que não existe nenhum tipo de recomendação ou obrigatoriedade para que os textos selecionados sejam de autores não portugueses do âmbito da lusofonia.

#### **1.4. O professor eficaz**

O Movimento teórico-prático de Eficácia Escolar surgiu há mais de 40 anos<sup>8</sup>, passando de uma humilde linha de indagação empírica para ser o movimento de investigação mais influente na transformação da prática educativa, contribuindo para uma visão mais positiva da mesma. Este movimento fez com que se recuperasse a confiança pública no sistema educativo, destacando o seu papel como instrumento

<sup>7</sup> A1 : Indica o número de página do anexo. Os anexos têm uma paginação própria, que figura no canto inferior direito da página; foi utilizada a numeração árabe, precedida da letra A. (Anexo 36-A142): indica que o Anexo 36 começa na página 142 dos anexos.

<sup>8</sup> Weber (1971), Reynolds (1976), Rutter *et al.* (1979), entre outros, citados por Murillo (2004)

transformador da sociedade, reduzindo as desigualdades sociais e reformulando o princípio da igualdade de oportunidades (Madrid, 2004: 111, 121).

Existe um grande número de estudos sobre os benefícios que a Eficácia Escolar pode proporcionar ao mundo da educação. Alguns deles têm como finalidade definir quais as características do docente que vão influenciar a consecução dos objetivos por parte dos estudantes.

Martínez-Garrido (2011: 162), num artigo dedicado às 25 investigações mais importantes nesta área, menciona o trabalho realizado por Virgilio, Teddlie e Oescher (1991: 152-158) sobre os comportamentos docentes nas etapas Primária e Secundária, que por sua vez, confirma os resultados proporcionados anteriormente por Brophy e Good (1986). A maior parte dos docentes que desenvolvem as suas funções em centros eficazes têm comportamentos característicos deste tipo de ensino, mostrando que conseguem:

- gerir o tempo;
- motivar os alunos;
- estruturar as tarefas que os alunos devem realizar, tanto em casa como na escola;
- criar um ambiente favorável para o estudo e a aprendizagem.

Um outro trabalho realizado por Carreras, Guil e Mestre (1991: 13), corrobora a relação entre eficácia docente e um maior rendimento por parte dos alunos. Este estudo ratifica também os resultados obtidos por Medley (1979) que relacionam o aproveitamento dos estudantes com a forma como o professor conduz as aulas: pouca censura ou crítica aos alunos, maior número de elogios, uma maior tendência para favorecer a motivação intrínseca e uma maior supervisão das respostas dos discentes.

Na mesma linha, Madrid (2004: 33) cita o abundante número de estudos realizados neste campo, entre os quais Light e Smith (1971), Bloom (1976), Glass (1977), Gage (1978), Brophy e Good (1986) ou Wittrock (1986), explicando que as pesquisas referentes ao professor eficaz seguiram três linhas fundamentais: a) as investigações centradas nos efeitos do ensino, nos comportamentos e nas capacidades docentes; b) os estudos vinculados com os estilos docentes e os modelos de ensino dos professores e c) o docente como sujeito criador que atua à margem do racionalismo técnico.

Entre os vários autores mencionados por Madrid (2004: 35) podemos destacar a Porter e Brophy, que definem as seguintes características para o professor eficaz (em Harris, 1998: 173):

- tem claros os objetivos da instrução;
- conhece muito bem os conteúdos e as estratégias de ensino mais efetivas;
- satisfaz as expectativas dos alunos;
- utiliza com perícia os materiais;
- dedica muito tempo aos aspetos práticos dos conteúdos;
- conhece as características pessoais dos alunos e adapta-se às necessidades e interesses dos mesmos;
- ensina estratégias metacognitivas e cria as oportunidades necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento;
- facilita a compreensão dos alunos fornecendo o “*feedback* necessário”;
- integra o seu ensinamento com o de outras áreas curriculares;
- responsabiliza-se pelos resultados dos alunos;
- é reflexivo em relação ao exercício da prática docente.

Se juntamos o conceito de eficácia docente, associado ao rendimento dos alunos, com as características indicadas por Porter e Brophy e confrontamos ambos com o paradigma em estudo: *professor nativo / não nativo*, verificaremos que tanto o conceito de eficácia como as características apontadas podem ser endossadas a ambos tipos de professores, quer sejam nativos ou não nativos. Se houver alguma diferença importante entre eles, estaria no grau de preparação e de responsabilidade, e esses aspetos têm mais a ver com a seriedade e o profissionalismo do docente do que com o facto de ser nativo ou não nativo. Os conhecimentos científicos e didáticos revelam-se fundamentais, mas, efetivamente, formam parte do processo de formação que uns e outros devem cumprir.

Voltamos assim à afirmação de Medgyes (1992): tanto os professores nativos como os não nativos podem atingir igualmente o sucesso no desempenho das suas funções docentes. As rotas adotadas e sobre todo as características de partida é que vão ser diferentes. Não podemos negar que um professor nativo de LE, em princípio, estará

melhor dotado em relação à competência comunicativa, ou que um docente não nativo, teoricamente, conhece melhor a língua e a cultura do aluno, o que poderá permitir uma relação mais empática. Contudo, ambos podem desenvolver estratégias para potencializar os aspetos mais vantajosos e compensar aqueles em que não gozem da mesma excelência.

Como afirma Martínez (2010: 245), não podemos esquecer que na área do ensino, como em qualquer outro domínio, não há espaço para generalizações sistemáticas, pelo que devemos ser muito cautelosos na realização de avaliações que sejam concludentes e generalizadas.

## **2. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO: PERCEÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NATIVO E NÃO NATIVO**

### **2.1. Justificação do estudo proposto**

Segundo Elvira Barrios, (Barrios 2002: 15) a investigação no âmbito educativo experimentou nos últimos tempos uma mudança de orientação, superando a tradição condutista, que considerava o conhecimento e o pensamento entidades excessivamente “mentalistas” para ser objeto de investigação científica. Assim, houve um grande desenvolvimento de estudos sobre o pensamento do professor para facilitar a perceção do que acontece na sala de aula e melhorar a prática educativa (Madrid, 1998: 20). Os pressupostos fundamentais em que se baseia este paradigma de investigação, que recebe o nome de “pensamento do professor” são os seguintes (Shavelson e Stern 1981, em Barrios 2002: 15-16): em primeiro lugar, os professores são profissionais racionais e reflexivos que elaboram juízos e adotam decisões no desenvolvimento do seu trabalho num contexto complexo e incerto; em segundo lugar, parte-se da premissa de que o seu comportamento é guiado pelos seus pensamentos, juízos e decisões, ainda que se reconheça a existência de um vazio relativamente ao conhecimento que temos sobre a relação pensamento-ação. Por último adota-se a distinção estabelecida por Jackson (1968) entre ensinamento “pré ativo” e “interativo”, por considerar que existem diferenças qualitativas nos pensamentos e decisões que o docente toma em cada uma de estas fases.

Na mesma linha, a perceção do pensamento do aluno – paradigma do pensamento dos alunos - é fundamental para compreender a influência que tanto o

docente como a sua atuação na sala de aula têm no estudante e nos processos de ensino aprendizagem. Algumas investigações realizadas (Wittrock, 1990: 544-579 em Madrid 1998: 25) apontam neste sentido, ajudando a entender o grau de motivação dos alunos, a atenção e o interesse mostrados na sala de aulas, as estratégias que põem em funcionamento, a eficácia de determinadas técnicas de trabalho e a compreensão e aquisição dos conhecimentos.

Segundo a psicologia cognitiva (Barrios, 2002: 18, citando Anderson, 1985 e Nisbett e Ross, 1980) as crenças são a representação que uma pessoa tem da realidade, sendo que essa representação guia tanto o pensamento como o comportamento, influenciando a compreensão dos acontecimentos e a forma de atuar perante os mesmos. Nesse sentido, a investigação educativa assume que as crenças atuam como um filtro em relação à percepção, processamento de informação, juízos e tomadas de decisão dos docentes (Clark e Peterson, 1986; Munby, 1982; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Pintrich, 1990, em Barrios, 2002: 18).

As crenças ou as teorias implícitas que os professores trazem da sua experiência como alunos, no que Lortie (1975, em Barrios 2002: 37) chama as “13.000 horas de aprendizagem por observação”, desde os primeiros anos de escola, constituem a denominada “teoria oculta” (Ramani, 1987, em Barrios, 2002: 38) sobre a forma de aprender e de ensinar uma língua e que podem vir a influenciar a interpretação dos acontecimentos na sala de aula.

Assim, acha-se relevante indagar as crenças que docentes e alunos têm sobre o paradigma do *professor nativo / não nativo*, uma vez que podem determinar a interpretação dos acontecimentos na sala de aula e a forma de agir perante eles. Por outro lado, podem ajudar-nos a compreender atitudes e comportamentos nos processos de ensino aprendizagem das línguas.

## **2.2. Características do estudo**

Tomando como referência as investigações realizadas por Madrid (1998), (2004), (2005c), Madrid e Pérez (2004) e Martínez (2010) o presente estudo pretende analisar a variável de presságio *nativo, não nativo* com base nas crenças que alunos e professores têm sobre a mesma.

### **2.2.1. Objetivos**

Este trabalho tenciona dar resposta às seguintes questões:

- Quais são as características de um professor de LE mais valorizadas pelos alunos e pelos professores de línguas?
- Quais são as características que os alunos e os professores de línguas atribuem a um professor nativo e a um professor não nativo?
- Para reforçar o *léxico*, a *gramática* ou a *comunicação oral* de uma LE, escolheríamos um professor nativo ou um professor não nativo?
- Para *iniciar o estudo* de uma LE o que achamos mais importante, que o professor domine a língua do aluno ou que seja um falante nativo?
- Na contratação de professores de línguas estrangeiras, atua-se sob a influência do mito do professor nativo?
- Quais as características que os alunos e os professores de línguas valorizam mais num professor de LM?
- Considera-se um professor de Português, falante de uma variedade não europeia, que tem o Português como L2, professor nativo de Português LM em Portugal?
- Um professor não nativo, pode ser competente no ensino do Português LM?

### **2.2.2. Método**

Foram elaborados 2 questionários, um para professores e outro para alunos. Uma vez que ambos pretendiam dar resposta ao mesmo tipo de interrogantes, a formulação de algumas perguntas foi realizada nos mesmos termos, para poder comparar posteriormente os resultados.

Uma das preocupações na elaboração das questões a que os alunos deviam responder foi a clareza, para evitar o risco de condicionar as respostas no esclarecimento das dúvidas que pudessem surgir. Assim, dado que utilizaríamos um único questionário para as diferentes faixas etárias, as perguntas foram adaptadas a um nível de compreensão que fosse acessível a todos. Antes de ser distribuído pelas escolas, foi testado com estudantes de diferentes idades, que conseguiram responder a todas as questões.

Incluimos também alguns identificadores das características dos inquiridos, como, por exemplo, o ano, a nacionalidade, qual a LM ou os idiomas estudados, para poder elaborar análises parciais.

Cada pergunta tem associado um código numérico. O modelo para professores conta com onze perguntas, oito das quais –1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 10- de carácter fechado, com duas opções para responder. Nas perguntas número 6 e 9, foram utilizadas escalas de ordenação ou de classificação direta, para tentar perceber quais as preferências e/ou as prioridades dos participantes, por ordem de importância – de 1 a 11 e de 1 a 7. Por último, existe uma pergunta semifechada, em que o inquirido deve justificar a resposta.

O modelo utilizado para os estudantes é misto, com perguntas abertas e fechadas - seis na totalidade. Também conta com escalas de ordenação ou de classificação direta em duas questões.

Em termos de contabilização, considera-se uma resposta não válida quando se cumpre, pelo menos, uma destas condições: 1) não foi preenchida; 2) indica mais do que uma opção; 3) a ponderação atribuída não se corresponde com o que é solicitado.

Para comparar os dados obtidos e poder tirar conclusões dos mesmos, os resultados de todas as questões foram transformados em percentagens (%) mediante a fórmula de cálculo do valor percentual, em que a percentagem ( $p$ ) da variável à que chamaremos ( $x$ ) será o resultado de multiplicar a citada variável por 100 e dividir o produto desta multiplicação pela soma total ( $\Sigma$ ) de respostas válidas a essa pergunta:

$$p = \frac{X*100}{\Sigma}$$

Exemplo: numa determinada pergunta, em que os inquiridos devem responder *sim* ou *não*, temos 70 respostas positivas e 115 repostas negativas; A percentagem ( $p_1$ ) da variável *não* (115) será o resultado de multiplicar 115 por 100 e dividir pelo número de respostas válidas (115+70). Da mesma forma, a percentagem ( $p_2$ ) da variável *sim*, resultará de multiplicar 70 por 100 e dividir pelo número total de respostas válidas (115+70).

$$p_1 = \frac{115*100}{115+70} \quad ; \quad p_2 = \frac{70*100}{115+70}$$

$$p1 = 62,16\% \quad ; \quad p2 = 37,84\%$$

A soma das percentagens de todas as variáveis de uma mesma pergunta - no exemplo,  $p1$  e  $p2$  -, deverá ser igual a 100 ( $62,16 + 37,84 = 100$ ). Nos cálculos, serão consideradas sempre duas casas decimais.

### 2.2.3. Amostra

Neste estudo participaram 84 professores do Ensino Básico, Secundário e Universitário que lecionam em Escolas, Centros de Línguas e Universidades e 316 estudantes de Ensino Básico e Secundário de dois centros públicos - o Agrupamento de Escolas de Carcavelos e o Agrupamento de Escolas de Alapraia - e de um centro privado - o Colégio Miramar.

Ensino	2º Ciclo		3º Ciclo			Ensino Secundário	
	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º
Nº alunos	52	48	27	60	61	48	20

**Fig. 3- Participação dos alunos por nível / ano**

### 2.2.4. Modelo de Questionário

Ver Anexo 2 - A2 e A4.

### 2.3. Análise dos resultados

Tendo em conta os níveis de ensino dos alunos inquiridos (Secundário, 3º Ciclo e 2º Ciclo), a valorização das características atribuídas a um professor de LE por parte de professores e estudantes reflete o seguinte resultado<sup>9</sup>:

<sup>9</sup> No 3º Ciclo o *conhecimento da gramática* e a *partilha da LM* ficaram com a mesma percentagem, no entanto o primeiro item obteve menor pontuação, pelo que ficou em primeiro lugar (ver Anexo 5, página A35).

O que valoriza mais num professor de LE? (organize por ordem de importância)	Professores		Secundário		3º Ciclo		2º Ciclo	
	Posição	%	Posição	%	Posição	%	Posição	%
Conhecimento da gramática.	7º	8,30%	2º	11,3%	1º	11,60%	1º	12,60%
Partilha da LM do aluno.	9º	7,50%	4º	9,8%	2º	11,60%	4º	9,85%
Competência sociocultural.	5º	9,60%	8º	8,44%	7º	9,12%	7º	9,04%
Riqueza lexical.	6º	8,80%	6º	9,4%	5º	9,20%	5º	9,43%
Utilização de estratégias adequadas.	1º	13,00%	3º	10,2%	6º	9,17%	3º	10,20%
Destreza oral.	4º	9,70%	1º	12,3%	3º	9,71%	2º	10,70%
Uso de materiais autênticos e variados.	3º	12,00%	10º	6,44%	10º	7,48%	10º	7,48%
Reflexão e autocorreção.	8º	7,70%	5º	9,51%	8º	8,52%	6º	9,40%
Uso de materiais áudio e vídeo	11º	4,00%	11º	5,97%	11º	6,36%	11º	5,71%
Relação empática com os alunos.	2º	13,00%	7º	9,00%	4º	9,71%	9º	7,82%
Capacidade de antecipar o erro.	10º	6,80%	9º	7,62%	9º	7,52%	8º	7,85%

Fig. 4- Valorização das características de um professor de LE

Como podemos observar pelos valores refletidos nesta grelha e nos gráficos contidos no Anexo 3, páginas A12/A19, existe uma certa uniformidade de critérios entre professores e alunos no que diz respeito à *riqueza lexical*, em 5ª e 6ª posição, à *capacidade de antecipar o erro*, em 10ª posição para professores e em 8ª e 9ª para alunos, e no *uso de materiais áudio e vídeo*, a característica menos valorizada por todos, na 11ª posição.

No entanto, em relação aos restantes atributos, existe uma acentuada disparidade de critérios entre docentes e discentes. Em quanto que para os primeiros o *conhecimento da gramática* e a *partilha da língua do aluno* ficam preteridos para a 7ª e a 9ª posição, respetivamente, para os segundos, são dois dos itens mais valorizados, sobretudo o conhecimento aprofundado da gramática, que fica sempre em primeiro ou em segundo lugar. De igual modo, a *utilização de materiais autênticos e variados, adaptados ao nível e às características da turma*, valorizada de forma muito positiva pelos professores, em 3º lugar, fica unanimemente postergada pelos estudantes à 10ª posição.

Curiosamente, a *relação empática com os alunos*, a segunda característica mais apreciada pelos discentes não encontra compensação por parte dos estudantes, que a relegam para a 7ª, 4ª e 9ª posição, sendo uma das menos valorizadas no 2º Ciclo.

Finalmente, a *utilização de estratégias de ensino aprendizagem adequadas*, que resulta ser a mais estimada pelos professores, tem uma valoração positiva para os alunos do Secundário e do 2º Ciclo e média para os de 3º Ciclo.

Em relação à LM, a apreciação dos inquiridos ficou assim:

O que valoriza mais num professor de LM? (organize por ordem de importância)	Professores		Secundário		3º Ciclo <sup>10</sup>		2º Ciclo	
	Posição	%	Posição	%	Posição	%	Posição	%
Conhecimento aprofundado da língua e da cultura portuguesa.	1º	20,50%	1º	19,50%	1º	17,20%	1º	17,70%
Utilização de estratégias adequadas.	2º	18,60%	2º	18,20%	2º	17,20%	2º	17,60%
Conhecimento das variedades dialetais do país.	6º	8,70%	6º	8,25%	4º	16,20%	5º	15,20%
Utilização da norma padrão.	3º	16,00%	7º	7,41%	7º	7,83%	3º	16,70%
Partilha da mesma variedade da língua portuguesa do aluno.	7º	7,01%	4º	15,60%	3º	16,50%	4º	15,30%
Conhecimento do património literário dos países de expressão portuguesa.	5º	13,90%	3º	15,80%	6º	9,20%	6º	9,93%
Conhecimento dos fatores linguísticos diferenciadores das diversas variedades do português.	4º	15,30%	5	15,30%	5º	15,90%	7º	7,63%

**Fig. 5- Valorização das características de um professor de LM**

Olhando para esta grelha, observamos que a apreciação de professores e alunos dos dois primeiros itens, o *conhecimento aprofundado da língua e da cultura portuguesa* e a *utilização de estratégias adequadas*, é idêntica, ficando em primeira e em segunda posição, respetivamente.

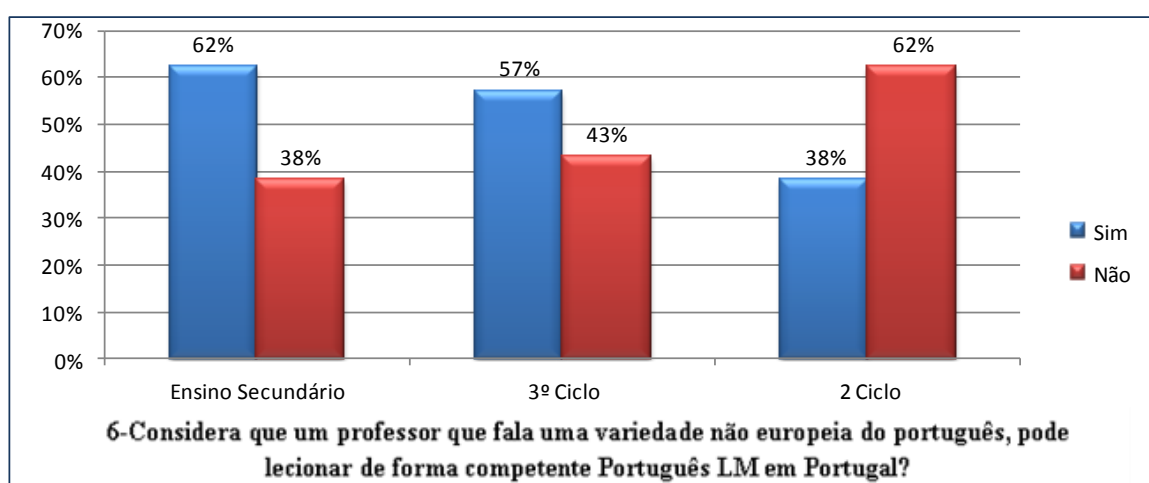
Por outro lado, o *uso da norma padrão*, o elemento menos importante para os discentes do Secundário e do 3º Ciclo, fica em 3ª posição tanto para os professores como para os alunos mais jovens. Em contrapartida, os estudantes do Secundário são os

<sup>10</sup> No 3º Ciclo, o *conhecimento aprofundado da língua e da cultura portuguesa* e a *utilização de estratégias adequadas* ficaram com a mesma percentagem, no entanto, o segundo item obteve menor pontuação, pelo que ficou em primeiro lugar (ver no Anexo 5 a grelha da página A35).

que mais apreciam o *conhecimento do património literário dos países de expressão portuguesa* -3ª posição.

Cabe destacar ainda que a *utilização de estratégias de ensino aprendizagem adequadas*, o único item que se repete no estudo da LM e da LE, é o mais apreciado pelos professores no ensino da LE, sendo que no estudo da LM passa para segundo lugar. Contrariamente, no caso dos alunos, este elemento resulta mais valorizado no estudo da LM, sobretudo para os discentes do 3º Ciclo.

Seguem-se as representações gráficas com as respostas dos alunos às perguntas 1, 2 e 6.



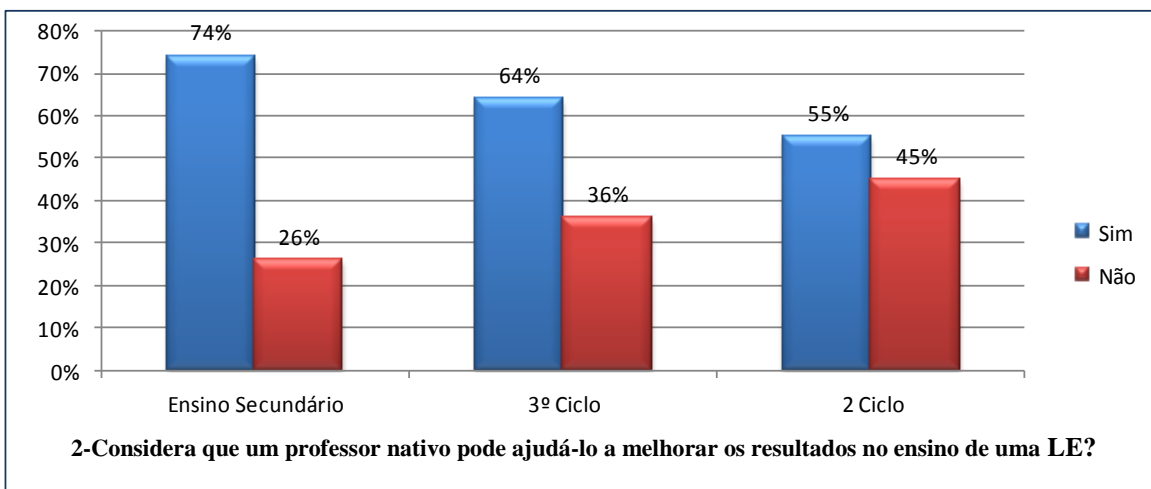
**Gráfico 1- Crenças dos alunos em relação ao estudo da LM (Pergunta 6)**

No Gráfico 1 podemos verificar que os alunos do 2º Ciclo são os mais conservadores: 62% dos inquiridos entendem que um professor falante de uma variedade de português não europeu não pode lecionar de forma competente a disciplina de Português como LM em Portugal, enquanto um 38% considera que sim pode.

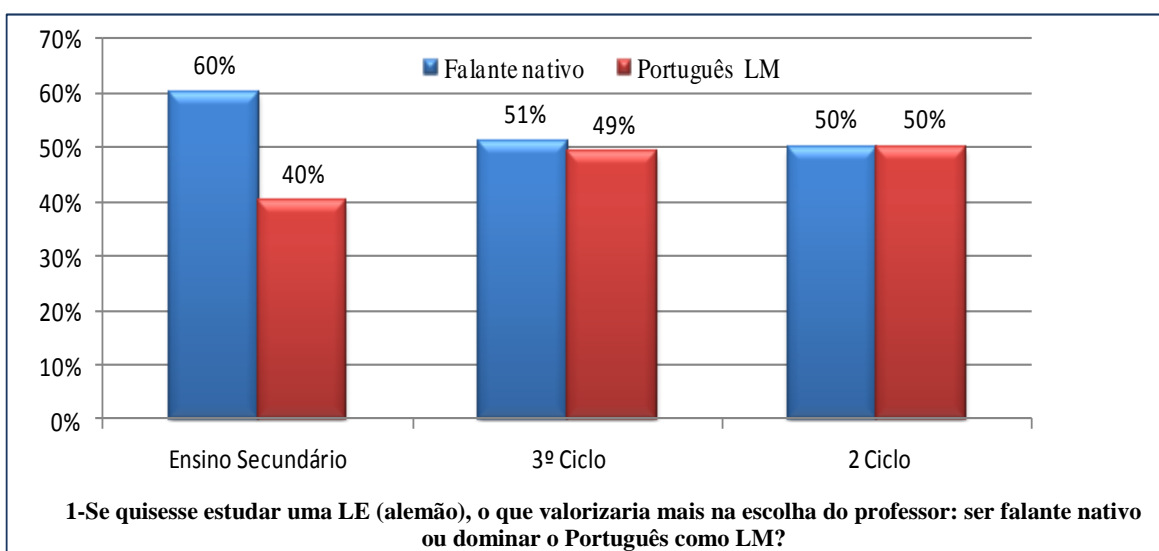
Este resultado é inverso no caso dos estudantes do ensino Secundário, 62% entende que podem lecionar de forma competente e 38% julga o contrário.

Os alunos do 3º Ciclo manifestam a mesma opinião do que os seus colegas do Secundário, numa proporção inferior mas ainda significativa: 57%.

Como comprovaremos a seguir, nos Gráficos 2 e 3 mantém-se praticamente a mesma tônica, mas agora em relação ao estudo duma LE.



**Gráfico 2- Crenças dos alunos em relação ao estudo de uma LE (Pergunta 2)**

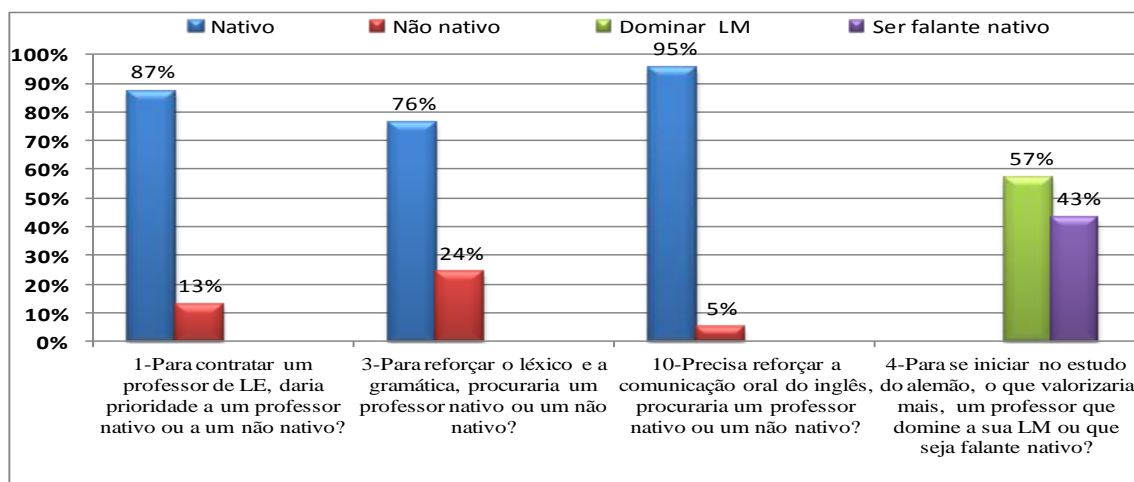


**Gráfico 3- Crenças dos alunos em relação ao estudo de uma LE (Pergunta 1)**

No Ensino Secundário, uma proporção realmente significativa, 74% dos discentes, acredita que um professor nativo *pode ajudá-lo* a melhorar no estudo de uma LE.

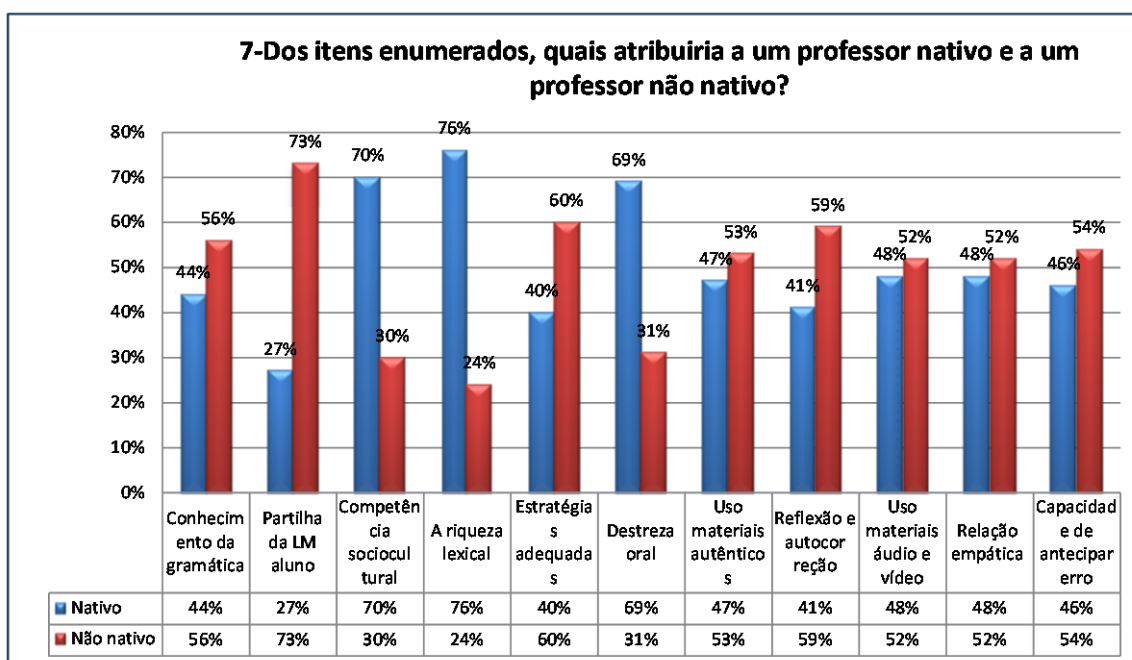
Este valor desce para 64% nos estudantes do 3º Ciclo e para 55% no 2º Ciclo. Inversamente, a proporção de inquiridos que entende que um professor nativo *não pode ajudá-lo* a melhorar os resultados aumenta nos níveis inferiores, passa de 26% no ensino Secundário para 36% no 3º Ciclo, subindo até aos 45% no 2º Ciclo.

Na resposta à pergunta número 1, 60% dos estudantes de Secundário valoriza positivamente o facto do professor de LE ser *falante nativo*, enquanto um 40% prefere que seja *falante de português LM*. A relação no 3º Ciclo é de 51% para 49%, ficando igualada a 50% no 2º Ciclo.



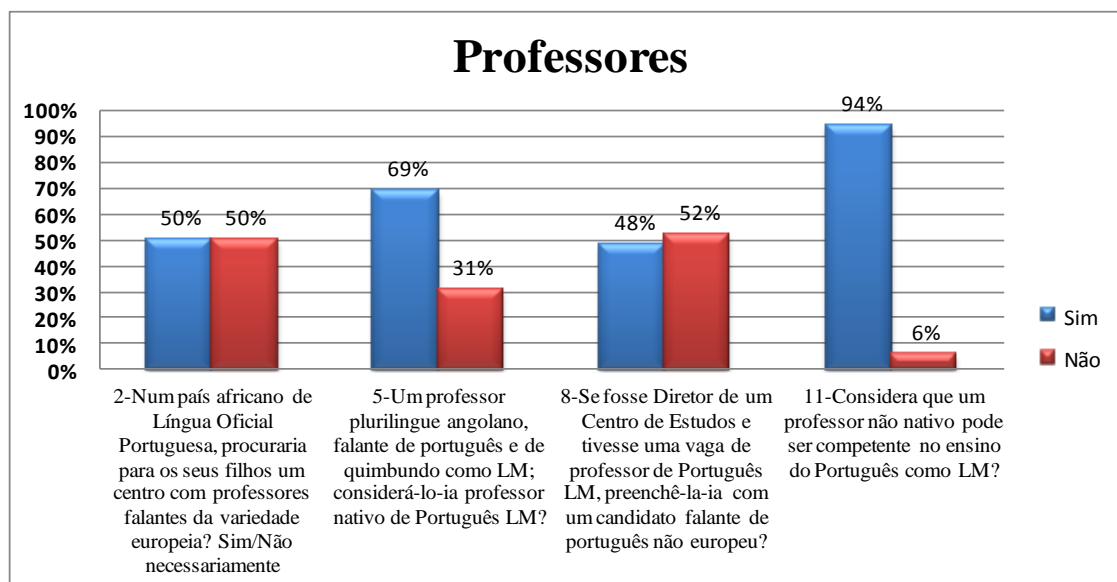
**Gráfico 4- Crenças dos professores em relação ao estudo de uma LE (Perguntas 1, 3, 4 e 10)**

Neste gráfico, sobressai a uniformidade de resposta dos inquiridos: a grande maioria escolhe um professor nativo para reforçar o *léxico*, a *gramática*, a *comunicação oral* ou para *contratar* um professor de LE num Centro de Línguas. Cabe destacar, ainda, a enorme diferença que existe entre aqueles que preferem um docente nativo e os que escolhem um docente não nativo; assim, quando se trata por exemplo de fortalecer a *comunicação oral*, a escolha do docente nativo vai até o 95% dos inquiridos. Comparemos agora estes resultados com os do Gráfico número 5.



**Gráfico 5- Crenças dos professores em relação ao estudo de uma LE (Pergunta 7)**

O 56% dos docentes inquiridos atribui o item *conhecimento da gramática* aos professores não nativos - Gráfico 5-, no entanto escolhem maioritariamente um professor nativo -Gráfico 4- para reforçar a gramática e o léxico. Muito provavelmente, esta escolha estará influenciada pela crença que atribui um maior domínio lexical, 76%, aos docentes nativos -Gráfico 5.



**Gráfico 6- Crenças dos professores em relação ao estudo da LM (Perguntas 2, 5, 8 e 11)**

Neste último gráfico podemos observar como a esmagadora maioria dos professores, 94% dos inquiridos que responderam à pergunta número 11, considera que um docente não nativo pode ser competente no ensino do Português LM<sup>11</sup>. Igualmente, uma elevada percentagem, 69% dos docentes que responderam à pergunta número 5, entende que um professor angolano, falante de português e de quimbundo como LM, é um professor nativo de Português LM. Ainda assim, uma ajustada maioria, 52%, não contrataria em Portugal a um professor de Português que não fosse falante da variedade europeia – pergunta número 8. Na mesma linha de pensamento, 50% dos docentes que respondem à pergunta número 2, se morassem num país africano de expressão portuguesa, procurariam para os seus filhos professores falantes da variedade europeia.

## 2.4. Conclusão

A partir deste estudo podemos inferir que existem determinadas crenças em relação ao ensino aprendizagem de uma LE que mostram uma certa evolução. Assim, 55% dos discentes do 2º Ciclo considera que um professor nativo pode ajudá-lo a melhorar os resultados no estudo de uma LE. Esta percentagem aumenta para 64% nos

<sup>11</sup>Justificado em resposta qualitativa (Anexo 4, página A29).

estudantes de 3º Ciclo, atingindo o 74% no Ensino Secundário. Por outro lado, a escolha entre um professor nativo e outro que domine o português como LM vai de 50%, no 2º Ciclo, a 51%, no 3º Ciclo, atingindo os 60% no Ensino Secundário. Provavelmente, os estudantes mais jovens sentem-se mais inseguros e priorizam a utilização da língua portuguesa para perceber as instruções e as explicações dos docentes. Certamente que um maior grau de proficiência nos alunos do Ensino Secundário possibilitará também um maior grau de confiança na utilização da língua em estudo, o que supostamente favorecerá o reconhecimento de outras habilidades no professor de LE, como por exemplo a *destreza oral*, o item mais valorizado pelos alunos de Ensino Secundário – situado, no entanto, em terceira e em segunda posição para os seus colegas de 3º e de 2º Ciclo.

Na Fig. 6 podemos observar as capacidades atribuídas, maioritariamente, pelos docentes inquiridos, aos professores nativos e não nativos.

<b>Professores nativos</b>	<b>Professores não nativos</b>
- Competência sociocultural.	- Conhecimento aprofundado da gramática.
- Riqueza lexical.	- Partilha da LM do aluno.
- Destreza oral.	- Relação empática com o aluno.
	- Estratégias de ensino aprendizagem adequadas.
	- Utilização de materiais autênticos e variados.
	- Reflexão e autocorreção.
	- Uso de materiais áudio e vídeo.
	- Capacidade de antecipar o erro.

**Fig. 6- Capacidades atribuídas pelos docentes aos professores nativos e não nativos**

Se cruzamos esta informação com as respostas à pergunta número 6 por parte dos professores, veremos que as habilidades por eles imputadas aos docentes nativos: *competência sociocultural*, *riqueza lexical* e *destreza oral*, não se encontram entre as mais valorizadas dentro da profissão, ocupando a 5ª, 6ª e 4ª posição (Fig. 4, pág. 40). Por outro lado, as habilidades mais prezadas, como por exemplo a *utilização de*

*estratégias de ensino aprendizagem adequadas, a relação empática com o aluno ou a utilização de materiais autênticos e variados* - 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posição - são maioritariamente atribuídas pelos docentes aos professores não nativos. Contudo, quando são inquiridos – perguntas 1, 3 e 10, Gráfico 4, pág. 44 – continuam a optar maioritariamente por docentes nativos, o que nos leva a concluir que o *mito do professor nativo* está muito arraigado no próprio coletivos dos profissionais do ensino.

Cabe destacar a tendência, entre os docentes inquiridos, para atribuir um maior conhecimento da gramática ou a utilização de estratégias de ensino aprendizagem adequadas e de materiais autênticos e variados aos professores não nativos. Pode ser que exista uma associação inconsciente entre falante nativo, sem formação específica, e professor nativo, já que se o docente nativo tiver formação académica em línguas, nunca deveria ter um conhecimento da gramática inferior ao professor não nativo. Da mesma forma, esta formação académica incluiria instrução didática e pedagógica, possibilitando assim a utilização de estratégias de ensino aprendizagem adequadas. No que diz respeito à utilização de materiais autênticos e variados, a atribuição ao docente nativo, por parte dos professores de línguas, de uma maior competência sociocultural e riqueza lexical, teoricamente, deveria facilitar a elaboração e posterior utilização de materiais autênticos por parte do professor nativo. No entanto, apesar de estas duas capacidades, competência sociocultural e riqueza lexical, serem maioritariamente imputadas aos docentes nativos, a utilização em sala de aula de materiais autênticos e variados atribui-se preponderantemente aos professores não nativos.

Confirma-se também a existência de um fosso aberta pelos alunos do 2º Ciclo, entre o português europeu e as restantes variedades do português, uma vez que 62% dos mesmos considera que um docente que fale uma variedade não europeia não poderia lecionar de forma competente o Português como LM em Portugal (Gráfico 1, pág. 42).

Devido à diversidade de critérios surgida nas respostas em que era solicitada a justificação por parte dos inquiridos, estas foram categorizadas e agrupadas em diferentes tipologias. Encontram-se no Anexo 4, páginas A26/A29.

Os limites impostos para este relatório não nos permitem realizar outros estudos parciais; por essa mesma razão remetemos para os Anexos (Anexo 3 - A7/A25 e Anexo 5 - A30/A55) onde se encontram disponíveis a totalidade das grelhas com os resultados obtidos e os respetivos gráficos.

### **3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

#### **3.1. O Agrupamento de Escolas de Carcavelos**

A escassez de escolas públicas na zona, na explosão de acesso à educação que se verificou com o 25 de abril, conduziu em 1977 à celebração de um acordo de cedência de cerca de dois terços das instalações do Colégio Marista de Carcavelos para a Escola Secundária de Carcavelos. Posteriormente, em outubro de 1986, esta última inaugura as suas próprias instalações, passando em setembro de 2007 a sede do Agrupamento.

Atualmente, o Agrupamento tem oito escolas agregadas, frequentadas por 2.546 alunos: a Escola Básica e Secundária de Carcavelos, a Escola Básica 1 de Arneiro, o Jardim de Infância do Arneiro, a Escola Básica 1 dos Lombos, a Escola Básica 1 de Sassoeiros, com Jardim de Infância, a Escola Básica 1 de Carcavelos, o Jardim de Infância de Carcavelos e a Escola Básica de Rebelva<sup>12</sup>.

A maior parte dos alunos residem na freguesia de Carcavelos-Parede, concelho de Cascais, onde a dimensão média das famílias clássicas ronda os 2,32 elementos e o número de residentes com o Ensino Superior completo aproxima-se dos 30%<sup>13</sup>. Nesta zona, 49% da população pertence às classes alta e média-alta, 23% à classe média e 28% às classes baixa e média-baixa<sup>14</sup>.

Deste Agrupamento caberia destacar, acima de tudo, o seu “peculiar” e “inovador” Projeto Educativo.

O primeiro contacto no terreno foi com o seu Diretor, que já nessa primeira conversa esboçou com satisfação os resultados obtidos e as linhas fundamentais que o definem: dotar os alunos de um maior grau de autonomia e responsabilidade, suprimir as retenções no Ensino Básico substituindo os chumbos por programas alternativos e a utilização de um sistema especial de avaliação que implica um seguimento constante do aluno.

Este singular projeto educativo tem suscitado uma importante corrente de adesão em diferentes sectores, incentivada por uma significativa repercussão nos meios de comunicação, programas de televisão, jornais, etc. Citamos como exemplo a manchete

---

<sup>12</sup> Informação extraída da página de internet do Agrupamento.

<sup>13</sup> Censo 2011, [www.ine.pt](http://www.ine.pt).

<sup>14</sup> Estudo de Transito de Âmbito Concelhio para Cascais. C.M. Cascais DPT / DPIE (Março 2010).

de um artigo surgido no Expresso: “*A escola onde ninguém chumba. O Conselho Nacional de Educação defendeu esta semana o fim das retenções. No concelho de Cascais, um agrupamento de escolas já faz há 12 anos*”. Assim, consideramos que seria interessante incluir neste relatório uma entrevista ao professor Adelino Calado, provavelmente o Diretor mais mediático do nosso país, com as questões entendidas como mais relevantes para o funcionamento da escola. Devido às limitações de espaço deste trabalho, a transcrição da mesma ficou recolhida no Anexo 6, página A56.

Dos mais de 2.500 alunos com que conta o Agrupamento, 1.831 estudam na Escola Sede, local em que foi realizado o estágio, sendo que 460 pertencem ao 2º Ciclo, 672 ao 3º Ciclo, 614 ao Ensino Secundário e 85 ao Ensino Recorrente Noturno<sup>15</sup>.

A Escola Sede funciona num edifício moderno, de construção recente, que conta no entanto com algumas deficiências a nível de equipamentos, originadas pela falta de verbas: algumas salas de aula não dispõem de projetor ou de computador, o que dificulta a utilização de materiais áudio e vídeo, e o auditório, um excelente espaço, não beneficia do equipamento apropriado.

Neste centro, o corpo docente do grupo de Português é constituído por 19 professores. Por sua vez, o grupo de Espanhol, mais reduzido, é conformado por 3 docentes.

No âmbito da PES foram observadas aulas de Português em turmas de 10º e de 11º ano. A turma de 10º era formada por 28 alunos, 18 de sexo masculino e 10 de sexo feminino, com uma média de idades de 15 anos. Quanto à turma de 11º, era constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, dos quais 10 elementos eram do sexo masculino e 13 elementos do sexo feminino. O acompanhamento das aulas de Espanhol decorreu em turmas de 7º e de 8º ano. O grupo de 7º era o mais numeroso, com 16 alunos de sexo masculino e 15 alunos de sexo feminino, somando um total de 31 elementos, a maior parte dos quais tinha 12 anos. Por último, o grupo do 8º ano era composto de 24 alunos com uma média de idades de 13 anos, 13 de sexo masculino e 11 de sexo feminino.

### **3.1.1. Aulas de Espanhol**

Segundo o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) (2002: 99), todas as competências humanas ajudam de uma forma ou outra na

---

<sup>15</sup> Informação extraída da página de internet do Agrupamento.

capacidade comunicativa, pelo que podem ser consideradas facetas ou aspetos da competência comunicativa. No entanto, o mesmo documento faz uma distinção entre as competências gerais, menos relacionadas com a língua, e as competências linguísticas propriamente ditas ou competências comunicativas da língua. Em relação às primeiras podemos falar em *conhecimento sociocultural* e em *consciência intercultural*. Por sua vez, dentro das segundas encontramos a chamada *competência sociolinguística*, relacionada com as condições socioculturais que afetam o uso da língua. Esta componente *sociolinguística* atua de forma notável na comunicação linguística entre elementos de diferentes culturas, embora a maior parte das vezes não sejamos conscientes da sua influência.

Como falante nativa, conhecedora não só da língua como também da história e da diversidade cultural espanhola e dos países de América Latina, um dos objetivos, no exercício da Prática de Ensino Supervisionada, foi o de potenciar -sem descolar, logicamente, o trabalho das competências linguísticas e pragmáticas- atividades que estivessem relacionadas com os aspetos *socioculturais*, *interculturais* e *sociolinguísticos*. Assim, no mês de dezembro, foi proposto ao professor cooperante por parte desta estagiária a elaboração de uma unidade didática relacionada com o dia da Constituição (Anexo 7 - A59 e A61), feriado nacional em Espanha, para dar a conhecer aos alunos a relevância histórica que esta celebração tem para os cidadãos do país vizinho.

Para uma melhor compreensão do tema, e sobretudo com o objetivo de potenciar e desenvolver destrezas e habilidades interculturais, foi elaborado um *PowerPoint* (Anexo 8 – A63) para que os discentes relacionassem a história e a cultura portuguesa, com a qual estão familiarizados, com a história e a cultura espanhola. Desta forma foi estabelecida uma comparação entre o 25 de Abril, dia em que se comemoram valores como a democracia e a liberdade em Portugal, e o 6 de Dezembro ou dia da Constituição, data em que se celebram em Espanha os mesmos princípios e valores. Trabalhou-se, também, o tema das autonomias, surgidas da carta magna, e as diferenças e semelhanças que existem na constituição política dos dois países (Anexo 9 – A65).

Como apoio às atividades desenvolvidas foi elaborado um conjunto de puzzles (Anexo 10 – A67) com o mapa autonómico espanhol, para serem realizados em grupo, y um *PowerPoint* (Anexo 11 – A68) em que aparecem fotografias dos professores e dos alunos da turma, dando pistas sobre algumas questões relacionadas com as regiões

autónomas, que os alunos reunidos em grupo deviam resolver. O facto de aparecer a imagem dos discentes no citado *PowerPoint*, incentivou fortemente a participação dos mesmos no jogo/atividade em que foi utilizado. Como tarefa final, os alunos deviam elaborar, em grupo, um cartaz anunciador do dia da Constituição.

No dia 6 de janeiro, aproveitando a celebração do dia dos Reis, foi dada uma segunda unidade didática relacionada com as festas natalícias (Anexo 12 – A71).

Muitos manuais falam, certamente, destas celebrações, no entanto não costumam referir, salvo raras exceções, alguns pormenores importantes, fortemente arraigados na tradição popular, como por exemplo, a prática das “inocentadas”, os meninos de “San Ildefonso” e o ritual da “lotería”, o relógio da “Puerta del Sol”, a utilização das “panderetas”, o “caganer”, a luta por apanhar rebuçados na “Cabalgata” ou a tradição de comer canelones na Catalunha no dia 26, entre outros.

O tema foi abordado de forma que os alunos pudessem relacionar entre si a cultura de origem e a cultura da língua alvo, como por exemplo a figura do Pai Natal em Portugal e a dos Reis Magos em Espanha.

Para poder mostrar da forma mais fidedigna possível certos hábitos e costumes, foram levados vários doces típicos de Natal (Anexo 13 – A73) e carvão - segundo a tradição, deixado pelos Reis de Oriente a aqueles que não se portaram como deviam durante o ano - para que os alunos os experimentassem, associando a degustação com a participação num jogo. A maior parte dos discentes desconhecia a prática de oferecer carvão, e nunca tinham experimentado o carvão doce, o que levantou uma grande curiosidade entre eles.

Além das aulas cujos temas foram propostos pela professora estagiária, houve outras que decorreram de acordo com o programa em vigor. No entanto, sempre houve uma grande preocupação por criar materiais adaptados ao nível e às características da turma, e sobretudo, como explica o MCER (2002: 8), por considerar o aluno como um agente social, no processo de ensino aprendizagem. Embora os atos de fala ocorram em atividades da língua, estas fazem parte de um determinado contexto social mais amplo que é o que realmente vai dar pleno sentido às mesmas. Assim, as tarefas e as atividades programadas não só devem ser motivadoras, como também devem estar sustentadas em materiais que contemplem essa vertente social. O conhecimento aprofundado da língua, como professora estagiária nativa, assim como dos hábitos e costumes da sociedade espanhola, foram uma mais-valia na elaboração dos citados materiais.

Na unidade didática intitulada “Estancias” (Anexo 14 – A74 e A76), decorreu uma das atividades que mais sucesso teve entre os alunos. A partir da ficha de trabalho número 1 (Anexo 15 – A78), com informações sobre hospedagem, parques de ócio, visitas turísticas, museus e transportes da cidade de Madrid, os discentes deviam organizar, em grupos de dois, uma estadia de três dias para duas pessoas na capital de Espanha com um orçamento adjudicado que não podiam ultrapassar.

Para atingir os objetivos deveriam: procurar informação através da compreensão leitora; identificar opções; discutir, aos pares, vantagens e inconvenientes de cada uma das opções e mostrar as preferências. Necessitavam também de conhecer - localizando-os previamente nos textos informativos - e encaixar os horários das diferentes atividades turísticas e de ócio. Surgiu uma interessante panóplia de alternativas, todas elas muito bem justificadas e argumentadas.

Na segunda aula desta unidade didática como tarefa final, os discentes, em pares, deviam produzir e dramatizar um diálogo. Foram distribuídas cinco versões da ficha número 2 (Anexo 16 - A84, A86, A88, A90 e A92), cada uma referida a uma situação concreta: A-reclamar a troca dos lençóis num hotel; B-denunciar um roubo numa Esquadra da Polícia; C-solicitar na receção do hotel a limpeza da casa de banho; D-pedir a manutenção de uma reserva num Aparthotel e E-solicitar informação num posto de turismo. A interação teria de corresponder com uma destas situações e deviam utilizar os pretéritos sistematizados na unidade: pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito indefinido.

Um dos tempos verbais que envolve uma maior dificuldade para os estudantes portugueses de Espanhol é precisamente o pretérito perfeito, tempo composto de indicativo que não encontra o seu correspondente em português. Um professor não nativo tem a vantagem de ter passado pelo mesmo processo, quer dizer, aprendeu a utilizá-lo num contexto de ensino aprendizagem de uma LE, pelo que pode antever as dificuldades e estabelecer estratégias encaminhadas a uma melhor compreensão. No entanto, um docente nativo beneficia de um conhecimento aprofundado relativamente ao uso dos tempos verbais, quer na oralidade, quer na escrita, e a sua formação académica juntamente com o conhecimento da língua portuguesa podem ajudá-lo a desenvolver o mesmo tipo de estratégias (Anexo 17 - A94 e A98).

A última das unidades didáticas trabalhadas durante o período de estágio, dedicada às celebrações festivas em Espanha (Anexo 18 - A101 e A103), foi dada numa turma de 11º ano do ramo de turismo com a qual não houve nenhum contacto anterior.

Se perguntamos a um estudante de espanhol LE quais as festas espanholas que conhece, é muito provável que em primeiro lugar apareça a “Tomatina”. No entanto, esta é uma celebração relativamente recente, e talvez mais popular fora do que dentro do país. Existem muitas outras manifestações festivas, e um dos objetivos deste tema é precisamente mostrar a variedade cultural que existe em Espanha, tomando como referência algumas das celebrações mais arreigadas.

Aproveitando que a turma era de turismo, como tarefa final foi pedida a simulação de uma ação promocional sobre uma festa espanhola. Os alunos divididos em grupo preparariam uma apresentação oral da festividade escolhida por eles. Foi distribuída a ficha de trabalho número 1 (Anexo 19 - A105) com informações sobre o tema e realizada, a modo de exemplo, uma apresentação das “Fallas de Valencia” utilizando um *PowerPoint* (Anexo 20 - A110) em que um peregrino - *gif* animado - percorre a geografia espanhola e vai mostrando as diferentes festividades. Cada grupo ficou com as imagens e a informação contida no citado *PowerPoint* relativa à celebração selecionada.

A segunda aula da unidade foi dedicada às apresentações orais, dispondo de 10 minutos para cada festa. Foi distribuída uma ficha de heteroavaliação (Anexo 21 - A114) para que os discentes realizassem uma valoração qualitativa individual de cada colega e uma valoração global por grupos. Entregaram, também, um resumo escrito dos conteúdos expostos, para ser posteriormente utilizado no estudo de caso.

### **3.1.2. Aulas de Português**

O ensino do Português caracteriza-se pela sua transversalidade. Como explica o Programa de Português para o Ensino Secundário<sup>16</sup> (2001: 2), num contexto de ensino aprendizagem a LM surge não só como conteúdo ou objeto de aprendizagem mas também como instrumento, tornando-se assim crucial o aprofundamento da consciência metalinguística. O citado documento indica na mesma página que esta disciplina deve habilitar o aluno para “ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo

---

<sup>16</sup> Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos. Com homologação a 23/05/2001 (10º Ano) e 25/03/2002 (11º e 12º Anos).

de funcionamento”, sendo que o discente “constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo”.

Nesse processo de construção da identidade através da linguagem é importante que o aluno compreenda a dimensão universal da sua LM, não só desde uma perspectiva histórica como também do ponto de vista da variação linguística. Assim, uma das competências nucleares desenvolvidas no programa, o *Funcionamento da Língua*<sup>17</sup>, dentro da secção *Língua, comunidade linguística, variação e mudança*, dedica uma alínea ao tema: *variação e normalização linguística*, que integra as *variedades do Português*.

Por outro lado, quando se fala de ensino, *Língua* e *Literatura* são duas expressões associadas quase automaticamente (Fonseca, 2002: 37). Tendo em conta tal afirmação, na preparação das unidades didáticas de Português houve sempre uma predisposição para combinar estes dois termos. Consequentemente, no estudo das *variedades* da língua também esteve presente essa preocupação.

Desta forma, na turma do 10º ano, numa unidade didática destinada a trabalhar os textos de carácter autobiográfico e intimista, e mais concretamente as Cartas (Anexo 22 - A116), foi feita uma revisão com recurso a *PowerPoint* (Anexo 23 - A118) da variação linguística, ressaltando a dimensão universal da língua portuguesa, falada nos cinco continentes e utilizada como língua oficial em oito estados. Incidiu-se fundamentalmente na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mostrando um gráfico circular onde apareciam as percentagens de indivíduos falantes de português em cada país. Os alunos verificaram como o grupo mais numeroso, 79%, correspondia ao Brasil; seguiam Moçambique e Angola com 7,44% e 6,47%, respetivamente, e, a continuação, Portugal com 5,90%.

Como exemplo, foi utilizada a *carta aberta do Presidente da Fundação Fernando Leite Couto*, dirigida ao Presidente Bush (Anexo 24 – A120). Depois da leitura e análise da mesma, os alunos deviam indicar se estavam perante uma carta formal ou uma carta informal e por último, se o escrito de Mia Couto correspondia à variedade europeia do português ou à variedade africana, devendo justificar a resposta.

Numa outra unidade dedicada ao estudo do Conto (Anexo 25 – A123), foram trabalhados dois textos, um de Clarice Lispector, *Uma Galinha*, e outro de Mia Couto,

---

<sup>17</sup> Desenvolvimento do Programa: Conteúdos 10º ano.

*Luavezinha*, a fim de que os discentes se relacionassem com outras culturas de expressão portuguesa.

Em sala de aula foi realizada uma leitura crítica e analítica dos dois contos, para passar depois a trabalhar na ficha número 1 (Anexo 26 – A125) as perguntas relativas à estrutura, o enredo, bem como o significado de algumas expressões, tendo em conta o simbolismo das personagens.

Foi antecipadamente realizada uma sistematização das variedades brasileira e moçambicana. Para tal fim foi utilizado um *PowerPoint* (Anexo 27 – A133) com uma imagem dos autores dos dois contos e uma súmula com as características gerais das variedades do português em causa. Em simultâneo, foi entregue uma ficha informativa (Anexo 28 – A135) com os traços mais significativos a nível fonético-fonológico, léxico e sintático das mesmas variedades.

A última pergunta da ficha número 1 (Anexo 26 – A132) ficou como trabalho para realizar em casa, para que os discentes, utilizando as competências adquiridas, exemplificassem algumas das diferenças encontradas nos textos de Clarice Lispector e de Mia Couto, entre o português europeu e o português do Brasil e de Moçambique respetivamente.

Segundo o Programa de Português para o Ensino Secundário (2001: 16), a aula de Português deve ser um espaço de promoção da leitura. Neste sentido, aproveitando a comemoração do Dia Mundial do Livro (Anexo 29 - A140), foi organizado um concurso de declamação de poesia entre os alunos do 10º ano na Biblioteca da Escola (Anexo 30 - A141). Assim, para fomentar a leitura de autores de outros países de expressão portuguesa o primeiro classificado ganharia o livro de poemas de Mia Couto *Raiz de orvalho* (Anexo 31 - A142) e o segundo e terceiro classificados receberiam um separador de cortiça. Os vencedores foram eleitos por votação entre os próprios discentes (Anexo 32 - A143). Esta atividade ficou refletida no Boletim informativo da Escola (Anexo 33 – A144).

Por outro lado, na turma do 11º ano, na última aula da sequência didática dedicada à obra *Os Maias* (Anexo 34 – A145), foi trabalhado o capítulo XVIII da mencionada composição. Após uma leitura reflexiva dos excertos selecionados, realizamos um exercício de leitura comparada a partir de dois autores que partilharam uma mesma época: Eça de Queirós (1845-1900) e Machado de Assis (1839-1908).

Como explica a ficha número 3 (Anexo 35 – A147), estas duas grandes figuras das letras, cujo relacionamento literário não esteve isento de uma certa polémica, participaram de uma mesma atitude crítica perante a sociedade da época, mas, acima de tudo, partilharam uma mesma língua. Na mencionada ficha pedia-se ao aluno que, depois de ler atentamente o capítulo VI da obra de Machado de Assis *Dom Casmurro*, indicasse as diferenças detetadas entre o português europeu e o português do Brasil. Neste exercício, o discente encontraria dois fatores que deveria ter em conta: por um lado a época, o português do século XIX, e por outro lado o estilo literário, uma vez que se tratava de uma norma culta. As diferenças deveriam ser agrupadas em três níveis: construção das frases - sintaxe -, ortografia e significação das palavras - léxico e semântica.

Foi programada ainda uma atividade fora da escola relacionada com esta aula, um percurso queiroziano pela Lisboa de *Os Maias* (Anexo 36 - A150). Na elaboração do mesmo foram selecionados alguns dos cenários mais significativos da obra como por exemplo o Hotel Central, o São Carlos, o Hotel Bragança, a casa de Maria Eduarda ou o Teatro da Trindade. No itinerário marcado (Anexo 37 - A164) os alunos comparariam a Lisboa de *Os Maias* com a Lisboa atual, aproveitando para realizar em cada um dos locais escolhidos a leitura de um excerto da obra relacionada com a localização em causa (Anexo 38 - A166). Na última parte do percurso, realizamos o mesmo trajeto efetuado por Ega e Carlos da Maia no capítulo XVIII do livro.

Como tarefa, os discentes deviam marcar num mapa os lugares percorridos por uma das personagens a partir da descrição realizada num excerto da obra (Anexo 36 - A163), sendo que estes lugares já tinham sido visitados durante o dia pelos alunos.

Adjunto em anexo um CD onde se encontram digitalizados os trabalhos realizados por alguns dos alunos.

### **3.2. Estudo de Caso**

O modelo apresentado na Fig.1, página 18, identifica as diversas variáveis que podem intervir nos processos de ensino aprendizagem de uma LE. São as variáveis de contexto, de presságio, de processo e de produto. Uma das *variáveis de presságio*, concretamente as *características individuais* do professor, desempenha um papel fundamental na atividade docente, uma vez que pode influenciar o rendimento do

aluno<sup>18</sup>. Por outro lado, o presente Relatório centra-se fundamentalmente numa das características pessoais do docente: ser *nativo* ou *não nativo*. Assim, neste estudo de caso pretende-se abordar numa perspetiva de natureza interpretativa/mista a relação existente entre a citada *variável de presságio* do professor - ser *nativo* ou *não nativo* - e a *variável de produto*, relacionada com os *resultados* e as *competências* adquiridas.

### 3.2.1. Descrição

Esta pesquisa envolveu quatro professoras de Espanhol LE, duas nativas e duas não nativas, e quatro turmas do Ensino Secundário de diferentes Escolas: o Agrupamento de Escolas de Carcavelos, a Escola Secundária de Alapraia, a Escola Secundária de Odívelas e a ESCO de Torres Vedras.

Tomando como base uma unidade temática comum, trabalhada em sala de aula pelas quatro docentes - *Las Fiestas de Espanha* -, a recolha de dados foi feita a partir das tarefas realizadas pelos discentes em relação a este tema. As quatro professoras tiveram liberdade para definir as características dos exercícios que solicitariam aos alunos bem como para selecionar os materiais de apoio que utilizariam ou entregariam aos mesmos. Uma vez que o número de discentes por turma não é homogéneo, para poder confrontar as informações, estas serão vertidas a nível percentual (%).

Finalmente, a análise será feita cruzando os elementos provenientes dos diversos trabalhos efetuados pelos alunos. Devido às características do tema, as festas de Espanha, os dados serão analisados tendo em conta apenas os conteúdos léxicos e socioculturais, pelo que serão contemplados quatro indicadores: conhecimentos mostrados sobre a(s) festa(s), indicação da data de celebração, conhecimento da localização geográfica e o domínio léxico evidenciado (Fig. 7, página 59).

As turmas cujas professoras são nativas serão referenciadas como turmas 1 e 2; por sua vez, as duas turmas onde lecionaram as professoras não nativas serão denominadas turmas 3 e 4.

-Turma 1: Realizaram o trabalho 20 alunos divididos em cinco grupos. Cada grupo escolheu uma festa para apresentar oralmente. O guião com os tópicos da apresentação foi utilizado na análise dos dados. Mostraram conhecimentos relativamente a cinco festas.

---

<sup>18</sup> Como ficou patente nos estudos realizados por Madrid (1998), (2004), Madrid e Pérez (2004), Martínez (2010) ou Árua e Medgyes (2000) citados por Madrid (2004).

- Turma 2: A tarefa foi realizada por 15 alunos. Escreveram um correio electrónico para convidar uma pessoa amiga a participar numa celebração festiva no país vizinho. Dois discentes não mencionaram no texto nenhuma celebração e os restantes aludiram todos à festa da *Tomatina*.

-Turma 3: Participaram 10 alunos; mediante um texto escrito convidaram um amigo para visitar Espanha e conhecer uma festa espanhola. Nos trabalhos realizados referiram quatro celebrações festivas.

-Turma 4: Foram 9 os alunos que entregaram o exercício, consistente na redação de um convite dirigido a um amigo para visitar Espanha e conhecer as suas festas. Um discente descreveu três celebrações, um outro referiu duas e os restantes citaram só uma.

### **3.2.2. Análise**

Segue-se, a continuação, uma grelha com os resultados do estudo. Na mesma foram considerados os quatro parâmetros mencionados anteriormente: domínio léxico, conhecimento do tema, data de celebração e localização geográfica.

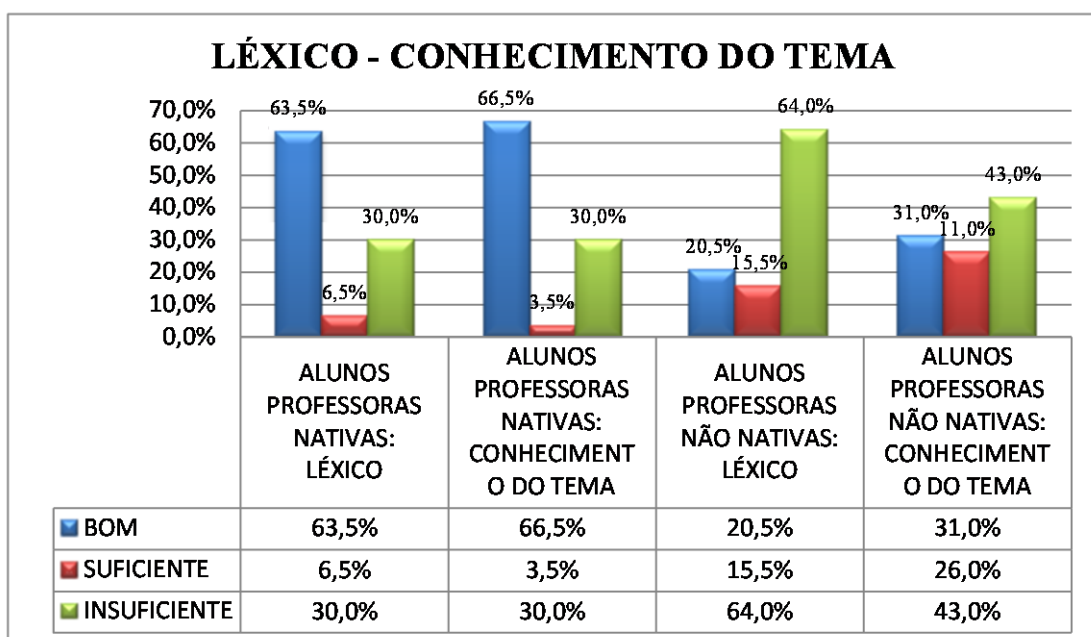
Na avaliação do domínio léxico e do conhecimento do tema estabeleceram-se três níveis de aquisição de competências: A: bom; B: suficiente e C: insuficiente. As cifras que aparecem em relação a cada turma refletem a percentagem de alunos que atingiram cada um desses níveis. Na apreciação dos outros dois indicadores, a localização e a data de celebração, foi considerada a proporção de discentes que fez ou que não fez menção desses dois dados nos seus trabalhos. Exemplo: na Turma 3, 30% dos alunos demonstraram ter um bom conhecimento do léxico; 20% evidenciaram ter um nível médio ou suficiente e o conhecimento lexical dos restantes 50% revelou-se insuficiente. Em relação à data de celebração das manifestações festivas utilizadas pelos alunos nos seus trabalhos, 60% dos discentes mencionaram esta informação, enquanto o 40% não o fez. Nas duas últimas colunas figuram ainda as festas referidas pelos alunos e o tipo de exercício utilizado para a recolha de dados.

Na análise dos resultados devemos ter em conta que existem múltiplas variáveis de presságio e de processo que podem incidir nas variáveis de produto. Neste estudo de caso, compararemos uma das características pessoais do docente, ser *natio* ou *não natio* - variável de presságio -, com as competências adquiridas. No entanto, não podemos esquecer que, certamente, muitas outras variáveis podem ter influenciado, de igual forma, o resultado final.

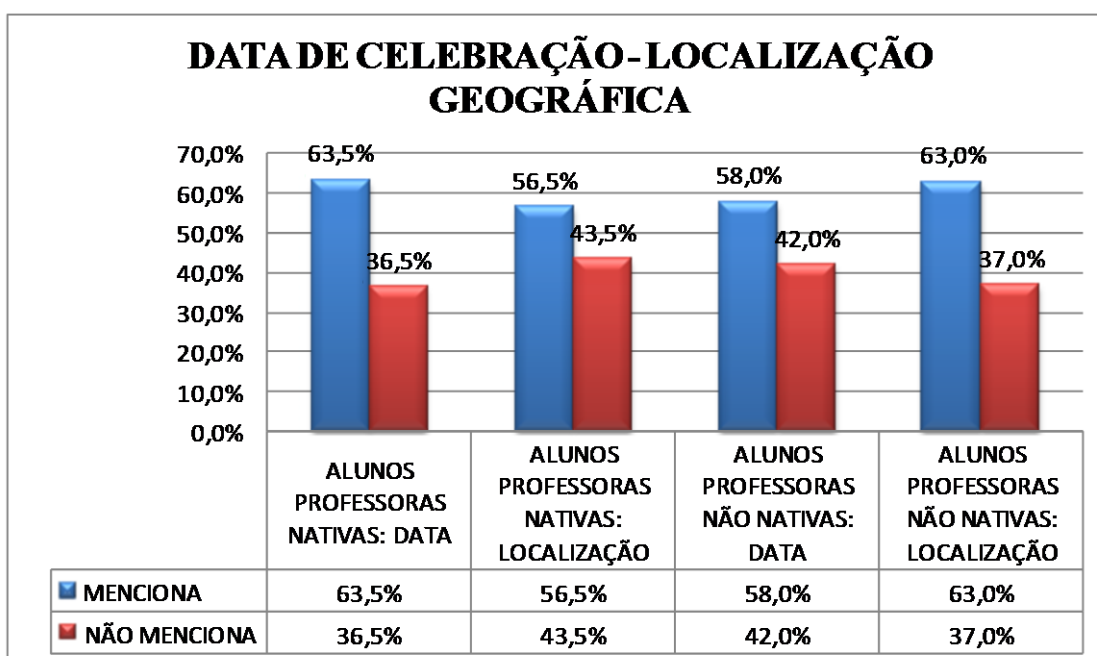
TURMA	DOMÍNIO LÉXICO		CONHECIMENTO DO TEMA		DATA DE CELEBRAÇÃO		LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA		FESTAS MENCIONADAS	TAREFA REALIZADA
<b>TURMA 1</b> <b>PROFESSORA NATIVA</b>	A	100%	A	100%	Menciona	100%	Menciona	100%	<i>Feria de Abril</i> <i>Sant Jordi</i> <i>Moros y Cristianos</i> <i>Semana Santa</i> <i>Fiestas de Santiago</i>	Apresentação de uma festa.
	B	0%	B	0%	Não menciona	0%	Não menciona	0%		
	C	0%	C	0%						
<b>TURMA 2</b> <b>PROFESSORA NATIVA</b>	A	27%	A	33%	Menciona	27%	Menciona	13%	<i>Tomatina</i>	Convite para uma festa.
	B	13%	B	7%	Não menciona	73%	Não menciona	87%		
	C	60%	C	60%						
<b>TURMA 3</b> <b>PROFESSORA NÃO NATIVA</b>	A	30%	A	40%	Menciona	60%	Menciona	70%	<i>Tomatina</i> <i>San Froilán</i> <i>Fallas de Valencia</i>	Convite para uma festa.
	B	20%	B	30%	Não menciona	40%	Não menciona	30%		
	C	50%	C	30%						
<b>TURMA 4</b> <b>PROFESSORA NÃO NATIVA</b>	A	11%	A	22%	Menciona	56%	Menciona	56%	<i>San Fermín</i> <i>Tomatina</i> <i>Semana Santa</i>	Convite para visitar Espanha e conhecer as suas festas.
	B	11%	B	22%	Não menciona	44%	Não menciona	44%		
	C	78%	C	56%						
<b>MÉDIA</b>										
<b>ALUNOS DE PROFESSORAS NATIVAS</b>	A	63,5%	A	66,5%	Menciona	63,5%	Menciona	56,5%	<b>AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO LÉXICO E DO CONHECIMENTO DO TEMA:</b>	<b>TEMA COMUM TRABALHADO: “LAS FIESTAS DE ESPAÑA”</b>
	B	6,5%	B	3,5%	Não menciona	36,5%	Não menciona	43,5%		
	C	30,0%	C	30,0%						
<b>ALUNOS DE PROFESSORAS NÃO NATIVAS</b>	A	20,5%	A	31,0%	Menciona	58,0%	Menciona	63,0%	<b>A= BOM</b>	<b>2 Professoras nativas</b>
	B	15,5%	B	26,0%	Não menciona	42,00%	Não menciona	37,00%	<b>B= SUFICIENTE</b>	<b>2 Professoras não nativas</b>
	C	64,0%	C	43,0%					<b>C= INSUFICIENTE</b>	<b>4 Turmas de E. S.</b>

Fig. 7- Grelha de resultados do Estudo de Caso

Nos dois gráficos que se seguem podemos comparar a média de resultados dos alunos com professoras nativas e não nativas, tendo em conta as quatro variáveis analisadas.



**Gráfico 7- Estudo de Caso. Léxico e de conhecimentos do tema.  
Alunos de Professoras nativas e não nativas**



**Gráfico 8- Estudo de Caso. Data e localização geográfica. Alunos de Professoras nativas e não nativas**

Relativamente à data e à localização existe uma certa homogeneidade nos resultados. As diferenças são mais evidentes quando observamos os outros dois parâmetros, o léxico e os conhecimentos sobre o tema. Esta disparidade fica acentuada fundamentalmente pela discrepância existente entre os valores extremos obtidos pelas turmas 1 e 4, que ficam longe dos outros dois grupos de alunos - mais próximos de uma situação média de assimilação. Por outro lado, o reduzido número de turmas sugere que devemos ser cautelosos na hora de tirar conclusões generalizadas.

No CD em anexo encontram-se digitalizados os trabalhos realizados pelos alunos para este estudo de caso.

## CONCLUSÃO

Nas páginas iniciais deste relatório foram colocadas algumas questões<sup>19</sup> relacionadas com o título do mesmo, a fim de refletir sobre elas e valorizar a sua incidência no processo de ensino aprendizagem das línguas.

As pesquisas efetuadas levam-nos a concluir que tanto os professores nativos como os professores não nativos estão capacitados para realizar o seu trabalho de forma eficiente. Obviamente, ambos partem de características diferentes, no entanto, os conhecimentos científicos e a formação pedagógica possibilitarão uma confluência na consecução dos objetivos. Verificou-se, igualmente, que o mito do professor nativo, baseado na crença de que um falante nativo está melhor capacitado para ensinar a sua própria língua do que um falante não nativo, continua vigente, provocando situações de desigualdade na admissão de professores. Curiosamente, quando confrontamos os profissionais da docência com esta questão, a maioria responde que optaria pela contratação de um professor nativo para ensinar uma LE. O que nos leva a concluir que, paradoxalmente, este mito impera também no próprio corpo docente.

Depreende-se do estudo de investigação, destinado a avaliar as crenças de alunos e professores sobre o ensino das línguas, que os discentes de menor idade sentem-se mais inseguros e valorizam mais certas características tradicionalmente associadas aos professores não nativos como, por exemplo, o domínio da LM do aluno. À medida que o nível de proficiência na LE em estudo aumenta, o aluno tende a valorizar outros

---

<sup>19</sup> Na Introdução (página 11) e no primeiro ponto -Paradigma em estudo - do capítulo 1 (página 13).

aspectos, como por exemplo a competência oral, a qualidade mais apreciada pelos discentes do Ensino Secundário, sendo que uma percentagem muito elevada destes alunos acredita que um professor nativo pode ajudá-lo a melhorar no estudo de uma LE. Estes resultados não devem induzir no erro de pensar que um professor de LE é melhor ou pior docente só pelo facto de ser nativo ou não nativo; reforçam antes a ideia de que deve estar preparado para responder aos diversos desafios didáticos e pedagógicos com os que vai ser confrontado nos diferentes níveis de ensino, apostando por uma formação contínua, para poder desenvolver estratégias e atividades que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Vale a pena também refletir sobre uma das respostas mais controversas deste estudo de investigação: aquela em que os docentes atribuem um melhor conhecimento da gramática aos professores não nativos de LE<sup>20</sup>. Um outro estudo mencionado neste Relatório<sup>21</sup>, realizado por Árva e Medgyes em 2000, contempla o mesmo resultado: os docentes não nativos tinham um conhecimento metacognitivo da gramática muito melhor do que os nativos. Ainda tendo em conta a escassa preparação dos 5 professores ingleses que participaram na experiência, custa acreditar que um docente nativo, com formação académica na área da linguística, possa ter um conhecimento da gramática inferior ao de um professor não nativo. Podemos, no entanto, interpretar estes resultados numa outra perspetiva: talvez o que os docentes inquiridos tenham querido transmitir nas suas respostas não seja que conhecem melhor a gramática da língua, mas antes que têm um conhecimento “diferente” da mesma, aprendido num processo de ensino aprendizagem de uma L2, que obviamente os docentes nativos não têm, pelo menos da sua LM, o que hipoteticamente facilitaria a escolha das estratégias mais adequadas. Esta conclusão leva-nos a ponderar um outro aspeto, não menos relevante, relacionado com o ensino aprendizagem da LM: a adequação/redefinição dos documentos orientadores da prática docente face aos desempenhos exigidos aos alunos no domínio da língua portuguesa. Tanto os programas como os restantes documentos oscilam e alternam em função das correntes ideológicas dominantes, incidindo na distribuição de competências e saberes que os discentes - potenciais futuros docentes - devem adquirir.

---

<sup>20</sup> Fig. 6, página 46.

<sup>21</sup> Páginas 22-24.

Em relação ao ensino do Português LM, cabe destacar que tanto os alunos do Ensino Secundário como os de 3º Ciclo consideram, maioritariamente, que um professor que fala uma variedade não europeia do português pode lecionar de forma competente a disciplina de Português LM no nosso país. Por outro lado, uma elevada percentagem de docentes entende que um professor angolano<sup>22</sup>, que tem o português como língua segunda, é um professor nativo de português LM em Portugal. Por conseguinte, podemos concluir que, para a maioria dos docentes e dos alunos inquiridos, a variedade do português falada pelo professor de português LM não terá incidência na competência docente do mesmo.

Considera-se igualmente estimulante que sejam precisamente os alunos de Secundário, que têm uma bagagem cultural mais ampla, os que mais apreciam o conhecimento do património literário dos países de expressão portuguesa. Isto leva-nos a pensar na necessidade de estabelecer, nos processos de ensino aprendizagem, estratégias tendentes a valorizar a riqueza literária decorrente das diversas variedades da língua portuguesa e a promover e incentivar a leitura de autores de expressão portuguesa, além das nossas fronteiras, nos diferentes ciclos de ensino.

Finalmente, cabe destacar que a experiência como professora estagiária no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi muito enriquecedora: fez-me verificar no terreno que o processo de ensino aprendizagem é realmente um procedimento recíproco, que nos permite aprender e crescer, não só como docentes mas também e fundamentalmente como pessoas. De igual forma, o contato direto com alunos e professores durante o ano letivo ajudou-me a compreender que o sentido da responsabilidade, junto com a formação enquanto docentes, podem levar-nos a aplicar as estratégias adequadas em cada momento, conduzindo a bom porto o nosso trabalho, tanto se somos professores *nativos* como *não nativos*. Espero poder dar continuidade a esta proveitosa experiência da minha vida, incrementando e enriquecendo a bagagem adquirida ao longo deste percurso.

---

<sup>22</sup> Falante de português e de quimbundo como LM.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Momani, R. (2008). El profesor de E/LE como agente de adquisición sociocultural. *XIX Congreso Internacional de ASELE*, Cáceres, 24 setembro 2008, (pp. 145-1589). Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0145.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0145.pdf) (extraído 08-12-14).

Amor, E. (1991). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis* nº 51 (pp. 14-16). Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Ançã, M. H. (2002). A Língua Portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Vol. 1,2, (pp.14-24). Disponível em:

<http://mha.home.sapo.pt/imagens/t2.pdf> (extraído 08-05-15).

Azevedo de, C. (2008). A consciência da dimensão imperial da Língua na produção linguístico-gramatical portuguesa. In *Colóquio Gramática: História, Teorias e Aplicações*, Porto, 16-17 novembro 2008, (p. 47). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto. Disponível em:

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8307.pdf> (extraído 15-04-15).

Barrios, M. E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Granada.

Barrios, M. E. (2003). La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, nº 28, (pp. 33-54). Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_02.pdf) (extraído: 19-06-15).

Blanco, M. L. & Henderson, R. (1998). Advantages and disadvantages of native and non-native language teachers. *GRETA: Revista para profesores de inglés*. Vol.6, nº 2, (pp.17-21).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Braine, G. (2006). A history of research on non-native speaker english teachers, *In E. Llurda (ed.): Non native language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the professions*. New York: Springer, (pp. 13-23). Disponível em:

<http://www.springer.com/?SGWID=5-102-45-168626-p40315145> (extraído 13-12-14).

Buescu, H., Maia, L., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

Carreras, M. R., Guil, R. & Mestre, J. M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. AUFOP: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2. Disponível em:

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm> (extraído: 24-06-15).

Castro, I. (2007). *Forças de união e separação no espaço da língua portuguesa*. Conferência dada no Institut d'Estudis Catalans. Barcelona. Disponível em:

[http://www.clul.ul.pt/files/ivo\\_castro/2007\\_Unio\\_e\\_Separao.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2007_Unio_e_Separao.pdf) (extraído 24-06-15).

Castro, I. (2008). *Galiza no espaço cultural e simbólico da Lusofonia*. Conferência no colóquio Sociedades Plurilingües: da identidade à diversidade, Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela. Publicado em Grial, XLVI, (pp. 80-89). Disponível em:

[http://www.clul.ul.pt/files/ivo\\_castro/2008\\_Galiza\\_e\\_Lusofonia.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2008_Galiza_e_Lusofonia.pdf) (extraído 25-06-15).

Castro, I. (2009). *A Internacionalização da Língua Portuguesa*. Inédito. Comunicação ao colóquio A Internacionalização da Língua Portuguesa, Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses, Lisboa. Disponível em:

[http://www.clul.ul.pt/files/ivo\\_castro/2009\\_Internacionalizacao\\_do\\_Portugus.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2009_Internacionalizacao_do_Portugus.pdf) (extraído 24-06-15).

Cintra, L. (1971). Nova proposta de classificação dos dialetos Galego-Portugueses. *In Boletim de Filologia*, Centros de Estudos Filológicos, 22. Lisboa, (pp.81-116). Disponível em:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/novaproposta.pdf> (extraído 09-06-15).

Coelho, M. C. (coord.) (2001). *Programa de Português. 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação.

Cristóvão, F. (Coord.) (2005). *Dicionário Temático de Lusofonia*. Lisboa: Texto Editora.

Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. (3ª ed.). Cambridge: University Press.

Cunha, C. & Cintra, L. (2010). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (19ª ed). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Cuq, J. P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique do Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris: Asdifl.

Chacón, R. (1999). El componente “nativo” entre las cualidades del profesor de lenguas extranjeras. *El T Through the Looking-Glass*. T. Harris e I. Sanz Sainz (eds.). Granada: GRETA: *Revista para profesores de inglés*, (pp. 111-120).

Chacón, R. (2000). El hablante nativo de la lengua meta: ¿Qué importancia tiene para la enseñanza de la L2? *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, nº 1, (pp. 9-22). Disponível em:

<http://institucional.us.es/revistas/elia/1/1-Ruben%20Chacon.pdf> (extraído 12-06-15).

Dionísio, M. L. & Castro de, R. (2005). *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

*Estatísticas da CPLP 2012* (2013). Instituto Nacional de Estatística, I.P. Lisboa. Disponível em:

[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOE\\_Spub\\_boui=157850070&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=157850070&PUBLICACOESmodo=2) (extraído 02-05-15).

Fialho, M. & Izco, T. (2009). *Programa de Espanhol. Nível de Continuação. 7º, 8º e 9º ano de escolaridade*. Ministério da Educação.

Fialho, M. (2009). *Programa de Espanhol. Nível de Continuação, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade*. Ministério da Educação.

Fonseca, F. (2009). Da inseparabilidade entre o ensino da Língua e o ensino da Literatura. *In Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, (pp. 37-45). Coimbra: Almedina.

Frias, M. J. (1992). *Língua materna – língua estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Gallisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

García, I. (1997). Native english-speaking teachers versus non-native english-speaking teachers. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* nº 10, (pp. 69-79). Disponível em:

[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5996/1/RAEI\\_10\\_07.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5996/1/RAEI_10_07.pdf) (extraído 14-12-15).

Lakatos, S. & UBach, A. (1995). ¿Profesor nativo o no nativo? *VI Congreso Internacional de ASELE*, León, 5-7 outubro 1995, (pp. 239-244). Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0238.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0238.pdf) (extraído 13-10-14).

Leiria, I. (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *1º Congresso do Português Língua Não-Materna*, Lisboa, 21-23 outubro 1999. Fórum Telecom – Picoas. Lisboa. Disponível em:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> (extraído 12-06-15).

Lobo, A. S. *et al.* (2002). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa APP. Disponível em:

<http://www.app.pt/atividades/projetos/projeto-portugues-2002-o-ensino-e-a-aprendizagem-do-portugues-na-transicao-do-milenio/> (extraído 23-05-15).

Madrid, D. & Pérez. M. L. (2004). Teacher and student preferences of native and non native foreign language teachers. *Porta Linguarum* 2, (pp. 125-138). Universidad de Granada. Disponível em:

<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Native%20non-native%20speakers-DM%20&%20MPC.pdf> (extraído 01-06-15).

Madrid, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de L.E., *In* S. Salaberri (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 123-181). Almería: Universidad de Almería. Disponível em:

[http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Modelos%20para%20investigar\\_Sagrario.pdf](http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Modelos%20para%20investigar_Sagrario.pdf) (extraído 24-03-15).

Madrid, D.. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad.

Madrid, D. (2005). Cambios paradigmáticos en la enseñanza de las lenguas, *In* M<sup>a</sup> del Carmen Ayora & Antonio González (eds.): *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada*, (pp.179-194). Universidad de Granada. Disponível em:

<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Cambios%20paradigmaticos%20para%20el%20cambio.pdf> (extraído 13-10-14).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (extraído 14-10-14).

Martín, J. M. (1999). El profesor nativo de español. *X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, 22-25 setembro 1999, (pp. 433-438). Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0431.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0431.pdf) (extraído 13-10-14).

Martín, J. M. (2004). “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, In Jesús Sánchez & Isabel Santos (eds): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, (pp.243-261). Madrid: SGEL.

Martínez, J. D. (2010). La edad del profesor de lengua extranjera y su condición de nativo-no nativo: creencias del profesorado en formación. *Revista de Linguas Modernas* nº 13, (pp. 241-257). Disponível em:

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9662/9107> (extraído 13-10-14).

Martínez-Garrido, C. (2011). 25 Investigaciones clave en eficacia escolar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas, (pp. 150-155). Disponível em:

<http://www.redalyc.org/pdf/567/56722230010.pdf> (extraído 14-05-15).

Martins, A. M. (2003). Variação e Mudança no Português. *A Língua Portuguesa: Actas dos IX Cursos Internacionais de Verão de Cascais*, 2002, (pp. 29-44). Cascais: Câmara Municipal de Cascais & Instituto de Estudos Sociais. Disponível em:

[http://www.clul.ul.pt/files/ana\\_maria\\_martins/MartinsVariacaoMudanca.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/ana_maria_martins/MartinsVariacaoMudanca.pdf) (extraído 20-05-15).

Mateus, M.H. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Mateus, M. H. & Xavier, M. F. (Org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Vol. I. Lisboa: Ed. Cosmos.

Mattos e Silva, R. V. (2004). Fatores sócio-históricos condicionantes na formação do português brasileiro: em questão o propalado conservadorismo da língua portuguesa no Brasil. *XIII Congresso Internacional da ALFAL*, San José, 2002, [Vol. 1], (pp. 81-94). Disponível em:

<https://brasiliano.wordpress.com/2008/06/16/fatores-formacao-brasileiro/> (extraído 20-05-15).

Medgyes, P. (2001). When the Teacher Is a Non-native Speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, (3ª ed.), (pp. 415-428). Boston: Heinle & Heinle. Disponible en:

<http://teachingpronunciation.pbworks.com/f/When+the+teacher+is+a+non-native+speaker.PDF> (extraído 12-12-14).

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *English Language Teaching Journal*, 46/4, (pp. 340-349). Disponible en:

<http://203.72.145.166/ELT/files/46-4-2.pdf> (extraído 12-12-14).

Moreno, F. (2004). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE", In Sánchez Jesús & Isabel Santos (eds): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, (pp. 715-737). Madrid: SGEL.

Moreno, F. (dir.) (2012). *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. Disponible en:

[http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf) (13-07-15).

Murillo, F. J. *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Disponible en:

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf) (extraído: 09-03-15).

Murillo, F.J. (2004). La investigación sobre Eficacia Escolar a debate. In *Tendencias Pedagógicas 9*, (pp.111-131). Disponible en:

[http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004\\_09\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_04.pdf) (extraído 20-08-15).

Ortega, J. L. & Madrid, D. (2009) ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés? *Porta Linguarum*. Universidad de Granada. Disponible en:

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero12/12%20JL%20Ortega-D%20Madrid.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/12%20JL%20Ortega-D%20Madrid.pdf) (extraído 24-06-15).

Peraza Y. Sulny, Y. Arriola, M. & Colmenares . (2012). El rol del profesor nativo desde la perspectiva del estudiante de inglés como lengua extranjera. *PARADIGMA*, Vol. XXXIII; nº 2, pp. 145-157. Disponible en:

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1211/444> (extraído 31-07-15).

Raposo, E. *et al.* (2013). *Gramática do Português*, Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sánchez, J. & Santos, I (eds.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Suárez, J. (2000). "Native" and "Non-Native": not only a question of terminology. Pilgrims Ltd. Disponível em:

<http://www.hlomag.co.uk/nov00/martnov001.rtf> (extraído 17-11-14).

Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Tujillo, F. & Madrid, D. (2001). Reflexiones en torno a la Formación del Profesorado especialista en Lengua Extranjera. In Perales F. J. *et al.* (eds.): *Congreso Nacional de Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, Granada, 1-3 fevereiro 2001, (pp. 1771-1778). Disponível em:

[http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Planes%20Estudio\\_Trujillo.pdf](http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Planes%20Estudio_Trujillo.pdf) (extraído 20-07-15).

Widdowson, Henry (1992). ELT an EL Teacher. *ELT Journal* 46/4, (pp. 333-339). Disponível em:

<http://203.72.145.166/ELT/files/46-4-1.pdf> (extraído 22-06-15).

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura1- Modelo para a análise dos processos de ensino e aprendizagens nas LEs.

Figura 2- Projeto de Leitura do Ensino.

Figura 3- Participação dos alunos por nível / ano.

Figura 4- Valorização das características de um professor de LE.

Figura 5- Valorização das características de um professor de LM.

Figura 6- Capacidades atribuídas pelos docentes aos professores nativos e não nativos.

Figura 7- Grelha de resultados do Estudo de Caso.

Gráfico 1- Crenças dos alunos em relação ao estudo da LM (6).

Gráfico 2- Crenças dos alunos em relação ao estudo de uma LE (2).

Gráfico 3- Crenças dos alunos em relação ao estudo de uma LE (1).

Gráfico 4- Crenças dos professores em relação ao estudo de uma LE (1, 3, 4 e 10).

Gráfico 5- Crenças dos professores em relação ao estudo de uma LE (7).

Gráfico 6- Crenças dos professores em relação ao estudo da LM (2, 5, 8 e 11).

Gráfico 7- Estudo de Caso. Léxico e de conhecimentos do tema.

Gráfico 8- Estudo de Caso. Data e localização geográfica.

## LISTA DE LEGENDAS (UTILIZADAS NA ELABORAÇÃO DAS GRELHAS DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO)

<b>A</b>	Alemão
<b>CH</b>	Chinês
<b>E</b>	Espanhol
<b>E F P NM</b>	Espanhol-Francês-Português-Português LM
<b>E / P</b>	Espanhol-Português
<b>F</b>	Francês
<b>F / E</b>	Francês-Espanhol
<b>IN</b>	Inglês
<b>IN / E</b>	Inglês-Espanhol
<b>I</b>	Italiano
	Latim
	LE, sem especificar qual a(s) língua(s)
<b>B</b>	Nacionalidade brasileira
	Não especificada
<b>1 1</b>	Pergunta nº 7 (professores) nativo e não nativo
<b>1</b>	Pergunta nº 7 (professores) não nativo
<b>1</b>	Pergunta nº 7 (professores) nativo
	Pergunta nº 7 resposta nula
<b>P</b>	Português
<b>PB</b>	Português Brasil
<b>NM</b>	Português língua não materna
	Resposta condicionada, embora aceite
	Resposta nula
	Resposta nula-marca a posição da anulação

## ÍNDICE DE ANEXOS<sup>23</sup>

Anexo 1. Gráficos Plano Nacional de Leitura .....	A1
Anexo 2. Questionários alunos e professores .....	A2
Anexo 3. Gráficos Estudo de Investigação .....	A7
Anexo 4. Questionários-Respostas justificadas .....	A26
Anexo 5. Grelhas Estudo de Investigação .....	A30
Anexo 6. Entrevista Diretor Agrupamento de Escolas de Carcavelos.....	A56
Anexo 7. U.D. “Día de la Constitución” .....	A59
Anexo 8. <i>PowerPoint</i> “Día de la Constitución” .....	A63
Anexo 9. <i>PowerPoint</i> “Regiones Autonómicas” .....	A65
Anexo 10. Puzzle das “Autonomías” .....	A67
Anexo 11. <i>PowerPoint</i> jogo das “Autonomías” .....	A68
Anexo 12. U.D. “Hoy es el día de Reyes” .....	A71
Anexo 13. Jogo com cartões.....	A73
Anexo 14. U.D. “Estancias” .....	A74
Anexo 15. Ficha 1 “Estancias” .....	A78
Anexo 16. Ficha 2 “Estancias” .....	A84
Anexo 17. <i>PowerPoint</i> “Contraste” e “Pretérito Imperfecto” .....	A94
Anexo 18. U.D. “Las Fiestas de España” .....	A101
Anexo 19. Ficha 1 “Las Fiestas de España” .....	A105
Anexo 20. <i>PowerPoint</i> “Las Fiestas de España” .....	A110
Anexo 21. Ficha Heteroavaliação .....	A114
Anexo 22. Plano de aula nº 6 - Carta .....	A116
Anexo 23. <i>PowerPoint</i> Variação linguística.....	A118

---

<sup>23</sup> No CD que acompanha este relatório encontram-se gravados todos os anexos.

Anexo 24. Ficha 4 - Carta.....	A120
Anexo 25. Plano de aula nº1 - Conto .....	A123
Anexo 26. Ficha 1 - Conto .....	A125
Anexo 27. <i>PowerPoint</i> Variedades brasileira e moçambicana .....	A133
Anexo 28. Ficha informativa Variedades brasileira e moçambicana.....	A135
Anexo 29. Folheto Dia Mundial do Livro .....	A140
Anexo 30. Atividade Dia Mundial do Livro.....	A141
Anexo 31. Folheto livro <i>Raiz de orvalho e outros poemas</i> de Mia Couto. A142	
Anexo 32. Grelha concurso declamação de poesia .....	A143
Anexo 33. Boletim informativo nº 6 Biblioteca .....	A144
Anexo 34. Plano de aula nº 3 - <i>Os Maias</i> .....	A145
Anexo 35. Ficha 3 - <i>Os Maias</i> .....	A147
Anexo 36. Percurso queirosiano.....	A150
Anexo 37. Roteiro percurso queirosiano.....	A164
Anexo 38. Imagens percurso queirosiano .....	A166