



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Departamento de Ciências da Educação

**APRENDER INGLÊS NO ENSINO
PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO À INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA?**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Luísa Isabel Nobre Pereira

Orientadora: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

FUNCHAL, 2007

802
PER AP
+ CV
TIM

62467



**APRENDER INGLÊS NO ENSINO
PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO À INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA?**

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Dissertação de Mestrado em Educação na Área da Inovação Pedagógica,
elaborada sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa

*As crianças nascem com a
predisposição para retirarem o
melhor sentido que podem das suas
próprias experiências.*

Lilian Katz

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram neste trabalho:

- À Professora Doutora Jesus Maria Sousa minha orientadora, que com a sua vasta erudição muito me incentivou na realização deste mestrado;
- Aos professores e educadoras que prontamente acederam a colaborar nesta investigação;
- Às amigas e colegas que comigo partilharam momentos de reflexão, naturais angústias e alegrias.
- Por fim, mas não por último, ao companheiro de toda a vida, que sempre me estimulou;

O meu reconhecimento.

RESUMO

O presente trabalho constitui a investigação efectuada numa Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar no Concelho de Santa Cruz, tendo como objectivo averiguar se as práticas educativas para a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar são adequadas a esta faixa etária, se representam um desafio à inovação pedagógica e se contribui para o desenvolvimento da criança.

Considerando o respeito pela diversidade linguística e cultural como valor indissociável do exercício da cidadania nas sociedades democráticas, é uma importante contribuição da educação dos nossos dias preparar os estudantes para viverem numa sociedade plurilingue e pluricultural.

A pertinência do nosso estudo justifica-se pelas questões decorrentes da política educativa europeia advindas das exigências da sociedade actual e também porque a aprendizagem de língua estrangeira na educação pré-escolar é fenómeno relativamente recente, entre nós e, por isso, área pouco analisada.

O referencial teórico que sustenta a parte empírica do trabalho baseia-se, fundamentalmente, nas ideias de Piaget e de Vygotsky sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem e também sobre o papel do cérebro na aprendizagem precoce de línguas estrangeiras. Porque os primeiros anos de vida da criança determinam em grande parte o sucesso do seu futuro, a implementação de outros saberes, no pré-escolar, deve acontecer o mais naturalmente possível de modo a motivá-la para novas aprendizagens.

Do ponto de vista metodológico enveredámos por uma investigação de natureza qualitativa que integrou diferentes instrumentos de recolha de dados para melhor compreendermos a perspectiva dos sujeitos implicados no estudo. Assim, procedemos à observação participante das aulas de Inglês, efectuámos entrevistas semi-estruturadas às educadoras de infância, às professoras de Inglês e aos encarregados de educação e ainda realizámos inquéritos aos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Por ser um estudo de caso, este trabalho não pretende fazer generalizações porém destaca algumas questões essenciais emergentes da análise global dos dados as quais podem constituir instrumento de reflexão aos interessados por esta temática. Referimo-nos especificamente à necessidade de sensibilização das docentes de Inglês para a realidade da educação pré-escolar de modo a que a aprendizagem da língua estrangeira seja acompanhada de práticas pedagógicas inovadoras adequadas a este nível de ensino.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Aprendizagem de Língua Estrangeira; Inovação Pedagógica; Práticas Educativas.

ABSTRACT

The present project is comprised of research undertaken at a Primary school with Preschool in the Council of Santa Cruz. Its aim is to ascertain if the educational practices for awareness rising of the English Language in preschool education are adequate to this age group, if they represent a challenge to pedagogical innovation, and if they contribute to the development of the child.

Considering that respect for linguistic and cultural diversity is a non-dissociable value of citizenship rights in democratic societies, it is an important contribution to present day education to prepare students to live in a multi-lingual and multi-cultural society.

The pertinence of our study is justified by the questions resulting from the European education policy resulting from the demands of present society and also because learning a foreign language in preschool education is a relatively recent phenomenon for us locally, and for this reason, it is an area which has scarcely been analyzed.

The theoretical bases of the empirical part of the work, fundamentally, are the views of Piaget and Vygotsky on language acquisition and development and also on the role of the brain in early learning of foreign languages. Because the first years of the child's life determine his future success to a great extent, the implementation of other knowledge in pre-schooling, should happen as naturally as possible, in order to motivate the child to learn more.

From the methodological viewpoint we followed an inquiry of a qualitative nature which brought together different instruments for collecting data, in order to understand better the perspective of the subjects implied in the study. Thus, we proceeded to observe by participating in English lessons, we conducted semi-structured interviews with infant educators, English teachers and to those in charge of education and we also carried out surveys on primary school teachers.

As it is a case study, this project does not aim to generalize however, it underlines some essential questions which arise from a global analysis of the facts which may constitute an instrument of reflection for those interested in this topic. We refer specifically to the

need for awareness rising of the teachers of English to the reality of preschool education so that the learning of the foreign language be accompanied by adequate innovative pedagogical practices at this level of education.

Keywords: Pre-school education; Foreign Language Learning; Pedagogical Innovation; Educational Practices.

RÉSUMÉ

Le présent travail représente une recherche effectuée dans une école primaire, comprenant une grande section de maternelle, de la municipalité de Santa Cruz. L'objectif de cette recherche est de vérifier si les pratiques éducatives utilisées pour la sensibilisation à la langue anglaise dans l'éducation de grande section de maternelle sont adéquates à cette tranche d'âge, si elles représentent un défi à l'innovation pédagogique et si elles contribuent au développement de l'enfant.

En considérant le respect de la diversité linguistique et culturelle comme valeur indissociable de l'exercice de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques, préparer les élèves à vivre dans une société plurilingue et pluriculturelle est une importante contribution de l'éducation actuelle.

La pertinence de notre étude est justifiée par les questions découlant de la politique éducative européenne provenant des exigences de la société actuelle et également parce que l'apprentissage d'une langue étrangère en grande section de maternelle est un phénomène relativement récent chez nous et, par conséquent, un domaine peu analysé.

Le référentiel théorique à la base de la partie empirique du travail est fondé, essentiellement, sur les idées de Piaget et de Vygotsky sur l'acquisition et le développement du langage et également sur le rôle du cerveau dans l'apprentissage précoce de langues étrangères. Du fait que les premières années de vie de l'enfant déterminent en grande partie le succès de son futur, l'introduction d'autres savoirs, en grande section de maternelle, doit survenir le plus naturellement possible afin de le motiver à de nouveaux apprentissages.

Du point de vue méthodologique, nous avons opté pour une recherche de nature qualitative qui a intégré différents outils de recueil de données afin de mieux comprendre la perspective des sujets impliqués dans l'étude. Ainsi, nous avons procédé à l'observation participante des cours d'anglais, nous avons effectué des interviews semi structurées auprès des éducatrices de maternelle, des professeurs d'anglais et des parents

et nous avons également réalisé des enquêtes auprès des professeurs de l'enseignement primaire.

S'agissant d'une étude de cas, ce travail n'a pas pour but de faire des généralisations. Il soulève néanmoins quelques questions essentielles qui ressortent de l'analyse globale des données, lesquelles peuvent constituer un outil de réflexion pour ceux qui s'intéressent à cette thématique. Nous faisons spécifiquement référence au besoin de sensibilisation des professeurs d'anglais à la réalité de l'éducation en grande section de maternelle afin que l'apprentissage de la langue étrangère s'accompagne de pratiques pédagogiques innovatrices adéquates à ce niveau d'enseignement.

Mots-clés : Education en grande section de maternelle ; Apprentissage d'une langue étrangère ; Innovation pédagogique ; Pratiques éducatives.

Índice de Figuras

Figura 1 – Tempos oportunos para o desenvolvimento e aprendizagem	45
---	----

Índice de Quadros

Quadro nº1 – Características das docentes de Inglês	82
Quadro nº2 – Distribuição das docentes de Inglês pelo pré-escolar na 1ª fase da investigação	83
Quadro nº3 – Alunos implicados na 2ª fase da investigação	84
Quadro nº4 – Nº de alunos com sensibilização à Língua Inglesa no ano lectivo 2005/2006	84
Quadro nº5 – Características das educadoras de infância	85
Quadro nº6 – Características dos professores do ensino básico	86
Quadro nº7 – Características dos encarregados de educação	87
Quadro nº8 – Factores ligados ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira	92
Quadro nº9 – Factores ligados com prática pedagógica	93
Quadro nº10 – Efeitos da aprendizagem de língua estrangeira no desenvolvimento da criança	93
Quadro nº11 – Formação para leccionar língua estrangeira	95
Quadro nº12 – Sensibilização das educadoras à Língua Inglesa	97
Quadro nº13 – Sensibilização das docentes de Inglês ao pré-escolar	101
Quadro nº14 – Reflexão das educadoras sobre as aulas de Inglês	106
Quadro nº15 – Reflexão das docentes de Inglês sobre o seu trabalho	109
Quadro nº16 – Representações dos encarregados de educação sobre a aprendizagem da Língua Inglesa	114
Quadro nº17 – Aquisições	117

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
Résumé	viii
Índice de figuras	x
Índice de quadros	xi
Índice	xii

Introdução	1
-------------------------	----------

Capítulo I – Contexto da Investigação

1 _ Motivação pessoal	8
2 _ Âmbito do estudo	9
2.1 _ O espaço educativo	9
3 _ Factores da globalização e mudanças educativas	11
3.1 _ Papel da escola	13
3.2 _ Políticas educativas para as línguas estrangeiras em Portugal	19
3.3 _ Considerandos da EU para o desenvolvimento plurilíngue	21
4 _ As línguas estrangeiras na formação inicial das Educadoras de Infância	25

Capítulo II – Fundamentação Teórica

1 _ Teorias sobre a natureza da linguagem	29
---	----

1.1 _ Desenvolvimento da linguagem	35
1.2 _ Pensamento e linguagem	39
1.3 _ Desenvolvimento estrutural da mente	42
2 _ Aprendizagem de língua estrangeira	48
2.1 _ Desenvolvimento de competências	52
3 _ Sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar	57
3.1 _ Modelos curriculares na educação pré-escolar	61
3.2 _ Metodologias para o ensino de línguas estrangeiras a crianças mais novas	64

Capítulo III – Metodologia da Investigação

1 _ Introdução	72
2 _ Natureza do estudo	74
2.1 _ Objectivos	74
3 _ Metodologia adoptada	77
3.1 _ A observação participante	78
3.2 _ As entrevistas	79
3.3 _ O questionário	80
4 _ Caracterização dos sujeitos	82

Capítulo IV –Análise e Interpretação de Resultados

1 _ Introdução	89
2 _ Tratamento dos dados	91
2.1 _ Análise às entrevistas	92
2.2 _ Análise aos questionários	119

3_ Interpretação dos resultados	123
Capítulo V – Conclusão	133
Bibliografia	139
Anexos	
Anexo 1 – Guião das Entrevistas	148
Anexo 2 – Entrevistas	150
Anexo 3 – Questionário	157
Anexo 4 – Notas de Campo	161

Introdução

A presente dissertação surge a determinada altura do nosso percurso profissional, enquadrada na realização do mestrado em educação na área de inovação pedagógica e aborda a aprendizagem da Língua Inglesa por crianças da educação pré-escolar, na Região Autónoma da Madeira.

A linguagem, falada ou escrita, é o meio de comunicação por excelência usado pelo ser humano para exprimir as suas necessidades, pensamentos e emoções. Este atributo, inerente ao homem é um complexo sistema de códigos que se converte num veículo de intercâmbio entre os nossos semelhantes.

Para determinar se o homem é o único a utilizar a linguagem devemos, primeiro, esclarecer o que é entendido por linguagem. Se a definirmos como capacidade de comunicação, podemos então dizer que todos os animais comunicam. Porém, esta forma de comunicação faz-se de modo inato e não se aperfeiçoa de uma geração à outra. Há certas características que fazem com que a linguagem humana seja distinta e incomparável com qualquer outro sistema de comunicação. Cabe referir que o conceito de linguagem é muito abrangente, existindo várias opiniões sobre a sua natureza e origem. A linguagem pode ser entendida como o instrumento que materializa a língua e que, quando ao serviço do pensamento, a toma como referência e pertença de determinado grupo.

No ser humano, a aprendizagem deste complexo código “é o resumo de uma experiência milenária, um instrumento de participação social e veículo do pensamento abstracto.” (Gauquelin, 1978: p.335).

Todos nós comunicamos, embora em diferentes níveis de simbolização e por formas de comunicação diversas. A comunicação estabelecida de forma racional com intenção de transmitir ideias e vivências, exige um sistema de meios “cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.” (Vygotsky, 2001: p.11).

A linguagem assume, também, outras funções como a de transmitir os conhecimentos das gerações anteriores, permitindo-nos conhecer a sabedoria dos nossos antecessores.

“Na linguagem do homem, há meios objectivos, tanto para a abstracção e generalização, como para a formulação das ideias; estes meios foram se constituindo ao longo de uma história milenar e constituem os instrumentos básicos de formação da consciência.” (Lúria, 1987: p.203).

A língua está eivada de interacções sociais e de história, faz parte da cultura de um povo e representa o modo de comunicação entre os membros pertencentes à mesma comunidade linguística. Por outro lado, não podemos esquecer que no interior de cada língua existem especificidades que lhe são próprias, tais como os dialectos, os termos eruditos, os regionalismos e outros.

Adquirir conhecimentos linguísticos deve fazer parte do desenvolvimento de qualquer indivíduo. As suas vantagens situam-se ao nível da organização da personagem e da relação com os outros além de permitir posicionarmo-nos de outro modo em relação ao mundo que nos rodeia.

Assim, as directrizes propostas pelo Conselho da Europa relativamente à necessidade de preparar, a nível linguístico e cultural, futuros cidadãos europeus capazes de interagir no espaço comunitário não é assunto recente conforme se possa supor. Efectivamente, já em 1954, o Conselho Europeu aconselhara o ensino de outros idiomas além da língua materna, em todos os estados membros e preferentemente antes dos indivíduos completarem dez anos de idade. Porém, só a partir de 1960, é que alguns países começaram a cumprir aquela recomendação desde a escola primária e, alguns deles, desde a escola maternal.

Actualmente a União Europeia conta com vinte línguas oficiais embora existam muitas outras faladas na Europa. É oportuno recordar que existem perto de 6000 línguas faladas no nosso Planeta, o que evidencia que o plurilinguismo é a norma e não excepção. A preocupação com a diversidade linguística faz parte do património cultural da União Europeia havendo vários programas, geridos e financiados pela Comissão Europeia, para a promoção da aprendizagem de outras línguas porque, dominar apenas um idioma, revela-se insuficiente, no mundo de hoje.

O respeito pela diversidade linguística e cultural é valor fundamental na União Europeia, que considera a aprendizagem de outros idiomas factor importante para o desenvolvimento e internacionalização do mercado de trabalho e uma das competências

essenciais para participar na sociedade do conhecimento. É neste sentido que cada cidadão europeu deverá possuir competências de comunicação suficientes em, pelo menos, três línguas, para poder interagir de forma mais saudável com os seus concidadãos europeus.

Os cidadãos possuidores de boas competências linguísticas podem tirar maior partido da liberdade de trabalhar ou estudar em qualquer estado membro da União Europeia, além de apresentarem maior facilidade em assistir a congressos, projectos internacionais e ainda, a de poderem dominar a vasta literatura que não se encontra traduzida.

Durante muito tempo a aprendizagem de uma língua esteve associada ao desenvolvimento da competência comunicativa. Porém, nos dias que decorrem, acentua-se a necessidade de aprender a língua para comunicar porque dominar mais do que um idioma pode ser condição de sucesso profissional e social.

A aprendizagem de línguas destina-se pois, a todos os indivíduos e deve ser continuamente actualizada e enriquecida, num processo que se estende ao longo de toda a vida. O conhecimento de línguas estrangeiras deixou de ser considerado valor de formação específico da classe dominante passando a ser considerado instrumento necessário a qualquer indivíduo que pretenda integrar-se plenamente no mundo de hoje.

Embora todas as línguas europeias sejam iguais em valor e dignidade do ponto de vista cultural, não há dúvidas de que o idioma Inglês se tornou o meio de comunicação e de trabalho da sociedade global e também da sociedade tecnológica. O seu domínio é considerado indispensável no acesso das tecnologias de comunicação e elemento aglutinador na mobilidade dos indivíduos tanto no contexto educativo como no profissional e cultural. A diversidade linguística e cultural não deve pois ser considerada obstáculo à comunicação entre os indivíduos mas sim fonte de enriquecimento pessoal e social.

A necessidade plurilingue dos indivíduos e o domínio de outros saberes ganharam relevância nesta aldeia global em que o Planeta Terra se transformou nos últimos anos. As consequências da modernização sócio-económica resultantes das descobertas científicas, da revolução industrial e da explosão demográfica originada pelos imigrantes oriundos de diversos continentes, criaram novos problemas, sociais e educativos, aos quais é necessário dar resposta. Por outro lado, a evolução vertiginosa

das novas tecnologias e da acumulação do conhecimento fez a humanidade entrar na era da comunicação universal. Também a abolição de fronteiras contribuiu para moldar a sociedade do futuro e modificou profundamente a natureza do saber e do próprio trabalho.

Tal facto motivou novos desafios para os quais a Escola tenta dar resposta no sentido de contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, críticos e intervenientes capazes de se adaptarem à permanente transformação da sociedade. A abertura da escola ao processo de apropriação de outros idiomas pressupõe também mudança de atitude no papel do professor de modo que este introduza metodologias inovadoras para permitir ao aluno participar activamente na construção da sua aprendizagem. Julgamos pertinente questionar de que forma a aprendizagem da Língua Inglesa representa um desafio à inovação pedagógica.

A aprendizagem de língua estrangeira num contexto escolar relativamente monolíngue pode não promover a motivação entre os alunos, por não existir o desejo de pensar e interagir com parceiros que dominem outro idioma. Esta situação embora cada vez mais rara, ainda se faz sentir em alguns estabelecimentos de educação públicos, da nossa Região. O ensino de língua estrangeira deverá ocorrer no âmbito das outras actividades escolares, numa perspectiva multidisciplinar, para desempenhar papel activo no desenvolvimento da criança.

Associado a tudo isto, surgem as necessidades aliadas à competitividade e às exigências de qualificação dos indivíduos que os obrigam a adquirir, ao longo da vida, outros saberes que lhes permitam participar activamente na sociedade, como refere Delors (2001):

“Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (p.77).

Estamos convictos de que a sensibilização à língua estrangeira na educação pré-escolar trará benefícios ao desenvolvimento global das crianças, daí que o desafio que se coloca é que a aprendizagem aconteça o mais naturalmente possível.

A pertinência do nosso estudo justifica-se pelas questões decorrentes da política educativa europeia advindas das exigências da sociedade actual e também porque a aprendizagem de língua estrangeira na educação pré-escolar é fenómeno relativamente recente, entre nós e, por isso, área pouco analisada.

A definição do problema central do presente estudo resultou da vivência da prática pedagógica durante a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar. O objectivo geral consiste em perceber os factores ligados à aprendizagem do Inglês pelas crianças desta faixa etária, que tipos de competências desenvolvem e se contribui para melhorar o seu tirocínio no 1º ano do ensino básico. Pretendemos também verificar se as práticas pedagógicas são inovadoras.

Assim, no primeiro capítulo, fazemos menção ao contexto onde o estudo se realizou e abordamos as motivações pessoais que fizeram despoletar o nosso interesse para a investigação. Evidenciam-se os efeitos da globalização e as ideias preconizadas para os cidadãos europeus na defesa de um conhecimento mais amplo que proporcione outras formas de interagir linguística e culturalmente. Esta necessidade está também relacionada com o desenvolvimento das novas tecnologias e com a evolução da sociedade, onde a importância de dominar pelo menos duas línguas estrangeiras passou a ser condição essencial para melhor integração na Europa sem fronteiras.

O conhecimento de outras línguas, além da língua materna, introduz inevitavelmente mudanças educativas que se fazem sentir nas alterações curriculares e na actuação dos professores. Estes factores levaram-nos a situar o ensino das línguas estrangeiras em Portugal e averiguar a inclusão do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nos cursos de formação inicial dos Educadores de Infância, realizados na Região Autónoma da Madeira.

No capítulo seguinte apresentamos o referencial teórico que sustenta a parte empírica do tema em estudo baseado fundamentalmente no desenvolvimento e aquisição da linguagem, na aprendizagem da língua estrangeira e na sensibilização da Língua Inglesa na educação pré-escolar. Abordamos, entre outros autores, as ideias de Piaget e de

Vygotsky sobre as diferentes concepções da natureza do pensamento e da linguagem. Referimos também o papel do cérebro na aprendizagem precoce das línguas estrangeiras e a existência de períodos críticos favoráveis à aquisição de certas competências. Porque a aprendizagem na educação de infância não acontece de qualquer maneira e por existirem metodologias e currículos adequados a esta faixa etária, fazemos um breve historial destes assuntos. A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo cognitivo complexo que se desenvolve ao longo da escolarização da criança, que se inicia na educação pré-escolar. A sensibilização da Língua Inglesa nesta faixa etária pressupõe o início da descoberta de outras realidades, como se a criança abrisse outra janela para o mundo em busca da compreensão multicultural dos seus parceiros sociais.

No terceiro capítulo identificamos a metodologia adoptada na pesquisa assim como os instrumentos de recolha dos dados empíricos utilizados no nosso trabalho. Apresentamos e definimos os objectivos e mencionamos ainda as razões que fundamentam a aplicação da investigação qualitativa. Descrevemos, alguns aspectos gerais do trabalho, nomeadamente a caracterização dos sujeitos implicados na pesquisa e os procedimentos relativos à observação participante, e à construção das entrevistas e dos questionários.

A análise qualitativa dos dados é explanada no quarto capítulo, onde fazemos referência às características mais relevantes sobre os resultados obtidos através da observação participante, das entrevistas e dos questionários. A interpretação dos resultados é feita em função das questões inicialmente levantadas tendo em conta o enquadramento teórico e ilustradas com citações do discurso dos vários intervenientes.

No capítulo final apresentamos as conclusões da investigação e incluímos também algumas considerações que possam futuramente interessar aos responsáveis pela temática em análise.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1 _ Motivação Pessoal

A minha natural curiosidade pelo conhecimento de outros países é condicionada na escolha dos possíveis destinos pela consideração, entre outros factores, da língua neles falada. A minha pouca fluência em idiomas estrangeiros é razão suficiente para desejar aos meus alunos a aprendizagem de outras línguas que não apenas a língua materna.

A sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar iniciada no presente ano lectivo¹, a maneira como ela acontece, e o entusiasmo das crianças por um saber novo nas suas actividades diárias, além da minha experiência como educadora de infância acentuaram o meu interesse pela presente investigação, tendo também em conta o facto de ter completado a parte curricular do curso de mestrado na área de inovação pedagógica constituindo este trabalho a investigação indispensável à conclusão do referido curso.

A opção pelo pré-escolar decorre da minha formação de base. Educadora com vinte e cinco anos de profissão, sempre procuramos adaptar a prática educativa às necessidades e interesses das crianças, proporcionando aprendizagens pertinentes que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata, mas que favoreça a sua curiosidade e o desejo de aprender.

Porém, penso que a introdução de experiências enriquecedoras do currículo não devem acontecer de qualquer maneira. O respeito pelas características das crianças e sobretudo a dinâmica na sala de aula são elementos fundamentais para a criação de clima propício a qualquer aprendizagem.

É neste contexto e apoiada pelo conhecimento teórico-prático do desenvolvimento da criança que equaciono a possibilidade de investigar se a aprendizagem da Língua Inglesa realizada pelos alunos do pré-escolar trará vantagens ao nível do desenvolvimento de competências de natureza social e cultural.

¹ Conforme despacho da Secretaria Regional da Educação nº 108/2005 de 30 de Setembro, o qual preconiza a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar.

2 _ Âmbito do Estudo

O presente estudo decorreu numa Escola Básica do 1º Ciclo com Pré – Escolar situada nos arredores da cidade do Caniço, concelho de Santa Cruz, escola onde lecciono, instalada em edifício construído no ano de 1998 para servir essencialmente dois aglomerados habitacionais, actualmente, ainda em desenvolvimento.

Funciona em regime de escola a tempo inteiro, com horário das 8h e 30m às 18h e 30m. A população escolar no ano lectivo 2005/2006 era composta por 214 alunos distribuídos por 9 turmas dos diferentes anos do 1º ciclo e por 75 alunos divididos em 3 turmas do ensino pré-escolar, o que totaliza 289 aprendizes.

A valência do pré-escolar compreende três salas de aulas com vinte e cinco crianças em cada uma. Estas apresentam idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos estando heterogeneamente distribuídas pelas três salas. Cada sala tem duas educadoras de infância que desenvolvem as actividades educativas durante cinco horas lectivas, em turnos opostos, apoiadas por uma auxiliar de acção educativa.

As aulas de Inglês acontecem no ambiente de sala de aula, durante duas meias horas por semana. De acordo com o número de alunos na escola, ministram o referido idioma duas professoras com licenciatura no ensino básico na vertente Língua Inglesa.

2.1 _ O Espaço Educativo

A sala de aula é o espaço privilegiado para a construção das aprendizagens e elemento facilitador das vivências das crianças. Faz todo o sentido que a sensibilização à Língua Inglesa aconteça no contexto de sala de aula por ser o local mais propício às interacções entre os diversos elementos do grupo e os adultos intervenientes no processo educativo.

A sala de aula do pré-escolar contempla várias áreas de trabalho todas devidamente assinaladas e com materiais ao alcance das crianças para facilitar a livre escolha das actividades, permitir maior interacção social entre os elementos do grupo, promover a responsabilidade e autonomia da criança. Podemos encontrar: uma área (tapete) destinada à reunião do grande grupo; a área da casa; a área da garagem e de pequenas construções; a área da expressão plástica; a área dos jogos de mesa; a área da escrita, que inclui o computador e ainda um espaço destinado à biblioteca. Porque a sala tem janelas que deitam para o recinto do recreio o normal funcionamento das actividades realizadas no turno da tarde é perturbado. As aulas, de Inglês como já referido, acontecem duas vezes por semana, durante meia hora. Um dia, na parte da manhã e no outro dia, na parte da tarde.

A sala de aula do 1º ano apresenta mesas individuais dispostas em filas paralelas orientadas para o quadro. O espaço entre as mesas torna-se exíguo dificultando por vezes a deslocação da professora ao longo das filas porque a turma é composta por 28 alunos. A mesa de trabalho da professora encontra-se colocada a um canto da sala para deixar livre o espaço à frente do quadro. Ao fundo da sala existe uma mesa com um computador e dois armários com material escolar. As aulas de Inglês acontecem uma hora por semana durante a componente curricular.

É nestes contextos educativos, que acontecem as aulas de sensibilização à Língua Inglesa e onde realizámos a observação participante ao grupo de 25 alunos do pré-escolar e de 28 alunos do 1º ano do ensino básico.

3 _ Factores da Globalização e Mudanças Educativas

As grandes transformações económicas, sociais e políticas, que aconteceram a nível mundial, na última metade do século XX, alteraram de forma significativa a maneira de conhecer e apreender o mundo. A difusão rápida das inovações provocada pelo desenvolvimento das tecnologias, pelo consumo e pela mobilidade dos trabalhadores, dos bens, dos serviços e do capital económico, contribuiu para redefinir novas formas de produção e modificar profundamente o comportamento do ser humano em termos de atitudes e valores individuais e colectivos.

A emergência de um novo padrão tecnológico permitiu ampliar o horizonte do quotidiano do ser humano e contribuiu, entre outros factores, para aumentar o ritmo de mudança, alterar a nossa percepção do tempo e fazer com que este seja usado de diferente maneira. A disseminação do comércio digital, a liberalização dos mercados financeiros, as novas economias e a Internet modificaram a nossa vida, possibilitando novas fontes de conhecimentos em tempo cada vez mais curto.

As tecnologias da informação tornaram-se os principais factores de comunicação ao intensificarem as ligações entre diferentes pontos do planeta. A circulação de informação e a comunicação de ideias tornaram-se quase instantâneas, desvalorizando as fronteiras geográficas, aproximando as comunidades mais remotas do mundo, intensificando as relações sociais, a partilha de interesses e os padrões culturais. Actualmente, realizamos mais em menos tempo e em diferentes espaços e familiarizamo-nos rapidamente com acontecimentos situados a milhares de quilómetros do local onde estivermos.

“As organizações modernas são capazes de ligar o local e o global de modos que seriam impensáveis em sociedades mais tradicionais e, ao fazerem-no, afectam as vidas de muitos milhões de pessoas.” (Giddens, 2002: p.14).

Este fenómeno da mundialização das ideias, e também do conhecimento, da difusão das experiências, dos êxitos e dos fracassos, permite adivinhar a importância da circulação na padronização social. A intensificação das relações sociais à escala mundial torna os

padrões de interdependência cada vez mais desenvolvidos, estando expressos, na perspectiva do autor,

“...não só nos laços que os Estados estabelecem uns com os outros na arena internacional, mas também no desabrochar das organizações intergovernamentais. Estes processos marcam um movimento global em direcção a «um só mundo»...” (Ibid: p.46).

A globalização, ainda de acordo com o pensamento do autor, diz essencialmente respeito a este processo de distensão, “na medida em que os modos de conexão entre diferentes contextos sociais ou regiões se ligam em rede através de toda a superfície da Terra” (Ibid: p.45).

Um dos aspectos visíveis das novas tecnologias é o da sua aplicação em diferentes campos do conhecimento, gerando uma linguagem universal e crescente interactividade nos seus utentes. A proliferação de novos instrumentos técnicos tem contribuído para transformar, profundamente, a natureza do saber e do próprio trabalho, permitindo maior flexibilidade na produção e utilização da informação.

É facto que a capacidade de processar informação, independentemente do tempo e do espaço, trouxe consequências enormes ao trabalho, às relações de aproximação dos povos e, também, às instituições educativas.

A mudança educativa, afectada pelas exigências do mundo pós-moderno, tem de tirar partido da sociedade do conhecimento onde o principal recurso passou a ser o capital humano, ou seja, as pessoas e o conhecimento que elas têm.

Para Hargreaves (2003), a sociedade baseada no conhecimento é uma sociedade da aprendizagem. Estas sociedades processam a informação e o conhecimento de forma a maximizar a aprendizagem e desenvolver a capacidade para iniciar e lidar com a mudança. O ensino na sociedade do conhecimento deve cultivar nos jovens as capacidades de inventarem e serem mais perspicazes do que os seus competidores.

Daqui a importância de reinventar a educação, porque, conforme salienta Ambrósio (1999)

“...a educação é o campo de intervenção social que alimenta a construção de uma nova sociedade, pelo menos a sociedade à escala europeia a cujo futuro estamos ligados” (p.35).

A Europa unida trouxe inevitáveis transformações à actividade económica, às relações políticas e no plano cultural e linguístico, que se repercutem pelas mais diversas formas na vida dos cidadãos. A sociedade, cada vez mais exigente e em contínua mutação, coloca ao sistema educativo e aos professores novos desafios que exigem respostas para as necessidades educativas das gerações futuras.

No contexto europeu, cada indivíduo sem perder a sua identidade, é cidadão deste novo espaço mais alargado transformando-se em cidadão multicultural e multilingue. O papel da escola na promoção das competências linguísticas e culturais dos indivíduos é a abordagem que faremos seguidamente.

3.1 _ Papel da Escola

Os modelos de educação e de escola fundamentam-se em determinadas teorias do conhecimento e da aprendizagem que, por sua vez, são influenciadas pelo paradigma vigente da ciência.

Um dos factores de ruptura que caracteriza o mundo moderno é o da diminuição da influência da visão cartesiana do conhecimento e da emergência de uma nova racionalidade. A mudança de paradigma educativo proporciona uma concepção mais ampla e abrangente do mundo e da vida e, por conseguinte, um modo diferente de construir o conhecimento.

A sociedade de informação desempenhou papel fundamental nas transformações da educação. A manipulação da informação e o uso de redes de comunicação e de recursos multimédia promovem o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento.

O aumento exponencial dos conhecimentos e a relatividade das coisas tornaram-se cada vez mais notórias. Estas evidências, no campo educativo, são marcadas pela destruição dos antigos parâmetros referenciais da sociedade industrial. O novo paradigma

científico e tecnológico transforma a escola no espaço privilegiado de difusão de novas práticas pedagógicas mais de acordo com a realidade actual.

Durante muito tempo a escola tradicional, que caracterizou a 1ª década do século XX, foi a instituição privilegiada para a transmissão de conhecimentos. A abordagem pedagógica tradicional que assentava predominantemente numa relação vertical entre o aluno e o professor, que era o único transmissor e detentor do saber, foi substituída por uma pedagogia mais activa, dinâmica, apoiada no diálogo e numa relação mais horizontal entre o professor e o educando.

A nova abordagem educacional visa a transmissão de conhecimentos e saberes, consensualmente seleccionados como relevantes, para a formação integral do indivíduo, capacitando-o para viver numa sociedade em permanente processo de transformação.

Porém, o ritmo de mudança que acontece nos sistemas de ensino não será o ideal por se processar mais lentamente do que as exigências da sociedade contemporânea que pretende uma escola capaz de assegurar a igualdade de oportunidades e a qualidade das aprendizagens. A educação é a área mais sensível a tal transformação. Nos sistemas de ensino, a inovação processa-se de forma distinta daquela que acontece na indústria, na agricultura ou mesmo na medicina, afirmam vários autores.

Na verdade, o fenómeno de resistência à mudança, não é exclusivo do campo educacional. Contudo, a complexidade e organização do sistema educativo facilitam a tendência para a estabilidade e, à partida, condicionam a inovação (Machado e Gonçalves, 1999).

A escola é um espaço de trabalho complexo, que envolve outros intervenientes além dos professores e dos alunos. Não podemos pois pensar em mudanças se não tivermos em conta todas os factores que estão envolvidos neste processo: professores, alunos, organização escolar, pais e comunidade. A inovação não depende exclusivamente da intervenção destes agentes de mudança, ela passa também por outros tipo de decisões.

Mas, lembra Fernandes (2000)

“Se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação. A mudança pode, por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado” (p.48).

Todavia, as inovações que se vão implementando, estimuladas pelo desejo de concretizar a mudança necessária aos tempos actuais, têm de ter presente o lugar que o saber ocupa na sociedade de informação. Por esta razão e no contexto da nossa pesquisa cabe perguntar de que modo a introdução à Língua Inglesa na educação pré-escolar provocará algum tipo de mudança.

Regra geral, a inovação provoca alterações relativamente a situações anteriores. De acordo com Machado e Gonçalves (1999: p.14), as inovações

“Exigem sempre, em maior ou menos grau, mudança de atitudes, substituição de hábitos, alteração de relações, reaprendizagens e reorganizações a vários níveis, quer no que respeita às pessoas que se situam no campo da mudança quer no que respeita às instituições.”

De qualquer forma, como sugerem Machado e Gonçalves (1999: p.17), “...podemos afirmar que, por necessidade interna e exigência social, os sistemas de ensino são praticamente, compelidos a abrirem-se à mudança”, sendo o currículo, pela sua natureza e funções, instrumento privilegiado para actuar como factor de transformação. No entanto, a pressão para que a mudança aconteça não se faz sentir apenas sobre o currículo, ela actua também, sobre a escola e sobre o professor.

As sociedades tornaram-se cada vez mais complexas por força da circulação cada vez maior de pessoas, informação e interesses económicos e políticos. Por outro lado, o alargamento da escolarização obrigatória fez crescer a heterogeneidade do público escolar, e tornou a diversidade cultural e social dos alunos eixo central da mudança que se faz sentir entre a instituição escolar e as sociedades.

Cientes das exigências e aspirações da cultura e da sociedade, para o presente e para o futuro, reformulam-se os conteúdos curriculares pois, segundo Taba (1992) “o currículo é no fim de contas, uma maneira de preparar os jovens para participarem como membros produtivos de uma cultura” (p.99) e, também porque, como refere D’Hainaut (1980), na elaboração dum currículo é preciso atender às “múltiplas influências em interacções, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo” (p.42).

Face às mudanças da sociedade, a escola como espaço privilegiado para a construção progressiva da autonomia, realização pessoal dos alunos e apropriação de novas atitudes

susceptíveis de favorecer o aproveitamento potencial existente em cada um, a escola deve reequacionar as questões curriculares. Assim, para cumprir a sua função no contexto actual, a escola tem de integrar, no seu corpus curricular, um leque diferente de conteúdos de aprendizagem, de forma a contemplar os currículos com matérias até então inexistentes ou dispensáveis.

Segundo Carneiro (2001), o papel formativo da escola ultrapassa a transmissão de conhecimentos devendo, por isso, adoptar a realização de projectos educativos interculturais, para que os alunos do futuro sejam mais tolerantes, respeitadores e capazes de salutar e produtiva interacção multicultural. As próprias Nações Unidas reconhecem que a diversidade linguística e cultural é uma das dimensões da educação para a paz.

A escola que ajuda a crescer, que desenvolve competências, que prepara para a vida, que percebe a natureza da criança e as suas capacidades, é uma escola que sabe o que se passa do lado de fora, e por isso está atenta às necessidades de resposta ao novo espaço europeu. Educar exclusivamente para o trabalho, objectivo principal dos sistemas educativos da revolução industrial, deixou de ser suficiente. Há que ter em conta as actividades que o indivíduo irá desempenhar na vida adulta. As aprendizagens têm necessariamente de se projectarem no futuro de modo a formar cidadãos activos, intervenientes e participativos nas sociedades futuras.

A transformação da escola num espaço multilingue, etnicamente diversificado, culturalmente distinto e cada vez menos homogéneo exige intervenção consentânea com os objectivos da educação intercultural de forma a tornar os alunos suficientemente fluentes na sua cultura e nas culturas que dialogam com a nossa.

Em sociedades marcadas por diferenças sócio-culturais, a educação escolar deve também proporcionar aprendizagens orientadas para a fruição de bens culturais não necessariamente produtivos ou economicamente úteis. Cabe, diz-nos Roldão,

“Considerar aquelas finalidades do currículo que se centram em competências de inteligibilidade do mundo e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural” (1999: p.50).

As sociedades actuais requerem, cada vez mais, a melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por exigência da competitividade económica e, também, porque a qualidade e melhoria da vida social passa pelo domínio de competências, que incluem as competências para aprender, colaborar, conviver, além do nível cultural dos indivíduos e da capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades.

Considerando o respeito pela diversidade linguística e cultural como valor indissociável do exercício da cidadania nas sociedades democráticas, é uma importante contribuição da educação dos nossos dias preparar os estudantes para viverem numa sociedade multilingue.

No entanto, só nos parece possível proporcionar educação de qualidade para todos se houver resposta eficaz e diferenciada ao pluralismo cultural e linguístico da escola dos nossos dias. É na resposta positiva a este desafio que se joga o cumprimento da função formativa da escola, ao permitir aos alunos situarem-se no mundo em que vivem, mundo cada vez mais diversificado e marcado pelos grupos populacionais heterogêneos do ponto de vista étnico, cultural e social.

Efectivamente, Gonçalves (2003) reconhece que a diversidade linguística constitui um suporte educativo essencial no sentido de estimular a curiosidade no que respeita a outras formas de comunicar e a outras formas de cultura, alargando os horizontes das crianças como factor de enriquecimento pessoal.

A escola aberta à comunidade e ao mundo e atenta à mudança, pressupõe que o professor assuma papel consentâneo com as novas exigências educativas. Na realidade o seu papel é o de facilitar e organizar um ambiente rico, estimulante, diversificado e propício à vivência de experiências de aprendizagem integradas, significativas e globalizadoras.

Ao introduzir mudanças, a escola deixa de ser a instituição que satisfaz, temporariamente, os seus utilizadores para ser o local onde a formação é constantemente actualizada. É, pois, nesta perspectiva que a expansão do ensino das línguas se torna mais conveniente devendo a sua aprendizagem iniciar-se cada vez mais cedo, ou seja no pré-escolar, continuar na escola, na universidade e na vida adulta.

A instituição educativa ao abordar temas e problemas reais que potenciam o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões, incluindo o desenvolvimento de uma competência comunicativa alargada, está a preparar os indivíduos para a sociedade do conhecimento.

Investir no ensino e na aprendizagem da língua estrangeira desde o 1º ciclo do Ensino Básico, é segundo Bárrios (2001),

“Contribuir, a prazo, para a educação multicultural, o desenvolvimento da cidadania, a compreensão de outros povos, mantendo uma identidade própria; é abrir novos horizontes sobre o mundo” (p.8).

Mas vamos mais longe: outros estudos existem que confirmam que a aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser abordada numa etapa prévia à educação pré-escolar, por apresentarem resultados mais eficazes. Hagège diz-nos que “O ensino de uma língua estrangeira deve introduzir-se de forma oral no ano que antecede a entrada da criança no ensino básico” (1996: p.70).

Na realidade, a introdução de novas aprendizagens reflecte por vezes “a evolução de paradigmas sócio-culturais que dominam as comunidades em determinadas épocas e, naturalmente, as opções fixadas pela política educativa” (Travassos e Cruz, 1977: p.57), sem terem em conta os benefícios que isso possa trazer tanto para a criança como para a sociedade.

É importante deixar claro que somente a inclusão da língua estrangeira no currículo das crianças mais novas não representa, por si só, inovação, para isso é fundamental haver mudança no processo de ensino e de aprendizagem. Neste processo, a qualidade da interacção de todos os intervenientes na educação da criança é factor indissociável para o sucesso da mesma.

Na revisão da literatura, a que procedemos, verificámos que a aprendizagem de uma língua estrangeira é facto generalizado na maioria dos países europeus que já contemplam nos seus currículos o ensino da mesma no ensino básico e no pré-escolar.

Em Portugal, o ensino precoce das línguas estrangeiras, no 1º ciclo do ensino básico, só começou em Outubro de 2005, introduzindo desta forma alterações importantes, no sentido de concretizar maior abertura à mudança.

3.2 _ Política Educativa para as Línguas Estrangeiras em Portugal

São vários os documentos oficiais que suportam a aprendizagem da língua estrangeira no sistema de ensino português – Lei de Bases do Sistema Educativo (nº 46/86); orientações curriculares para a educação de infância (M.E., 1997); reestruturação curricular (Decreto-lei nº286/89); reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei nº6/2001) e ainda o currículo nacional do ensino básico – competências essenciais (2001).

É a Lei de Bases (46/86) que contempla pela primeira vez nos objectivos do ensino básico, a necessidade de “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação à segunda”.

Em 1989, o Decreto-lei nº286/89 reestrutura o currículo do ensino básico e introduz no seu artigo 5º o ensino de uma língua estrangeira a crianças do 1º ciclo, procurando responder às exigências nacionais e internacionais, que se colocam ao sistema educativo e ainda ao desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

“No 1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”.

Mais recentemente e no âmbito da reorganização curricular do ensino básico efectuada pelo Decreto-lei nº6/2001 é mantida a legislação anterior retirando apenas o carácter lúdico ao processo de aprendizagem. No seu artigo 7º pode ler-se:

1 - “As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira com ênfase na sua expressão oral.

2 - A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2º ciclo e prolonga-se no 3º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência.

3 – A aprendizagem de uma segunda língua é obrigatória no 3º ciclo.”

Em relação à educação pré-escolar, são as orientações curriculares para a educação de infância (M.E., 1997) que consignam oficialmente, e pela primeira vez, a possibilidade de sensibilização à aprendizagem de língua estrangeira, a crianças desta faixa etária. Embora o reconhecimento da necessidade de sensibilização à língua estrangeira seja geral e advenha, quer do poder político, quer dos próprios profissionais de educação, a sua visibilidade tem sido pouco significativa. A sensibilização à língua estrangeira, quando acontece, é nos estabelecimentos de ensino privado e da iniciativa das autarquias municipais.

Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo contemplar, desde 1986, a aprendizagem de línguas estrangeiras aos alunos do 1º ciclo, várias condicionantes, nomeadamente, a falta de recursos e a não obrigatoriedade, ocasionaram que a sua concretização fosse deixada ao critério das escolas e ao empenho dos professores. As acções de sensibilização ou iniciação à língua estrangeira decorrem de projectos geralmente promovidos por entidades exteriores às escolas e nem sempre têm continuidade.

Durante todo este tempo, diz-nos Gonçalves (1998), foram realizadas algumas experiências pontuais relativamente ao ensino das línguas estrangeiras ao nível do 1º ciclo e com crianças mais novas, através dos Programas Europeus de Cooperação que envolveram quatro países, nomeadamente, Portugal, Inglaterra, Itália e a França. O projecto decorreu em Coimbra entre os anos 1992 e 1998, tendo participado várias escolas do referido concelho.

Só ultimamente, é que a política educativa para as línguas se tem feito sentir no todo nacional. Em Outubro de 2005, entrou em vigor o ensino da Língua Inglesa aos 3º e 4º anos de escolaridade, apenas nalgumas escolas do 1º ciclo do ensino básico, como forma de acompanhar a tendência crescente para a aprendizagem precoce de uma segunda língua.

Pelo exposto, parece-nos necessária uma efectiva mudança em termos de política educativa que concretize as recomendações emanadas pelas organizações europeias. Vejamos o trabalho realizado na Região Autónoma das Madeira a este respeito.

A necessidade de alargar a maior número de alunos a oportunidade para o contacto com outros idiomas, abrindo espaço a um trabalho de inovação pedagógica, começou bastante mais cedo nesta Região. Assim, a introdução da Língua Inglesa foi já iniciada

há 3 anos, encontrando-se generalizada a todas as escolas do 1º ciclo e ainda inclui “uma sensibilização no pré-escolar, nas escolas que assim o entenderem” conforme se pode ler no Jornal Oficial de 30 de Setembro no Despacho nº 108 /2005.

Importa acrescentar que a generalização da língua estrangeira obriga a que “não se integre apenas na componente de enriquecimento curricular, nas ETI, mas também na componente curricular de todas as escolas de 1º ciclo, sejam ou não ETI” (Idem). Deste modo todos os alunos têm 1 hora semanal de Língua Inglesa na componente curricular e aos do pré-escolar, a aula é dividida em tempos de 30 minutos. O objectivo da Secretaria Regional da Educação no ensino de uma língua estrangeira na educação pré-escolar e no 1º ciclo, tem a ver com a importância em facultar aos alunos, tão cedo quanto possível, “competências no domínio das Línguas, para fazer face a um Mundo globalizado e a uma Região predominantemente turística” (Idem).

3.3 _ Considerandos da União Europeia para o Desenvolvimento Plurilingue

O Conselho Europeu reunido em Lisboa, em Março de 2000, definiu como objectivo da União Europeia, conseguir até ao ano 2010, tornar-se na

“economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com melhor coesão social” (Conselho da União Europeia, 2001: p.4).

Uma das estratégias defendidas para a consecução de tais objectivos passa pela melhoria dos sistemas de educação e de formação, que deverão promover, ao mais elevado nível, os conhecimentos dos seus indivíduos, a fim de facilitar a mobilidade dos trabalhadores e a aprendizagem ao longo da vida.

Um dos principais obstáculos à mobilidade é o desconhecimento das línguas e de alguns aspectos culturais e sociais. É neste sentido que surge a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras como competência essencial na interação comunicativa necessária ao desenvolvimento da economia baseada no conhecimento. A integração plena na sociedade global requer hoje, e cada vez mais, que qualquer cidadão possua capacidade plurilingue e literacia digital. Assim sendo, cabe à educação e à formação papel interventivo no sentido de melhorar as competências sociais dos seus concidadãos.

Não podemos esquecer que o desenvolvimento de competências para o exercício da primeira profissão recai sobre quem for fluente em pelo menos uma língua estrangeira, embora as directrizes apontem para a necessidade dos jovens, ao terminarem a escola, dominarem duas línguas além da materna. Ou seja, a fluência linguística é imprescindível para que os cidadãos da União Europeia possam beneficiar das perspectivas profissionais e pessoais que lhes abre o mercado interno.

“Aprende línguas e serás alguém” é o lema actual da política linguística para a União Europeia.

A Comissão Europeia defende o conhecimento de línguas estrangeiras, não só como mais-valia no usufruto das vantagens de viver na democracia europeia, mas também, porque conhecer outras línguas conduz à descoberta de códigos culturais que aos poucos assimilamos e aceitamos. O facto de podermos comunicar uns com os outros faz-nos tomar consciência do que temos em comum e reforça o nosso respeito pelas diferenças. Aquela Comissão, ao propor, o ano 2001 como o Ano Europeu das Línguas, pretendeu celebrar a diversidade linguística da Europa e chamar a atenção para a existência de diferentes tipos e graus de competências linguísticas e comunicativas. Por outro lado, evidenciou a eficácia da aprendizagem das línguas para o entendimento mútuo, a estabilidade democrática, o emprego, a tolerância, o respeito pela identidade e diversidade cultural.

A União Europeia, com perto de 450 milhões de Europeus de origens étnicas, culturais e linguísticas diversas, aspira a que os seus cidadãos desenvolvam a capacidade de se entenderem e comunicarem com os seus vizinhos, de modo que essa diversidade, em vez de ser obstáculo à comunicação, se torne fonte de enriquecimento e de compreensão recíproca.

As recomendações da Comissão Europeia (1995) feitas no Livro Branco *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, são no sentido de fomentar a aquisição de novos conhecimentos; aproximar a escola e a empresa; lutar contra a exclusão e ainda dominar três línguas comunitárias. Para isso, é desejável que o cidadão europeu inicie a aprendizagem de línguas estrangeiras desde a mais tenra idade.

Também referem que a aprendizagem só traz vantagens se os professores tiverem formação específica para ensinar línguas a crianças muito jovens; se o número de alunos for reduzido para garantir uma aprendizagem eficaz; se existirem materiais didácticos adequados e, ainda, se o tempo lectivo consagrado às línguas for suficiente.

No sentido de reforçar a transparência de cursos, programas e qualificações, o Conselho da Europa (2001) no seu livro *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, traça as grandes linhas orientadoras da aprendizagem, do ensino e também da avaliação para os meios escolares europeus. Este documento propõe aos professores a uniformização de métodos, conteúdos e objectivos a atingir nas várias etapas da aprendizagem.

“O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Fornece aos que tutelam a Educação, [...] os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis” (2001: p.19).

A hesitação do Ministério da Educação em concretizar as disposições legais, por ele emanadas, levou a que o País se afastasse dos objectivos comunitários de aprendizagem de línguas estrangeiras. É por isto que Portugal é referenciado como sendo dos países europeus onde a obrigatoriedade de aprendizagem de uma língua estrangeira se inicia mais tarde – por volta dos 10 anos de idade; enquanto que em países como Malta e Holanda começa aos 5 anos e na Grécia, em Itália, na Finlândia e na Suécia, aos 7 anos (Zenhas, s.d.).

Segundo o estudo efectuado pelo Eurobarómetro (2005) que envolveu os vinte e cinco países da União Europeia, Portugal foi um dos países com maior percentagem de cidadãos (58%) incapazes de falar uma segunda língua. O estudo revelou também, que

somente quatro por cento dos portugueses inquiridos tiveram oportunidade de aprender uma língua estrangeira no ensino básico.

Pensamos que o princípio da igualdade de direitos em matéria de educação passa também pelo princípio da igualdade de oportunidades e, neste caso, pelo de aprender outras línguas, conforme invocado no Livro Branco (1995):

“Torna-se necessário permitir a cada um, qualquer que seja o percurso de formação e educação que seguir, a aquisição e a manutenção da capacidade de comunicar em, pelo menos duas línguas comunitárias além da sua língua materna” (p.70).

4 _ As Línguas Estrangeiras na Formação Inicial das Educadoras de Infância

As alterações ocorridas na estrutura do sistema educativo e as sucessivas mudanças curriculares obrigam o professor a assumir outro papel na sua maneira de agir e transmitir o conhecimento.

As instituições vocacionadas para a formação de professores não ficaram alheias àquelas alterações e adaptaram os seus planos curriculares às novas propostas emanadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (nº46/86). Esta apresenta como princípio geral o dever de “responder às necessidades resultantes da realidade social incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”

Quando começamos a nossa investigação, não nos pareceu relevante saber qual o conteúdo da formação inicial das educadoras de infância; porém, este aspecto ganhou importância no decorrer das entrevistas por nós efectuadas que nos revelaram que nenhuma das educadoras entrevistadas tinha recebido formação para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, acontecendo o mesmo em relação a outras educadoras com quem mantivemos conversas informais. Todas mencionam o facto de não terem recebido qualquer formação de base para o efeito.

Assim, o levantamento realizado por Sousa, M. (2004) sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira na formação inicial dos professores do 1º ciclo, na Região Autónoma da Madeira, despertou-nos a curiosidade em saber, se aquela aprendizagem teria acontecido nos dois níveis de ensino simultaneamente. Mas então, perguntamos nós – quando é que foram incluídos nos planos de formação inicial do curso de Educadores de Infância as metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras?

Por experiência pessoal, sabemos que o primeiro curso de formação para Educadores de Infância realizado na RAM entre 1978 e 1981, ministrado pela Escola João de Deus, não contemplou a língua estrangeira no elenco das suas disciplinas.

A análise ao plano de estudos dos cursos de Bacharelato de Educadores de Infância, posteriormente realizados na Região permitiu concluir que também estes não contemplaram a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A publicação da Lei-Quadro da educação pré-escolar e as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, ao darem enquadramento e visibilidade a este nível de ensino, introduziu o ensino das línguas estrangeiras na formação inicial dos educadores de infância, em consonância com os objectivos definidos para a construção da União Europeia.

É a resolução nº 46/97 (2ª série) da Universidade da Madeira que veio introduzir, na RAM, a disciplina semestral de língua estrangeira no 1º ano do curso de Educadores de Infância, com opção entre o Francês ou o Inglês. Comparando com o plano de estudos dos Professores do 1º ciclo do ensino básico verificamos que, nesse ano, a língua estrangeira já aparecia como disciplina curricular, embora constasse, desde o ano de 1987, como disciplina opcional.

A emergência da intencionalidade educativa resultante das mudanças sociais, políticas e culturais fez introduzir novas concepções de formação mais coerentes com a prática profissional. Assiste-se ao alargamento da formação de 3 para 4 anos e deste modo o acesso ao grau de licenciatura a todos os educadores e professores independentemente do nível de ensino que leccionem.

O Plano de Estudos da 1ª Licenciatura em Educação de Infância na RAM consta da resolução 70/98 da Universidade da Madeira, agora já contemplando a disciplina anual de língua estrangeira (Inglês/Francês), no 1º ano, como formação disciplinar e com carga horária de 2 horas semanais.

A deliberação 1374/2001 do Senado Universitário introduz a disciplina semestral Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira I e Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira II, no 3º ano do curso de Educação de Infância, agora como formação nas aéreas de docência e didácticas específicas, tendo a carga horária aumentado para 3 horas semanais. A partir desta data não se conhecem alterações aos planos de estudo, pelo que os actuais cursos regem-se por aquela deliberação.

A frequência de uma disciplina relacionada com a aprendizagem de línguas estrangeiras durante a formação inicial certamente proporcionará aos educadores de infância

aquisição de competências que lhes permitam não só cooperar com o professor de língua estrangeira como também desenvolverem actividades de sensibilização na sua sala de aulas.

Embora a mudança nos currículos da formação inicial esteja concretizada, as educadoras com formação mais antiga e por vezes pouco permeáveis à mudança constituem barreira à implementação de línguas estrangeiras nas suas práticas diárias. A formação contínua pode ser maneira daquelas educadoras suplantarem tais dificuldades porque a formação deve assegurar o complemento ou aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais de forma a preparar os docentes para um desempenho adequado nos sucessivos desafios que lhes são colocados. Seria desejável que a aprendizagem da Língua Inglesa na educação pré-escolar provocasse mudanças na abordagem pedagógica das educadoras de infância.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 _ Teorias sobre a Natureza da Linguagem

Ao longo da História surgiram várias teorias tentando explicar a origem da aquisição da linguagem e a forma como ela se desenvolve. Porém, não sendo possível debruçarmos sobre todas, optamos pela abordagem sintetizada daquelas que constituem referências importantes para o nosso trabalho, enfatizando as contribuições de Piaget e Vygotsky.

Autores como Chomsky, sugerem que a aptidão para adquirir a linguagem é de origem inata, enquanto Lenneberg defende a existência de uma base biológica.

No conceito de Lenneberg, as capacidades cognitivas desenvolvem-se espontaneamente ao longo da maturidade do organismo. A aparição da linguagem inscreve-se em estruturas relacionadas com as aquisições sensório-motoras, com a formação dos esquemas operacionais e ainda com o nascimento do pensamento organizado e inteligente.

“As funções cognitivas e a aptidão para a linguagem têm uma história epigenética. Elas são o resultado de transformações de funções mais precoces e menos especializadas e de processos fisiológicos que lhes estão associados.” (Lenneberg, citado por Bouton, 1977: p.225).

Outros, como Campbell e R. Wales, mostram que ela pode depender da constituição dos mecanismos sensório-motores postos em evidência pelos trabalhos de Piaget (Bouton, 1977).

Apesar de diversas opiniões, Bouton (1977) diz-nos que a tendência é para reconhecer que a criança nasce com aptidão pré-estabelecida para a linguagem, sendo apenas necessário adaptar-se progressivamente às condições particulares da comunicação verbal do seu meio.

A perspectiva inatista defende que os seres humanos nascem geneticamente programados para a aquisição da linguagem. A esta capacidade estabelecida geneticamente nos seres humanos para procederem à aquisição da linguagem, Chomsky denominou de Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD). O meio linguístico que rodeia a criança tem como finalidade fornecer a informação que vai

permitir ao LAD descobrir como os princípios universais da linguagem se manifestam na gramática da sua língua. É a existência de uma gramática universal que permite, ao ser humano, mediante um conjunto infinito de elementos, formar palavras e expressar grande variedade de expressões. Para este autor, a linguagem é uma habilidade complexa e específica que se desenvolve dentro da máquina biológica que é o nosso cérebro. Pelo facto de a espécie humana dispor de mecanismos inatos para a linguagem, não significa que as pessoas tenham a faculdade de falar qualquer língua, mas sim a capacidade de aprender qualquer uma delas, quando submetida aos estímulos necessários. A existência de regras universais da língua significa que qualquer que seja a língua há funções que são comuns a todas. É o curso do desenvolvimento neurofisiológico, estabelecido geneticamente, que explica a sequência universal da aquisição. É por isso, que todas as crianças avançam, desde o balbuceio até à fala mais complexa, passando pelas mesmas etapas, embora umas mais depressa do que outras.

Este autor aponta, também, a existência de um período crítico para o desenvolvimento da linguagem, seja verbal ou de signos, que vai desde os dois anos até à puberdade, depois da qual, a capacidade de aquisição da linguagem é dramaticamente reduzida. Menciona também a existência de uma estrutura específica da linguagem, ao demonstrar que lesões específicas no cérebro podem afectar as habilidades linguísticas sem, no entanto, afectar a parte intelectual e motora. Embora os seus trabalhos tenham sido importantes para o estudo da linguagem, alguns autores acham que o seu interesse incidiu sobre a gramática deixando de lado os processos psicológicos inerentes ao uso da linguagem.

A perspectiva behaviorista baseia-se no modelo de explicação do comportamento através do esquema – estímulo, resposta, recompensa. O meio desempenha papel crucial no desenvolvimento da linguagem, porque fornece modelos e reforça as realizações verbais com base na capacidade de imitação. A interacção entre a fala da criança e a fala do adulto é o princípio de base desta aquisição (Bouton, 1977).

A abordagem behaviorista, que tem em Skinner o seu principal representante, considera a linguagem como o conjunto de comportamentos verbais, externos, observáveis, cuja aquisição depende do condicionamento operante, de estímulos externos, de cadeias de

respostas e reforços, de treino e imitação. Skinner baseia a sua teoria de aprendizagem na ideia de que o reforço exerce influência sobre a criança.

“O aparecimento da linguagem na criança pode ser assimilada, no início, a este tipo de aprendizagem: seu desejo de comunicar-se para satisfazer as suas necessidades será reforçado pelo encorajamento dos que a cercam.” (Lanchec, 1977: p.18).

Todavia a linguagem supõe processos muito mais complexos que não podem ser atribuídos unicamente a reacções do tipo estímulo-resposta. Skinner (1985) apesar de considerar a aprendizagem como uma forma de condicionamento, conclui que afinal o comportamento é influenciado pelas suas consequências. O ensino de qualquer matéria pode ser programado desde que esteja definido previamente o resultado final.

Do ponto de vista de Bruner (1995), o pensamento desenvolve-se a partir e com os processos de representação. O mais importante da linguagem, para este autor, é ela ser aprendida com o uso, o que pressupõe estruturas organizadas de comunicação. Este autor realça a importância do uso da linguagem para a compreensão dos mecanismos de aquisição. A linguagem desenvolve-se graças à interacção do sujeito com as pessoas que o rodeiam.

A perspectiva cognitivista, desenvolvida pela epistemologia genética de Piaget enquadra-se numa teoria do desenvolvimento humano. Piaget tentou compreender como as crianças construíam o conhecimento do mundo à sua volta. Este autor acreditava que o desenvolvimento intelectual era uma continuação directa do crescimento biológico inato e a linguagem era entendida como tendo origem nos esquemas sensório-motores desenvolvendo-se, essencialmente, a partir da estruturação da função simbólica. Segundo os argumentos piagetianos (1977), todas as operações intelectuais se explicam pela aplicação de mecanismos cognitivos, independentes da linguagem, pois que a precedem, tanto no plano da ontogénese como no da filogénese.

De acordo com Piaget (1983), a criança passa por quatro estádios de desenvolvimento relacionados com as três fases da linguagem. Os estádios propostos são:

- O sensorio-motor, que se estende desde o nascimento até por volta dos dois anos.

Esta é a fase que o autor designa por autista, onde não são registadas falas significativas, no fim da qual começa a desenvolver-se a função simbólica. Durante este estágio a criança começa a construir a noção de permanência do objecto.

- O pré-operatório, que vai geralmente dos dois aos sete anos, compreendendo a idade da educação pré-escolar.

É nesta fase que começa a desenvolver-se aquilo que Piaget designa de linguagem egocêntrica, passada a qual se inicia a fase de socialização. Esta linguagem é emotiva e por isso não tem nada a ver com a comunicação, pois a criança está voltada para si, atenta ao que faz, mesmo quando está com outras crianças. Para Vygotsky (1984), a linguagem egocêntrica desempenha a função de ajudar a criança a resolver dificuldades no decurso da sua actividade lúdica. Este tipo de linguagem não desaparece, conforme sugere Piaget, mas transforma-se em linguagem interior.

- O operatório concreto dos sete aos onze anos, é quando surge a fase socializada.

O desenvolvimento do vocabulário e a capacidade de compreender e usar palavras é notório.

- O estágio operatório formal que vai dos onze anos à idade adulta.

A ordem dos estádios é invariável e o desenvolvimento dos estádios é cumulativo, isto é, cada estágio constrói-se com base nos progressos conseguidos nos estádios precedentes e prepara o caminho para os seguintes. Mas se a ordem é, como referimos, imutável, o mesmo não acontece em relação aos níveis etários a que aqueles estádios se reportam. De facto, a experiência anterior da criança e o seu meio social são factores que podem acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio.

A construção de um novo conhecimento pressupõe a existência de sub-estruturas anteriormente adquiridas, nas quais vai assentar a nova informação. “O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à construção de um edifício que, a cada acrescento, se torna mais sólido” (Piaget, 1977: p.12). O autor valoriza os aspectos genéticos e maturativos e desvaloriza o meio ambiente onde as crianças se desenvolvem.

O desenvolvimento da linguagem é um subproduto do desenvolvimento de outras operações cognitivas. Digamos que a linguagem é,

“simplemente un síntoma de la semiotización automática de las operaciones cognitivas en desarrollo, que consiguen la reversibilidad y hacen posible fenómenos como la permanencia del objeto, etc.” (Bruner, 1995: p.174).

Ainda em relação à linguagem, Piaget afirma que esta é uma das várias manifestações da função simbólica, elaborada pelo ser humano no âmbito da sua intervenção com o meio físico e social. Embora admita que a linguagem possa contribuir para o desenvolvimento, não é ela que o provoca.

O autor defende que o desenvolvimento acontece de forma integrada e deste modo a aprendizagem deve preconizar as áreas do saber numa envolvente interdisciplinar e transdisciplinar para que as diferentes áreas do saber se cruzem. Além das dimensões cognitivas, devem ser consideradas as dimensões afectivas e sociais das crianças, pois todas elas são importantes para o seu desenvolvimento.

Porém estudos realizados por Vygotsky, Luria e outros, demonstraram o grande impacto que a linguagem provoca no desenvolvimento.

Vygotsky (2001) refere que a aquisição do conhecimento faz-se na interacção do sujeito com o meio e realça o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo. O objectivo principal dos trabalhos por ele desenvolvidos relacionam-se com os aspectos do comportamento humano, tendo estudado as funções psicológicas superiores, tais como a memória voluntária, a imaginação e a capacidade de planeamento.

A ideia de desenvolvimento é construída a partir das interacções sociais e das relações com os processos superiores mentais que envolvem mecanismos de mediação. A mediação parte do pressuposto de que o homem tem a capacidade de agir mentalmente sobre o mundo. Ou seja, tem a possibilidade de agir mentalmente tanto com objectos ausentes, como com pensamentos imaginários.

A linguagem assume o sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objecto, sendo a palavra a sua unidade básica. A linguagem resulta do encontro de duas evoluções: a da inteligência sensório-motora, que termina nas imagens e na

representação e a dos modos de interacção de comunicação que termina nas trocas verbais.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano, concluem que ele é a base biológica, e as suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Aquelas concepções fundamentam a sua ideia de que as funções psicológicas superiores, como a linguagem e a memória, são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, acções conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem. Aquelas funções são de origem sócio-cultural e emergem através da interacção da criança com pessoas mais experientes. É pois, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança que se formam funções mentais mais complexas, que dependem da natureza das experiências sociais a que está exposta.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem acontece em contexto de relação pelo que a criação de situações interactivas vão certamente contribuir para o desenvolvimento da criança. Este autor identificou dois níveis de desenvolvimento; um real, que determina o que a criança é capaz de fazer sozinha; e um potencial, relacionado com a capacidade de aprender com outra pessoa. A distância que medeia entre estes dois níveis – o real e o potencial, é a zona de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento não acontece sem a presença da aprendizagem, e esta constitui-se fonte de desenvolvimento. Nesta perspectiva, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não acontecem simultaneamente. Aquele precede a aprendizagem e esta dá origem ao surgimento da zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é definida como sendo a, distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.

Se a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino e de aprendizagem, o professor tem o papel de interferir para provocar avanços nos alunos, actuando na zona de desenvolvimento proximal. Facilmente se depreende que a interacção entre pares desempenha papel importante no desenvolvimento das competências cognitivas. A apropriação do conhecimento

acontece no momento em que o aprendiz interioriza determinada informação ou conceito sendo depois capaz de utilizar esse conhecimento.

Para que a educação leve ao crescimento, é preciso que as experiências tenham significado educativo e motivem os alunos para o prazer de aprender. O professor, como parte activa da interacção social que visa a construção do conhecimento, deve planear situações educativas que promovam a aprendizagem.

As teorias cognitivistas apontam que para haver aprendizagem significativa o aluno tem de ter disposição para aprender e o conteúdo deve ser potencialmente significativo para conduzir à progressão.

1.1 _ Desenvolvimento da Linguagem

Afim de circunscrever o nosso trabalho em base teórica, procuraremos identificar o que as teorias cognitivas apresentam sobre o desenvolvimento e aquisição da linguagem na criança.

Sabemos que o melhor contexto para as primeiras aquisições da linguagem oral é o meio familiar, porque é neste ambiente que a língua materna se interioriza sem esforço e com prazer. A aquisição da linguagem é um percurso longo e complexo onde entram factores intrínsecos e extrínsecos à criança que interactuam das mais diversificadas formas e desencadeiam mecanismos nem sempre fáceis de identificar e compreender.

Por muito vocabulário que o ser humano aprenda, os aspectos afectivos, intelectuais e sensório-motores, são indispensáveis para ele poder expressar-se. A aprendizagem da linguagem não acontece pela simples aquisição de estruturas cada vez mais complexas, ela é, antes de tudo, função do progresso que a criança realiza na compreensão do seu meio e das relações que se estabelecem entre os elementos que o constituem. É através da constante comunicação estabelecida entre crianças e adultos que ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento. A criança, que tem um

processo de desenvolvimento normal, adquire a linguagem de forma espontânea e natural, tornando-se, desde logo, a principal interveniente no processo de comunicação.

A criança aprende desde muito cedo a usar e a ler os sinais que são expressos não só através das palavras, mas através do comportamento, das expressões faciais e da postura corporal. Quando o bebé estabelece com a sua mãe uma relação baseada nas atitudes, nos gestos e nos olhares, está a desenvolver um tipo de comunicação, que apesar de não utilizar a expressão linguística, é fundamental para essa aquisição.

Durante muito tempo pensou-se que as crianças aprendiam a língua materna imitando e repetindo a linguagem dos adultos, por isso,

“A sua linguagem era uma versão empobrecida ou incompleta da do adulto e que era modelada por influência do meio, sobretudo pelo reforço da mãe às suas produções.” (Frias, 1992:p.67).

Porém, outros estudos revelaram que a linguagem da criança é altamente sistemática havendo uma ordem natural na emergência da gramática, “indicando deste modo a possibilidade de universos linguísticos, que resultam da capacidade inata da criança de aprender linguagem.” (Idem, p.68).

Para Vygotsky (2001) a linguagem é social desde o início, as manifestações mais primárias como o choro, o riso e o palreio são formas de comunicar os seus sentimentos. A interacção entre o bebé e os seus pais permite o desenvolvimento duma primeira linguagem, com bases sócio-afectivas, que se revela extremamente eficaz no acto de comunicação. Os pais, poucas vezes, se apercebem do papel importante e imprescindível que desempenham na aquisição da linguagem, dos filhos.

Bouton (1977) reconhece que os esforços mais reveladores de comunicação com o meio se traduzem quer pelo grito quer pelas melodias, realizadas como resposta à voz do adulto, em situações de troca afectiva; que precedem a linguagem e as manifestações voluntárias, preparando o caminho para os primeiros fonemas articulados, como forma de responder à fala do adulto.

Luria (1987) diz-nos que o nascimento das primeiras palavras não acontece quando o lactente emite os primeiros sons – como expressão de estados, mas sim quando esses

sons estão dirigidos ao objecto. O início da verdadeira linguagem “está sempre ligado à acção da criança e à sua comunicação com os adultos” (p.30).

Ainda para Vygotsky (1995), a primeira reacção vocal da criança é emocional, não sendo considerada linguagem no verdadeiro sentido da palavra. Trata-se duma pré-linguagem que se irá transformar com o desenvolvimento intelectual.

Para Bruner a criança antes de aprender a falar, aprende a utilizar a linguagem na sua relação quotidiana com o mundo, especialmente o mundo social.

“[...] la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya sea antes de dicha adquisición o en el momento de ella. Influyen también la maduración y la privilegiada relación social entre el niño y un adulto, que está bastante bien sintonizado con su nivel lingüístico.” (Bruner, 1995: p.175).

Segundo Eccles, o progresso linguístico durante os primeiros anos de vida é explicado “pelo desenvolvimento da auto-consciência da criança na sua luta pela auto-realização e pela auto-expressão”. O seu desenvolvimento mental e o linguístico interage de forma positiva. “A capacidade de falar faz parte da nossa herança biológica, mesmo que a exposição à língua falada seja mínima.” (1989: p.122).

A linguagem não intervém do mesmo modo nas diferentes fases do desenvolvimento da criança. A literatura sobre a aquisição da linguagem refere que ela parece realizar-se ao longo de três etapas essenciais, cujos limites intermédios são relativamente arbitrários, mas cuja sucessão se impõe do ponto de vista cronológico:

- 1 - A pré-linguagem, que decorre até aos 12 ou 13 meses, por vezes até aos 18 meses;
- 2 - A primeira linguagem, que vai até aos 3 anos aproximadamente;
- 3 - A linguagem propriamente dita, a partir dos 3 anos (Bouton, 1977).

As primeiras manifestações são os gemidos que precedem qualquer forma de linguagem articulada. Aos poucos esta linguagem rudimentar vai abandonando a sua natureza fisiológica sendo substituída por palavras da linguagem articulada. Embora esta ordem seja constante, o ritmo de progressão muda de criança para criança, sendo a transição entre as várias etapas feita de forma suave. A experiência comprova que assim acontece

pois cada criança apresenta um tempo certo para as suas aprendizagens. As etapas da aquisição da linguagem estão associadas às etapas do desenvolvimento neurofisiológico e marcam ao mesmo tempo as fases sucessivas do desenvolvimento mental da criança.

O prazer de comunicar logo se transforma em necessidade, criando-se assim as condições básicas para a aquisição da linguagem. As interações sociais e afectivas realizadas pela criança, nas mais diversas formas permitir-lhe-á, mais tarde, decifrar o código linguístico. É através de palavras dotadas de significado que a criança estabelece comunicação com os adultos, descobrindo as regras da própria linguagem.

O interesse em conhecer novas palavras, o gosto em ouvir contar histórias, a capacidade de distinguir a si e aos outros contribuem para o progressivo domínio da linguagem.

Com a frequência da educação pré-escolar a linguagem melhora extraordinariamente, não só pela diversificação de interesses como pelo contacto diário com outras crianças da mesma idade. Nesta fase, a criança desperta para o mundo e para as relações sociais e abandona as estruturas da linguagem infantil que são substituídas por estruturas mais elaboradas, adquirindo novas capacidades linguísticas.

Se, no início da vida da criança, o significado da palavra possui carácter afectivo, ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, o significado da palavra já encerra impressões concretas sobre a experiência directa, real e prática. Os dois primeiros anos de vida constituem etapa fundamental para esta obtenção. É por esta altura que:

“As curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.” (Vygotsky, 2001: p.130).

Até aos cinco anos, a linguagem egocêntrica sobressai em relação à linguagem socializada, havendo depois um equilíbrio que é ultrapassado pela socialização a partir dos sete ou oito anos. A criança ao atingir a terceira fase da aquisição da linguagem abandona as estruturas da linguagem infantil substituindo-as por linguagem mais elaborada, num progressivo domínio da mesma.

Ao entrar para o 1º ano de escolaridade, a criança, já fala fluentemente a sua língua materna, conhecendo milhares de palavras e utilizando com perícia a maior parte das

estruturas linguísticas dessa língua. Isto, não obsta à necessidade da escola promover o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Pelo contrário refere Sim-Sim (2001),

“Deve proporcionar ocasiões conducentes à apreensão de um vocabulário mais rico e diversificado e à utilização de estruturas de maior complexidade frásica que permitam a descrição eficaz de experiências vividas e a verbalização antecipada de experiências futuras” (p.29).

A criança adquire, até aos 3 anos, certo domínio na sua língua materna, que vai sendo reforçado e estruturado até se fixar por volta dos 10-11 anos. Por outras palavras, a aquisição da linguagem é certa até os seis anos, fica comprometida depois dessa idade até a puberdade e é rara depois disso.

Não podemos associar todas estas funções sem atendermos ao papel importante desempenhado pelo cérebro, como veremos mais à frente.

1.2 _ Pensamento e Linguagem

Os estudos de Vygotsky permitem-nos conhecer a relação da linguagem com o pensamento. Aquela interliga-se com o pensamento mas tem raízes geneticamente diferentes. A estrutura da linguagem não se limita a reflectir a estrutura do pensamento, este sofre muitas alterações para transformar-se em fala.

Nos primeiros anos de vida da criança o pensamento desenvolve-se de maneira mais ou menos independente, coincidindo de certa forma com a curva do desenvolvimento da linguagem. “No solo el lenguaje se desarrolla al principio independientemente del pensamiento, sino que también el pensamiento se desarrolla con independencia del lenguaje” (Vygotsky, 1995: p.172), embora venham, num dado momento, a encontrarem-se. Quando as curvas do pensamento e da fala coincidem, a criança amplia activamente o seu vocabulário, procurando assimilar a relação existente entre o

objecto e o significado, é como se a criança “descobrisse a função simbólica da linguagem” (Idem, 2001: p.131).

Luria (1987) refere que a subordinação da acção da criança à ordem verbal do adulto não é um acto simples e por isso não surge de uma hora para outra, ou seja, a função reguladora da instrução verbal desenvolve-se progressivamente. A linguagem externa aparece quando a criança tem dificuldade na resolução de uma tarefa intelectual. Vai progressivamente deixando de ser audível, passando a linguagem interior. Não é uma linguagem dirigida aos adultos e foi inicialmente referida por Piaget sob o nome de fala egocêntrica.

Por outro lado, a linguagem interior possui papel regulador e uma estrutura diferente da linguagem externa, como por exemplo quando as crianças executam um jogo, monologam para reforçar ou mudar uma acção em curso. Esta linguagem emotiva, para Piaget, nada tem a ver com a comunicação, pois a criança está voltada para si própria, atenta ao que faz, mesmo que se encontre em grupo com outras crianças.

Piaget ao analisar o papel da linguagem interior verificou que a criança quando nasce, é um ser autístico, que vive em si mesmo, comunicando pouco com o mundo externo. A sua socialização faz-se de forma progressiva e ao mesmo tempo a linguagem transforma-se em meio de comunicação. Luria (1987) diz-nos que Piaget analisou a linguagem egocêntrica da criança “como um rastro do autismo infantil, do egocentrismo, e a desaparecimento desta linguagem se produziria por conta da socialização” (p.110).

A linha de pensamento adoptada pela Escola de Vygotsky ensina-nos a ver os factos de maneira diferente. Vygotsky contesta vários aspectos da teoria de Piaget. Não concorda com a pretensão universalizante de sua teorização e pondera que a sua concepção pode ser válida para o grupo particular das crianças que estudou, mas não para todas. Discorda que o desenvolvimento do pensamento ocorra do individual para o social e propõe o contrário. Atribui à fala egocêntrica um papel primordial na passagem da fala vocalizada para a interiorizada e, daí, para o pensamento reflexivo.

As palavras que a criança dirige a si própria permitem-lhe planificar a acção e organizar o seu pensamento. Falando, a criança tem possibilidade de antecipar o que irá passar-se, sem esquecer os acontecimentos precedentes. A linguagem egocêntrica não desaparece,

transforma-se em linguagem interior adquirindo função intersíquica. A ausência da vocalização é consequência da natureza específica do discurso interior.

O facto das manifestações externas da fala egocêntrica diminuírem reflecte:

“A capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra.” (Vygotsky, 2001: p.435).

O autor considera a criança um ser social logo à nascença, contrariando o carácter autístico das primeiras etapas do desenvolvimento. Desde o nascimento a mãe mantém uma relação social com a criança dirigindo-se a ela com a palavra e ensinando-a desde a mais tenra idade. Durante o seu processo de desenvolvimento a criança usa as mesmas formas de comportamento que outras pessoas usaram inicialmente em relação a ela. Desde os primeiros dias de vida, as actividades da criança adquirem significados muito próprios num sistema de comportamento social, que a ajuda a entender os seus objectivos.

Inicialmente a criança dispõe apenas da actividade motora para agir sobre o mundo, sem ter consciência da acção e dos processos nela envolvidos. Gradualmente, através da interacção com indivíduos mais experientes, ela desenvolve a capacidade simbólica tornando-se mais consciente da sua própria experiência. As interacções da criança com as pessoas desenvolvem-lhe a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário (Idem, 1984).

Não há consenso entre estes dois autores principalmente no que respeita às funções das produções egocêntricas da linguagem, no entanto ambos falam da existência de três fases da linguagem.

1.3 _ Desenvolvimento Estrutural da Mente

Para melhor entendermos os fenómenos do desenvolvimento da linguagem, achamos necessário abordar, sucintamente, alguns aspectos relacionados com a constituição fisiológica do cérebro.

Na aquisição da linguagem intervém todo o sistema nervoso central e as estruturas sensorio-motoras perceptivas e receptoras que permitem produzir ou interpretar mensagens. Quer se trate de emitir ou receber mensagens, os circuitos nervosos do córtex, que armazenam todas as informações necessárias para as diferentes operações, põem-se em movimento segundo procedimentos que levam à descodificação da mensagem.

O cérebro humano é uma complexa estrutura com muitos milhões de neurónios, dispostos em centros nervosos que comunicam entre si por meio de feixes de fibras. O neurónio, ou célula nervosa possui corpo celular prolongado – o axónio, que permite transmitir informações de uma zona do corpo para outra. O neurónio é a célula responsável pela recepção e transmissão do influxo nervoso através das sinapses. Os corpos dos neurónios constituem a superfície exterior do córtex. A maior parte das fibras nervosas estão revestidas por uma substância isoladora de cor branca, a mielina, que tem como função acelerar a transmissão dos impulsos.

A rede infinitamente complexa de ligações entre os neurónios assegura o funcionamento do cérebro, de acordo com as informações sensoriais recebidas. Assim, zonas específicas do cérebro agem umas sobre as outras em função dos mecanismos da comunicação da criança com o meio, reforçando as interacções sensoriais e motoras.

Durante o 1º ano de vida as sinapses formam-se a ritmo incrivelmente rápido, contudo os cientistas acreditam que depois dos primeiros dois anos, estas sinapses dão início a um processo de eliminação tão rápido quanto o ritmo original de crescimento. As conexões não utilizadas atrofiam-se e morrem, não sendo renovadas como acontece noutros tecidos do organismo. Por esta razão Erlauder (2005) diz-nos que “o cérebro funciona num modo cujo lema será «usa-o ou perde-o»” (p.8).

O nosso cérebro está dividido verticalmente, desde a frente à parte posterior, por uma fenda que permite distinguir dois hemisférios simétricos – o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo, cada um dividido em quatro lóbulos, responsáveis por distintas funções.

Bouton (1997) menciona que:

“A aquisição da linguagem depende em primeiro lugar da integridade dos dois hemicircuitos da fala no seu duplo aspecto receptor e motor. Qualquer défice no funcionamento destes hemisistemas ou na sua coordenação pode traduzir-se, por uma perturbação na aquisição” (p.224).

No cérebro do ser humano existem duas grandes áreas no córtex cerebral esquerdo intimamente relacionadas com a estrutura da linguagem. Uma área anterior, situada na zona cortical sensório-motora de projecção dos músculos articulatorios ou zona de Broca e uma área posterior, situada no lobo temporal, em conexão com o córtex auditivo, a de Wernicke.

Eccles (1989) diz-nos que estas áreas já estão formadas antes do nascimento, tendo-se desenvolvido ontogeneticamente para a aprendizagem da linguagem,

“ [...] é surpreendente verificar que as áreas da fala assim desenvolvidas são competentes para a aprendizagem de qualquer língua humana. Conclui-se, sem margem para dúvida, que crianças de diferentes raças têm igual competência para todas as línguas humanas.” (p.139).

Na maior parte dos indivíduos a área da linguagem está relativamente circunscrita ao hemisfério esquerdo, havendo estudos reveladores de que “em aproximadamente 97% da população a linguagem depende de maneira predominante do hemisfério esquerdo” (Opler e Gjerlow, 1999: p.46). À excepção da linguagem, as outras áreas funcionais do cérebro são simétricas em ambos os hemisférios. A pretensão de que a capacidade linguística está localizada numa área determinada do hemisfério esquerdo é atribuída ao neurologista francês Paul Broca, ao observar que lesões no hemisfério esquerdo tendiam a provocar problemas na fala.

A área de Wernicke, situada no lado esquerdo do nosso cérebro, atrás do ouvido, é a responsável pela compreensão e escolha das palavras que usamos. Os indivíduos que

apresentam lesões nesta área falam com fluidez mas têm problemas relacionados com a compreensão da linguagem. A zona onde se processa a expressão verbal e escrita situa-se na área de Broca, sendo nesta parte do cérebro que juntamos as sílabas de cada palavra de forma coerente. As lesões nesta área provocam dificuldades na fala embora os indivíduos mantenham intacta a capacidade de compreensão.

É na região temporal do cérebro que a mensagem é descodificada e as informações transmitidas às diversas zonas do córtex cerebral. Estas poderão, então retransmitir ordens aos centros cerebrais encarregados de accionar o sistema da fonação por intermédio dos músculos respiratórios, glóticos, linguais e bucais (Gauquelin, 1978: p.182). O ouvido, órgão de recepção da linguagem, controla o sistema nervoso e abre à linguagem o caminho para o cérebro.

As novas tecnologias permitiram avanços significativos na visualização não só das lesões como de outros conceitos relativamente à dominância cerebral e outras funções do hemisfério direito. Dados recentes mostraram que no cérebro dos indivíduos bilingues as redes neuronais relativas a cada língua se sobrepõem parcialmente.

Quando aprendemos a língua materna, esta fica guardada numa região do lobo frontal, no lado esquerdo do cérebro, que funciona como a matriz da nossa linguagem. Porém, quando se aprende uma segunda língua, entra em acção o outro lado do cérebro, criando uma espécie de filial da linguagem, para ajudar a memorizar o novo dicionário de palavras estrangeiras.

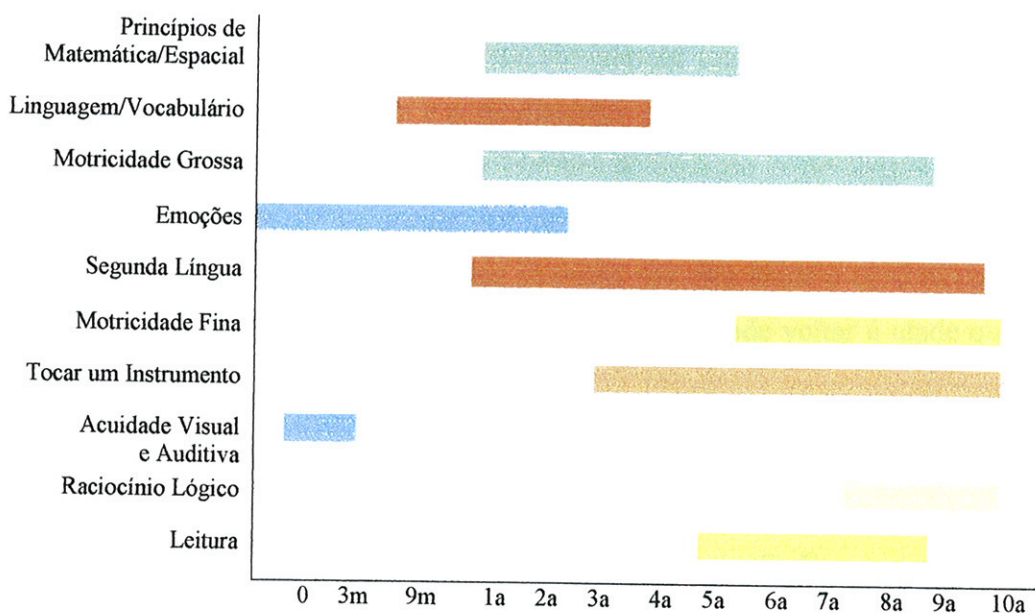
"Na hora em que a aquisição de outra língua se torna quase igual à língua materna, muito provavelmente o aprendizado vai ficar totalmente no lado esquerdo do cérebro. A nova língua só passa completamente para o lado esquerdo do cérebro, para a matriz da linguagem, quando nós usamos esse idioma com frequência. Sem a prática, o dicionário estrangeiro vai sendo aos poucos apagado do lado direito do cérebro. Afinal, o que não é usado, não precisa ser guardado." (Varella, s.d.).

O hemisfério esquerdo torna-se gradualmente dominante no desempenho linguístico, tanto na interpretação como na expressão, provavelmente devido ao seu legado neurológico. O outro hemisfério regride, no que se refere à fala, mas retém alguma competência na compreensão. Este processo da transferência da fala completa-se normalmente por volta dos 4 ou 5 anos, indica Eccles (1989).

O desenvolvimento da linguagem é um processo muito complexo e que continua enquanto as diversas regiões do cérebro se vão diferenciando e organizando. No entanto, há um aspecto que se verifica em todos os seres humanos, é o da capacidade do cérebro para adquirir a linguagem, seja materna ou estrangeira, diminuir consideravelmente depois da puberdade. Tal facto foi demonstrado através da tomografia de emissão de positrões que revelou a existência de períodos críticos para a aprendizagem durante a infância. Estes períodos são denominados janelas para a aprendizagem ou janelas de oportunidade, e constituem os melhores períodos para a aprendizagem nas nossas vidas (Erlauder, 2005).

Figura 1

TEMPOS OPORTUNOS COMUNS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM



Adaptado de How the Brains Learns: More New Insights for Educators, de D. Sousa, uma apresentação no dia 18 de Agosto em Port Washington, WI.

De acordo com o conhecimento actual, estes períodos recaem todos nos primeiros dez anos de vida da criança, o que faz aconselhar o começo da aprendizagem de língua estrangeira para idades mais precoces. Na figura 1 (Idem, 2005) podemos observar os

períodos oportunos para o desenvolvimento e a aprendizagem, o que não significa que estes sejam os únicos períodos de tempo em que estas competências podem ser desenvolvidas.

Parece-nos de suma importância os profissionais da educação estarem conscientes destes períodos ótimos de aprendizagem para o desenvolvimento de competências na altura certa da vida.

Segundo Lanchec (1977) “somente uma aprendizagem precoce, antes dos cinco anos, pode permitir o domínio harmonioso e sem esforço de vários códigos linguísticos” (p.32), porque ocorrem alterações maturativas no cérebro, tais como, a do declínio da actividade metabólica e a do número de neurónios durante o início da vida escolar, além da estagnação no nível mais baixo do número de sinapses e da actividade metabólica por volta da puberdade.

Girard (1977) afirma que é difícil criar e desenvolver hábitos linguísticos com tão poucas horas semanais de ensino, acrescida da falta de motivação da maior parte dos alunos e ainda da idade que iniciam a aprendizagem: 11 ou 12 anos. Mas para este autor o principal problema será o de “vencer hábitos de audição e de fonação, e mesmo estruturas mentais, para as substituir por novos hábitos [...]” (p.19). Com efeito, quando a aprendizagem da segunda língua se inicia por esta idade o cérebro da criança apresenta já certa rigidez. Fisiologicamente a criança não pode voltar à idade que lhe é mais favorável, que seria entre os 2 e os 4 anos.

Para Tomatis (1991), parece não haver idade para aprender uma língua, pois, “A criança pequena tem um ouvido plástico capaz de integrar todos os universos sonoros, tanto da sua língua materna como o de uma língua estrangeira.”. E o autor prossegue; “Quando os pais possuem línguas maternas diferentes cada um deve dirigir-se à criança na sua própria língua.” (p.149). A criança consegue aperceber-se perfeitamente das diferenças, entranhando o seu ouvido no universo acústico específico da língua de cada um dos seus pais. O importante é a adaptação que o ouvido da criança faz à audição de cada uma das línguas.

É por esta razão que as crianças não expostas, durante os primeiros três anos de vida, aos sons específicos de uma língua, perdem a capacidade de os ouvir, como por exemplo: o som «r» da língua portuguesa não é usado na língua chinesa e por isso,

crianças que durante os primeiros anos de vida convivem em ambiente onde só se fale chinês não conseguem aprender a falar português sem sotaque. Por muito bem que aprendam a língua portuguesa, o som «r» continuará difícil de distinguir de outros sons semelhantes e, por isso, difícil de reproduzir através da fala. O mesmo acontecerá às crianças não expostas a certos timbres da língua chinesa. As crianças perdem a capacidade de ouvir sons aos quais não estão expostos porque as ligações neuronais necessárias para distinguir os sons das línguas desenvolvem-se durante período crucial precoce.

A reforçar esta ideia, Lanchec (1977) refere que:

“O sistema fonológico de uma língua é difícil de ser dominado desde que os hábitos auditivos e articulatórios tenham sido adquiridos e fixados para a língua materna. Quanto mais jovem for uma criança, maior facilidade terá em pronunciar sons que não existam em sua língua materna: uma criança de menos de seis anos não tem dificuldade alguma em apropriar-se de um novo sistema, ao passo que, mais tarde, quando avança em idade, tem tendência a aproximar os novos fonemas ouvidos dos de sua língua.” (p.27).

O facto das crianças poderem adquirir uma segunda ou mais línguas sem sotaque em nenhuma delas é a prova de que, “o cérebro humano – pelo menos, antes de um certo período «crítico» ou «sensível» – é capaz de desenvolver dois ou mais conjuntos de instruções para os órgãos de articulação.” (Oblor e Gjerlow, 1999: p.161).

Existem ainda outros mecanismos que influenciam o processo de desenvolvimento da comunicação. As percepções visuais asseguram a relação constante entre situação e discurso, proporcionando à criança a apreensão do concreto e o acesso ao mundo que a rodeia. Os mecanismos da percepção auditiva têm igualmente grande importância ao permitir a manutenção do contacto fora do campo visual e a capacidade de falar das coisas na ausência delas. A associação destas duas capacidades perceptivas desenvolve a apreensão progressiva do mundo e a capacidade de comunicar. A comunicação, utilizando os cinco sentidos, faz parte da vida e é uma peça essencial da ordem humana.

2 _ A Aprendizagem de Língua Estrangeira

A educação tem, entre outras funções, a de preparar as crianças para se aperceberem do mundo que as rodeia e poderem interagir nele. É através da linguagem que a criança, mais tarde adulto, se vai integrar ou não na sociedade, cuja exigência linguística é cada vez mais notória, porque a linguagem é o mecanismo fundamental das nossas interacções pessoais. Na realidade, a eficácia da transmissão de informação está, em grande parte, condicionada pelo desempenho linguístico de quem produz e de quem recebe a mensagem.

A língua materna é aprendida desde o primeiro momento da existência da criança, enquanto que uma língua estrangeira, na maior parte das vezes, só é conhecida mais tardiamente. Talvez seja esta a razão que motiva a opinião de que a criança ao aprender duas línguas em simultâneo adquire mais lentamente o léxico de cada uma delas embora o recupere mais tarde.

Strecht-Ribeiro (1990) diz-nos que, por volta dos 5 anos, a criança já tem controlo fonémico completo da língua materna, havendo vantagens em iniciar mais cedo a aprendizagem da língua estrangeira para conseguir boa pronúncia

“...a pronúncia envolve um grande número de músculos e é necessário um grande controlo muscular para atingir padrões próximos dos de um falante nativo.” (p.46).

Regra geral, o contacto com outro idioma só acontece depois da criança já ter adquirido as competências linguísticas significativas na sua língua materna. As experiências e vivências do quotidiano e as aprendizagens no contexto escolar estão impregnadas da língua materna sendo a língua estrangeira usada apenas durante o tempo que lhe é destinado. A exposição da língua estrangeira ocorre durante poucas horas por semana em situações muitas vezes artificiais para se poderem alcançar os objectivos pretendidos. Mesmo assim, a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o desenvolvimento da criança, despertando-lhe a curiosidade, levando-a a participar em actividades diferentes e a descobrir outros modos de expressão e de comunicação. Para tal, convém como refere Hagège (1996) persuadir o aluno de que,

“A finalidade natural da língua estrangeira é, tal como a língua materna, a de ser utilizada numa relação entre pessoas, na qual está incluída a afectividade de cada um.” (p.89).

Ainda que muitas vezes os termos *aquisição* e *aprendizagem* sejam usados com o mesmo significado, eles contêm diferenças no âmbito dos fenómenos linguísticos. A aquisição da linguagem refere-se ao processo de apropriação subconsciente de um código linguístico sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. É deste modo que o bebé passa do palreio à frase e depois ao domínio das operações linguísticas básicas até à fala adulta. A aprendizagem envolve o conhecimento consciente, obtido através do ensino e contempla um certo nível de metacognição, conforme nos esclarece Sim-Sim (1995).

Também Bouton (1977) diz que o contacto com outra língua permite ao indivíduo descobrir a “independência relativa do seu pensamento em relação ao suporte verbal e distinguir-lhe melhor os movimentos.” É igualmente o melhor meio para,

“captar os aspectos específicos da língua materna e para melhor compreender o real valor dos serviços que ela presta ao pensamento.” (p.429).

A este respeito Vygotsky (2001) diz que a aprendizagem da língua estrangeira abre caminho às formas superiores da língua materna o que permite à criança tomar consciência e dominar as suas próprias operações linguísticas.

Experiências mostram que quando a aprendizagem acontece na mais tenra idade, é factor de sucesso escolar. O contacto com outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. No *Livro Branco sobre Educação e Formação* (1995) pode ler-se:

“Para conseguir o domínio de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário.” (p.70).

Da mesma forma, Araújo (2004) menciona a existência de estudos a confirmar que:

“...as LE, neste caso específico o Inglês, devem ser abordadas não só na escolaridade obrigatória como também na primeira etapa do ensino básico – a educação pré-escolar. O ensino desta disciplina poderá ser mais eficaz aos 3/4 anos do que aos 9/10 anos.” (p.40).

Também Hagège (1996) opina que o ensino de uma língua estrangeira deve anteceder a entrada da criança no ensino básico pois é nesta altura que ela está de olhos e ouvidos abertos para melhor compreender o mundo. As crianças expostas desde muito cedo à aprendizagem de línguas possuem maior facilidade para aprenderem uma nova língua na adolescência.

Correntemente considera-se a idade como o factor mais importante para explicar o sucesso ou o insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. A opinião de que é melhor aprender uma língua estrangeira mais cedo do que mais tardiamente não é nova nem invulgar. Este ponto de vista fundamenta-se nos pressupostos de que a aquisição de uma língua se faz ‘naturalmente’ e sem esforço no caso das crianças e, ainda, que estas são mais rápidas e melhores ao as utilizarem (Strecht-Ribeiro, 1990). A eficácia da aprendizagem de línguas aumenta à medida que a deslocamos para uma idade mais precoce. É com base nestes pressupostos que a escola deve expor as crianças a actividades que lhes propiciem vocabulário diversificado e ainda contacto com as línguas estrangeiras.

Quase todos os especialistas concordam com a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem e que este vai desde o nascimento até à adolescência. A prova maior da existência deste período é a dificuldade de aprendizagem de um segundo idioma a partir da adolescência.

Penfield (citado por Lanchec, 1977) pensa que “uma criança que ouve desde cedo três línguas em vez de uma aprende as unidades das três sem esforço suplementar e sem confusão” (p.64). E ainda que, “O hábito de manejar as estruturas de duas línguas é a mais fiel garantia de uma segura disponibilidade para adquirir uma terceira no momento próprio.” (Bouton 1997: p.416).

Porém, nem todas as opiniões são unânimes, porque encontramos as que consideram que a criança só deve iniciar a aprendizagem de outro idioma quando a língua materna já estiver consolidada. Na visão de Epshtein, (citado por Vygotsky, 1995) “el niño debe

hablar un solo idioma, ya que la mezcla activa de dos lenguas, [...] es lo más perjudicial”. (p.342).

Os métodos de ensino de língua estrangeira mostram que os passos para a aquisição de outra língua acontecem de forma inversa aos que são seguidos durante a aquisição da língua materna. Ou seja que, na língua materna primeiro surgem as propriedades elementares da fala e só mais tarde se desenvolvem as formas complexas, ao passo que na língua estrangeira desenvolvem-se antes as propriedades superiores e complexas da fala e só mais tarde o emprego espontâneo da língua alheia.

Pode afirmar-se diz-nos Vygotsky (2001) que:

“O aprendizado de uma língua estrangeira segue um caminho diametralmente oposto àquele por onde se desenvolve a língua materna.” (p.352).

A criança não aprende a língua materna começando pelo estudo do alfabeto, pela leitura ou mesmo pela construção de frases. A criança aprende a língua materna de forma inconsciente e não intencional, ao passo que a aprendizagem da língua estrangeira, em contexto escolar, começa pela tomada de consciência. Daqui ser possível dizer-se que “O desenvolvimento da língua materna transcorre de baixo para cima ao passo que o da língua estrangeira transcorre de cima para baixo.” (Ibid.).

Estas diferenças acontecem ao nível do plano neurofisiológico, psicológico, intelectual e linguístico. Sobre isto, Bouton (1977) diz-nos:

“É fácil perceber, em função destes dados, o interesse de um bilinguismo precoce, que permite à língua B, oposta à língua A, beneficiar das mesmas disposições privilegiadas, ou quase, para se construir no comportamento verbal global do indivíduo.” (p.422).

Conscientes de que as crianças em idade pré-escolar possuem maior predisposição para a aquisição de conhecimentos e, ainda, que a aquisição da linguagem assume relevância nesta faixa etária, pensamos ser oportuno averiguar que competências a aprendizagem da língua estrangeira lhes desenvolve.

2.1 _ Desenvolvimento de Competências

A língua é muito mais do que uma forma de comunicação, ela desempenha papel vital na aprendizagem. Todas as aprendizagens se fazem pela mediação da língua, por isso a língua materna tem natureza específica em relação aos outros saberes. Como meio facilitador de comunicação, a linguagem contribui para a socialização e consequentemente para outras formas de estar e agir.

O sucesso escolar está muito associado ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos indivíduos, por isso a competência comunicativa é um indicador importante para avaliar o desempenho de um país.

Entende-se por competência o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes postas em acção pelo sujeito e pressupõe a aquisição de certo número de conhecimentos fundamentais nas diversas áreas do currículo. As competências individuais compreendem as dimensões do saber-ser, do saber-fazer e do saber-aprender.

A construção das competências plurilingue e pluricultural, conforme expressa pelo Conselho da Europa (2001) no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* refere-se à competência para comunicar pela linguagem e à competência para interagir culturalmente por um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas.

As competências linguísticas e culturais permitem ao indivíduo, o desenvolvimento de personalidade mais rica e complexa, de maior capacidade de aprendizagem linguística e de maior abertura a novas experiências culturais. Claro que não podemos esquecer que existem fases do desenvolvimento do cérebro, mais favoráveis à aquisição de determinadas competências.

A aprendizagem de línguas ao proporcionar situações de interacção social contribui para melhor conhecimento do indivíduo e da sua cultura, mas também para melhor conhecimento e compreensão da cultura do outro. Os aprendizes tornam-se também mediadores, pela interpretação e pela tradução, entre falantes de línguas que não se

conseguem comunicar directamente. As línguas fornecem também instrumentos operatórios através dos quais podem ser veiculadas noções comuns a outras disciplinas.

São vários os autores que referem benefícios na aprendizagem precoce de língua estrangeira.

Strecht-Ribeiro (1998) diz-nos que “a criança que inicia cedo o contacto com uma L.E. revela maior compreensão do sistema linguístico da sua própria língua.” (p.62).

Frias (1992) refere que vários estudos sobre a aprendizagem de segunda língua, revelaram

“Níveis mais elevados de capacidade linguística e evidenciaram também que o bilinguismo promove uma orientação analítica para a linguagem e desenvolve aspectos da consciência metalinguística.” (p.78).

Há autores que usam o termo *bilingue* tendo como critério a idade da criança por poder estar em causa o conceito de precocidade e os mecanismos que entram em jogo na aquisição da linguagem. Este conceito apesar de ter evoluído e valorizado, principalmente nas últimas décadas, não é usado de forma consistente por investigadores e teóricos. Aquele termo é mencionado para referir uma variedade de fenómenos com perspectivas muito abrangentes. No entanto, Frias (1992) usa-o para definir o aluno que principia a aprendizagem de língua estrangeira.

A utilização do termo *precoce* também não recolhe unanimidade de opiniões, por não existir idade específica para aplicação deste termo. A literatura da especialidade aponta como precoce o início da aprendizagem de língua estrangeira para idades cada vez mais jovens. Este termo nem sempre aparece associado ao desenvolvimento biológico ou intelectual da criança, muitas vezes é empregue no sentido institucional, conforme refere Hagège (1996) ao considerar demasiado tarde a idade de 11 anos para começar a aprendizagem de uma segunda língua. A noção de precocidade está, assim, ligada ao que é praticado antes da idade prevista pelo sistema educativo.

Assim, Penfield e Roberts pensam que:

“Por volta da idade de 4-5 anos, o cérebro da criança perde aptidão para codificar independentemente sistemas linguísticos diferentes e que, por essa

razão, é preciso chegar a conservar essa aptidão, desenvolvendo desde muito cedo o bilinguismo” (Citado por Lanchec, 1977: p.63).

Além de tudo, o bilinguismo é considerado recurso potencial que oferece mais valias a outras aprendizagens, nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Em muitos casos o bilinguismo “ao permitir o acesso a duas línguas, tal como a dois sistemas de cultura, abre a criança a um universo alargado” (Frias, 1992: p.79) e actua como factor de desenvolvimento e de realização da personalidade se acontecer num contexto social equilibrado.

Pesquisas demonstram que saber mais do que uma língua aumenta as capacidades de raciocínio dos indivíduos. “As crianças bilingues revelam-se superiores às crianças monolíngues no controlo dos processos linguísticos” (Frias, 1992: p.89) e apresentam,

“...melhores performances do que os seus pares monolíngues e níveis mais elevados de inteligência, em comportamentos do tipo verbal e não verbal. A experiência vivida em dois sistemas linguísticos diferentes parece atribuir-lhe maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e uma variada gama de capacidades mentais.” (Strecht-Ribeiro e Roso 2001: p.17).

Mesmo quando a aprendizagem de língua estrangeira acontece em contexto menos favorável, o indivíduo

“Descobre a independência relativa do seu pensamento em relação ao suporte verbal e capta melhor os aspectos específicos da LM. Tal aprendizagem abre também a inteligência a uma compreensão alargada do mundo e dos conceitos, favorece uma compreensão exacta de uma outra maneira de sentir, de perceber, de exprimir e de interagir, e desperta para a tolerância e a intercomunicação.” (Frias, 1992: p.79).

Experiências realizadas, em diferentes países, incluindo Portugal, no âmbito do programa europeu de cooperação para a introdução de uma língua estrangeira, apontam para resultados que beneficiam outras aprendizagens, conforme refere Gonçalves (1998; 2003).

Efectivamente, a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico motiva mais as crianças para outras aprendizagens, obriga ao desenvolvimento de actividades mais diversificadas e a recorrer a contextos muito bem estruturados de forma a levar as crianças à descoberta da mensagem, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-cultural.

Vygotsky (1995) diz serem vários os pedagogos linguistas a afirmarem que:

“el estudio de varias lenguas distintas entre si favorecen más que inhiben el desarrollo psíquico, y que las diferencias entre dos idiomas ayuda a comprender mejor el propio.” (p.343).

Ensinar uma língua estrangeira implica também dar a conhecer às crianças os modos de vida, os usos e costumes do povo que a fala, alargando os seus horizontes a conteúdos culturais distintos dos seus.

Na opinião de Bouton (1977) a segunda língua abre

“... a inteligência a uma compreensão alargada do mundo exterior das coisas e do mundo interior das ideias. Favorece uma compreensão mais exacta dos outros, desperta à tolerância e prepara o adolescente para aceitar em seguida o impacto de outras línguas, de outras culturas, de outras civilizações na sua própria personalidade.” (p.430).

A investigação educativa confirma que a aprendizagem de língua estrangeira, além de promover o desenvolvimento da competência comunicativa, “potencializa ainda o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança e do jovem.” (Bárrios, 2001: p. 8).

Se bem que a aprendizagem de língua estrangeira ofereça situações privilegiadas de interacção social e cognitiva, o facto da criança lidar desde muito cedo com outra língua, traz-lhe mais benefícios relacionados com a flexibilidade mental ao nível da abstracção, da generalização e ainda da criatividade.

Não podendo dissociar a competência comunicativa da linguagem escrita na medida em que esta é a representação gráfica da linguagem oral, ao desenvolver as capacidades de

comunicação, podemos ajudar a minimizar as dificuldades da leitura e assim contribuir para o sucesso escolar.

A revisão da literatura parece reconhecer as vantagens do bilinguismo como meio de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. A sua implantação é já uma realidade que vai crescendo por todo o território nacional. Importa, a nosso ver, acompanhar os efeitos ao nível do desenvolvimento das crianças de modo a evitar desmotivação numa actividade que se inicia cada vez mais cedo.

3 _ Sensibilização à Língua Inglesa na Educação Pré-Escolar

Iniciar a aprendizagem de língua estrangeira pode ser um desafio e uma experiência gratificante tanto para as crianças como para as educadoras, uma vez que tende a aumentar a existência, nas nossas escolas, de crianças de culturas e línguas maternas diferentes. O fluxo de imigrantes dos países de Leste e de outras partes do mundo que tem ocorrido na Região Autónoma da Madeira acentua, cada vez mais, o contacto com outras realidades culturais.

O ensino de uma língua estrangeira, na educação pré-escolar parece-nos coerente porque é o ponto de partida para um percurso que se irá desenvolver ao longo dos diferentes níveis de escolaridade.

No ano de 1995, a Secretaria Regional da Educação criou na Região Autónoma da Madeira, as Escolas a Tempo Inteiro – ETI, inseridas no Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar que integram crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e que permitem aos alunos aliarem a formação académica a uma formação pluridisciplinar envolvendo as mais diversas áreas.

Sensivelmente, a partir do ano 2003, as crianças que frequentam o ensino pré-escolar estão a beneficiar, tal como os alunos do 1º ciclo, de actividades de enriquecimento curricular ministradas por professores com formação específica. Até à referida data, estas actividades eram exclusivas dos alunos do 1º ciclo.

As transformações ocorridas na sociedade remetem para novas formas de actuação e introduz profundas mudanças nas práticas tradicionais. Assiste-se, deste modo, à compartimentalização de actividades que, geralmente, faziam parte das práticas diárias das educadoras. Assim, as crianças, além das suas actividades normais usufruem, ao longo da semana, do enriquecimento de experiências relacionadas com expressão física e motora, educação musical, biblioteca, informática e Língua Inglesa, inseridas num processo de natureza interdisciplinar.

A sensibilização à Língua Inglesa, realizada aos alunos do pré-escolar das escolas da RAM, iniciada no ano lectivo de 2005/2006, através do Projecto EDU-LE (Educar - Línguas Estrangeiras), está a proporcionar às crianças daquela faixa etária a

aprendizagem de uma língua estrangeira. O tirocínio tem carácter facultativo, cabendo ao conselho escolar de cada estabelecimento tomar a decisão, da sua inclusão, nas actividades das crianças.

O referido Projecto EDU-LE visa facultar aos alunos de todas as escolas públicas e privadas do 1º ciclo do ensino básico,

“...componentes educativas que lhes outorguem utensílios e saberes potenciadores de uma cada vez mais preparada presença no mundo e que os tornem, também, mais capazes de competir no mercado de trabalho.” (p.6).

O projecto abrange 145 estabelecimentos de ensino espalhados por toda a Ilha e compreende a acção de 150 docentes. Estes são, maioritariamente, professores do ensino básico com formação na variante Português/Inglês e, em menor número, educadoras a fazerem sensibilização na sua própria sala.

Uma vez que a sensibilização à Língua Inglesa está em fase experimental, o docente responsável pelo seu ensino aborda os conteúdos que as educadoras consideram pertinentes. Os objectivos a atingir, “situam-se na área das competências e das capacidades, nas vertentes de socialização – valores e atitudes, os modos de conhecer e de fazer.” (Idem, p.17).

As aprendizagens devem ser integradas no projecto curricular de cada sala, acompanhar o desenvolvimento das crianças e decorrer em estreita cooperação entre o professor de Inglês e o docente da sala. Para tal, é proposto:

- a) “Realçar o carácter lúdico das actividades.
- b) Criar condições para o sucesso da aprendizagem, fomentando a auto-estima e a auto-confiança, desenvolvendo competências que permitam à criança reconhecer as suas possibilidades e os seus progressos.
- c) Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando as suas características individuais” (Idem).

Para Strecht-Ribeiro e Avença (2001), a sensibilização passa pela criação de atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar e de ouvir essa língua. A sensibilização pressupõe um carácter não

intensivo e os objectivos, ainda que envolvendo aspectos cognitivos, são de dominância afectiva e atitudinal.

Na fase de sensibilização é importante que os materiais educativos sejam motivadores para poderem levar as crianças a descobrirem o desejo e a vontade de utilizarem outro idioma como forma de comunicar. Para Strecht-Ribeiro e Roso (2001), a sensibilização designa,

“Um conjunto de actividades variadas, essencialmente de carácter lúdico, fixando-se objectivos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de agir, no sentido de ajudar a promover a tolerância, o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo.” (p.15).

É consensual que a educação pré-escolar é indispensável para facultar às crianças vivências alargadas relevantes e adequadas à preparação para viverem em sociedade. Esta etapa da educação básica representa um importante investimento para o desenvolvimento da criança. Sousa, J. (2004), refere que,

“A educação fundamental tem a responsabilidade de fornecer à criança no momento próprio, [...] e num clima de bem-estar e segurança, as condições necessárias para prosseguir com êxito novas aprendizagens no futuro, indispensáveis para o exercício de uma cidadania consciente e activa.” (p.1).

Por conseguinte, a aprendizagem em qualquer domínio, de acordo com a mesma autora, deve respeitar o tempo próprio de maturação, o qual, quando “esgotado sem a devida exploração, pode levar à perda irremediável de eventuais potencialidades” (Sousa, J., 2004; p.1).

Contribuir para aquisição de maior domínio da linguagem oral é um dos objectivos fundamentais da educação pré-escolar, conforme expresso na alínea e) das orientações curriculares para a educação de infância.

“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (M.E., 1977. p.15).

As orientações curriculares preconizam também a sensibilização à língua estrangeira, sobretudo se,

“esta tem um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal” (M.E., 1977: p.73),

reconhecendo assim, a necessidade de alargar aquela sensibilização a um público cada vez mais novo. E ainda propõe,

“Fomentar a inserção das crianças, em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciências como membro da sociedade.” (Idem, p.15).

A análise deste documento orientador remete-nos para a necessidade de haver articulação entre todas as áreas de conteúdo.

Na educação pré-escolar, cabe ao educador criar condições para as crianças poderem manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir os seus sentimentos e ainda trocar experiências e saberes. Nesta fase em que a criança está a descobrir o mundo, a aproximação a uma língua estrangeira só pode estimular a sua curiosidade. A aprendizagem de outra língua diferente da sua além de proporcionar situações de interacção social contribui para a compreensão do ponto de vista dos outros e também para maior descentração.

A criança estabelece comunicação com o meio através da linguagem, por este ser instrumento vital para crescer em harmonia e aprender a viver em sociedade. É através da linguagem que a criança expressa a sua identidade, revelando-se a si e aos outros, por isso é fundamental a existência de ambiente rico e estimulante que incentive a capacidade de expressão e aperfeiçoamento do vocabulário.

O domínio da linguagem constrói-se e alarga-se progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente entre as crianças e entre estas e os adultos. O desenvolvimento da oralidade depende, não só, do interesse em comunicar mas também do interesse pelos assuntos abordados. O contexto onde ocorrem as interacções é relevante para motivar o diálogo e a partilha entre todos os

intervenientes. Na verdade, quanto mais diversificada for a experiência da criança maior será a sua capacidade linguística.

Para as crianças desenvolverem a competência comunicativa, Katz (2006) refere que são necessários vários factores:

A competência comunicativa é adquirida “a partir da conversação, e não somente através da exposição à linguagem passiva.”

A conversação é um tipo muito especial de interacção mas, mais propícia “em grupos muito pequenos do que em grupos grandes.”

“As conversações ocorrem, mais provavelmente, quando os professores encorajam as crianças a responderem umas às outras, em vez de apenas a si.” (p.14).

Compreendemos a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar como um desafio pertinente que deve contar com o empenho de todos os intervenientes no processo educativo para desenvolver a consciência linguística da criança. No entanto, cremos ser importante favorecer uma perspectiva inovadora da aprendizagem mais de acordo com o paradigma vigente da educação que pressupõe uma mudança no papel do professor em relação às práticas educativas.

3.1 _ Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar

Não podíamos falar da educação pré-escolar sem abordarmos algumas das teorias que fundamentam as práticas educativas desta faixa etária.

Antes porém, pensamos ser necessário esclarecer o que se entende por educação pré-escolar. O termo educação pré-escolar é geralmente aceite como o período de educação formal que precede a entrada na escola.

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade

como ser autónomo livre e solidário. Representa o primeiro passo no processo educativo e uma etapa de transição para a escolaridade básica e obrigatória, sendo o alicerce de toda a educação. Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1º ano do ensino básico (M.E., 1977).

O evoluir da história da educação, as descobertas da psicologia e as transformações sociais impôs uma nova concepção sobre a infância. Foi Rousseau que ao colocar a criança no centro do processo pedagógico valorizou esta fase do seu desenvolvimento, pois, até esta data, a criança era considerada um adulto em miniatura. Naquela época a educação da criança baseava-se nas aprendizagens adquiridas com os adultos, não existindo separação entre infância, adolescência e vida adulta, da forma como ocorre actualmente.

Os programas educativos para a infância, que se desenvolveram nos séculos XVIII e XIX, foram concebidos antes de terem sido feitos estudos científicos sobre o desenvolvimento humano. O conhecimento das características das crianças era feito de forma intuitiva e os programas baseavam-se sobretudo no impacto das experiências anteriormente efectuadas.

Sabemos que os trabalhos desenvolvidos por Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, entre outros, contribuíram para melhorar os conhecimentos sobre a primeira infância e influenciaram de maneira progressiva os modelos de educação.

Mais tarde os estudos de John Dewey vieram realçar a necessidade de proporcionar às crianças experiências concretas e pessoalmente significativas a partir das quais elas pudessem entender o Mundo.

“Encarava-se o conhecimento como decorrente da vida social e como tendo significado apenas num contexto social. Considerava-se igualmente que as experiências pessoais das crianças as ajudariam a compreender ideias sobre o passado, o presente e o futuro.” (Formosinho, 1998: p.23).

A psicologia do desenvolvimento e as teorias da aprendizagem vieram reforçar a necessidade dos modelos educativos serem consistentes com os níveis de desenvolvimento da criança.

Ao longo dos anos 60, do século XX, outros factores foram introduzindo alterações específicas aos modelos curriculares existentes, surgindo assim diferentes abordagens.

Bairrão e Vasconcelos (1977) entendem como modelo curricular em educação de infância o conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar.

“É uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo.” (Serra, 2004: p.39).

Os modelos curriculares assumem posturas diferentes consoante os princípios orientadores, que se reflectem ao nível dos objectivos, estratégias e actuação educativa. Nesta perspectiva podemos considerar a existência de três modelos:

O modelo maturacionista, fundamentado nas teorias da psicologia dinâmica e que se traduz em currículos centrados na criança.

O modelo comportamentalista, que se baseia nas teorias behavioristas e que está orientado para as aquisições académicas, traduzindo-se em programas estruturados, sequenciais e bem organizados.

O modelo cognitivista cujos fundamentos se enraízam nas teorias do desenvolvimento cognitivo, propostas por Piaget e que privilegiam o conhecimento físico, social e lógico-matemático, respeitando os estádios de desenvolvimento em que cada criança se encontra, como também se fundamentam nos estudos de Vygotsky pela importância da constituição de grupos mistos e de trabalho cooperativo, privilegiando a interacção social entre crianças de idades diferentes.

Ao optar-se por um modelo curricular, há que ter consciência do conhecimento das teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e a sua aplicação na prática educativa. A maioria dos currículos em educação pré-escolar organiza-se em torno de actividades, situações lúdicas e experiências proporcionadas às crianças, sem esquecer os objectivos, os conteúdos e a avaliação. Independentemente do modelo curricular optado, este deverá incluir um conjunto de conhecimentos que se irão construindo através da experiência prática, resultante do trabalho com as crianças e da compreensão dos seus interesses, associados à capacidade para consolidar e interpretar

um corpo de dados provenientes da investigação, nas diversas áreas que estudam a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Serra, 2004).

Hoje em dia, a educação da primeira infância apresenta objectivos amplos e adequados à actualidade fruto do reconhecimento da importância da educação pré-escolar e do papel fundamental que esta desempenha no desenvolvimento global da criança. Actualmente em Portugal podem-se identificar alguns modelos curriculares, dos quais destacamos a Pedagogia de Projecto, o Movimento da Escola Moderna, o Método João de Deus, o Currículo Cognitivista e o Modelo Experiencial.

3.2 _ Metodologias para o Ensino de Línguas Estrangeiras a Crianças mais novas

O actual contexto europeu propicia a expansão do ensino de línguas estrangeiras, tornando o seu início cada vez mais cedo. Estas aprendizagens têm de atender aos níveis etários das crianças, às metodologias, aos materiais e às capacidades cognitivas dos seus destinatários. Mas o ensino de línguas estrangeiras nem sempre atendeu a estes factores.

Durante séculos, o ensino das línguas estrangeiras confundiu-se com o ensino da gramática, constituindo os exercícios de tradução e retroversão as forma mais divulgadas de aplicação das regras gramaticais. O método tradicional visava sobretudo o estudo da gramática e a tradução de textos literários e artísticos dando ênfase à escrita. Os conteúdos, as actividades e os materiais usados respondiam às necessidades e objectivos da população escolar dessa época.

O nascimento de novas ciências, como a fonética e a psicologia experimental fizeram surgir novos rumos para o ensino das línguas. A massificação e a obrigatoriedade do ensino fazem aumentar o número de alunos com iniciação a uma língua estrangeira, tornando inevitável a ruptura com o método tradicional.

A metodologia directa privilegia a transmissão de saberes construídos sobre factos históricos culturais e sociais da língua alvo. O contacto permanente com a língua a aprender é a base do método directo que visa sobretudo a aquisição de vocabulário fazendo uso dos centros de interesse. Esta corrente é apologista de que a língua se aprende pelo uso constante da própria língua, sendo excluída a utilização da língua materna. O aspecto mais saliente do método directo é,

“O ensino da LE pela LE, excluindo a LM do aluno” [...]. Procura-se um contacto sem intermediário entre LE e as realidades referenciais para o que coloca o aluno num «banho de língua» e procura reproduzir na aula condições de aquisição tão naturais quanto possível” (Frias, 1992: p.21).

Nos anos 50, do século XX, com o aparecimento das metodologias audio-oral (MAO) e audiovisual (MAV), acentua-se ainda mais a separação entre as duas línguas. Nascidas em lugares e contextos diferentes, estas metodologias apresentam algumas características comuns. Ambas se apoiam no modelo behaviorista por considerarem possível ensinar a língua através de exercícios mecânicos do tipo estímulo-resposta. As aulas expositivas com recurso ao suporte visual asseguram a compreensão sem haver necessidade de recorrer à língua materna. Porém, esta não fica totalmente excluída uma vez que a ligação da palavra ao objecto desencadeia um circuito de ligação entre o significado e o significante na língua materna que depois é transportado para a língua estrangeira. A tradução, diz-nos Frias (1992), está sempre presente,

“...a meia voz ou em voz alta, circulando na aula para benefício dos que não compreendem, ou apenas como a materialização da compreensão de cada aluno para si próprio.” (p.27).

Nos anos 70, emergem novas abordagens teóricas de natureza antropológica, filosófica, sociológica e linguística. As exigências da sociedade provocam reformas nos sistemas de ensino e de educação e surge o interesse utilitário pela aprendizagem das línguas estrangeiras.

Ensinar uma língua estrangeira é muito mais do que fazer aprender vocabulário e estruturas linguísticas. A aprendizagem de língua estrangeira implica aprender a pensar, a experimentar e a sentir outros modos de ser e estar na vida.

Surgem as abordagens comunicativas de suporte essencialmente sociológico com incidência inicialmente no ensino primário. Esta metodologia enfatiza a linguagem oral da criança, tem em conta o seu desenvolvimento e o respeito pela sua origem social. Confere novo papel à linguagem nas suas articulações verticais e horizontais ao longo do currículo de modo a criar situações de comunicação significativa para as crianças. É entendida essencialmente como um veículo de comunicação de significados e interacção social.

Em Portugal, onde o ensino de línguas estrangeiras não tem tradição, há a tendência para se ver o seu ensino como “algo comparado ao ensino duma língua estrangeira enquanto disciplina de outro ciclo mais elevado”, diz-nos Gonçalves (1998: p.124).

Na realidade, a aprendizagem de língua estrangeira não depende unicamente da metodologia usada, porque são vários os factores nela envolvidos. Devem ser utilizadas metodologias diversificadas, pois nem todas as crianças precisam aprender as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e ao mesmo tempo e ainda se deve atender aos seus interesses, aptidões e estados emocionais.

Teorias actuais de ensino das línguas estrangeiras defendem ser importante envolver as crianças em situações reais de comunicação, as quais:

“Recriam o contexto e a experiência necessária para aprender e assentam na implementação de actividades que despertem sentimentos de segurança, progresso e participação, surgindo a L.E. como ferramenta de aprendizagem de outros saberes.” (Strecht-Ribeiro e Maia, 2001: p.106).

As crianças mais pequenas aprendem principalmente pela acção, sendo por isso fundamental haver envolvimento a nível cognitivo, psicomotor e afectivo de modo a se conseguirem bons empenhos. Na educação pré-escolar, as actividades devem servir objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, com vista à construção de experiências educativas integradas.

Não podemos esquecer que as crianças, quando chegam à escola, já trazem muitos conhecimentos e experiências associadas à língua, à matemática, às ciências e à tecnologia que adquiriram em casa durante as suas experiências diárias. Por este motivo

as vivências do quotidiano devem ser o ponto de partida das aprendizagens de modo a que estas sejam significativas para todos.

Outro factor importante é a maneira como acontecem as aprendizagens. Todos nós sabemos que as primeiras aprendizagens são feitas de forma global. A criança nesta faixa etária tem uma visão sincrética das coisas e só aos poucos se apercebe da existência de elementos mais simples. Consequentemente toda a aprendizagem deve seguir o mesmo trajecto. As actividades curriculares devem respeitar as características do desenvolvimento da criança para que haja contributo positivo no seu crescimento.

Fundamentalmente, devem incidir na oralidade, no aspecto lúdico, decorrerem em situação contextualizada, acompanhada de material adequado e acima de tudo deve ter sempre presente o desenvolvimento da criança. O aspecto lúdico desta faixa etária exige que as actividades tenham carácter estimulante para que o aluno se possa envolver nos assuntos do seu interesse em contextos que lhe permitam participação activa. O ensino de uma língua estrangeira fará sentido e poderá desenvolver competências linguísticas quando ocorrer “ num contexto de saberes interligados e não de forma dicotomada das outras matérias” (Gonçalves, 2003: p.112).

É importante que a linguagem se apresente à criança como um todo, num contexto com sentido para a criança de forma a permitir aprendizagem activa, estabelecendo relações com outras áreas curriculares. A aprendizagem será significativa se os conteúdos se relacionarem com as vivências, interesses e expectativas das crianças tendo o cuidado de adequar o grau de dificuldade às competências do aluno e ao mesmo tempo lhes desenvolver o desejo de aprender e procurar saber cada vez mais.

A maneira para estimular a criança na aprendizagem de uma segunda língua é aquela que acontece de forma interessante, com recurso à expressão corporal, dança, actividades perceptivas, musicais e plásticas envolvendo a exploração da linguagem através de rimas, poemas, canções, histórias e jogos diversos. Sendo o jogo e as brincadeiras a maneira mais natural das crianças aprenderem, deve-se privilegiar a vertente oral das actividades para desenvolver a capacidade comunicativa (Pessanha, 2001). Através do jogo, elas criam as suas próprias formas de representarem o mundo e de interiorizarem o código linguístico. Hagège (1996) sugere que deve ser colocado ao

serviço da própria criança o papel essencial que o corpo e o jogo desempenham na vida infantil.

As actividades lúdicas proporcionam também oportunidade para interacções mais significativas entre o professor, as crianças e os assuntos tratados. As actividades para o desenvolvimento da oralidade são determinantes para motivarem as crianças e fazerem nascer o gosto pela capacidade de comunicar na língua que não a materna. Nesta idade é natural as crianças não sentirem muita necessidade em usar uma língua estrangeira, embora demonstrem interesse e disposição em fazê-lo. Frias (1992) acentua que a língua estrangeira só será adquirida se houver condições de prática constante.

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001) não apresenta uma metodologia específica para a aprendizagem das línguas mas propõe que os métodos a serem usados sejam:

“Os considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais.” (p.200).

Os materiais didácticos utilizados para a sensibilização à língua estrangeira devem ser atraentes, e adequados à realidade infantil, de forma a desenvolver na criança aquisições significativas ao longo do seu percurso escolar. Devem motivá-la para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, proporcionando-lhe o contacto com nova cultura e outra forma de ver o mundo. De igual modo, devem respeitar a progressão linguística da criança que, na óptica de Paccagnino (citado por Strecht-Ribeiro e Avença 2001) deve realizar-se:

“Em primeiro lugar, em espiral, isto é, os mesmos conteúdos, depois de apresentados, são retomados, alargados e reutilizados em momentos diferentes, uma vez que se considera que uma primeira apresentação ou manipulação não conduz a uma aprendizagem definitiva.” (p.71).

Os autores, Strecht-Ribeiro e Avença (2001), elaboraram uma lista com os materiais mais usados no ensino das línguas, agrupados de acordo com as suas categorias e funções e propõem o seguinte critério:

- Quanto à forma, temos:

Os documentos sonoros – constituídos por cassetes áudio e vídeo são bons suportes para a aprendizagem dos aspectos fonológicos da língua, discriminação e articulação de sons, ritmo e entoação. Devem apresentar sequências curtas, mobilizar a escuta e promover as interações. Estes materiais são fortemente motivantes sendo fácil captar a atenção e a capacidade de escuta além de preparar a criança para o jogo vocal, motor e verbal.

Os documentos visuais – que ocupam lugar privilegiado no ensino das línguas, porque é através da imagem que a criança acede ao sentido dos enunciados em língua estrangeira mesmo antes de ter compreendido o seu significado. As imagens devem traduzir a realidade cultural, o respeito pela cultura estrangeira e encorajar atitudes positivas em relação a outros países e aos que nele vivem.

- Quanto ao conteúdo, os materiais podem ser agrupados consoante a sua finalidade:

- Materiais que visam desenvolver a capacidade de compreensão e proporcionam meios linguísticos de base que permitem trabalhar na dinâmica criada na sala, através da pronúncia, da memorização e do desenvolvimento da acuidade auditiva. Neste conjunto incluem-se os jogos, as rimas e os poemas, as canções e as histórias.

- Materiais que servem de suporte às actividades de identificação e combinação, isto é, exercícios que permitem trabalhar conceitos apresentados, em que os alunos devem ser capazes de reutilizar as aquisições em contextos diferentes. Neste conjunto incluem-se as fichas de trabalho, as tarefas práticas e as actividades manuais.

Todos nós sabemos que ensinar é um processo muito pessoal e que factores como a motivação do professor e do aluno aliados à atmosfera da sala de aula são primordiais para o desenrolar das actividades. Pacheco (1995) considera que o professor tem uma importância primordial na criação de situações motivadoras para os alunos. Este autor refere ainda que depende muito do professor e da sua formação o sucesso ou insucesso de uma mudança e inovação educativa.

“O que o professor, enquanto pessoa, é, faz e sente determina a forma como ensina e como interage com os alunos e comunidade educativa.” (Travassos e Cruz, 1977: p.40).

É fundamental ter professores conscientes para a complexidade da abordagem pedagógica de modo a que a sua actuação seja adequada. O conhecimento da natureza da criança é tão importante como a preparação científica e as concepções curriculares que se adoptam. Além de ser importante se inteirar das características correspondentes ao nível etário das crianças, será benéfico conhecer o aluno e o grupo, as suas experiências anteriores, os seus interesses, preocupações e desejos. Só assim é que o professor poderá introduzir adequadamente factores de desenvolvimento e situações motivadoras de expressão e comunicação. Este conhecimento, certamente, vai influenciar o tipo de actividades propostas e a relação de empatia entre os intervenientes.

CAPÍTULO III

--- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1 _ Introdução

Neste capítulo, apresentamos as opções metodológicas desta investigação e os processos utilizados na análise dos dados recolhidos. Privilegiámos a pesquisa de abordagem qualitativa porque a natureza do tema e os instrumentos utilizados assim o exigiam. A investigação qualitativa, cuja característica fundamental é ver os acontecimentos desde a perspectiva dos indivíduos que estão sendo estudados, é muito usada no estudo de fenómenos educativos.

A estratégia de nos colocarmos no lugar do sujeito, levou a envolver-me no contexto onde se desenrola a acção, procurando captar a realidade tal como ela acontece. Esta realidade, conforme opinião de Bogdan e Biklen (1994), é melhor compreendida quando observada no seu ambiente natural.

A observação enquanto método e processo de investigação depende fundamentalmente,

“Da selectividade dos dados e da representação da realidade já que observar significa recolher, codificar e interpretar dados através de determinados sistemas e unidades de observação.” (Pacheco, 1995: p.90).

A observação participante propicia, por vezes, determinado grau de envolvimento consoante a implicação do observador na vida do grupo. A este respeito Lapassade (1991) diz-nos:

“Un certain degré d’implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir de l’intérieur les activités des gens, leur vision du monde. Ils participent suffisamment à ce qui se passe pour être considérés comme des membres sans pour autant être admis au centre des activités.” (p.32).

Assim, partimos para a realização do nosso primeiro trabalho de investigação, seguindo para o campo com muita insegurança e sem saber muito bem por onde começar. Embora a literatura sobre o assunto indique quais os procedimentos a realizar, há sempre, no primeiro impacto, o receio de não ser capaz, partilhando a ideia de Woods (1999) ao referir que:

“A excitação da descoberta, a síndrome do aborrecimento quando «nada acontece», o prazer de conhecer e de interagir com as pessoas, os problemas

que afectam o acesso e o «abrir caminho contra paredes de tijolo», os erros, bem como a descoberta de novos processos ou o desenvolvimento de novas ideias numa determinada técnica, fazem todos parte do empreendimento [...]” (p.67).

A observação participante abrangeu vários meses de dois anos lectivos, mais concretamente entre os meses de Maio de 2006 e Janeiro de 2007. Durante este período a nossa participação assumiu diferentes graus de envolvimento na vida do grupo, mantendo, contudo, uma certa distância para nos protegermos do perigo de nos tornarmos nativos.

A investigação etnográfica, ao proporcionar relacionamento mais pessoal e profundo com as pessoas com quem estabelecemos e desenvolvemos relações durante o estudo, corrobora a opinião de Woods (1999) quando refere que as competências interpessoais que se criam, ajudam a desenvolver o tipo de confiança e de relação que permite às pessoas agirem com naturalidade. O clima de abertura e a disponibilidade existente entre os vários elementos intervenientes tornaram possível a realização desta investigação sem qualquer manifestação de desagrado, porque os docentes entrevistados são os colegas com os quais partilhamos espaços comuns e, por isso, naturalmente, se criam laços de amizade e confiança.

A investigação realizada teve como finalidade equacionar os factores ligados à aprendizagem da Língua Inglesa pelas crianças em idade pré-escolar e perceber se esta trará vantagens ao desenvolvimento global dos alunos. Pretende-se, deste modo, compreender o significado da acção educativa, através da reflexão e interpretação da informação recolhida no sentido de contribuir para a melhoria das práticas tendo em vista o contributo positivo no desenvolvimento das crianças.

2 _ Natureza do Estudo

Partimos para esta investigação sem hipóteses previamente estabelecidas, apenas com alguns pressupostos decorrentes da nossa experiência pessoal e da literatura inicialmente consultada. É importante sublinhar a pouca existência de trabalhos a abordarem a aprendizagem de língua estrangeira no ensino pré-escolar. Os trabalhos que encontramos a abordarem a aprendizagem de línguas estrangeiras limitam a sua acção ao 1º ciclo do ensino básico.

Baseados nos pressupostos teóricos e tendo em consideração a especificidade do problema, enveredámos por um estudo de caso por ser uma estratégia de investigação com características específicas. O estudo de caso é uma das formas mais comuns para estudar questões relacionadas com a educação, “algo que tenha um valor em si mesmo” diz-nos Ludke e André (1986), podendo até ser “semelhante a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (p.17).

A intenção principal do estudo de caso é a de obter dados e referências que ilustrem os problemas que motivam a investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a melhor técnica de recolha de dados num estudo de caso consiste na observação participante que, na nossa investigação, nos permitiu compreender a dinâmica das interacções, entre as professoras e os alunos realizadas no contexto da aprendizagem da Língua Inglesa com crianças do pré-escolar e do 1º ano.

2.1 _ Objectivos

Se bem que de início tivéssemos definido os motivos que nos levaram a investigar a aprendizagem da Língua Inglesa na educação pré-escolar, foi necessário, também, definir os objectivos para encontrar as estratégias que melhor se adequassem à consecução dos mesmos.

Deste modo o objectivo geral foi o de nos apercebermos de quais os factores ligados à aprendizagem da Língua Inglesa e o desenvolvimento global da criança e de que modo estes contribuem para melhorar o seu tirocínio no 1º ano do ensino básico. Para tanto, os objectivos específicos delineados foram os seguintes:

a) Em relação às estratégias de ensino:

- Se as práticas são inovadoras e os materiais adequados.
- Se há articulação entre o professor de Inglês e o educador titular da sala.
- Se o Inglês deve ser ensinado pelo educador da sala ou por um elemento externo.

b) Em relação às aprendizagens:

- Se existem vantagens em começar mais cedo a aprendizagem da Língua Inglesa.
- Se a aprendizagem da Língua Inglesa contribui para melhorar a sua aprendizagem no 1º ano do ensino básico.
- Como ocorre a interacção entre as crianças e entre estas e os adultos.

c) Em relação aos encarregados de educação:

- Se questionam as aprendizagens dos seus filhos.
- Se fomentam o uso do vocabulário aprendido na escola.

Dos objectivos definidos surgiram três questões-chave que orientaram a elaboração conceptual da presente investigação:

- Que tipo de competências as crianças desenvolvem?

- Que estratégias são usadas nas aulas?
- Que pensam os pais sobre a aprendizagem da Língua Inglesa?

3 _ Metodologia Adoptada

Do ponto de vista metodológico enveredámos por um estudo empírico de natureza qualitativa, cujas estratégias, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto directo do pesquisador com a situação estudada, exigindo, por isso, que:

“O mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (p.49).

Neste sentido, o percurso metodológico do estudo de caso compreendeu duas fases:

- A primeira, que teve lugar entre Maio e Junho de 2006;
- A segunda que ocorreu entre Outubro e Janeiro de 2007.

Para melhor compreendermos a perspectiva dos sujeitos implicados neste estudo e para recolher informação necessária à verificação do cumprimento dos objectivos, realizámos, na primeira fase, observações descritivas, objectivas e sistemáticas das práticas educativas das professoras de Língua Inglesa, em duas salas da educação pré-escolar, durante os meses de Maio e Junho de 2006 em escola do concelho de Santa Cruz já referida no contexto da investigação, e também realizámos algumas entrevistas.

Com o desenrolar desta investigação e com a revisão da literatura, o plano inicial foi sofrendo ligeiros ajustes. Assim, na segunda fase que se iniciou a partir da segunda quinzena do mês de Outubro de 2006, continuámos a observação participativa na sala da educação pré-escolar, iniciámos a observação numa sala do 1º ano do ensino básico, e aplicámos o questionário aos professores. A necessidade de termos alargado a observação aos alunos do 1º ano prendeu-se com o facto de querermos saber se a sensibilização à língua estrangeira no pré-escolar traz benefícios aos alunos do 1º ciclo.

3.1 _ A Observação Participante

A observação participante, conforme afirma Lapassade (1991), designa

“Un dispositif de travail et non une forme particulière d’observation. Ce dispositif se met en place dès que commencent les négociations d’accès, avant d’entamer l’observation proprement dite” (p.24).

Optámos pela observação participante para acompanhar e entender as experiências individuais das crianças na sala de aula e as interacções da professora de Inglês.

O facto de fazermos parte do corpo docente da escola onde a observação decorreu, constituiu factor favorável e facilitador do processo. O nosso envolvimento permitiu viver os acontecimentos por dentro, estabelecer relações de colaboração, partilhar e cimentar laços de amizade.

De acordo com Afonso (2005), a observação é uma técnica de recolha de dados, útil e fidedigna, na medida em que “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p.91). Tal como afirmam outros autores, consideramos que a observação participante significa uma forma especial de observação pelo facto de permitir o nosso envolvimento relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos intervenientes.

Durante a observação participante procurámos registar fidedignamente as situações de interacção na sala de aula, salientando especialmente as falas das crianças e as actividades desenvolvidas pelas três professoras de Inglês. Nos registos efectuados (Anexo 4) foram omitidas ou alteradas a identificação dos alunos intervenientes. Acompanhámos as práticas lectivas numa média de seis observações a cada professora, tendo interagido com algumas crianças para captar melhor o modo como elas aplicavam o vocabulário e o uso que faziam da língua.

A nossa presença parece não ter afectado a dinâmica da sala de aula, dado que não foram observadas mudanças significativas quer na atitude das professoras quer na das crianças. Podemos deduzir que as observações realizadas reflectem, de forma muito aproximada, o quotidiano do trabalho desenvolvido nas aulas.

3.2 _ As Entrevistas

Como complemento à observação participante, realizámos entrevistas semi-estruturadas a todas as educadoras de infância que trabalham na escola, às professoras de Inglês e também aos encarregados de educação dos alunos de uma das salas do pré-escolar, as quais visaram obter informação sobre questões relacionadas com a aprendizagem da Língua Inglesa.

Na investigação qualitativa, a entrevista assume papel importante na recolha de informação e constitui uma das técnicas mais utilizadas, para obtenção directa da informação. As entrevistas, como técnica mais utilizada na metodologia qualitativa, ao facilitarem a descoberta do pensamento implícito dos professores, permitiram-nos compreender quais as suas concepções da realidade e qual o significado das suas acções.

Optámos por entrevistas semi-estruturadas por apresentarem características próximas a uma conversa banal, embora impliquem uma abordagem específica. Desta forma elaborámos um guião que, não sendo rígido, permitiu às entrevistadas expressar livremente as suas ideias e aprofundarmos as questões inicialmente por nós levantadas.

O guião construído visa compreender as representações das educadoras e das professoras de Inglês sobre a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar. As questões constantes deste guião (Anexo 1) foram distribuídas por cinco blocos consoante o tipo de informação que desejávamos recolher. Nos dois primeiros blocos pretendeu-se legitimar a entrevista, esclarecer o entrevistado sobre as finalidades e objectivos da mesma, garantir a confidencialidade das informações e conhecer alguns dados pessoais. Os restantes blocos foram estruturados da seguinte forma:

Bloco C – Representações dos docentes sobre a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar.

Bloco D – Saber quais os efeitos da aprendizagem da Língua Inglesa no desenvolvimento das crianças.

Bloco E – Entender que estratégias são usadas na aula de Inglês.

As entrevistas realizadas aos encarregados de educação tiveram como propósito:

- Conhecer o empenho dos pais na consolidação dos vocábulos aprendidos na aula de Inglês.
- Conhecer qual a consciência dos pais sobre a aprendizagem de língua estrangeira nesta faixa etária.

Todos os intervenientes quando solicitados para a realização das entrevistas prontificaram-se de imediato a colaborar para a concretização do trabalho. Assim, e em primeiro lugar, mantivemos uma conversa informal para estabelecer boa relação de confiança, explicitando claramente o tema do estudo e as regras da confidencialidade em relação à sua identidade e em relação às informações recolhidas. As entrevistas tiveram, aproximadamente, a duração de quinze minutos e foram posteriormente transcritas. Procurámos ser fiéis não só para proporcionar a sua análise, bem como para possibilitar uma fácil leitura por parte dos entrevistados que confirmaram o seu teor, tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994).

Apresentamos em anexo (Anexo 2) um exemplar referente às entrevistas realizadas a uma educadora, a uma professora de Inglês e a alguns encarregados de educação.

3.3 _ O Questionário

Com o objectivo de entendermos as representações dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a aprendizagem da Língua Inglesa na educação pré-escolar e quais as competências que as crianças desenvolvem, elaborámos um questionário tendo por base os tópicos abordados nas entrevistas realizadas às educadoras de infância.

A construção do questionário obedeceu aos seguintes critérios:

- Explicitar o objectivo da aplicação do questionário e garantir o anonimato das respostas;
- Utilizar linguagem compreensível e clara na formulação das questões;
- Utilizar, em oito perguntas, uma escala tipo Likert de cinco níveis para os inquiridos optarem por um dos seguintes: concordo, concordo parcialmente, discordo, discordo parcialmente e não tenho opinião formada;
- Deixar três perguntas de resposta aberta, para serem objecto de análise de conteúdo, nomeadamente sobre as metodologias a serem usadas, sobre os aspectos para melhorar a abordagem da língua estrangeira e sobre as competências que as crianças desenvolvem.

O questionário (Anexo 3) apresenta doze itens e está dividido em duas partes:

- Na primeira pretendemos conhecer as representações dos professores sobre o início da aprendizagem da língua estrangeira, quais os objectivos dessa aprendizagem e qual o tipo de metodologias a desenvolver.

- A segunda parte destinou-se à recolha de alguns dados pessoais dos professores, a identificar a existência das línguas estrangeiras na sua formação inicial e saber quais as necessidades de formação para melhorar a abordagem dessas mesmas línguas.

Os questionários foram entregues, pessoalmente, aos professores das curriculares do 1º ciclo do ensino básico, num total de nove docentes, durante uma reunião de conselho escolar e foram recolhidos no final da mesma.

4 _ Caracterização dos Sujeitos

- **As Docentes de Inglês**

Durante a investigação estiveram envolvidas no presente estudo três professoras de Inglês, todas com formação no ensino básico na variante Português/Inglês. Na 1ª fase da investigação quisemos averiguar se haveria diferença na metodologia das professoras e, por isso, fizemos observação participante nas duas salas do pré-escolar, visto em cada sala haver aulas de Inglês com professoras diferentes.

A 2ª fase da investigação ocorreu no ano lectivo seguinte que trouxe alterações ao corpo docente, nomeadamente, a substituição devida a concurso, de uma das professoras de Inglês. A cada professora atribuímos um número e o código «D», para posterior identificação, conforme Quadro nº1.

Quadro nº 1
Características das Docentes de Inglês

Professoras de Inglês	Sexo	Idade	Anos de serviço	Formação Académica
D1	F	28	1	Professora 1º Ciclo E.B.
D2	F	33	6	Professora 1º Ciclo E.B.
D3	F	31	4	Professora 2º Ciclo E.B.

As três professoras de Inglês encontram-se no início da sua carreira profissional, têm idades compreendidas entre os 28 e 31 anos e nenhuma estagiou com crianças em idade pré-escolar. A professora D2 é a que apresenta mais prática no ensino de Inglês aos alunos do 1º ciclo e a professora D3, apesar de ter formação para o 2º ciclo do ensino

básico, já leccionou embora esporadicamente, a alunos do 3º e 4º ano. Todas são professoras colocadas na escola através de concurso anual.

- **Os Alunos**

Os alunos implicados na 1ª fase da observação participante foram as crianças das duas salas do pré-escolar, num total de 50, com idades entre os quatro e os cinco anos porque nas referidas salas as aulas de Inglês eram ministradas por professoras diferentes, conforme Quadro nº2.

Quadro nº 2
Distribuição das Docentes de Inglês pelo pré-escolar
na 1ª fase da investigação

Grupo	Nº de alunos	Professoras de Inglês
Pré-escolar – Grupo 1	25	D1 – com menos experiência
Pré-escolar – Grupo 2	25	D2 – com mais experiência
Total	50	1 Hora / semana

Na 2ª fase da investigação, a observação participante incidiu sobre um grupo de 25 crianças do pré-escolar e também sobre um grupo de 28 crianças do 1º ano, cujas aulas dos dois grupos eram ministradas pela mesma professora, conforme Quadro nº 3.

Quadro nº 3
Alunos implicados na 2ª fase da investigação

Grupo	Nº de alunos	Professora de Inglês
Pré-escolar – Grupo 1	25	D3
1º Ano – Grupo 3	28	D3
Total	53	1 Hora / semana

A maioria dos alunos abrangidos nesta segunda fase já havia tido sensibilização à Língua Inglesa no ano lectivo anterior, conforme Quadro nº 4. Dos 25 alunos do pré-escolar, 15 não tiveram sensibilização à Língua Inglesa porque estavam pela primeira vez a frequentar a educação pré-escolar, os outros 10 estavam no segundo ano de frequência. Em relação aos alunos do 1º ano, as 4 crianças que não tiveram sensibilização à Língua Inglesa eram alunos vindos de outros estabelecimentos de ensino.

Quadro nº4
Nº de alunos com sensibilização à Língua Inglesa
no ano lectivo 2005/2006

Grupo	Alunos que tiveram sensibilização à LI	Alunos que não tiveram sensibilização à LI	Total
Pré-escolar – Grupo 1	10	15	25
1º Ano do EB – Grupo 3	24	4	28

- **As Educadoras de Infância**

Fizeram parte da nossa investigação as educadoras de infância que trabalhavam na escola, num total de seis, às quais atribuímos um número e o código «E» para sua diferenciação.

Quadro nº 5
Características das Educadoras de Infância

Educadoras de Infância	Sexo	Idade	Anos de serviço	Formação inicial em Língua Estrangeira
E1	F	46	25	Não
E2	F	42	20	Não
E3	F	34	12	Não
E4	F	34	12	Não
E5	F	28	5	Não
E6	F	27	3	Sim

As educadoras entrevistadas possuem idades que oscilam entre os 27 e os 46 anos de idade e apresentam grande diferença em relação ao tempo de serviço, que varia entre os 3 e os 25 anos. Verificámos, também, que apenas uma educadora recebeu sensibilização à língua estrangeira na sua formação inicial, conforme se pode ver no Quadro nº 5.

A educadora que apresenta 5 anos de serviço mencionou que no seu curso, realizado em Portugal Continental, ainda não havia a disciplina de línguas estrangeiras.

- **Os Professores do Ensino Básico**

Também os professores das curriculares do 1º ciclo do ensino básico, num total de nove docentes, participaram no nosso estudo, sendo-lhes atribuído um número e o código «P», conforme Quadro nº 6.

Quadro nº 6
Características dos Professores do Ensino Básico

Professores	Sexo	Idade	Anos de serviço	Formação inicial em Língua Estrangeira
P1	M	47	22	Não
P2	F	46	21	Não
P3	F	38	4 ¹	Não
P4	F	34	13	Não
P5	F	32	9	Sim
P6	F	30	6 ²	Não
P7	F	29	7	Sim
P8	F	27	5	Sim
P9	F	25	2	Sim

Dos professores inqueridos, oito são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 47 anos, apresentando uma amplitude significativa em relação ao tempo de serviço que varia entre os 2 e os 22 anos.

Em relação à aprendizagem de língua estrangeira na formação inicial, apenas quatro professores mencionaram que tiveram formação para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto os outros cinco referiram o contrário. Este facto relaciona-

¹ Curso realizado em Portugal Continental.

² Não entendemos qual a razão por este professor não ter tido língua estrangeira na formação inicial.

se directamente com o tempo de serviço dos docentes. De qualquer modo, é de referir que o professor que apresenta 13 anos de serviço já podia ter optado, na sua formação inicial, pela disciplina de língua estrangeira.

- **Os Encarregados de Educação**

Os encarregados de educação solicitados para a entrevista foram apenas os encarregados de educação das crianças que compõem o Grupo 1 por este ter sido o grupo onde inicialmente realizamos a observação participante. Àqueles atribuímos um número e o código «EE».

Quadro nº 7
Características dos Encarregados de Educação

Sexo	Faixa etária				Total
	Menos de 24	Entre 24 e 30	Entre 31 e 35	Mais de 36	
F	1	3	9	4	17
M	1	1	4	2	8
Total	2	4	13	6	25

As entrevistas efectuadas incidiram mais sobre o elemento feminino dos encarregados de educação por serem as mães que mais contactam com a escola. Neste Quadro também, podemos observar, que a maioria dos encarregados de educação inquiridos se situam entre os 31 e os 35 anos de idade, havendo apenas dois que possuem menos de 24 anos.

CAPÍTULO IV

--- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

1 _ Introdução

Este capítulo integra a análise e a interpretação dos dados recolhidos através dos vários instrumentos construídos para o efeito.

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (Bogdan e Biklen, 1994: p.205).

Após termos terminado a recolha do material empírico procedemos, numa primeira fase, à sua organização e classificação de forma a facilitar a consulta. Para tal, foi necessário efectuar a leitura sistemática de toda a informação para nos familiarizarmos com o conteúdo. Procurámos descobrir e compreender os temas emergentes nos documentos para seguidamente identificar um conjunto de categorias que permitisse proceder à sua análise.

Uma das características da análise de conteúdo é a análise temática que, para Bardin (1977) consiste em:

“Descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.” (p.105).

As unidades de sentido, geralmente, correspondem a parágrafos das notas de campo ou das transcrições das entrevistas, mas também, podem corresponder a frases ou a sequências de parágrafos. Assim, o desenvolvimento de categorias resulta, conforme refere Afonso (2005), da interacção entre:

“Os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos.” (p.121).

Sempre que possível, tentámos comparar as evidências através do cruzamento dos dados entre, as entrevistas, os questionários e as observações realizadas. Este trabalho de triangulação permitiu uma melhor clarificação dos acontecimentos na medida em que nos possibilitou confrontar as inferências sobre as diversas questões levantadas.

2 _ Tratamento dos dados

Para analisarmos os dados recolhidos através das entrevistas, recorremos à análise de conteúdo por ser a forma mais adequada para tratar a informação contida nas mensagens, por ser instrumento importante na leitura dos documentos e por tornar a informação mais acessível.

A análise de conteúdo como define Bardin (1977) consiste,

“Num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (p.42).

À transcrição de cada entrevista, efectuamos uma primeira leitura para obtermos uma panorâmica global do seu conteúdo. Numa segunda leitura, procurámos conhecer os temas referidos por cada sujeito e depois procedemos à divisão do texto afim de identificar as categorias principais de codificação e escolher as unidades de sentido.

A unidade de sentido, ainda de acordo com o mesmo autor, corresponde “...ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base.” (Idem, p.104). A unidade de sentido por nós considerada foi o segmento mais pequeno do texto que nos levou a contabilizar as unidades sinónimas ou com significado aproximado. As frequências registadas significam o maior ou menor grau de importância que o sujeito atribui ao seu discurso.

Das notas de campo realizadas durante a observação das aulas de Língua Inglesa seleccionamos os registos mais relevantes para serem inseridos no trabalho, sob forma de citação.

Os dados relativos aos questionários são apresentados de forma descritiva, sendo a quantificação elemento que fundamenta parcialmente a interpretação dos resultados.

2.1_ Análise às Entrevistas

A análise de conteúdo realizada às entrevistas conduziu-nos à identificação de vários temas convergentes com as questões assinalados no guião das entrevistas:

A - Factores ligados ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira.

B - Factores relacionados com as práticas pedagógicas.

C - Efeitos da aprendizagem da língua estrangeira no desenvolvimento da criança.

Estas categorias podem ser observados num conjunto de três Quadros apresentados seguidamente que nos dão uma panorâmica das subcategorias incluídas em cada uma.

Quadro nº8

Factores Ligados ao Ensino e à Aprendizagem da Língua Estrangeira

Categorias	Subcategorias
Formação para leccionar língua estrangeira	Sensibilização à língua estrangeira na formação inicial das educadoras Necessidades sentidas pelas educadoras Aspectos da formação inicial das educadoras
Sensibilização à Língua Inglesa	Experiência profissional das professoras de Inglês Necessidades sentidas pelas professoras de Inglês Posição face ao início da Língua Inglesa Opinião dos encarregados de educação Quem devia ensinar a língua estrangeira

Quadro nº9**Factores Relacionados com a Prática Pedagógica**

Categorias	Subcategorias
Reflexão das educadoras sobre as aulas de Inglês	Estratégias e materiais usados nas aulas Articulação com o projecto educativo de sala Continuidade no uso de vocabulário
Reflexão das docentes de Inglês sobre o seu trabalho	Reflexão sobre o trabalho Dificuldades Sentimentos
Manifestação das crianças	Reacções

Quadro nº10**Efeitos da Aprendizagem de Língua Estrangeira no Desenvolvimento da Criança**

Categorias	Subcategorias
Importância em aprender línguas	Valorização da aprendizagem Reforço da aprendizagem
Aquisições	Facilidade na aprendizagem Motivação para aprender Desenvolvimento de competências

Estes Quadros, apresentados mais pormenorizadamente no decorrer da análise, além de facilitarem a sua leitura e interpretação, permitem-nos visualizar os indicadores, a

orientação do discurso das entrevistadas, as unidades de enumeração, a frequência das ocorrências e ainda a soma das frequências por subcategoria.

Assim, os Quadros, num total de sete apresentam a seguinte configuração: uma coluna, com o código atribuído a cada sujeito entrevistado; uma coluna designada por N, que indica o discurso das entrevistadas; uma coluna designada por F que indica a frequência das ocorrências por cada indicador.

A – Factores Ligados ao Ensino e à Aprendizagem da Língua Estrangeira

Das entrevistas realizadas sobressaíram duas questões que nos ajudam a compreender certos factores ligados ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira. Deste modo foram dimensionadas duas categorias de análise: (1) Formação das educadoras para leccionar língua estrangeira; (2) Sensibilização à Língua Inglesa.

1. Formação das educadoras para leccionar língua estrangeira

Esta categoria subdivide-se em três subcategorias, conforme expressas no Quadro nº 11.

- Sensibilização à língua estrangeira na formação inicial;
- Aspectos da formação inicial;
- Necessidades sentidas pelas educadoras.

Das seis educadoras de infância abrangidas por este estudo, apenas uma referiu ter recebido, na formação inicial, sensibilização para o ensino/aprendizagem de língua

estrangeira. Na altura que fizemos o curso “não se pensava nisso” diz-nos a educadora que apresenta mais tempo de serviço.

Conforme, já por nós referido, o plano de estudos do Curso de Educadores de Infância, realizado na RAM, no ano de 1997 é que introduziu a disciplina de ensino/aprendizagem de língua estrangeira na formação inicial, razão pela qual a maioria das educadoras entrevistadas não dispõe desta formação.

Quadro nº 11
Formação para Leccionar Língua Estrangeira

Indicadores	Educadoras Entrevistadas						U.E. n=6	U.R. n=39
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	N	F
<i>Sensibilização à L.E. na formação inicial</i>								
- Não tivemos sensibilização à LE	1	1	1	1	1		5	5
- Naquela altura não se pensava nisso	1						1	1
- Tivemos sensibilização						1	1	1
	Total por subcategoria						6	7
<i>Aspectos da Formação inicial</i>								
- A formação que recebemos não ajudou muito						1	1	1
- Como ensinar uma LE às crianças				1	1		2	2
- É importante	1	1	1		1	1	5	5
- Articular os conteúdos		1					1	1
- Devia abordar as práticas para o pré-escolar		2	1	1		1	4	5
	Total por subcategoria						6	14
<i>Necessidades sentidas pelas educadoras</i>								
- Precisava de formação específica	2	1	1	1	1		5	6
- Conhecer as tradições					1		1	1
- Relembrar vocabulário	1				1		2	2
- Faltam algumas bases	1		1	1			3	3
- Não tenho preparação	1	1		1	1		4	4
- Mais conhecimento sobre a língua		1		1			2	2
	Total por subcategoria						5	18
	Total						6	39

Por este facto, as educadoras salientam a necessidade de formação específica para poderem introduzir o Inglês nas suas actividades diárias. Os dados constantes no Quadro nº 11 mostram que para cinco educadoras a formação específica para acompanhar o ensino da Língua Inglesa junto dos seus alunos é o indicador mais referenciado.

A formação surge como factor importante para a actualização e aprofundamento desses conhecimentos:

“...necessitava de formação contínua para me lembrar do Inglês e para conhecer melhor as tradições, os costumes...” (E5);

“...precisava de bases...em Inglês” (E4);

“...talvez fosse necessário mais conhecimento sobre a língua...” (E2),

“...uma formação mais dirigida para usar as estratégias mais adequadas” (E1);

“...faltam-me as bases para proceder a uma planificação” (E3).

Reconhecem que é indispensável a formação inicial contemplar esta área mas devia, sobretudo, abordar o aspecto prático da língua:

“Deviam ensinar as práticas pedagógicas para lidar com crianças pequenas, principalmente do pré-escolar” (...) e ainda, aprender a “...interligar os conteúdos programáticos com as áreas curriculares” (E2);

“...para sabermos como ensinar uma língua estrangeira às crianças” (E4).

Mencionam, ainda, ser importante o ensino/aprendizagem de língua estrangeira na formação inicial principalmente para se saber:

“...como abordar a língua estrangeira consoante a faixa etária das crianças” (E3),

“...como podemos dar continuidade a essas aulas” (E5).

2. Sensibilização à Língua Inglesa

Nesta categoria incluímos o sentir das educadoras e o das professoras de Inglês sobre:

- O início da Língua Inglesa na educação pré-escolar;
- Quem devia ensinar a língua estrangeira.

E ainda:

- A experiência profissional das professoras de Inglês;
- Necessidades de formação.

Para melhor leitura agrupamos as subcategorias e unidades de sentido relativas ao sentir das educadoras, no Quadro nº 12, e as subcategorias e unidades de sentido relativas às professoras de Inglês, no Quadro nº 13.

Quadro nº 12
Sensibilização das Educadoras à Língua Inglesa

Indicadores	Educadoras Entrevistadas						U.E. n=6	U.R. n=27
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	N	F
<i>Posição face ao início da Língua Inglesa</i>								
- Talvez começar aos 5 anos	1						1	1
- Têm mais facilidade em aprender	1		1		2	2	4	6
- Quanto mais cedo melhor				1			1	1
- Altura boa para começar	1	1	1		1	1	5	5
	Total por subcategoria						6	13
<i>Quem devia ensinar LE</i>								
- Um professor externo à sala		1	1		1		3	3
- Educadora com formação específica	1	1			2	2	4	6
- Docente com capacidade para adequar as práticas educativas à pré		1	1	2		1	4	5
	Total por subcategoria						6	14
	Total						6	27

Relativamente à ocasião mais apropriada para iniciar a sensibilização da Língua Inglesa, a posição das educadoras revelou várias tendências. Por um lado, as educadoras

reconhecem que efectivamente a educação pré-escolar é a fase na qual as crianças estão mais aptas para novas aprendizagens e, por isso, expressam que:

“...é a altura em que as crianças têm mais facilidade para interiorizar...” (E3);

“Qualquer aprendizagem quanto mais cedo acontecer melhor” (E4);

“...é mais fácil ensinar uma língua nova a uma criança do que a um adulto. Elas estão mais abertas a novas aprendizagens...” (E5);

“...é nestas idades que as crianças estão mais aptas para aprenderem. [...] Nestas idades, é mais estimulante...” (E6);

“...acho que não é cedo, desde que seja dado de maneira lúdica” (E2).

Por outro lado, uma das educadoras referiu que, embora sendo a altura ideal, a sensibilização devia abranger apenas as crianças mais velhas.

“...talvez começar aos 5 anos, porque as crianças já adquiriram certos conceitos...” (E1).

Vejamos a posição dos encarregados de educação sobre este assunto. No Quadro nº 16, apresentado mais à frente, figura detalhadamente todas as suas concepções sobre a aprendizagem da Língua Inglesa.

Quanto à idade para iniciar a aprendizagem do Inglês, os pais partilham a ideia de que esta é a altura ideal para despertar nas crianças o interesse por uma língua estrangeira e apontam vários motivos:

“...aprendem com mais facilidade em pequenos...” (B7);

“...quanto mais cedo começarem é mais fácil aprenderem” (B17);

“É muito bom começarem nesta altura. Quanto mais cedo melhor” (B23);

“...aprendem muito bem principalmente o sotaque” (B4);

“...quando forem para o 1º ano será mais fácil” (B20);

“...captam melhor as coisas...” (B22, 24).

Também manifestam satisfação pelo facto dos seus filhos aprenderem uma língua estrangeira, que os prepare para o futuro conforme atestam as seguintes referências:

“é uma ideia positiva” (B1);

“muito favorável” (B5) e que;
tendo “em vista o futuro” (B18, 19, 20, 21);
era uma “vantagem” (B6) para quando forem grandes;
“saberem mais do que nós” (B7), porque;
“Eu comecei tarde e aprendi pouco” (B21).

Um aspecto que assume particular relevo, dado a sua importância, é o de saber quem deve ministrar a língua estrangeira. A opinião das educadoras, sobre este assunto, embora não sendo consensual, recai sobre o profissional de educação de infância com formação específica para ensinar Inglês, porque este tem formação pedagógica para trabalhar com crianças desta faixa etária. Os dados constantes do Quadro nº12, na subcategoria “*Quem devia ensinar língua estrangeira*” mostra que em termos de unidades de registo é o indicador que recolheu mais expressividade.

“Educadora com formação em Inglês...” (E2);
“...as professoras que vêm dar Inglês não demonstraram ter formação para trabalhar com crianças até aos 5 anos” (E5).

No entanto, há outro factor que evidencia o pensamento de quase todas as entrevistadas. Para leccionar Inglês, o docente além de possuir formação específica tem de saber adequar as suas práticas pedagógicas à idade e interesses do grupo. A grande importância atribuída pelas educadoras, a este factor, emerge da constatação das dificuldades que as docentes da Língua Inglesa apresentaram no decurso das suas práticas pedagógicas. Transcrevemos alguns extractos do pensamento das educadoras, que afirmam tal importância:

“...o professor às vezes tem dificuldade em descer ao nível dos alunos da pré” (E2);
“...ter em conta o nível das crianças” (E3);
“...o mais importante...é estar sensibilizada para trabalhar com crianças do pré-escolar” (E4);
“Um professor de outro ciclo não tem formação adequada principalmente ao nível das estratégias. Sabemos que as estratégias são diferentes para os alunos do pré-escolar (E6).

Pensam ainda, três das educadoras entrevistadas, que a língua estrangeira não deveria ser ministrada pela educadora da sala, uma vez que as actividades de enriquecimento do currículo também são realizadas por outros docentes:

“Por outra educadora com formação específica” (E1),

“...um professor externo, mas se fosse uma educadora talvez fosse o ideal” (E5).

De igual modo entendem as docentes de Inglês:

“...um professor externo [...] com formação na matéria” (D1);

“O ideal seria uma educadora com formação em Inglês...” (D2);

“...a educadora estaria mais dentro das práticas [...] O facto de terem outra professora pode ser mais motivador” (D3).

Conhecidas as razões das educadoras, debruçamo-nos seguidamente sobre as opiniões manifestadas pelas professoras de Língua Inglesa sobre a sensibilização começar na educação pré-escolar.

Como é evidente, no Quadro nº 13, a subcategoria experiência profissional, registou que nenhuma das entrevistadas estagiou com crianças daquela faixa etária durante a sua formação inicial sendo, por isso, razão principal das suas apreensões conforme atestam as seguintes referências:

“...se tivéssemos formação para dar à pré no sentido de aprender a dinamizar as aulas...” porque não é a mesma coisa “...dar aulas ao 1º ano e às crianças do pré-escolar” (D1);

“Acho necessário ter formação que nos ensinasse estratégias para dar as aulas ao pré-escolar” (D3).

As necessidades de formação apontadas pelas três professoras situam-se, principalmente, na falta de conhecimento de estratégias adequadas para um bom desempenho profissional junto dos seus alunos mais novos.

Outro aspecto que podemos observar é o de que, só uma professora mencionou que a sensibilização à Língua Inglesa devia iniciar-se no 1º ano.

“Acho que é muito cedo [...] Penso que devia começar no 1º ano, [...] embora tenha ficado surpreendida com as crianças do pré-escolar, eles aprenderam muito mais vocabulário do que os do 1º ano” (D1).

Quadro nº 13
Sensibilização das Docentes de Inglês ao pré-escolar

Indicadores	Professoras de Inglês			U.E. n=3	U.R. n=21
	D1	D2	D3	N	F
<i>Experiência profissional</i> - Não estagiamos com crianças do pré-escolar	3	1	1	3	5
Total por subcategoria				3	5
<i>Necessidades sentidas pelas professoras</i> - Formação específica	1		1	2	2
- Aprender estratégias adequadas à idade	1	1	1	3	3
Total por subcategoria				3	5
<i>Posição face ao início da Língua Inglesa</i> - É muito cedo	1		1	2	2
- Devia começar no 1º ano	1			1	1
- Devia começar na pré		1	1	2	2
- Mais aos 4/5 anos		1		1	1
Total por subcategoria				3	6
<i>Quem devia ensinar a língua estrangeira</i> - Professor externo com formação específica	2		1	2	3
- Educadora com formação em Inglês		1	1	2	2
Total por subcategoria				3	5
Total				3	21

Opiniões um pouco diferentes apresentam as outras professoras, conforme vemos nas transcrições seguintes:

“...devia acontecer na pré, mais aos 4/5 anos porque os mais novos não têm tanta capacidade de retenção” (D2);

“Por um lado, concordo que seja começado na pré [...] por outro penso que são muito novos” (D3).

Da análise efectuada, constatámos não existir consenso, entre as professoras entrevistadas, sobre a idade a começar. Os indicadores que apontam por um lado ser

“*muito cedo*” e, por outro “*devia começar na pré*” apresentam a mesma representatividade.

B – Factores Relacionados com a Prática Pedagógica

As perspectivas dos docentes sobre os factores relacionados com a prática pedagógica foram organizadas em torno de três categorias: (1) Reflexão das educadoras sobre as aulas de Inglês; (2) Reflexão das professoras de Inglês sobre o seu trabalho; (3) Manifestação das crianças.

1. Reflexão das educadoras sobre as aulas de Inglês

Nesta categoria foram encontrados três factores directamente ligados à actividade lectiva que emergiram das entrevistas com as educadoras de infância e que estão agrupados nas seguintes subcategorias:

- As estratégias e materiais usados;
- A articulação com o projecto educativo de sala;
- Continuidade das aprendizagens.

As educadoras ao reflectirem sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras de Língua Inglesa direccionaram muito a sua atenção para as estratégias usadas nas aulas. No geral, todas as actividades realizadas com crianças pequenas requerem, da parte do adulto, uma dinâmica de actuação que pressupõe, pelo menos, o conhecimento do desenvolvimento intelectual da criança, as suas capacidades de atenção e ainda as necessidades e interesses do grupo.

As experiências relatadas pelas educadoras deixam visionar uma lacuna muito grande na maneira como as aulas de Língua Inglesa decorreram. Vejamos os seus testemunhos sobre a actuação das três docentes de Inglês:

Em relação às estratégias utilizadas pela professora com mais anos de serviço (D2), as educadoras da respectiva sala acharam que embora as estratégias utilizadas não tenham sido as mais adequadas, havia a preocupação de direccioná-las consoante as perspectivas das crianças.

“Os materiais usados cativam e estimulam o grupo” (E1);

“Boas estratégias” (E2).

O mesmo não aconteceu em relação às práticas da professora (D1). A educadora da sala referiu falta de dinamismo por parte da professora e também que os materiais usados foram escassos.

“Devia usar uma linguagem mais acessível. [...] devia ensinar canções, jogos com palavras, usar cartazes, livros de histórias, em vez de fichas para pintar” (E5).

Vejamos alguns fragmentos das aulas observadas que caracterizam as actividades e o tipo de jogos desenvolvidos. Em todas as aulas são utilizadas práticas pedagógicas que revelam a existência de actividades pouco favoráveis à criatividade e à inovação.

- Grupo do pré-escolar – Docente D1:

“Prof. – Hoje vou falar dos frutos.

A professora vai mostrando imagens e diz o nome de cada fruto.

– Bananas, orange,

.....

Prof. – Pear, pineapple, watermelon, strawberry, grapes and cherry.

Os alunos vão repetindo as palavras com a professora.

Depois de repetirem o nome dos frutos várias vezes, fizeram um jogo intitulado “Escolher o fruto que tu gostes”.

Uma criança de cada vez, escolhia o fruto que gostasse mais, dizia o nome em Inglês e depois voltava para o seu lugar.

Quando terminaram o jogo foram para as mesas pintar uma ficha com os frutos ensinados.” (Dia 18/05/2006).

- Grupo do pré-escolar – Docente D2:

“Prof – Sei que estão falando sobre a casa. Então vamos aprender algumas palavras e depois fazemos um jogo.

Vamos olhar para esta gravura. O que vemos?

Alunos – Uma casa e um jardim.

Prof – Lembrem-se como a professora ensinou para dizer esta letra «h».

- Vamos lá, ouçam, não se puxa pela garganta

- House, sozinhos digam lá – house. Very well.

- O que vemos lá. O interior da casa. Faz de conta que é a vossa casa.

-Tem uma sala, uma cozinha, etc. Têm de estar com atenção porque estas palavras são difíceis.

Corredor, diz-se – hall;

Depois temos a cozinha – Kitchen;

.....

Aluno – Quando vamos fazer o jogo?

Prof – Calma, já lá vamos.

Garagem, dizemos – garage.

À volta da casa tem um jardim – garden.

Agora vou explicar as regras do jogo. Vamos fazer grupos de cinco e cada grupo tem de construir o puzzle da casa para ver quem terminar primeiro” (Dia 8/06/2006).

- Grupo do pré-escolar – Docente D3:

“Prof – Good afternoon.

Querem que vos conte uma história?

Alunos – Sim

Prof – Era uma vez uma galinha que tinha uns pintainhos às cores. Eram amarelos, azuis, verdes e vermelhos. Veio uma raposa que gostou muito dos pintainhos mas a mãe galinha bateu as asas e a raposa assustou-se e fugiu.

Prof – Mostrando um objecto colorido. Qual é esta cor?

Alunos – Azul

Prof – Como dizemos em Inglês?

Alunos – Blue

Prof – Vamos lá repetir todos

Alunos – Blue

Prof – Que cor é esta?

Alunos_ Yellow

Prof – Vamos procurar na sala coisas desta cor

A aula continuou com procedimento igual para as cores green e red.

Prof – Agora, vamos pintar uns pintainhos para colar no cartaz.

A professora distribui um pintainho a cada criança e indicou em Inglês a cor para pintar” (Dia 13/10/2006).

- E ainda outro fragmento de uma aula na sala do 1º ano também com a Docente D3:

“Prof – Hoje vão aprender o nome de algumas formas geométricas.

Prof – Isto é um?

Alunos – Quadrado

Prof – Em Inglês, quadrado, dizemos – square, blue square.

- Isto é um?

Alunos – Rectângulo

Prof – Blue rectangle

.....

Agora vamos fazer um jogo.

Prof – Temos as figuras geométricas que em Inglês dizemos – shapes. Agora vou chamar um de cada vez para escolher uma peça, dizer o nome e colocar em cima do desenho.

A prof chama uma aluna ao quadro e ajuda-a

Aluna – Red.

Prof – Em português isto o que é?

Aluna – Um triângulo.

Prof – Red triangle.

Prof – Primeiro, dizes a cor

Aluno – Blue.

Prof - And the name of the shape. O que é isto?

Aluno – Rectângulo.

Prof – Rectangle.” (Dia 7/11/2006).

Normalmente, os jogos propostos pelas professoras apresentam a estrutura acima referida. Podemos notar que estas actividades, muitas vezes, só permitem o diálogo entre o professor e o aluno. Como o diálogo acontece com todos os alunos, no final da actividade já estão todos dispersos e não prestam mais atenção ao jogo. Os jogos que implicam movimento, troca de expressões verbais e música, raramente foram realizados.

Constatámos também que foram utilizadas poucas estruturas fráscas na Língua Inglesa. O conteúdo das aulas baseia-se essencialmente na aprendizagem de palavras isoladas geralmente inseridas nas frases em português.

Apesar de reconhecido o empenho demonstrado pela docente D3, as educadoras pensam que:

“As aulas são muito expositivas.” (E4);

“...deviam ser realizados mais jogos para introduzir o vocabulário novo.” (E3);

“...deviam usar mais jogos lúdicos que estimulassem a audição e a oralidade.” (E1);

“...deviam fazer mais jogos, substituindo as fichas por actividades mais práticas e lúdicas porque estimulam as crianças.” (E6).

A análise ao Quadro nº 14 permite-nos aferir que a estratégia que aponta o uso de jogos, músicas e histórias é o indicador mais expressivo e, também, o que é referenciado por todas as educadoras entrevistadas.

Embora as professoras de Inglês tenham consciência de que através da componente lúdica as crianças aprendem mais facilmente, a utilização desta componente foi muito escassa. Duas educadoras destacaram este aspecto:

“A música nestas idades é um apoio muito importante” (E4);

“...actividades lúdicas com canções para facilitar as aprendizagens” (E2).

Quadro nº 14
Reflexão das Educadoras Sobre as Aulas de Inglês

Indicador	Educadoras Entrevistadas						U.E. n=6	U.R. n=28
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	N	F
<i>Estratégias e materiais usados nas aulas</i>								
- Os materiais cativam e estimulam o grupo	1						1	1
- Usar linguagem mais acessível					1		1	1
- Deviam usar mais jogos, musica, histórias	1	1	1	1	3	3	6	10
- As aulas são muito expositivas				1			1	1
- Boas estratégias		1					1	1
- Substituir as fichas por actividades práticas					1	1	2	2
Total por subcategoria							6	16
<i>Articulação com o projecto da sala</i>								
- Há articulação com os temas tratados		1		1		1	3	3
- Troca de ideias			1				1	1
Total por subcategoria							4	4
<i>Continuidade no uso de vocabulário</i>								
- As vezes usamos		1	1			2	3	4
- Não costumo fazer	1				1		2	2
- Não dou continuidade				1	1		2	2
Total por subcategoria							6	7
Total							6	28

Aliás, durante a observação das aulas de Língua Inglesa, nós próprias, só presenciamos uma única vez a utilização de suporte musical.

Por outro lado, um dos aspectos positivos reconhecidos por todos os intervenientes foi o da preocupação por parte das professoras de Inglês em se inteirarem dos assuntos que as educadoras estavam a desenvolver com as crianças, para poderem articular as suas aulas com o projecto educativo de sala.

“...há interdisciplinaridade entre os temas tratados” (E2).

“Tem havido sempre ligação com o projecto que estamos a trabalhar na sala” (E6);

Damos conta que, as educadoras sugerem propostas às professoras de Inglês no sentido de estas mais facilmente irem ao encontro das expectativas das crianças:

“Tem havido muito diálogo [...] para tentar melhorar e corrigir as estratégias consoante a aceitação das crianças” (E3);

“...há sempre a preocupação [...] para haver articulação com o trabalho que se está a desenvolver” (E4);

Por seu turno, as professoras de Inglês, dizem que no pré-escolar, as educadoras dão continuidade ao trabalho utilizando o vocabulário introduzido. Este facto é comprovado pelos seguintes excertos retirados das entrevistas com as educadoras de infância:

“Há continuidade [...] no uso dos vocábulos aprendidos” (E3);

“Às vezes usamos o vocabulário que a professora ensinou. Tento recapitular para eles não esquecerem.” (E6),

“Às vezes faço, nem sempre” (E2).

Ainda, relativamente a esta questão, as educadoras apresentam diferentes opiniões conforme podemos observar através dos seus relatos:

“Não costumo usar, só fiz com as cores” (E1);

“...não dou continuidade...” (E4);

“Não costumo usar...” (E5).

O que parece explicar a diferença de opinião relaciona-se com as necessidades de formação já apontadas pelas educadoras, afim de poderem introduzir na sua prática diária o uso de outra língua que não a sua.

2. Reflexão das docentes de Inglês sobre o seu trabalho

Das respostas dadas pelas professoras de Inglês sobre a experiência das suas práticas, surgiram vários aspectos direccionados para:

- Reflexão das suas práticas
- Sentimentos
- Dificuldades

Reflectindo sobre o trabalho realizado, as docentes de Inglês salientaram:

“Gostei da experiência, porque as crianças mostram interesse nas actividades. [...] Tentei trabalhar usando a componente lúdica. Com jogos e canções eles aprendem mais facilmente” (D2).

“No início foi mais difícil, [...]. Acho que melhorei [...]. O apoio da formadora do projecto EDU-LE e a ajuda das educadoras tornou mais fácil...” (D1);

“Não pensava que seria tão complicado. Agora já tenho mais facilidade” (D3).

No entanto, e melhor analisando, a docente D1 reconhece que ainda tem um longo caminho a percorrer devendo utilizar, principalmente, uma forma mais lúdica de actuar:

“...devia ter usado mais canções, mais jogos, porque eles gostam” (D1).

Das observações por nós realizadas, podemos verificar terem sido muito semelhantes as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, embora algumas imprimissem mais dinamismo e criatividade às actividades.

Considerando a actuação das duas docentes de Inglês D1 e D2, durante a 1ª fase da observação participante, nas salas do pré-escolar, não encontramos diferenças substanciais, entre as turmas do pré-escolar, em relação ao vocabulário apreendido pelas crianças. Apesar das práticas lectivas aplicadas pelas docentes serem distintas, pareceu-nos muito homogéneo o nível de conhecimentos adquiridos pelos grupos. A diferença

das práticas lectivas foi-nos mais notória, na dinâmica de actuação que se traduzia por uma melhor adesão do grupo às actividades propostas.

Incluímos as práticas das docentes D2 e D3 em atitudes dinâmicas que procuravam captar o interesse do grupo, recorrendo ao uso de materiais diversificados e apelativos. As práticas da docente D1 achámo-las mais directivas, voltadas mais para a transmissão de conhecimentos e menos adequada à educação pré-escolar.

Quadro nº 15
Reflexão das Docentes de Inglês Sobre o seu Trabalho

Indicadores	Docentes de Inglês			U.E. n=3	U.R. n=18
	D1	D2	D3	N	F
<i>Reflexão sobre o trabalho</i>					
- Tentei trabalhar a componente lúdica		2		1	2
- Gostei da experiência		1		1	1
- Acho que melhorei	2		1	2	3
- No início foi difícil	1		1	2	2
- A ajuda das educadoras	1		1	2	2
Total por subcategoria				3	10
<i>Sentimentos</i>					
- Não tenho muita experiência	1			1	1
- Achava que não era capaz		1		1	1
- Estava com receio	1			1	1
Total por subcategoria				2	3
<i>Dificuldades</i>					
- Falta de preparação para trabalhar com estas idades	1		1	2	2
- Manter a atenção		1		1	1
- Falta de manuais	1		1	2	2
Total por subcategoria				3	5
Total				3	18

Também notamos que a actuação da docente D3 contou com mais apoio das educadoras porque, estas já estavam mais despertas para a introdução da Língua Inglesa. De todas foi a que demonstrou mais capacidade para se adaptar às crianças do pré-escolar,

sugerindo outros modos de actuar e retirando aos poucos as tradicionais fotocópias com desenhos para as crianças pintarem, conforme podemos ver no fragmento seguinte:

“Prof – Good morning.

Lembram-se o que aprendemos na última vez? Eyes, nose and mouth

Hoje vamos aprender umas palavrinhas novas

Cabelo diz-se – hair e cabeça diz-se – head.

Prof – Os cabelos também podem ser de várias cores. Qual a cor que vocês pensam serem os cabelos?

.....

Orange – diz o Joaquim

Prof – orange?

Sim, a Bruna tem.

Bruna – Também a minha irmã tem o cabelo laranja.

Prof – De que cor é o meu cabelo?

Prof – É louro, blond.

Cabelo loiro é blond hair.

Quem tem blond hair?

.....

Vamos recapitular. Vão por os dedos para dizermos os nomes: eyes, nose, mouth, head, hair and ears.

Agora vão desenhar isso tudo numa folha” (Dia 28/11/2006).

Notamos que a introdução de qualquer aprendizagem faz-se de forma contextualizada para que haja um fio condutor que oriente o desenrolar das actividades. É neste sentido, que apontam as palavras de uma das professoras:

“Baseio-me no projecto que as educadoras estão a trabalhar nas salas”

“As educadoras até me dão algumas ideias...” (D3).

A análise aos dados provenientes das entrevistas às professoras de Língua Inglesa, permite-nos afirmar, que as dificuldades sentidas no contexto das práticas pedagógicas prendem-se com:

“...a falta de preparação para dar aulas a esta faixa etária...” (D1 e D3) e com a dificuldade em, “...manter a atenção”, no entender da (D2).

A interacção do professor com as crianças destas idades, geralmente, não é difícil de gerir porque as educadoras estão sempre presentes durante as aulas. O facto de se ouvir o ruído do recreio é que, quanto a nós, dispersa a atenção do grupo e dificulta a actuação

das docentes. Estas revelaram, também, sentimentos de insegurança e receio originados, provavelmente, por serem as suas primeiras experiências profissionais sobretudo com crianças do pré-escolar. Ainda outra dificuldade apontada, por duas das entrevistadas, está no facto de não haver material de apoio. Transcrevemos algumas das suas preocupações:

“Achava que não conseguia dar aulas à pré por eles serem pequeninos” (D2);

“...não tenho muita experiência, estava com receio...” (D1);

“Não temos manual, nem materiais para apoiar as aulas” (D3 e D1).

A falta de conhecimento sobre o desenvolvimento e capacidades das crianças leva as professoras a não terem consciência das actividades que podem realizar. É comum ouvi-las dizer: - *não posso contar uma história, elas, não a vão compreender*. Ou, - *as canções são difíceis para elas*. No entanto, não foi isso que nós observamos durante uma aula que seguidamente recordamos:

- Grupo do Pré-escolar – Docente D1

“As crianças estavam sentadas no tapete, a ouvir uma história contada por um colega, quando a professora chegou.

Elas mostraram à professora a história do Noddy e outra história com algarismos e pedem para a professora contar estas histórias em Inglês.

A professora conta a história do Noddy, lendo as imagens, usando o vocabulário que eles já conhecem – sun, flowers, butterfly, boy. Depois, faz o mesmo com a história dos números.

Porém, quando chega ao nº 7 (alguns até já o sabiam dizer) pára de contar, olha para a educadora e diz:

- Não posso ensinar. Vou ensinar mais tarde.

Nosso comentário: As crianças já estão habituadas a este género de leitura de imagens e, gostam de aplicar o vocabulário aprendido. Não estão interessadas na história propriamente dita mas sim nas palavras que já dominam e nas outras que querem aprender. A insegurança da professora em saber se ensinava os números, além do número cinco, levou-a a dar por terminada uma actividade que era do interesse do grupo” (Dia 15/05/2006).

A actividade realizada conforme o desejo das crianças e em colaboração com os seus pares, possibilita ao professor interferir na zona de desenvolvimento próximo, permitindo-lhes atingir níveis de desempenho mais elevados conforme destaca Vygotsky (1984).

3. Manifestação das crianças

De forma geral presenciámos a existência de bom relacionamento entre as docentes de Inglês e os diferentes grupos de crianças. Estas demonstram facilidade de adaptação aos adultos e manifestam reacções de alegria e amizade quando as professoras chegam à sala.

Todas as educadoras referiram que as crianças manifestavam interesse pelas aulas de Inglês reagindo de vários modos:

“São muito receptivas” (E1);

“Eles adoram” (E2), “...ficam empolgados...” (E6);

“Eles gostam...” (E4), “...aplicam logo os conhecimentos, dizem – yes” (E3);

“As crianças gostam e ficam contentes” (E5).

Uma educadora referiu que algumas crianças, quando estão no cantinho da escrita, gostam de copiar as palavras inglesas que estão no ficheiro de imagens, “sabendo que estão a escrever noutra língua...” (E6), e depois vêm perguntar o que está escrito. Na primeira fase da observação verificámos que as crianças procuravam esta actividade com muita frequência e que ao escrever pronunciavam as palavras suas conhecidas.

Contudo, as educadoras também reconheceram que a aprendizagem de Inglês não era a actividade que elas gostavam mais. As outras actividades “são mais aliciantes”.

C – Efeitos da Aprendizagem da Língua Estrangeira no Desenvolvimento da Criança

Da recolha dos dados das entrevistas emergiram as respectivas categorias, subcategorias e indicadores que nos ajudaram a compreender os efeitos da aprendizagem de uma

língua estrangeira no desenvolvimento da criança. Esta abordagem far-se-á mediante duas categorias de análise: (1) Importância em aprender línguas; (2) Aquisições.

1. Importância em aprender línguas

Na organização desta categoria decidimo-nos por dois níveis:

- Valorização;
- Reforço das aprendizagens.

Estando nós inseridos no contexto europeu que aponta no sentido de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se inicie cada vez mais cedo não sentimos, da parte das docentes do pré-escolar, compreensão explícita para a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras, excepto em relação a uma educadora.

“...hoje em dia [...] o Inglês é, quer queiramos ou não, uma língua universal e fundamental”; “É importante as crianças terem a noção [...] que os povos não falam todos a mesma língua” (E1).

O discurso dos encarregados de educação entrevistados aponta também neste sentido. Eles valorizam o facto da sensibilização à Língua Inglesa ocorrer na educação pré-escolar tendo em vista a aquisição de bases para o 1º ano, mas também pensam na valorização futura de quem dominar outro idioma. Estes dois indicadores foram igualmente referenciados pelos nossos entrevistados.

“...são palavras que vão ficando para quando forem para o 1º ano” (B9);

“...no futuro, pode ser bom” (B14);

“...é muito bom começar agora porque é mais fácil para o futuro deles” (B24);

“É excelente porque o Inglês é uma língua universal. Quem souber Inglês tem mais vantagens” (B25);

“...usamos o Inglês em muita coisa...” (B15);

Quadro nº 16

Representações dos Encarregados de Educação sobre a Aprendizagem da Língua Inglesa

Indicadores	Encarregados de Educação																				U.E.	U.R.							
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22	B23	B24	B25	n=25	N	F	
<i>Opinião dos Encarregados de Educação</i> - Ideia muito favorável, positiva - É uma aprendizagem nova - Tendo em vista o futuro - Para saberem mais do que nós - Porque é uma ajuda para o 1º ciclo	1	1	1	1	1	1	2		1	1	1	1					1	1	1			1	1	1	2	16		18	
								1				1			1	1											4		4
		1		1			1						1			1	1		1	1				1			7		7
				1	1				1		1							1	1	1	1						3		3
								1			1							1	1	1	1		1			7		7	
Total por subcategoria																												24	39
<i>Posição face ao início da Língua Inglesa</i> - Aprendem com mais facilidade - Captam melhor as coisas - Quanto mais cedo melhor			1	1			1										1			1					1		9		9
				1																			1		1		3		3
	1	1	1				1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		18		18
																												21	
Total por subcategoria																												21	30
<i>Motivação para aprender</i> - Ela cria situações de diálogo - Ela compara com o português - Dizem algumas palavras - Às vezes perguntam como se diz								1																		1		1	
												1															1		1
	1					2		1	1	1	1	1	1										1			7		8	
						1			1						1	1	1										4		4
Total por subcategoria																												10	14
<i>Reforço das aprendizagens</i> - Uso o vocabulário em casa - Às vezes - Não	1	1	1			2		1				1															7		8
							1														1				1	1	6		6
					1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		10
																												23	
Total por subcategoria																												23	24
Total																												25	107

“Tendo em vista o futuro e [...] uma região voltada para o turismo” (B18) e (B19).

Durante o diálogo mantido com os encarregados de educação verificámos que alguns reforçam, em casa, os conhecimentos de Inglês que as crianças adquirem na escola. No Quadro nº 16 apreendemos que treze pais fomentam o uso do vocabulário mesmo que esporadicamente enquanto dez nunca o fazem. Transcrevemos algumas declarações:

“...uso o vocabulário em casa...” (B3);

“...quando não está correcto eu corrijo” (B7);

“Incentivo, até porque ela compara com o português” (B12);

“...principalmente os números” (B20).

Muitas vezes, são as próprias crianças que partilham os conhecimentos adquiridos, com os irmãos e mesmo com os pais. Algumas das crianças mencionaram que ensinavam tudo o que aprendiam, geralmente à mãe.

“Ele fala tudo em casa [...] com a irmã” (B6).

“...ela cria situações de diálogo comigo...” (B9).

“Ele fala com o tio” (B11).

Em diálogo com algumas crianças ficámos sabendo que na escola, a conversação em Inglês, quando existente, acontece entre os colegas da turma que possui um aluno bilingue. Alguns elementos mencionaram o facto de assistirem a programas televisivos em Inglês e por isso possuírem mais vocabulário além do aprendido nas aulas.

2. Aquisições

A aprendizagem de línguas estrangeiras não se circunscreve só à aquisição dos aspectos linguísticos. O conhecimento de outras línguas permite igualmente o desenvolvimento

de outras competências. Procurando compreender o ponto de vista das docentes e dos encarregados de educação agrupamos em três categorias os seus testemunhos.

- Facilidade na aprendizagem;
- Motivação para aprender;
- Desenvolvimento de competências.

A receptividade que as crianças demonstram para adquirirem conhecimento e a facilidade com que o fazem, é evidenciada quer pelos docentes;

“...acompanham muito bem e aprendem com facilidade” (E4);

“No pré-escolar o nível de interesse talvez seja maior...” (D2);

“As prés surpreenderam-me” (D1);

“Eles captam bem as palavras e adquirem depressa os conhecimentos” (D3);

quer pelos encarregados de educação;

“Ela está a aprender muito bem” (B10);

“Ela compara com o português” (B12).

Assistimos a procedimento idêntico numa aula do pré-escolar, à qual fazemos menção:

“Quando a professora ensinava os frutos, um aluno comparou o nome do fruto “orange” com a cor pigmento “orange” e outro, comparou a semelhança de um vocábulo nas duas línguas, demonstrando possuir consciência linguística suficiente para permitir interessantes comparações:

“Orange é igual à cor”;

“Bananas é parecido com o português” (Dia 18/05/2006).

De uma forma geral, constatamos que as crianças recordam os assuntos tratados nas aulas e manifestam interesse em aprender o significado das expressões usado pelas professoras como por exemplo, “Thank you very much” ou “Be quiet”, entre outros.

A natural curiosidade em aprenderem outras palavras é tão salientada pelas educadoras como pelos pais:

“Gostam de saber aplicar a mesma palavra em várias línguas” (E3);

“Ele costuma perguntar «como se diz o nome desta palavra» ” (B6);

“...ela cria situações de diálogo comigo para utilizar as palavras que aprendeu” (B9).

Em relação à quantidade de vocábulos apreendidos, verificamos que as crianças do pré-escolar tinham mais presente o vocabulário aprendido, do que os do 1º ano. Estes sabiam o que lhes tinha sido ensinado mas já não se recordavam de como se dizia.

“Já foi há muito tempo, já não me lembro”

“Esqueci-me de tanta coisa”;

“É que já não me lembro de muitas coisas”, disseram-nos alguns alunos.

Quadro nº 17

Aquisições

Indicadores	Educadoras de Infância						U.E. n=6	U.R. n=34
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	N	F
<i>Facilidade na aprendizagem</i>								
- Aprendem com facilidade			1	1	2	1	4	5
- Estão muito receptivas	1	1	1	1	2	1	6	7
- Perguntam, como se diz em Inglês			1				1	1
- Demonstram interesse					1	1	2	2
	Total por subcategoria						6	15
<i>Desenvolvimento de competências</i>								
- Competências linguísticas	3	2	1	1	2	1	6	10
- Cognitivas		1					1	1
- Todas as áreas de desenvolvimento	1	1	1	1		1	5	5
- Desenvolvimento cultural e social	2				1		2	3
	Total por subcategoria						6	19
	Total						6	34

Também notamos, durante a segunda fase de observação que as crianças do pré-escolar, que estavam no segundo ano de sensibilização tinham mais facilidade no uso de vocabulário e na aplicação de certas expressões, conforme se transcreve:

Depois de cantarem a canção “Good morning to you” a professora pergunta:

“- Se tivéssemos aula à tarde, como dizíamos?”

Good afternoon, responde a aluna.

- E se fosse à noite?

Good night, diz um aluno” (Dia14/11/2006).

E ainda, noutra ocasião quando as crianças pintavam uns pintainhos para fazerem um cartaz:

“O que estão a fazer?”

Aluno – vou pintar a casca de yellow e o pintainho de red.

E tu, vais pintar o pintainho de que cor?

Aluna – De azul.

O mesmo aluno – É de blue. E este, mostrando o trabalho de outro colega, é para pintar de green” (Dia 13/10/2006).

As actividades que se realizam na educação pré-escolar, têm sempre o objectivo de desenvolver na criança qualquer tipo de competência. Todavia, algumas das educadoras entrevistadas tiveram necessidade de pensar um pouco, antes de responder a esta questão. O facto de ser uma actividade recente pode ter contribuído para esta hesitação, porque, imediatamente mencionaram as áreas e competências que a aprendizagem da Língua Inglesa desenvolve nas crianças. Passamos a referir as suas ideias:

“...a nível da linguagem, claro [...] todo o conhecimento do saber” (E1).

“No aspecto cognitivo, linguístico, em todas as áreas [...] as competências linguísticas” (E2).

“...em todas as áreas do desenvolvimento [...] Proporciona o mesmo nível de desenvolvimento que a língua materna mas de uma forma diferente” (E3).

“...contribui para o desenvolvimento da linguagem, concentração, atenção e também a memorização” (E4).

“Ajuda [...] no interesse por outras línguas, outras culturas, na própria linguagem (E5).

“...dependendo das estratégias desenvolve a competência motora, musical e a linguagem” (E6).

Analisando as frequências constantes no Quadro nº 17 verificamos que o aspecto altamente referenciado pelas educadoras reporta-se ao desenvolvimento das competências linguísticas, seguido pelo desenvolvimento de todas as áreas do saber.

2.2 _ Análise aos Questionários

Os dados recolhidos através dos questionários proporcionaram conhecermos as representações dos professores do 1º ciclo sobre a aprendizagem da Língua Inglesa na educação pré-escolar, os objectivos desta aprendizagem e as metodologias adequadas à sua concretização. Os dados do questionário são apresentados de forma descritiva.

Podemos referir que alguns itens incluídos na 2ª parte do questionário nos permitiu conhecer os dados pessoais e profissionais dos professores inqueridos, que foram utilizados na caracterização dos sujeitos apresentados no capítulo IV. Os itens 1 e 4 da primeira parte do questionário e o item 2 incluído na segunda parte, não registaram qualquer grau de discordância por parte dos inqueridos.

Nos outros itens, a incidência nos graus de discordância é pouca e o grau de indecisão não teve qualquer expressão.

A _ Representação dos Professores Sobre a Aprendizagem da Língua Estrangeira

Quanto ao *parecer sobre a aprendizagem de língua estrangeira na educação pré-escolar*, a tendência da resposta dos inqueridos foi positiva. Cinco dos professores situaram-se no – concordo e, quatro no -concordo parcialmente, o que parece confirmar a receptividade elevada por parte dos professores do ensino básico para a introdução de outros saberes, nomeadamente a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar.

Quando confrontados com a questão, *quando deve ser iniciada a aprendizagem de uma língua estrangeira* – seis, dos nove professores inqueridos, mencionaram que a sensibilização deve ocorrer no pré-escolar e, três mencionaram que deve ocorrer no 1º ciclo.

B _ Aspectos que a aprendizagem da língua estrangeira pode desenvolver nas crianças

A língua estrangeira e o desenvolvimento da autonomia da criança

Nesta questão nota-se maior diversidade no tipo de resposta. Cinco dos inqueridos situou-se no concordo parcialmente e três no concordo que *a aprendizagem de outro idioma pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança*, havendo um que manifestou discordância.

A língua estrangeira e as relações interpessoais

Também nesta questão houve um inquerido que manifestou discordância. Porém a tendência de resposta dos professores inqueridos foi positiva. Seis, situaram-se no grupo concordo e dois, no concordo parcialmente que *a aprendizagem de língua estrangeira favorece as relações interpessoais*.

A língua estrangeira como factor de sucesso escolar

Mais uma vez se nota diversidade no tipo de resposta. Quatro – concordam parcialmente; três – concordam; dois – discordam; foram as opiniões deixadas pelos docentes, sobre o facto da aprendizagem de língua estrangeira poder *promover o sucesso escolar*. Atribuímos a dispersão das respostas ao facto da aprendizagem de língua estrangeira ser uma actividade recentemente introduzida no currículo da educação pré-escolar e do 1º ciclo.

A língua estrangeira e a percepção da língua materna

Esta questão foi a que recebeu mais discordâncias. Foram três, os professores que se posicionaram negativamente. No entanto, a tendência de resposta sobre *a aprendizagem da língua estrangeira pode aperfeiçoar a percepção da língua materna* foi positiva pois o conjunto dos que concordam – dois e, concordam parcialmente – quatro, é maior. Não

conseguimos encontrar pontos comuns entre nenhum grupo de professores, independentemente das suas respostas.

A língua estrangeira melhora a aprendizagem no 1º ano do ensino básico

A tendência da confirmação situa-se nos grupos concordo – cinco; e concordo parcialmente – três, mostrando que o ensino da Língua Inglesa pode contribuir para melhorar a aprendizagem no 1º ano do ensino básico. No entanto, temos um professor que discorda que a *aprendizagem da língua estrangeira pode melhorar a aprendizagem no 1º ano do ensino básico*.

Quando questionados sobre *em que domínios podem as crianças melhorar a sua aprendizagem*, os professores manifestaram as seguintes respostas:

- Na comunicação oral;
- No raciocínio lógico;
- No desenvolvimento cognitivo;
- Na socialização;
- Na concentração;
- No aperfeiçoamento da aprendizagem da língua estrangeira.

Articulação da língua estrangeira com outras áreas curriculares

A importância atribuída a esta questão é comprovada pela concordância dos inqueridos que assinalaram a sua opinião no concordo – sete; e no concordo parcialmente – dois, parecendo confirmar o facto de que tal como acontece com as outras actividades realizadas na educação pré-escolar, a aprendizagem do Inglês deve ser abordada de forma globalizante em estreita relação com as restantes áreas de conteúdo.

C_ Metodologias para a aprendizagem de língua estrangeira

As opiniões manifestadas pelos inquiridos enquadram-se no uso de uma metodologia activa, com base nas actividades lúdicas e práticas, acompanhadas de jogos, canções, audição de histórias e de músicas na língua em aprendizagem e, ainda, na exploração oral dos assuntos relacionados com os temas em estudo.

Aspectos necessários para melhorar a abordagem à língua estrangeira

Os professores inquiridos enunciaram diversos aspectos que no seu entendimento são necessários para melhorar o ensino da Língua Inglesa:

- Possuir conhecimento científico e pedagógico para o ensino da língua estrangeira;
- Usar estratégias diferenciadas ao nível da sala de aula afim de motivar os alunos para as aprendizagens e usar os meios audiovisuais para essa finalidade.
- Diversificar as actividades lúdicas, integrá-las no programa curricular e usar menos fotocópias.
- Recorrer à actividade lúdica e prática, utilizando material adequado.
- Criar bom relacionamento entre os alunos e o professor.

3 _ Interpretação dos Resultados

Da análise global aos resultados obtidos através da aplicação dos vários instrumentos de recolha de dados foi possível chegar às questões específicas formuladas no início do estudo.

Assim, em relação ao facto de existirem vantagens em começar mais cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira, verificamos haver coincidência no pensamento das educadoras de infância e dos professores do 1º ciclo. A maioria manifestou opinião de que a sensibilização à língua estrangeira devia acontecer na educação pré-escolar porque nesta fase as crianças demonstram maior facilidade em aprender. Esta conformidade de opiniões enquadra-se nas ideias veiculadas por Hagège (1996) ao referir que o ensino de uma língua estrangeira deve acontecer de uma forma oral no ano que antecede a entrada da criança no ensino básico. Nesta idade a criança está de “olhos e ouvidos abertos ao universo” (p.70), devendo-se explorar a disponibilidade total da criança como se fosse “um tesouro tão precioso mas transitório” (Ibid.).

Este, e outros autores, conforme já referido no nosso quadro teórico, referem ainda, que as crianças expostas muito cedo à aprendizagem de uma língua estrangeira têm mais facilidade em aprender uma nova língua na adolescência. O discurso dos encarregados de educação participantes neste estudo também se encaminha neste sentido, pois no seu entender *quanto mais cedo começarem é mais fácil as crianças aprenderem*.

Na realidade a aprendizagem de uma segunda língua pode acontecer a qualquer altura da vida mas, quanto mais tarde tal acontecer, o ouvido já habituado à língua materna dificultará a correcta apreensão de sons da segunda língua. Efectivamente, a eficácia em aprender línguas aumenta à medida em que nos aproximamos de uma idade mais precoce, como também menciona Erlauder (2005), ao demonstrar a existência de momentos propícios para aquisição de certas aprendizagens. E, como o tempo é irreversível, deve começar-se desde muito cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira, para conseguir-se assim, a pronúncia mais próxima dos falantes nativos.

Esta ideia também é veiculada pela Comissão Europeia (1995) no *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* ao referir que para se conseguir o domínio efectivo de três

línguas comunitárias, é desejável que essa aprendizagem aconteça logo ao nível da educação pré-escolar, porque a capacidade do cérebro para adquirir a linguagem, materna ou estrangeira, diminui consideravelmente depois da puberdade. “As hipóteses de sucesso da aprendizagem bilingue estão directamente ligadas, com o cuidado que se tem no seu favorecimento desde o início da vida” refere ainda o mesmo autor (1996, p.15).

Direcciona-se neste sentido o parecer dos professores do ensino básico ao concordarem com o início da sensibilização da Língua Inglesa, na educação pré-escolar. Este facto recai, principalmente, sobre as vantagens que a aprendizagem de língua estrangeira traz para o desenvolvimento da criança. De igual modo se posicionaram as educadoras de infância. Estas, principalmente as mais novas, apresentam visão mais alargada sobre as vantagens da sensibilização da Língua Inglesa começar nesta faixa etária, aliás, como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1977):

Em média, os alunos que beneficiam do ensino pré-escolar obtêm, posteriormente, mais sucesso na escola do que os outros. Importa, por isso, fomentar a aprendizagem das línguas logo naquela faixa etária.

A generalização do Inglês à educação pré-escolar, na Região Autónoma da Madeira, torna mais rica a experiência das nossas crianças pela oportunidade que lhes é dada, para desenvolverem outras competências. No mundo de hoje, a aprendizagem de línguas faz parte integrante do desenvolvimento global de qualquer indivíduo como forma de melhorar o seu modo de vida. A educação pré-escolar, ao proporcionar o primeiro contacto com uma língua estrangeira tem papel determinante na forma como essa aprendizagem irá decorrer.

Analisando os factores relacionados com o ensino da Língua Inglesa, o aspecto que mais sobressaiu das observações das aulas, das entrevistas com as educadoras e também dos inquéritos aos professores, respeita à dinâmica da prática pedagógica. Todos consideram que as metodologias usadas pelas professoras de Inglês devem ser mais motivadoras e acompanhadas de material variado, porque a criança aprende mais facilmente quando lhe é proporcionada actividades de interacção educativa com os seus pares. Esta consideração, já reiterada na fundamentação teórica, particularmente por (Hagège, 1996; Avença e Strecht-Ribeiro, 2001) que apontam o facto de que, no

processo educativo, a prática da actividade lúdica favorece o desenvolvimento global da criança no aspecto afectivo, social e cultural.

Sendo o jogo e a brincadeira as actividades que dão mais prazer às crianças é legítimo que nas primeiras fases do ensino se privilegie esta orientação.

“O papel da actividade lúdica deve ser utilizado podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências.” (Pessanha, 2001: p.51).

Ao jogar, a criança estabelece naturalmente cooperação com os colegas, usa os recursos linguísticos que aprendeu e desenvolve as suas capacidades de aprendizagem. A vertente lúdica, tão reforçada por vários autores, deverá ser associada a metodologia adequada a partir de actividades que desenvolvam a compreensão oral, tais como: ouvir e dizer lengalengas, adivinhas, rimas infantis, explorar diversas maneiras de dizer, fazendo variar entoações, associando as palavras a ritmos e a movimentos.

Ou, ainda, como nos diz Lentin (1990):

“O extraordinário e insubstituível treino de linguagem que representa a história contada, recontada, voltada a recontar e a contar ainda mais uma vez...” (p.145).

Normalmente, as aulas a que assistimos privilegiaram a aquisição de palavras isoladas relacionadas com áreas temáticas como, por exemplo, as partes do corpo, as estações do ano, as divisões da casa, através de abordagens pouco dinâmicas e usando muitas palavras na língua materna. Temos consciência que nesta idade o mais importante não é a extensão do vocabulário mas o facto de ele pertencer ao mundo real da criança. Não é apenas a utilização de suportes visuais ou sonoros, mas o facto de eles serem usados em abordagem pedagógica convencional que não introduz mudanças na transmissão do conhecimento.

Pelo exposto, não restam dúvidas que a actuação das docentes de Inglês influenciou muito o parecer das educadoras sobre *quem devia ensinar uma língua estrangeira*. Do conteúdo das entrevistas ressalta a ideia de que o ensino da língua estrangeira devia ser realizado por um docente com formação pedagógica para trabalhar com crianças do pré-escolar, preferencialmente por educadoras com conhecimento da língua a ensinar. A

Comissão das Comunidades Europeias (2005) também aponta que as vantagens da aprendizagem precoce de línguas só se concretizam se:

Os professores tiverem sido formados especificamente para ensinar línguas a crianças pequenas, se o número de alunos na classe for reduzido e ainda se os materiais didáticos forem adequados.

O domínio progressivo da linguagem e a curiosidade natural das crianças desta faixa etária propicia a introdução de novas aprendizagens. Neste sentido, tanto os professores como as educadoras corroboram a ideia de que a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o desenvolvimento de competências em todas as áreas do saber especialmente nas competências linguísticas e cognitivas reflectindo-se, naturalmente, sobre o rendimento escolar dos alunos. A este respeito, Roso e Strecht-Ribeiro (2001), dizem que:

“Aprendendo outra língua, a criança aprende a aprender, apercebendo-se dos processos cognitivos que utiliza.” (p.18) e também que revela “melhores performances do que os seus pares e níveis mais elevados de inteligência...” (p.17).

A dimensão sócio-afectiva que se constrói durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, desperta na criança, o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos e a promoção de atitudes e valores, que facilitam aceitar a diversidade linguística e cultural.

“O objectivo principal do ensino/aprendizagem das línguas é abrir um espaço de intercompreensão entre indivíduos num determinado contexto social”, referem Avença e Strecht-Ribeiro (2001: p.64).

A abertura da criança aos outros, como já referenciado na revisão da literatura, conduz ao melhor conhecimento de si próprio e à descoberta de diferentes culturas e mentalidades, afastando-a da perspectiva etnocêntrica, tal como nos diz Bouton (1977)

“Favorece uma compreensão mais exacta dos outros, desperta à tolerância e prepara o adolescentes para aceitar em seguida o impacto de outras línguas, de outras culturas, de outras civilizações na sua própria personalidade” (p.430).

Não menos importante no desenvolvimento da criança é o papel desempenhado pelos encarregados de educação. Estes, quando questionados sobre a aprendizagem da Língua Inglesa, direccionaram as suas respostas para o desenvolvimento social, pois reconheceram que as crianças ficam mais preparadas para quando iniciarem a escolaridade obrigatória. Podemos dizer que os pais colocam a aquisição desta aprendizagem em paralelo com os objectivos que eles esperam da educação pré-escolar – preparação para a escolaridade obrigatória. Por outro lado, apontam, também, o caminho para o futuro, conscientes da utilidade em dominar outra língua, principalmente a Inglesa, presente em muitas situações do nosso dia a dia. O envolvimento da família na consolidação das aprendizagens, apesar de não ser prática generalizada dos pais entrevistados, contribuiu, a nosso ver, para melhorar o desempenho linguístico das crianças.

Além dos pressupostos de ordem social, os professores e educadoras participantes manifestam concordância de que a aprendizagem da língua estrangeira poderá contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia e com as relações interpessoais da criança. A experiência vivida pela criança durante a abordagem da língua estrangeira leva-a a expandir a sua identidade, a defender pontos de vista que não os seus, abrindo caminho para perceber o mundo de outra maneira.

A criança que aprende cedo outra língua desenvolve maior flexibilidade mental, apresenta superioridade na formação de conceitos, adquire um leque mais vasto de capacidades mentais e tende a ser superior aos seus pares monolingues (Frias, 1992).

Contribui, ainda, de forma significativa para:

“A aquisição de uma língua estrangeira numa tenra idade pode ser uma ocasião para descobrir, dominar outra maneira de sentir, de perceber, de compreender, de dizer e de exprimir; uma vez que favorece uma melhor compreensão dos outros, desperta para a tolerância, impõe uma nova escala de valores, dando uma visão mais alargada do mundo das coisas e das ideias. A criança, assim, fica preparada para aceitar na sua personalidade o impacto de outras línguas, de outras culturas e de outras civilizações.” (Bouton, 1977: p.75).

Um terço dos professores inquiridos afirmou que a aprendizagem da Língua Inglesa não beneficiava a percepção da língua materna, porém, estudos psicolinguísticos têm

comprovado que a sensibilização a uma língua estrangeira quando realizada em idade precoce produz bons resultados nos processos que a criança faz em relação à língua materna. Os benefícios apontados por autores como Strecht-Ribeiro (1998), Bouton (1977), Frias (1992), já citados na nossa tese, parecem-nos suficientes para desfazer possíveis dúvidas quanto a este assunto. O contacto com outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. “A criança que inicia cedo o contacto com uma L.E. revela maior compreensão do sistema linguístico da sua própria língua.” (Strecht-Ribeiro, p.62).

E ainda, é o melhor meio para,

“Captar os aspectos específicos da língua materna e para melhor compreender o real valor dos serviços que ela presta ao pensamento” (Bouton, p.429).

Vygotsky (2001) também contribui para este pensamento:

“O domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à forma de consciência das formas linguísticas, e um uso mais consciente e arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito.” (p.267).

Se é verdade que a língua estrangeira vai implicar uma maneira diferente de perspectivar a realidade, a língua materna continuará sempre a ser ponto de referência ao longo de todo o processo de aprendizagem da nova língua.

Descrevemos seguidamente uma passagem na qual observámos o uso consciente das duas línguas, durante uma aula do pré-escolar. A criança, neste caso, usa a língua materna para ensinar aos colegas o significado da língua estrangeira:

“...uma aluna mostra o trabalho já terminado – Olha, já acabei o meu pintainho.

Observadora – De que cor pintaste?

Aluna – Blue e a casca yellow. Very well, respondi.

Então, olhando para os amigos ela diz:

– Sabes, very well é muito bem” (13 de Outubro).

A tomada de consciência da segunda língua, por parte das crianças, vai ao encontro do que nos diz Lanchec (1977):

“A língua materna bem fixada, permite-lhe organizar suas relações com o mundo exterior, segundo certas estruturas ligadas à sua língua de origem e exercer influências permanentes sobre a segunda língua” (p.32).

A percepção, por parte dos professores, de que a aprendizagem da Língua Inglesa pode melhorar o tirocínio das crianças no 1º ano do ensino básico, é validada pelo facto da aprendizagem de outra língua permitir desenvolver a comunicação oral, o desenvolvimento cognitivo, a socialização e a concentração.

Ao aprender uma língua estrangeira a criança tem acesso a novos conhecimentos que poderão levá-la ao aprofundamento intelectual pela relação que se estabelece entre os diferentes conteúdos. A articulação de conteúdos entre as várias vertentes do currículo favorece uma abordagem globalizante mais de acordo com a realidade que rodeia a criança. Deste modo, tanto educadoras como professores expressaram a ideia que a aprendizagem da língua estrangeira deve acontecer em articulação com as outras áreas curriculares, tal como acontece com as outras actividades, nomeadamente, a educação musical, a informática e a expressão física e motora, de modo a que haja pontos de referência comuns a todas as aprendizagens. Neste domínio os resultados apontam para a convergência com a literatura evidenciando o facto dos mecanismos e processos de aprendizagem serem comuns para todas as áreas do saber.

“Existem vários benefícios de ordem cognitiva e sócio-afectiva derivados do trabalho interdisciplinar, entre os quais se destacam uma visão mais holística das questões, [...], assim como a abertura de canais de comunicação entre disciplinas que raramente interagem” (Strecht-Ribeiro, 1998: p.105).

A língua como veículo transmissor do pensamento e da cultura presente em todas as áreas disciplinares pode ser elemento aglutinador comum a todas elas. Vygotsky (2001), diz-nos que a relação que se estabelece entre a língua e o conhecimento durante os processos de aprendizagem é importante para a sua inclusão nas diversas áreas do currículo. Igual perspectiva defende Piaget (1977), ao promover o envolvimento interdisciplinar e transdisciplinar entre as diferentes áreas do saber. A proficiência linguística do aluno vai sendo construída na interacção entre os vários saberes, facilitando os processos de socialização e, por conseguinte, toda a aprendizagem. O

Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) também faz referência à necessidade de articular as actividades desenvolvidas em língua estrangeira com as áreas curriculares.

Relativamente às necessidades de formação, os resultados apontam para a actualização de conhecimentos linguísticos conforme sentidas pela maioria das educadoras de infância entrevistadas uma vez que na sua formação inicial o plano de estudos do curso não integrou o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. A existência de novos saberes no currículo do pré-escolar é motivo para formação complementar como forma de corresponder às novas exigências educativas. Araújo (2004) refere que:

A frequência da disciplina, sobre o ensino de uma língua estrangeira, no Curso de Formação Inicial de Educação de Infância, é fundamental para as educadoras adquirirem competências para cooperarem com o professor de língua estrangeira e também desenvolverem actividades de sensibilização na sala do pré-escolar.

Em relação às docentes de Inglês, as necessidades de formação orientam-se no sentido da aquisição de competências pedagógicas específicas para o ensino pré-escolar. As estratégias pedagógicas a usar além de acompanhar os estádios de desenvolvimento da criança, propostos por Piaget, devem valorizar mais o processo de aprendizagem em vez da transmissão de conteúdos, de modo a suscitar a inovação pedagógica.

Em relação às práticas, estas pretendem-se dinâmicas complementadas com estratégias lúdicas essencialmente orais para favorecerem a criação de laços de comunicação afectiva tão importantes nesta faixa etária. Independentemente das metodologias usadas, Girard, aponta que deve ser dado “prioridade ao oral a todos os níveis, mesmo nos mais avançados” (1975: p.117). A consciencialização das características individuais das crianças vai permitir às docentes de Inglês adaptarem as suas práticas educativas de modo a oferecerem ao grupo situações estimulantes para o seu desenvolvimento.

Estes pressupostos confirmam também a necessidade de uma componente formativa a nível de línguas estrangeiras no curso de formação inicial de Professores do 1º ciclo conforme já apontado no estudo realizado por Sousa M. (2004).

Duas das docentes de Inglês referiram-se ao facto de não existir manual e material de apoio para as aulas de sensibilização à Língua Inglesa, o que pode ter originado alguma insegurança nas suas práticas. Porém, Strecht-Ribeiro e Avença (2001) fortalecem a

ideia de que mais importante será a divulgação de metodologias adequadas articuladas com os objectivos da educação pré-escolar e do 1º ciclo de maneira que “as crianças sejam colocadas perante situações problemáticas reais, no âmbito dos seus interesses, cuja resolução implica o uso da língua alvo” (p.65).

Na qualidade de transmissor de saberes, o professor deve possuir as capacidades científicas e pedagógicas adequadas para a boa prática docente. Lanchec (1977) aponta que o papel do professor é factor essencial para o sucesso ou fracasso de uma actividade pedagógica, “Ele deve ser um animador entusiasta para desencadear nos alunos atitudes favoráveis” (p.125).

Nestas idades, a motivação dos alunos depende da maneira como o professor consegue implicá-los nas actividades. Os materiais e recursos didácticos usados nas aulas foram dos aspectos mais referenciados pelos intervenientes neste estudo, como sendo factor importante para cativar o interesse dos alunos. As fichas com desenhos para as crianças pintarem, muito usadas no início da sensibilização à Língua Inglesa, são alternativas pobres quando comparadas com as experiências que as novas tecnologias proporcionam.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

Conclusão

Neste capítulo apresentamos as conclusões finais da investigação com base nos resultados expostos no capítulo anterior.

Ao pretendermos investigar a aprendizagem da Língua Inglesa na educação pré-escolar tivemos como intenção compreender as representações dos docentes sobre a inclusão de um saber novo nas actividades diárias das crianças, se contribuem para o seu desenvolvimento, se as práticas utilizadas eram adequadas e induziam à inovação.

Os resultados foram construídos a partir da análise das entrevistas, dos inquéritos e da observação participante às aulas de Inglês, conjugados com os conceitos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem de língua estrangeira. A utilização de diferentes instrumentos de recolha de informação possibilitou o cruzamento dos dados entre os vários intervenientes. O trabalho revela de alguma forma a preocupação de contribuir para a construção de práticas construtivas adequadas à educação pré-escolar.

Dada a circunscrição do trabalho a um estudo de caso, a síntese final não poderá conduzir a conclusões passíveis de generalização. No entanto, é de crer que os resultados encontrados possam constituir instrumento de reflexão aos interessados por esta temática ou mesmo conduzir a outras investigações mais profundas.

Após o cruzamento de todas as informações recolhidas começamos por situar o tema da investigação no contexto da inovação pedagógica. Nesta perspectiva, a sensibilização à Língua Inglesa na educação pré-escolar apresenta-nos duas vertentes. Uma vertente inovadora, oriunda dos órgãos do poder com o objectivo de desenvolver a competência linguística nos alunos para corresponder às exigências da sociedade em que vivemos. É esta a inovação que introduz mudanças no currículo da educação pré-escolar garantindo a aprendizagem de uma língua estrangeira a todas as crianças nesta faixa etária.

A outra vertente leva-nos a crer não ter havido qualquer ruptura paradigmática ao nível das práticas pedagógicas na sala de aula o que nos reporta para a afirmação de Fernandes (2000), já anteriormente citada, de que a mudança nem sempre introduz inovação. No entanto, os desafios complexos do mundo globalizado exigem que os

professores coloquem um pouco mais de flexibilidade nas práticas educativas contribuindo para o sucesso das aprendizagens.

A introdução da Língua Inglês no currículo do pré-escolar, por si só, não é geradora de inovação mas acreditamos ser factor importante para produzir alguma mudança nas práticas diárias das educadoras de infância.

Atendendo às outras questões-chave que também orientaram a realização desta investigação, quais as competências que as crianças desenvolvem, quais as estratégias usadas nas aulas, o que pensam os pais sobre a aprendizagem da Língua Inglesa, tecemos as seguintes conclusões:

Em relação à primeira questão, as educadoras de infância e os professores do ensino básico intervenientes neste processo mostraram estar conscientes dos benefícios que a sensibilização ao Inglês possa trazer quer ao nível do sucesso escolar, quer na contribuição para uma maior autonomia da criança além de poder melhorar as relações interpessoais, reconhecendo que tudo deve acontecer de forma articulada.

Porém, o pressuposto de que os alunos do 1º ano de escolaridade teriam melhor domínio da Língua Inglesa em relação aos alunos do pré-escolar, não foi devidamente confirmado por escassez de elementos. No entanto notámos que de um modo geral todos os alunos que estavam no segundo ano de sensibilização, quer os da pré como os do 1º ano, demonstraram mais facilidade no uso de vocabulário, o que nos leva a pensar que efectivamente existem vantagens em começar mais cedo.

A curiosidade das crianças do 1º ano de escolaridade era desperta quando aprendiam palavras na língua materna já conhecidas em Inglês, levando-as a quererem mostrar os conhecimentos adquiridos. O contrário também acontecia, ao quererem aprender em Inglês, o que já sabiam escrever na língua materna, confirmando que a introdução da Língua Inglesa desenvolve as competências ao nível da língua materna.

As crianças mostram interesse, alegria e curiosidade em relação à Língua Inglesa, tal como o demonstram em relação a outras actividades. Estamos convictas que a sua motivação seria maior se as práticas fossem mais atractivas e implicassem movimento, música e jogos como acontece com as outras actividades extra curriculares, nomeadamente a expressão musical e a expressão física e motora.

Efectivamente, a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, leva a que as estratégias a implementar tenham em atenção estas particularidades. Não podemos esperar que a criança aprenda ouvindo somente a professora, a interacção verbal entre as crianças é um incentivo que ajuda a desenvolver a sua capacidade linguística, como nos revela as teorias do desenvolvimento e aquisição da linguagem.

Posto isto, além do trabalho desenvolvido com o grande grupo, pensamos ser necessário ter de haver tempo destinado a fomentar o diálogo individual de modo a familiarizar a criança com a Língua Inglesa. Aliás, Frias (1992) também acentua esta necessidade ao realçar que a língua estrangeira só será adquirida se houver condições de prática constante.

Importa referir que a diferença substancial entre as outras actividades extra curriculares e o Inglês está no facto de este precisar da actuação das educadoras de infância para uma melhor inclusão nas actividades diárias das crianças.

Pelo que observámos, durante as práticas lectivas das docentes de Inglês, juntamente com as opiniões manifestadas pelas educadoras e pelos professores do 1º ciclo, parece-nos importante destacar alguns aspectos gerais que devem ser tidos em conta, tendo em vista uma actuação que desperte na criança o gosto pela língua:

- Melhorar a aplicação de metodologias adequadas;
- Usar estratégias que proporcionem a realização de jogos e canções;
- Utilizar os meios audiovisuais;
- Usar menos a língua materna;
- Inserir o vocabulário em estruturas frásicas simples.

Nesta perspectiva sugerimos uma metodologia essencialmente activa que promova a interacção entre as crianças facilitando o desenvolvimento da competência comunicativa.

Associado a tudo isto, sentimos que a aprendizagem de língua estrangeira deve abrir espaço à utilização das novas tecnologias como forma de proporcionar outras experiências educativas mais adequadas à motivação e desempenho dos alunos que vivem numa sociedade tecnologicamente complexa dando também lugar à inovação.

De modo geral, as representações dos encarregados de educação, sobre a sensibilização ao Inglês no pré-escolar, são coincidentes com os resultados apresentados pelo Eurobarómetro (2005) que aponta a importância da aprendizagem de língua estrangeira para melhorar as oportunidades profissionais.

Salientamos que a introdução da Língua Inglesa na educação pré-escolar obriga, a quem de direito, equacionar as necessidades de formação tanto das docentes de Inglês como das educadoras implicados nessa aprendizagem. Os resultados apontaram nesse sentido, uma vez que a formação inicial das educadoras de infância incluídas neste estudo, não contemplou qualquer tipo de sensibilização ao ensino/aprendizagem à língua estrangeira. Por essa razão, preconizamos acções formativas tendo em conta a insegurança de algumas educadoras e a desmotivação de outras no uso de vocabulário noutra língua que não a sua. A formação contínua não resolve todos os problemas mas pode proporcionar informação complementar e maior consciencialização para um trabalho conjunto que possibilite uma atitude reflexiva e empenhada dos docentes na construção de práticas inovadoras.

A análise realizada ao discurso das docentes de Inglês faz-nos pensar que algumas das dificuldades por elas sentidas podem ser melhoradas com formação direccionada para a educação pré-escolar conducentes a melhorar o seu desempenho.

Em síntese, fica-nos a ideia de que o ensino da Língua Inglesa foi muito centrado no professor, marcado pela transmissão de conhecimentos com base em metodologia expositiva prevalecendo a lógica do saber face às orientações que norteiam a educação pré-escolar.

Somos de opinião que a sensibilização à Língua Inglesa seja feita por profissionais com competências no seu ensino para que todas as crianças beneficiem, de igual modo, dessa aprendizagem sem ficarem dependentes das educadoras estarem sensíveis para a sua introdução. O ideal seria, como já referimos, que aquele profissional tivesse aptidão para trabalhar no pré-escolar.

Relativamente às educadoras sentimos ser muito importante assumirem papel dinamizador no uso do vocabulário aprendido na língua estrangeira, para que este não caia no esquecimento e se processe de forma integrada. Com este propósito, propomos a criação de oficinas de formação que permitam o trabalho conjunto entre as educadoras e as docentes de Língua Inglesa, para que haja, nas actividades diárias, maior impregnação do vocabulário aprendido em Inglês. Se as educadoras possuírem uma selecção de canções, jogos e «rhymes», podem continuar o trabalho de inserção em diferentes momentos da actividade diária, porque como afirma Gonçalves (2003) o ensino da língua estrangeira só fará sentido se ocorrer num contexto de saberes interligados.

Pensamos que o sucesso da sensibilização à Língua Inglesa passa, em primeiro lugar, por captar a motivação das educadoras de infância pois só com a implicação destas é que a aprendizagem do Inglês poderá ganhar consistência. E isso será, quando deixar de haver uma linha, mesmo que imaginária, entre o tempo destinado à língua materna e o tempo destinado à aprendizagem da língua estrangeira.

Não temos dúvidas que quanto mais cedo for facultada à criança a aprendizagem de uma segunda língua maior facilidade ela terá em dominar os idiomas aprendidos, quer a nível da pronúncia quer ao nível gramatical, podendo desde muito cedo tornar-se bilingue.

Depois da apresentação dos resultados e das conclusões da nossa investigação podemos tirar algumas ilações finais relativas a este trabalho.

O presente estudo identificou algumas práticas pouco dinâmicas, dirigidas a uma faixa etária sempre pronta a aprender outros saberes mas que podem provocar desmotivação se não forem devidamente trabalhadas.

Neste sentido, perspectivamos a implementação de um trabalho de articulação entre todos os docentes intervenientes no processo educativo de forma a garantir a execução de boas práticas pedagógicas.

Porque a aprendizagem do Inglês prossegue no 1º ciclo há necessidade de articular objectivos e práticas entre os dois níveis de ensino tendo em vista a transição adequada

dos alunos que iniciaram mais cedo o seu contacto com uma língua estrangeira. Com a introdução generalizada do Inglês na educação pré-escolar, a maioria das crianças já entra no 1º ano do ensino básico com dois anos de sensibilização. A continuidade da sensibilização requer trabalho efectivo de articulação de conteúdos para que a aprendizagem de línguas possa contribuir para uma pedagogia de sucesso. Esperamos que o problema que antes se colocava na transição para o 2º ciclo, com alunos apresentando diferentes níveis de conhecimento, não aconteça, agora no 1º ciclo. Não podemos esquecer que aprender é um processo contínuo e que se fomentarmos a descontinuidade entre níveis de ensino contribuimos para criar condições de insucesso em muitos dos nossos alunos.

Os resultados também permitem sugerir que os docentes que leccionarem Inglês ao pré-escolar, embora possuidores de formação específica para tal, deviam ter preparação prática antes do início do ano lectivo. Deste modo, iniciariam as aulas de Inglês, um ou dois, meses mais tarde para melhorarem a sua actuação junto das crianças mais novas.

Cientes de que a introdução de um novo saber, quando bem realizada, contribuiu para o sucesso educativo, esperamos que a nossa reflexão possa de alguma forma tornar a aprendizagem de Inglês na educação pré-escolar um conhecimento aliciante para todas as crianças. Temos consciência que o nosso trabalho é exíguo deixamos porém o nosso contributo que julgamos pertinente por incidir numa área que começa a dar os primeiros passos na nossa Região.

Por esta razão, julgamos ser interessante a realização de uma investigação prolongada no tempo, com o objectivo de conhecer os resultados da proficiência linguística conseguida pelos nossos alunos, com a generalização da Língua Inglesa à educação pré-escolar e ao 1º ciclo.

Finalizamos deixando espaço à reflexão sobre as mudanças necessárias para tornar a aprendizagem da Língua Inglesa uma prática realmente inovadora.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- AMBRÓSIO, M. T. “Educação para o Desenvolvimento”. In MENDES, M. L. S. (coord.) (1999). *Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 33-43.
- ARAÚJO, M. P. M. (2004). “Sensibilização de uma Língua Estrangeira no Jardim de Infância”. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, nº 69, pp. 40-41.
- BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T. (1977). “A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica”. *Inovação*, Vol. 10, nº1, pp. 7-19.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BÁRRIOS, A. G. (2001). “Editorial”. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Lisboa, Vol. I, nº1, pp. 7-8.
- BIZARRO, R. e BRAGA, F. (s.d.). *Educação Intercultural, Competência Plurilingue e Competência Pluricultural: Novos Desafios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira*. Consultado a 3 de Setembro 2006 em: <http://ler.letras.up.pt/updead3/ficheiros/artigo6821.pdf>
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUTON, C.P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- BRUNER, J. (1995). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- BURGESS, R. G. (1977). *A Pesquisa de terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta
- CARNEIRO, R. (2001) *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 Ensaios para o Século 21*. Lisboa: Sodilivros.
- CASTRO, H. (2004). “O Professor de Inglês na era da Interculturalidade”. *Cadernos do CRAP*, Porto: ASA Editores, Fev., nº 41.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sob a Educação e Formação “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva”*. Bruxelas: Comissão Europeia.

- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005). *Um Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo*. Bruxelas. Consultado a 1 de Junho 2006 em: <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1042>.
- COMISSÃO EUROPEIA (2005). *Eurobaromètre – Les Européens et leurs Langues*. Consultado a 1 de Junho 2006 em: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer_fr.pdf
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2001). Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu Sobre os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação. Bruxelas. Consultado a 20 de Maio 2006 em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf
- DELORS J. (2001). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação. Dos Fins aos Objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina
- ECCLES, J. C. (1989). *A Evolução do Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ERLAUDER, L. (2005). *Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro*. Porto: Edições ASA.
- FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora
- FERRERAS, A. P. (2006). *Los Orígenes del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- FORMOSINHO, J. O. (1998). *Modelos Curriculares para a Infância*. Porto: Porto Editora
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- GAUQUELIN, M. e GAUQUELIN, F. (1978). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Edições Verbo.

- GIDDENS, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora
- GIRARD, D. (1977). *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GONÇALVES, I. (2003). *O Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico como Factor de Sucesso da Aprendizagem da Língua Materna*. Coimbra: Edição IPC.
- GONÇALVES, I. P. (1998). *Bilinguismo no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ensino Precoce duma Língua Estrangeira, Currículo e Sucesso Educativo*. Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.
- HAGÈGE, C. (1996). *A criança de Duas Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- KATZ, L. G. (2006). "Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância". *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, nº 77, pp. 11-17.
- LANCHEC, J.-Y. (1977). *Psico-Linguística e Pedagogia das Línguas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- LAPASSADE, G. (1991). *L' Ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- LURIA, A. R. (1987). *Pensamento e Linguagem. As Últimas Conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MACHADO, A. F. e GONÇALVES, M. F. M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular. Problemas e Perspectivas*. Edições ASA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- OBLER, L. K. e GJERLOW, K. (1999). *A Linguagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PESSANHA, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional
- PIAGET, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- PIAGET, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PROJECTO EDU-LE – *Educar Línguas Estrangeiras*. (s.d.). Consultado a 30 de Abril 2006 em: http://dre.madeira-edu.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=209&Itemid=27
- ROLDÃO, M. C. “Currículo e Gestão Curricular – O papel das Escolas e dos Professores”. In MENDES, M. L. S. (coord.) (1999). *Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 45-55.
- SERRA, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. “Desenvolver a Linguagem Aprender a Língua”. In CARVALHO, A. D. (org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 197-226.
- SKINNER, B. F. (1985). *Ciências e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- SOUSA, M. C. F. (2004). *Aprendizagem Precoce das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico e Formação de Professores*. Universidade da Madeira, Dissertação de Mestrado.
- SOUSA, J. M. (2004). “Professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância. Pode a RAM Dar-se ao Luxo de não os Formar?”. *Tribuna da Madeira*, Funchal 30 de Julho, pp. 1-6.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STRECHT-RIBEIRO, O (1998). “Línguas Estrangeiras no Jardim de Infância: Porquê? Com que Finalidades? Como?” *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, nº 46, pp. 25-31.
- STRECHT-RIBEIRO, O. e Avença, A. A. (2001). “Materiais Educativos para a Fase de Sensibilização às Línguas Estrangeiras”. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Lisboa, Vol. I, nº1, pp. 63-86.
- STRECHT-RIBEIRO, O. e MAIA, M. T. (2001). “Critérios de Elaboração de Materiais Pedagógico-Didáticos para a Iniciação às L.E.s no 1º Ciclo”. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Lisboa, Vol. I, nº1, pp. 111-144.
- STRECHT-RIBEIRO, O. e ROSO, A. (2001). “Sensibilização às Línguas Estrangeiras na Educação Pré-Escolar”. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Lisboa, Vol. I, nº1, pp. 13-39.
- TABA, H. “Curriculum Development – Theory and Practice”. In MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M. F. (1992). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA, pp. 9-12.
- TOMATIS, A. (1991). *Todos Nasceamos Políglotas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRAVASSOS, J. T. e CRUZ, M. D. L. (1977). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VARELLA, D. (s.d.). *Palavra de Cérebro*. Consultado a 20 Maio 2006 em: <http://www.drauziovarella.com.br/cerebro/palavracerebro.asp>
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes
- VYGOTSKY, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones.
- VYGOTSKY, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto Editora.
- ZENHAS, A. (s.d.). *Porquê Aprender Inglês no 1º Ciclo?* Consultado a 1 de Junho 2006 em: http://www.portoeditora.pt/bdigital/default.asp?tipo=6&artigo=ESP_20050902_515

LEGISLAÇÃO:

Decreto Legislativo Regional nº 25/94/M.

Decreto Legislativo Regional nº 16/2006/M.

Decreto – Lei nº 46/ 86, Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro.

Decreto – Lei nº 286/89, Reestruturação Curricular, de 29 de Agosto.

Decreto-Lei nº 6/2001, Reorganização Curricular do Ensino Básico, de 18 de Janeiro.

Deliberação 1374/2001, Senado Universitário.

Despacho 108/2005/M, Secretaria Regional da Educação, de 30 de Setembro. Jornal Oficial, II Série.

Resolução 46/97, Senado Universitário.

Resolução 70/98, Senado Universitário.

SITES:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf, consultado a 20 de Maio de 2006.

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer_fr.pdf, consultado a 1 de Setembro 2006.

<http://europa.eu/languages/pt/chapter/14>, consultado a 1 de Junho de 2006.

<http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1042>, consultado a 1 de Junho de 2006.

<http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11068.htm>, consultado a 1 de Junho de 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Efectuadas às Educadoras de Infância e às Docentes de Inglês

Objectivo: Recolher elementos para compreender as representações das docentes sobre a aprendizagem da Língua Inglesa na educação pré-escolar.

Blocos	Objectivos Específicos	Questões
Bloco A	Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">. Lembrar a finalidade e objectivos da entrevista.. Agradecer colaboração.. Garantir a confidencialidade dos dados.
Bloco B	Recolha de dados pessoais.	<ul style="list-style-type: none">. Idade.. Anos de serviço.. Formação académica.. Se tiveram sensibilização para o ensino de LE na formação inicial.
Bloco C	Conhecer as representações das docentes sobre a sensibilização à Língua Inglesa.	<ul style="list-style-type: none">. Se tem preparação para abordar uma LE.. O que pensa sobre a aprendizagem começar no pré-escolar.
Bloco D	Saber quais os efeitos da aprendizagem da Língua Inglesa no desenvolvimento das crianças.	<ul style="list-style-type: none">. Se a aprendizagem de Inglês contribui para o desenvolvimento da criança.. Que competências lhes desenvolvem.. Que reacções manifestam as crianças quando têm Inglês.
Bloco E	Entender que estratégias são usadas na aula de Inglês.	<ul style="list-style-type: none">. Opinião sobre as estratégias e materiais usados.. Se há articulação entre a educadora e a docente de Inglês.. Quem deveria ensinar LE.. Sugestões para melhorar a aprendizagem da LE.

ANEXO 2

ENTREVISTAS

ENTREVISTA À DOCENTE DE INGLÊS – D1

Exemplo de Codificação de Documento	Codificação
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Académica – Professora do Ensino Básico variante Português/Inglês, com 1 ano de serviço. • 28 Anos de idade. • Na formação inicial tiveram algum contacto com crianças em idade pré-escolar? <ul style="list-style-type: none"> – Não, não estagiamos com crianças do pré-escolar. Só estagiamos no 1º ciclo e no 5º e 6º ano. • Como pensava que seria dar aulas a esta faixa etária? <ul style="list-style-type: none"> – Foi difícil porque não fomos preparadas para dar aulas a esta faixa etária. Depois com o apoio da formadora do projecto EDU-LE e a ajuda das educadoras tornou mais fácil a realização das actividades. • Que reflexão faz das suas práticas? <ul style="list-style-type: none"> – O início foi mais difícil, mas o diálogo com as educadoras ajudou a superar algumas dificuldades iniciais. Acho que melhorei embora pense que há todo um caminho a percorrer. <p>Em que sentido? – Como é o meu primeiro ano não tenho muita experiência. Estava com receio quando fui iniciar o Inglês na pré por não ter preparação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foram adequados as estratégias e os materiais usados? <ul style="list-style-type: none"> - Acho que devia ter usado mais canções, mais jogos, porque eles gostam. • Há articulação das educadoras e a realização do seu trabalho? <ul style="list-style-type: none"> - Bem, no pré-escolar as educadoras continuavam de certa maneira o trabalho, pois continuavam a usar o vocabulário utilizado. Também havia articulação em relação aos temas tratados pelas educadoras na sala. • A LE devia ser ensinada pelo educador da sala, por um professor externo ou por uma educadora com formação em Inglês? <ul style="list-style-type: none"> – Penso que deve ser um professor externo porque assim como as educadoras têm o curso para trabalharem como educadoras, o Inglês deve ser dado por um 	<p style="text-align: center;">Experiência profissional</p> <p style="text-align: center;">Formação inicial</p> <p style="text-align: center;">Dificuldades no contexto das práticas</p> <p style="text-align: center;">Reflexão sobre o trabalho realizado</p> <p style="text-align: center;">Sentimentos de insegurança</p> <p style="text-align: center;">Avaliação dos materiais</p> <p style="text-align: center;">Articulação com o projecto educativo</p> <p style="text-align: center;">Ensino de L. E.</p>

<p>(Cont.)</p> <p>professor com formação na matéria. Como acontece com as outras actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontra diferenças na aquisição do vocabulário entre as crianças do pré-escolar e as do 1º ano? - Encontro, aliás as prés surpreenderam-me, eles aprenderam muito mais vocabulário do que os do 1º ano. • O que pensa sobre a aprendizagem começar no pré-escolar? - Acho que é muito cedo porque na pré às vezes tem crianças ainda com três anos. Penso que devia começar no 1º ano, embora os da pré tenham aprendido muito, como já disse surpreenderam-me. <p>Por outro lado se tivéssemos formação para dar à pré no sentido de aprender a dinamizar as aulas, porque não é a mesma coisa dar aulas ao 1º ano e às crianças da pré. Também se tivéssemos manuais para nos orientar, penso que dava uma ajuda, principalmente para o 1º ciclo.</p>	<p>Competências</p> <p>Idade para iniciar L.E.</p> <p>Necessidade de formação</p>
---	---

ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA – E6

Exemplo de Codificação de Documento	Codificação
<ul style="list-style-type: none"> • Anos de serviço – 3 anos de serviço • Idade - 27 anos • Sensibilização para o ensino de LE na formação inicial? <p>– Tivemos mas foi mais a nível teórico, gramática, leituras. A formação que recebemos não ajudou muito no aspecto prático. Acho que é importante desde que aborde o aspecto prático da aprendizagem.</p>	<p>Formação inicial</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acha que tem preparação para abordar uma língua estrangeira? O que precisava? <p>- Acho que a minha preparação dá para abordar o ensino do Inglês, só que faria de uma forma mais lúdica, utilizando mais jogos, porque o Inglês nestas idades não pode ser muito aprofundado.</p>	<p>Estratégias</p> <p>Abordagem lúdica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O que pensa sobre a aprendizagem do Inglês começar no pré-escolar? <p>- Acho bem, porque é nestas idades que as crianças estão mais aptas para aprenderem. Por exemplo, o facto de não saberem as cores em português não é razão para não aprenderem em Inglês, porque até pode ajudar. Nestas idades é mais estimulante também por ser uma coisa nova, diferente.</p>	<p>Idade para iniciar</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Que reacções manifestam as crianças quando sabem que têm aula de Inglês? <p>– Quando eu digo que vamos ter Inglês eles ficam empolgados, embora gostem mais de outras actividades, como a informática, mas demonstram interesse.</p>	<p>Reacções das crianças</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O que acha das estratégias e materiais usados nas aulas? <p>– Devia ser uma actividade mais prática, no sentido de fazerem mais jogos, substituindo as fichas por actividades mais práticas e lúdicas porque estimula as crianças.</p>	<p>Estratégias e materiais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Há articulação entre a professora de LE e as educadoras da sala? <p>- Tem havido sempre ligação com o projecto que estamos a trabalhar na sala. As vezes usamos o vocabulário que a professora ensinou, tento recapitular, para eles não esquecerem. Eles também vão buscar o ficheiro de imagens e copiam</p>	<p>Articulação de conteúdos</p> <p>Continuação do vocabulário</p>

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO

Amável Colega,

Este questionário tem como finalidade conhecer as percepções dos professores sobre a aprendizagem da Língua Inglesa na educação pré-escolar, que representa o tema do trabalho de investigação que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Inovação Pedagógica.

Os dados recolhidos são indispensáveis para a estruturação do referido trabalho e serão tratados de forma anónima.

Grata pela sua colaboração.
Luísa Nobre

QUESTIONÁRIO

Preencha ou assinale com um a situação que mais se ajustar à sua opinião.

1 - Qual o seu parecer sobre a aprendizagem de língua estrangeira na educação pré-escolar?

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - No seu entender, a aprendizagem da língua estrangeira por uma criança do pré-escolar pode:

2.1. Contribuir para a autonomia da criança?

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. Favorecer as suas relações interpessoais?

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3. Promover o sucesso escolar?

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4. Aperfeiçoar a percepção da língua materna?

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5. Melhorar a sua aprendizagem no 1º ano do Ensino Básico?

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em que domínios?:

3 – Quando deve ser iniciada a aprendizagem de uma língua estrangeira?

No pré-escolar No 1º ciclo

4 – A língua estrangeira deve ser abordada em articulação com outras áreas curriculares

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião formada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Que metodologia deveria ser implementada na aprendizagem de língua estrangeira?

II Parte

Anos de serviço _____

Sexo M F

Idade _____

Formação académica _____

1 – No curso de formação inicial teve formação em línguas estrangeiras?

Sim

Não

2 – O professor deve ter formação específica em línguas estrangeiras durante a sua formação inicial?

Concordo

Concordo
parcialmente

Discordo

Discordo
parcialmente

Não tenho opinião
formada

3 – Refira, por favor, 5 aspectos que pense serem necessários para melhorar a abordagem à língua estrangeira.

Muito Obrigada

ANEXO 4

NOTAS DE CAMPO

Docente de Inglês – D1

Pré-escolar – Grupo 1

15 de Maio 2006 - 13H30M

4ª observação - (30 minutos)

Relato da Aula	Observações
<p>As crianças estão sentadas no tapete, a ouvir uma história contada por um colega, quando a professora chega.</p> <p>Elas mostram à professora a história do Noddy e outra história com algarismos e pedem para a professora contar estas histórias em Inglês.</p> <p>A professora conta a história do Noddy, lendo as imagens, usando o vocabulário que eles já conhecem – sun, flowers, butterfly, boy.</p> <p>Depois, faz o mesmo com a história dos números.</p> <p>Porém, quando chega ao nº 7 (alguns até já o sabiam dizer) pára de contar, olha para a educadora e diz:</p> <p>- Não posso ensinar. Vou ensinar mais tarde.</p> <p>A Educadora responde _ não faz mal, se é do interesse deles devemos fazê-lo.</p> <p>A professora fecha o livro e termina a história por ali.</p> <p>Faz um jogo para as crianças imitarem a voz de um animal e os colegas adivinharem.</p> <p>Segue-se outro jogo – “Stand up and seat down”.</p>	<p>Motivação para aprender</p> <p>Grande participação e entusiasmo das crianças.</p>

Comentários:

Pela 1ª vez assisti a uma aula toda ela adequada à faixa etária do grupo.

As crianças já estão habituadas a este género de leitura de imagens e, gostam de aplicar o vocabulário aprendido. Não estão interessadas na história propriamente dita mas sim nas palavras que já dominam e nas outras que querem aprender.

A professora assumiu uma postura mais dinâmica, soube utilizar as histórias que as crianças usam no seu dia a dia para recapitular o vocabulário e também, atender à natural curiosidade das crianças.

A insegurança da professora em saber se ensinava os números, além do número cinco, levou-a a dar por terminada uma actividade que era do interesse do grupo.

Durante a aula a professora emprega muitas palavras em Português, mesmo aquelas que eles já conhecem em Inglês.

Docente de Inglês – D1

Pré-escolar – Grupo 1

18 de Maio 2006 - 11H

5ª observação - (30 minutos)

Relato da Aula	Observações
<p>Prof - Can I start the class? Quando eu disser isto vocês respondem, Yes. Can I start the class? Alunos – Yes. Prof – Hoje vou falar dos frutos. A professora mostra as imagens e diz o nome de cada fruto. Prof – Bananas. Alunos – Bananas Prof – Orange. É igual à cor diz um aluno. Pois é, diz a professora. Outro aluno diz que – <i>Bananas</i> é parecido com o português. Prof – Pear, pineapple, watermelon, strawberry, grapes and cherry. Os alunos repetem as palavras com a professora. Depois de repetirem o nome dos frutos várias vezes, fazem um jogo intitulado “Escolher o fruto que tu gostes”. Uma criança de cada vez, escolhe o fruto que gosta mais, diz o nome em Inglês e depois volta para o seu lugar. Quando terminam o jogo vão para as mesas pintar uma ficha com os frutos ensinados.</p>	<p>Desenvolvimento cognitivo</p> <p>Comparação com a língua materna</p> <p>Utilização de fotocópias</p>

Comentários:

As crianças gostaram da aula e do jogo porque podiam escolher o fruto que gostavam mais.

Reparei que aprendem mais facilmente as palavras mais pequenas. A professora não tem o cuidado de soletrar as palavras para as crianças perceberem bem como se diz.

O diálogo durante a execução do jogo foi entre a professora e o aluno. Podia ser explorado o diálogo entre as crianças.

Docente de Inglês – D2

Pré-escolar – Grupo 2

8 de Junho 2006 - 13H30M

2ª observação - (1 hora)

Relato da Aula	Observações
Prof – Good afternoon. Ouvi dizer que a Raquel faz anos. Então vamos lá cantar os parabéns.	Cantam os parabéns em Inglês
Prof – Sei que estão falando sobre a casa. Então vamos aprender algumas palavras e depois fazemos um jogo. Vamos olhar para esta gravura. O que vemos? Alunos – Uma casa e um jardim.	
Prof – Lembrem-se como a professora ensinou para dizer esta letra «h». Vamos lá, ouçam, não se puxa pela garganta House, sozinhos digam lá – house. Very well. O que vemos lá. O interior da casa. Faz de conta que é a vossa casa. Tem uma sala, uma cozinha. Têm de estar com atenção porque estas palavras são difíceis. Corredor, diz-se – hall. Alunos – hall.	Referência à dicção das palavras.
Depois temos a cozinha – Kitchen. Depois a sala de estar ou de jantar. Sala de estar dizemos – living room. Agora todos juntos Alunos – living room. A sala de jantar dizemos – dinner room. A seguir temos a casa de banho. Para dizer casa de banho vamos meter a língua entre os dentes e dizer bathroom. Na escola dizemos toilette.	
Depois tem os quartos. The room, the bed room, e a garagem. Aluno – Quando vamos fazer o jogo? Prof – Calma, já lá vamos. Garagem, dizemos – garage. À volta da casa tem um jardim – garden.	Referência à dicção das palavras.
Agora vou explicar as regras do jogo.	As crianças começam a ficar impacientes. Alguns já não deitam atenção ao vocabulário

(Cont.)

Vamos fazer grupos de cinco meninos (as) e cada grupo tem de construir o puzzle da casa para ver quem termina primeiro.

A construção do puzzle leva as crianças a trabalhar em pequenos grupos o que nem sempre é fácil nestas idades.

Comentários:

Foram introduzidos muitos termos novos para uma aula e as crianças tiveram dificuldade em se lembrar do vocabulário ensinado.

Fiquei com a sensação que a professora tem de “cumprir um programa”.

Nota-se o cuidado com a pronúncia de certas palavras e para proporcionar espaço para uma actividade mais lúdica.

A articulação de conteúdos com as actividades que acontecem na sala é positiva. No entanto, parece-me necessário seleccionar o vocabulário mais interessante para ensinar às crianças.

Este género de aula, expositiva é muito cansativa para a criança.

Neste grupo a aula é de uma hora por semana.

Pré-escolar – Grupo 1

13 de Outubro 2006 - 14H

1ª observação - (30M)

Relato da Aula	Observações
<p>Prof – Good afternoon Querem que vos conte uma história?</p>	
<p>Alunos – Sim</p>	
<p>Prof – <i>Era uma vez uma galinha que tinha uns pintainhos às cores. Eram amarelos, azuis, verdes e vermelhos. Veio uma raposa que gostou muito dos pintainhos mas a mãe galinha bateu as asas a raposa assustou-se e fugiu.</i></p>	
<p>A Prof mostra um objecto colorido e pergunta – Qual é esta cor?</p>	
<p>Alunos – Azul</p>	
<p>Prof – Como dizemos em Inglês?</p>	
<p>Alunos – Blue</p>	<p>Resposta dos alunos mais velhos</p>
<p>Prof – Vamos lá repetir</p>	
<p>Alunos – Blue</p>	
<p>Prof – Que cor é esta?</p>	
<p>Alunos - Yellow</p>	
<p>Prof – Vamos procurar na sala coisas desta cor</p>	
<p>A aula continua com procedimento igual para as cores green e red.</p>	
<p>Prof – Agora vão pintar uns pintainhos para colar no cartaz.</p>	
<p>A professora distribui um pintainho a cada criança e indica em Inglês a cor para pintar.</p>	<p>Utilização de fotocópias</p>
<p>Dou uma volta pelas mesas de trabalho e pergunto o que estão a fazer.</p>	
<p>Aluno – vou pintar a casca de yellow e o pintainho de red.</p>	
<p>Observadora – E tu, vais pintar o pintainho de que cor?</p>	<p>Consciência linguística</p>
<p>Aluna – De azul.</p>	<p>Este aluno está no segundo ano de sensibilização ao Inglês</p>
<p>O mesmo aluno – É de blue. E este, mostrando o trabalho de outro colega – é para pintar de green.</p>	
<p>Noutra mesa.</p>	
<p>Uma aluna mostra-me o trabalho já terminado</p>	<p>Aluna que também está no segundo ano de sensibilização</p>
<p>– Olha, já acabei o meu pintainho.</p>	
<p>Observadora – De que cor pintaste?</p>	<p>Uso da LM para traduzir a LE</p>

Aluna – Blue e a casca yellow.

Very well, respondi.

Então, olhando para os amigos novos ela diz

– Sabes, very well é muito bem.

Comentário:

As crianças levantavam-se livremente para procurar, na sala, objectos nas cores que estão a aprender.

Este jogo para concretização das cores facilita a memorização das mesmas, torna a aula mais motivante e facilita a aprendizagem.

Seria positivo a professora arranjar espaço para as crianças interagirem entre si.

Tive necessidade de me envolver no trabalho delas para poder captar o seu pensamento e aperceber-me dos conhecimentos adquiridos.

Nota-se que as crianças que tiveram sensibilização à Língua Inglesa no ano anterior demonstram mais facilidade no domínio dos vocábulos.

Docente de Inglês – D3

Pré-escolar – Grupo 1

14 de Novembro 2006 - 11H

5ª observação - (30M)

Relato da Aula	Observações
<p>A educadora está cantando uma canção quando a Prof de Inglês entra e diz</p> <p>– Good morning.</p> <p>Lembram-se como é a canção dos bons dias?</p> <p>Good morning to you</p> <p>Good morning to you.</p> <p>Good morning dear teacher</p> <p>Good morning to you.</p> <p>Prof – Se tivéssemos aula à tarde como dizíamos?</p> <p>Good afternoon – responde uma aluna</p> <p>Prof – E se fosse à noite?</p> <p>Good night – diz um aluno.</p> <p>O que fizemos na última aula?</p> <p>Edgar – Fizemos uma árvore do Inglês.</p> <p>Prof – E o puzzle era sobre o quê?</p> <p>Edgar – O Outono</p> <p>Prof – em Inglês diz-se?</p> <p>Good morning – responde o Tomás e os colegas riem.</p> <p>Autumn, diz a Prof. - E árvore diz-se tree.</p> <p>– Quais as cores do Outono? As que usaram para pintar as folhinhas?</p> <p>Alunos – Orange, brown, yellow, red.</p> <p>Prof – Que cor é blue?</p> <p>Alunos – Azul</p> <p>E pink?</p> <p>Alunos – Cor-de-rosa.</p> <p>Green?</p> <p>Alunos – Verde</p> <p>Purple?</p> <p>Silêncio. Após breves segundos – roxo, diz o Joaquim.</p> <p>A Prof dirige-se ao Diogo – Diz uma cor que aprendeste?</p> <p>Diogo – White</p> <p>Prof – White é preto?</p> <p>Não, não, é branco – respondem alguns alunos</p>	<p>A prof. relembra às crianças a canção dos bons dias e cantam.</p> <p>Desenvolvimento Cognitivo</p> <p>Conforme o aluno diz uma cor, a Profª mostra o lápis com a cor respectiva.</p>

Prof – Next, Henrique

Henrique – Red.

Prof – Já disseram red. Outra cor.

Henrique – Já não me lembro como se diz amarelo.

Prof para o grupo – Como se diz amarelo?

Alunos – yellow

Prof – Quem se lembra como se diz roxo?

Pur...purple, diz o Joaquim.

Prof – E cinzento? Ana, como se diz?

Ana – Não me lembra

Prof – Grey

Prof – E preto? Quem ajuda?

Black disseram vários alunos.

Agora, vamos fazer outro jogo.

Quando eu disser stand up vocês levantam-se, e quando for sit down é para vocês se sentarem.

Prof – stand up

Prof - sit down

Good bye.

Fazem o jogo três vezes e a aula termina

Comentários:

O grupo já domina as cores quase todas.

O tempo destinado ao jogo foi muito reduzido. Quando estavam a associar a palavra à posição que deviam assumir, a aula terminou. Um aluno podia ter assumido o lugar da professora para continuar o jogo. Não é dada oportunidade às crianças para usarem, com os colegas, o vocabulário que já conhecem.

Relato da Aula	Observações
<p>Prof – Good Morning</p>	
<p>Alunos – Eu quero aprender como se diz Mãe em Inglês</p>	<p>A prof escreve as palavras no quadro e diz como se pronuncia.</p>
<p>Prof – Mother</p>	
<p>E Pai? - Pedem outros</p>	<p>Algumas crianças já sabem, pois ao perguntar já davam a resposta.</p>
<p>Prof – Father</p>	
<p>A Prof titular diz que, ontem ensinou a escrever mãe e pai em português e por isso, hoje, eles não se esqueceram de perguntar como se escrevia em Inglês.</p>	
<p>Prof – Hoje vão aprender o nome de algumas formas geométricas.</p>	
<p>Prof – Isto é um?</p>	
<p>Alunos – Quadrado</p>	
<p>Prof – Em Inglês, quadrado dizemos – square, blue square.</p>	
<p>Isto é um?</p>	
<p>Alunos – Rectângulo</p>	<p>A prof fica à frente dos alunos, ao pé do quadro e chama-os para fazerem o exercício.</p>
<p>Prof – Blue rectangle</p>	
<p>Isto é?...</p>	
<p>Triângulo yellow - diz uma aluna</p>	
<p>Prof – Yellow triangle</p>	
<p>E agora o que será isto?</p>	
<p>Red – dizem os alunos</p>	
<p>Prof – Red circle</p>	
<p>Prof – Blue rectangle.</p>	
<p>Agora vamos fazer um jogo.</p>	
<p>A prof coloca uma folha com um desenho no quadro e diz -</p>	
<p>This is a picture - a castle.</p>	
<p>And this is a truck – camião</p>	
<p>What is this?</p>	
<p>Alunos - a castle</p>	<p>Os alunos completam a figura do camião e do castelo.</p>
<p>A Prof titular lembra que já fez, na aula de informática, um exercício com as figuras geométricas. - Lembram-se que até recortamos as figuras geométricas?</p>	
<p>Alguns alunos – Sim</p>	
<p>Prof – O que temos aqui?</p>	
<p>Alunos – Peças</p>	
<p>Prof – Temos as figuras geométricas que em Inglês dizemos -</p>	

shapes.

Prof – Agora vou chamar um de cada vez para escolher uma peça, dizer o nome e colocar em cima do desenho.

A prof chama uma aluna ao quadro e ajuda-a

Aluna – Red.

Prof – Em português isto o que é?

Aluna – Um triângulo.

Prof – Red triangle.

A Prof com outro aluno – Primeiro dizes a cor

Aluno – Blue.

Prof - And the name of the shape. O que é isto?

Aluno – Rectângulo.

Prof - Rectangle.

Next.

Aluno – Blue.

Prof – Qual é esta forma?

Aluno – quadrado.

Prof – quadrado dizemos square.

Aluno – Blue square

Prof - Thank you very much

Aluna – O que é thank you very much?

Prof – Muito obrigada.

Be quiet – Sabem o que quer dizer?

Aluno – Sim, é para estarmos calados.

Prof – Tu ai ao fundo.

Aluno – Red circle

Prof – Aquela menina

– Yellow tri...angle com ajuda da prof.

Outro aluno – Blue rectangle

Prof - Very well.

Prof – Quem sabe, quem quer responder.

A seguir, a prof faz um jogo de movimento – stand up / sit down.

E outro para as expressões – smile and cry.

Enquanto a Prof arruma os materiais, cantam a canção do “good morning” e relembram as formas geométricas.

As crianças já dominam bem o vocabulário em relação às cores

Curiosidade em conhecer o significado das palavras

Comentários:

No início da actividade a maioria dos alunos estava com atenção, desejosos de ir ao quadro fazer o

exercício.

Os alunos são solicitados a aplicar os conhecimentos adquiridos, nas aulas anteriores, sendo ajudados pela professora e também pelos colegas.

No final da actividade já estavam muito dispersos, brincavam com os colegas enquanto esperavam a sua vez para participarem no jogo e faziam algum barulho. De vez em quando era preciso mandá-los calar.

Esta actividade apesar de ser motivadora, permite a dispersão dos alunos que aos poucos deixam de prestar sentido à aula.

A dinâmica empregue pareceu-nos adequada e motivadora. O número de alunos no grupo – 28, torna mais difícil captar a atenção de todos.
