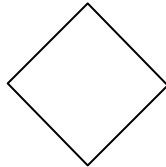


HOCUS e LOTUS: uma nova abordagem ao ensino das línguas estrangeiras no 1.º CEB e no Jardim de Infância



*J. Quadrado Gil**

1. Introdução

Consequência, em grande parte, da globalização da informação e do conhecimento, associada ao progresso científico e tecnológico e à mobilidade de pessoas e bens, bem como à evolução vertiginosa dos meios de comunicação, verificou-se, nas últimas décadas, uma grande expansão das relações internacionais. Inserida neste contexto, a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras é, hoje mais do que nunca, uma necessidade, dada a configuração política, social, económica e cultural em que nos encontramos, onde o conhecimento das instituições comunitárias, da cultura e vida dos povos europeus é tão importante como o conhecimento da realidade socio-económica do próprio país.

Nesta perspectiva, a necessidade de preparar, a nível linguístico, futuros cidadãos europeus capazes de se movimentar e interagir no espaço comunitário multi-étnico e multicultural, tornou-se um imperativo e, como consequência, a aprendizagem de línguas estrangeiras aparece associada aos conceitos de desenvolvimento, identificação cultural e autonomia, defendendo-se a nível da Comunidade Europeia que cada aluno, qualquer que seja o seu percurso de formação e educação, deve aprender, pelo menos, duas línguas comunitárias para além da língua materna.

* Docente da Escola Superior de Educação da Guarda.

Conjugando esta necessidade social com a evolução do conhecimento a nível da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, surgiram alguns estudos defendendo a aprendizagem de uma língua estrangeira (L.E.) logo nos primeiros anos da escolaridade básica (6/7 anos) ou mesmo no Jardim de Infância. Este movimento, incorrectamente designado de "ensino precoce das línguas" (dizemos incorrectamente porque, de acordo com a opinião da maioria dos investigadores neste domínio, não existe uma idade específica para este tipo de aprendizagem) tornou-se um assunto controverso no meio científico e, ainda hoje, não recolhe uma unanimidade de opiniões favoráveis. Contudo, em publicações da especialidade, aparecem, com relativa frequência, relatos de projectos que advogam o início da aprendizagem de uma L.E. cada vez mais cedo.

Portugal tem uma longa experiência no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois desde há muitos anos que elas fazem parte do elenco de disciplinas que constituem o currículo académico a nível do ensino básico e secundário. No entanto, na Lei de Bases do Sistema Educativo, essa aprendizagem tem carácter obrigatório apenas a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico, isto é, a partir dos dez/onze anos de idade. Nesta conjuntura, começou a sentir-se a necessidade de equacionar o problema de iniciar o ensino-aprendizagem de uma L.E. logo no 1.º CEB, ao qual a comunidade científica tem respondido com a realização de diversos colóquios, seminários ou mesmo Cursos de Estudos Superiores Especializados (C.E.S.E.s), como o atesta a actividade em que hoje nos encontramos.

De igual modo, também os mentores da política educativa têm feito sentir as suas preocupações sobre este assunto na variedade de legislação já publicada, concretamente o Despacho 60/SEEI/96 de 19-11 e o Dec.-Lei n.º 286/89 de 29-8, onde se pode ler:

"No 1.º 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."

No entanto, passados que são alguns anos sobre a publicação destes documentos, estão ainda por definir os objectivos, métodos e estratégias deste nível de ensino e é também notória a falta de preparação de docentes, bem como a falta de materiais de apoio elaborados com base nas mais recentes teorias pedagógicas sobre o ensino das línguas e adaptados ao desenvolvimento psicológico das crianças que se encontram neste nível etário.

A comunicação que hoje me proponho apresentar reporta-se, concretamente, a um dos muitos projectos que têm surgido neste domínio e no

qual tenho vindo a trabalhar nos últimos quatro anos - o projecto "HOCUS e LOTUS".

2. "HOCUS e LOTUS": um pouco da sua história

Foi decorrente do conjunto de necessidades a que acabámos de aludir que, no âmbito do Programa SOCRATES, tivemos conhecimento de um projecto cujos objectivos se prendiam exactamente com a implementação de uma L.E. no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Jardim de Infância.

Este projecto - Projecto Europeu Para o Ensino da L.E. a Crianças - surgiu por iniciativa de um grupo de investigadores de Itália (Prof.^a Traute Taeschner, da Universidade "La Sapienza" de Roma); Inglaterra (Prof.^a Christine O'Hanlon, da Universidade de Birmingham); Espanha (Prof.^a Feli Etxeberria e Prof. Xavier Garagóni, da Universidade do País Basco) e Holanda (Prof. Frans Plooi, do Instituto Pedagógico de Amesterdão).

O objectivo principal do projecto era o desenvolvimento de um programa de ensino-aprendizagem de uma L.E. (ou segunda língua) destinado a crianças entre os quatro e os oito anos, utilizando um método interactivo. Para além da fundamentação científica do método, o projecto englobava, ainda, a produção e aplicação dos materiais necessários à sua implementação, bem como a formação de professores numa perspectiva de dinâmica de grupo e de investigação-acção.

Eram objectivos deste projecto:

- Aplicar ao ensino-aprendizagem de uma L.E. uma metodologia inovadora e interactiva adaptada e testada em contextos social e culturalmente diferentes (Itália, Inglaterra, Holanda e Espanha (País Basco)).
- Criar um contexto de formação de professores através de um trabalho de cooperação e de investigação-acção;
- Investigar o processo de ensino-aprendizagem da L.E. na perspectiva psico-pedagógica em que se baseia a nova metodologia;
- Desenvolver um projecto de interrelação entre os diversos países envolvidos, contribuindo para uma melhoria do ensino-aprendizagem de uma L.E., quer no campo intelectual quer no campo educativo.

Nos primeiros anos, o projecto foi desenvolvido nos quatro países mencionados mas em contextos bastante diferentes. Assim, na Holanda e em Inglaterra, foi testado para ajudar à integração de crianças emigrantes; em Itália foi utilizado para ensinar inglês como L.E. no Jardim de Infância e nos

primeiros anos da escolaridade obrigatória e em Espanha foi integrado num projecto de plurilinguismo que consistia na integração progressiva de quatro línguas (castelhano, basco, inglês e francês). Neste contexto, o projecto desenvolveu-se, tendo como objectivo o ensino-aprendizagem do inglês como terceira língua (L3).

Os resultados da aplicação do método ultrapassaram largamente as expectativas dos seus criadores, daí que, em 1995/96, o mesmo grupo de investigadores tenha apresentado um novo projecto a Bruxelas, destinado à divulgação do método e à sua aplicação em novos contextos.

O projecto foi aprovado para um período de três anos, com a designação de Projecto I.D.E.A, e foi alargado a outros países, concretamente, França (Universidade de Nantes); Dinamarca (The Royal Danish School of Education); Suécia (Jonkoping University); Alemanha (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart) e Portugal (Instituto Politécnico da Guarda através da sua Escola Superior de Educação), bem como a outras regiões de Espanha (Centro de Formación Continuada de Profesores de Galicia - Ferrol; Departamento de Educación del Gobierno de Navarra - Pamplona e Centro de Profesores y Recursos de Zaragoza). Ao longo dos três anos de duração do projecto, a proposta metodológica que lhe está subjacente foi aplicada, com sucesso, em diversos centros de formação, envolvendo algumas centenas de professores e milhares de crianças com idades compreendidas entre os 3/4 e os 8/9 anos, tendo sido objecto de profundas reflexões e algumas adaptações, resultantes da sua aplicação em contextos cultural e sociologicamente tão diversificados.

Hoje, o projecto - conhecido por Projecto "HOCUS e LOTUS" (nome das personagens principais da história que atravessa todo o programa de ensino-aprendizagem e com base na qual se desenrolam todas as actividades) - continua a ser utilizado, com sucesso, em contextos muito diversificados e tem merecido as críticas mais elogiosas quer da parte dos alunos, quer dos pais e professores.

3. Pressupostos teóricos e metodológicos

Considerando que é com base na relação dialógica que se aprende de modo natural uma língua, a investigação desenvolvida durante a implementação do projecto, analisou atentamente as características da comunicação humana e as melhores condições relacionais para iniciar, com sucesso, a comunicação verbal numa L. E.

Genericamente falando, podemos dizer que as finalidades e objectivos enunciados para o ensino precoce de uma L.E. visam o desenvolvimento da

criança, não apenas no domínio cognitivo, mas também nos domínios afectivo, social e moral. Daqui decorre a necessidade de adoptar metodologias centradas na criança, que a tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Esta será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as expectativas de aprendizagem a mobilizarem não só como aprendente mas também como pessoa. Deste modo, fomenta-se a motivação e o desempenho da criança, ao mesmo tempo que ela se torna responsável e autónoma, ao ser chamada a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.

Da psicologia do desenvolvimento sabemos que a aprendizagem de uma língua se concretiza quando duas pessoas (adulto e criança) interagem e não quando uma pessoa (adulto) se dirige a muitas crianças que é a situação típica de uma aprendizagem formal. De igual modo, também o contexto da sala de aula nem sempre permite a alternância de turnos de conversação, comportamento indispensável a uma normal situação de comunicação.

Para além disso, a aprendizagem de uma L.E. requer um uso frequente da língua em estudo. Contudo, numa situação tradicional de aprendizagem de uma L.E., a criança só tem a possibilidade de interagir com o professor três ou quatro vezes por semana, pois ele é o único que domina a língua e, por isso, também o único interlocutor possível para a aprendizagem.

Tendo por base estes pressupostos teóricos, a abordagem metodológica HL centra-se mais na criança do que nas características estruturais ou morfológicas da língua. Centra a sua atenção na natureza do processo de aquisição da linguagem tal como ela se configura e desenvolve numa criança que se encontra imersa num contexto de interacção social típico da vida relacional que tem lugar no ambiente escolar, onde a criança interage com um ou mais adultos numa relação assimétrica quer em relação à idade e ao estatuto, quer em relação à experiência e aos conhecimentos.

Para além destes princípios psicolinguísticos da aprendizagem, a característica mais inovadora desta abordagem metodológica é que ela assenta no modelo teórico do "formato narrativo" para o ensino das línguas. A característica fundamental do formato narrativo consiste no facto de integrar uma sequência de acontecimentos que tornam possível inferir novos acontecimentos com base em acontecimentos passados.

O "formato" é uma estrutura de acção conhecida e participada entre adulto e criança, onde a intencionalidade é reconhecida por ambos os interlocutores. Esta partilha provoca a intenção e o desejo de comunicar, pré-requisito necessário para se iniciar a linguagem verbal. Porém, de acordo com Bruner

(1975), é necessário distinguir dois tipos de "formato": formato com conteúdo narrativo e formato sem conteúdo narrativo. Ao contrário do formato narrativo que integra uma sequência de acontecimentos, possibilitando, assim, a inferência de novos acontecimentos, o formato sem conteúdo narrativo reduz-se a acções repetitivas que podem converter-se em rotina para a criança. As acções que a criança desenvolve ao levantar-se, por exemplo, são, normalmente, acções repetitivas que se transformam em rotina e que poderemos englobar num formato sem conteúdo narrativo. Ao contrário, uma história, mesmo inventada, que tenha por base as experiências da vida real da própria criança, pode ser englobada num formato com conteúdo narrativo.

Ao participar na metodologia de formato narrativo, a criança, através da repetição participada entre ela e o adulto (professor), vai progressivamente vivenciando, e simultaneamente interiorizando, o significado das diversas expressões linguísticas que lhe são apresentadas. Neste processo, para além da estrutura das histórias e dos elementos contextuais, desempenham um papel importante os movimentos corporais, os gestos e a mímica, já que eles são os primeiros indicadores portadores de significativo.

Tal como a criança aprende a língua materna em situações naturais, o formato narrativo possibilita à criança (e ao professor) o uso da L.E. em diferentes contextos, possibilitando-lhe criar um mundo imaginário que lhe permite vivenciar diversas experiências, através da língua que é objecto de aprendizagem.

Para Bruner (1975), a necessidade/capacidade de comunicar intenções é um pré-requisito no desenvolvimento da linguagem, já que este se fundamenta na pragmática e não nos aspectos lexicais ou morfossintácticos da língua. As palavras só têm sentido quando usadas num contexto, em consequência, só quando a criança começa a usar as palavras é que elas começam a ganhar sentido.

Ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem de uma L.E. deve iniciar-se na infância, já que a criança é portadora de uma capacidade inata para a interacção na sociedade e para a aprendizagem com a orientação de um adulto. A interacção entre parceiros desempenha um papel importante pois promove e estimula a criação de uma estrutura de "scaffolding", que o autor define como: "a help which will enable learners to accomplish a task which they would not have been quite able to manage on their own. It represents the kind and quality of cognitive support which an adult can provide for a child's learning." (Bruner, 1986).

Uma outra teoria que serve de suporte ao formato narrativo é a concepção de Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem da língua serve apenas como

reguladora, tendo uma função comunicativa, e só mais tarde adquire outras funções, transformando a maneira como a criança pensa, aprende e compreende o mundo que a rodeia. A língua torna-se, assim, instrumento e ferramenta do pensamento, não apenas fornecendo um sistema de representação do Mundo, mas também o meio pelo qual se estabelece o planeamento e um meio de auto regulação com vista a atingir objectivos próprios. Este pensamento vem formar aquilo que Vygotsky refere como sendo o mais elevado processo mental, incluindo a capacidade de planear, memorizar e reagir. Analisada nesta perspectiva, a língua é uma estrutura que dirige o processo de pensar e o conceito da sua formação.

Neste contexto, o ponto central da teoria de Vygotsky reside no conceito de "Zone of Proximal Development" (ZPD) - que o autor define como sendo *"the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potencial development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers"* (Vygotsky, 1962). Esta teoria coloca a ênfase na natureza social da aquisição do conhecimento, no qual a criança interioriza os processos requeridos para levar a cabo uma determinada tarefa e desenvolve as suas competências cognitivas através da relação que mantêm com o adulto. Assim, o professor de L.E. deve proporcionar à criança actividades e acontecimentos partilhados, encorajando a cooperação, a ajuda, a interacção real e a comunicação num ambiente social. Para captar a atenção da criança e promover a sua participação, a aprendizagem deve ser apoiada por ajudas visuais, linguagem gestual e corporal, recorrendo frequentemente ao elogio.

Para além destes pressupostos teóricos, defende-se, ainda, que o momento de qualquer aprendizagem, particularmente da aprendizagem de uma L.E., deve ser para a criança um permanente *desafio*. Neste sentido, o grau de dificuldade do programa deve ser adequado às competências dos alunos; se as tarefas forem demasiado fáceis a criança depressa se desmotivará, mas se forem demasiado difíceis poderá ficar ansiosa e, conseqüentemente, desmotivada. De igual modo, o processo de aprendizagem deve manter a criança curiosa, desenvolvendo nela o desejo de aprender e procurar saber cada vez mais, tornando o acto de aprender interessante, relevante e divertido.

Uma vez que a criança apreende o Mundo e as coisas através de um contexto, a aprendizagem não deve ser fragmentada e deve ser feita de maneira a que ela não se perca na vastidão de conhecimentos a adquirir. É também fundamental que o primeiro contacto da criança com a L.E. seja uma experiência válida, significativa e motivante. Para isso, é necessário que os conteúdos de

aprendizagem girem à volta de um tema - "topic based"- e sejam adequados ao seu nível étário. Quando o conteúdo da aprendizagem está relacionado com as vivências do aluno facilita a memorização e ajuda, claramente, a nível da compreensão. Para além disso, é necessário que os conteúdos de aprendizagem vão ao encontro dos interesses e expectativas da criança e englobem todos os domínios do seu desenvolvimento - cognitivo, afectivo, psicomotor, social e moral. Daí a importância de se criarem contextos significativos para a aprendizagem, utilizando, sempre que possível, a actividade lúdica.

Assim, é importante que a linguagem se apresente à criança como um todo, num contexto coerente que:

- seja natural, real e compreensivo;
- seja relevante e com sentido para a criança;
- permita a descoberta e a construção de significados;
- permita uma aprendizagem activa e baseada na experiência;
- encoraje o uso da linguagem como um veículo para a acção;

Defende-se, ainda, que a aprendizagem estabeleça relações:

- com outras áreas (artes, ciência, música);
- com a vida real das crianças em casa e na escola;
- com o que aconteceu e com o que vai acontecer a seguir;
- entre o que a criança já sabe e o que vai aprender;
- entre o que é aprendido e como é aprendido.

Socorrendo-nos da terminologia de Krashen, poderíamos dizer que não se trata apenas de oferecer à criança "inputs" significativos, mas também "outputs" compreensíveis, para que a aprendizagem não seja reduzida a frases ou a fórmulas desconexas.

Resumindo, podemos dizer que a abordagem metodológica HL põe em prática a psicopedagogia aplicada ao ensino de uma L.E., através do uso do "formato narrativo" como unidade básica do processo de ensino-aprendizagem, defendendo que:

- A aprendizagem de uma língua está baseada no seu uso e este tem como pré-requisito a intencionalidade dos seus utilizadores, isto é, o desejo de comunicar algo a alguém.
- As intenções são pessoais, isto é, o desejo natural de querer comunicar algo a alguém surge da perspectiva da vida real ou imaginária de cada um.
- As intenções têm que ser manifestadas na língua que se pretende aprender. Daí que, numa situação de aprendizagem formal, o professor

deve comunicar com o aluno, exclusivamente, nessa língua para que este a possa aprender, falando.

- Para que a comunicação aconteça tem de haver uma experiência participada entre os falantes num contexto natural.

Com base no exposto, nesta abordagem podemos destacar os seguintes princípios:

- a aprendizagem está baseada no uso da LE ("aprender a falar, falando");
- a intencionalidade é sugerida da vida real ou imaginária;
- a comunicação é feita na língua objecto da aprendizagem;
- a motivação do aluno permite a sua participação activa no processo de aprendizagem da LE;
- existe a possibilidade de partilhar experiências na língua que se aprende;
- o formato narrativo possibilita utilizar a língua objecto de estudo em diferentes contextos;
- "o ambiente mágico" em que se desenrola a acção permite explorar o conceito de bilinguismo, segundo o qual, para aprender uma nova língua, é necessário que a criança tenha um interlocutor que não compreenda a sua língua materna. Por outras palavras, o professor entra no mundo mágico dos animais pré-históricos (os *dinocrocs* Hocus e Lotus) e a partir daí não compreende mais a língua materna. Para comunicar com ele, a criança falará espontaneamente a nova língua.
- todas as unidades têm o mesmo nível de dificuldade, ao nível do léxico e da estrutura gramatical, que a língua falada pela criança.

4. Material didáctico

Depois da reflexão sobre as potencialidades / possibilidades de aplicação à prática lectiva dos conhecimentos existentes na relação comunicativa entre o adulto e a criança (e/ou entre as crianças), o passo seguinte dado pelo grupo de investigadores responsáveis pelo projecto foi o desenvolvimento de estratégias e materiais que permitissem traduzir, na prática, esses conhecimentos teóricos. Chegou-se, assim, a um conjunto de actividades capazes de respeitar a natureza da comunicação humana e de pôr em acção o processo de aprendizagem de uma L.E. com crianças de idades compreendidas entre os três e os nove anos.

Criaram-se dezoito "formats" – (unidades didácticas) – com as aventuras de dois animais imaginários – "dinocrocs" – chamados Hocus e Lotus. Tudo

começa com o nascimento de Hocus. Este nasce de um ovo, num parque, onde encontra o seu amigo Lotus. Estas duas personagens, acompanhadas por outros amigos que vão surgindo no desenrolar das dezoito histórias, vivem uma série de aventuras onde não faltam emoções fortes como o medo, o amor, a solidariedade e o humor. No final, os dois amigos fazem uma viagem retrospectiva no tempo e regressam ao parque original do *Dinocroc*.

As dezoito aventuras de Hocus e Lotus estão divididas em três conjuntos, para três anos de ensino/aprendizagem. Cada conjunto, correspondente a um ano lectivo, contém:

- a) seis "Format"; cada "Format" é constituído por um pequeno livro ilustrando as cenas mais representativas de cada história com um suporte mínimo de texto - "input linguístico e visual". O objectivo não é a aprendizagem da leitura em inglês mas, tão só, um primeiro contacto com a versão escrita das histórias que a criança já conhece a nível da oralidade.
- b) uma cassette audio com seis mini-operetas relativas às seis histórias, em versão cantada e instrumental para karaóke - "input sonoro";
- c) uma t-shirt "mágica", indispensável para entrar no mundo fantástico do Hocus e Lotus;
- d) um sacola em pano com as personagens da história, para arrumar todo o material.

O material de apoio do professor consiste em:

- um guião que contém os textos das várias aventuras (o format) e as letras das músicas;
- uma cassette vídeo com a qual o professor vai aprender os gestos para representar as aventuras na L.E. (*acting-out*);
- uma cassette audio com a leitura dos textos das aventuras por falantes nativos;
- uma t-shirt "mágica".

Existem, ainda, jogos – dominó, bingo e jogos de memória – que promovem o uso e reforço do vocabulário.

O professor pode também utilizar diapositivos ou transparências para apresentar versões diferentes da mesma história, levando as crianças a utilizar os vocábulos já conhecidos em contextos diferentes.

O tempo que cada professor dedica a cada actividade é muito variável, dependendo não só do carácter do próprio professor mas também do número de

crianças na sala, da dinâmica do grupo e do seu nível de participação e, ainda, da periodicidade em que as actividades são desenvolvidas.

Cada "Format" deve ser repetido várias vezes nas suas distintas versões e completado com o tipo de actividades mencionadas ou outras próprias da capacidade criativa do professor.

5. Aspectos inovadores

Nesta proposta metodológica do formato narrativo é fundamental a capacidade do professor para criar, na sala de aula, um clima propício à aprendizagem da L.E., o que implica criar situações motivantes para a aprendizagem.

Esta abordagem metodológica requer, por um lado, uma capacidade de compreensão do significado teórico que sustenta a materialização dos formatos narrativos e, por outro, uma certa destreza no uso de estratégias de comunicação não verbal, muito particularmente o movimento corporal, o gesto e a mímica.

O projecto inclui um método interactivo, onde o aluno participa activamente na construção do significado e onde o professor se sente responsável pela organização da aula e pela criação de condições pedagógicas adequadas à aprendizagem da L.E.

Dá-se uma grande importância à interacção não verbal, sobretudo ao início, bem como à organização do espaço da sala de aula e à capacidade criativa do professor para desenvolver actividades complementares adaptadas às necessidades que eventualmente possam surgir.

O programa facilita ao professor os instrumentos necessários para pôr em prática os princípios aprendidos, isto é, estratégias linguísticas e materiais atraentes com um design cuidado.

A implementação do projecto desenvolve-se numa perspectiva de investigação-acção.

A auto-formação insere-se no contexto do modelo de formação, sendo uma componente substancial do mesmo. Ela não é uma opção, insere-se ciclicamente no modelo e, embora seja exigida em "pequenas quantidades", é sempre exigida.

As estratégias linguísticas são também inovadoras, na medida em que:

- a) tanto o professor como os alunos "fingem" que não se compreende a língua materna a partir do momento em que usam a t-shirt "mágica" e entram no mundo fantástico de Hocus e Lotus, onde vivenciam todas as aventuras utilizando a LE;

- b) Hocus e Lotus são personagens que utilizam um tipo de linguagem com a qual a criança se identifica facilmente;
- c) utilizam-se histórias em capítulos - "Formats" - ligadas por um fio condutor, de forma a que todas as crianças representem todas as personagens, falando sempre na LE.

A repetição dos conteúdos linguísticos, através do reconto da história com base nos livros ilustrados ou mediante a audição e o canto das mini-operetas relativas a cada "format", permite que a criança fixe e aprenda de forma profunda e duradoura.

Com a ajuda das duas personagens pré-históricas - Hocus e Lotus - a criança aprende muitas palavras novas que depois consegue utilizar em novos contextos.

O curso de formação permite o ensino da LE mesmo àqueles professores que têm pouco conhecimento da língua em estudo.

6. Formação dos professores

A formação dos professores concretiza-se durante um ou dois dias, ao longo do ano lectivo, com uma frequência bimensal. O facto de os encontros de formação serem repetidos, com regularidade, ao longo do ano lectivo, torna possível a aplicação imediata do que foi aprendido durante as sessões de formação e fornece um feed-back imediato da prática da sala de aula ao professor.

Em cada sessão, para além da apresentação dos conteúdos linguísticos e treino do "acting out" de dois "format", os professores apresentam problemas, dúvidas e críticas acerca dos procedimentos e estratégias propostos para a implementação do projecto. Relatam experiências realizadas e/ou acontecimentos vividos na sala de aula, o que permite uma discussão e análise crítica a nível do grupo, ajudando a formar um estilo de professor mais participativo e com uma forte consciência do papel da dinâmica de grupo.

A informação obtida através da observação e das discussões em grupo acaba por ser um mecanismo formativo de retroalimentação que ajuda o professor na sua actuação, contribuindo para a melhoria da qualidade das suas práticas.

De igual modo, também a metodologia de investigação-acção adoptada, constituiu uma boa maneira para estabelecer a relação entre o investigador e aquele que realiza a prática educativa na sala de aula.

As sessões servem, ainda, para superar situações de isolamento e para iniciar um processo de intercâmbio de experiências e de material.

7. Investigação

Da multiplicidade e variedade de trabalhos de investigação que foram levados a efeito com base na implementação do projecto nos vários centros educativos e Universidades, referiremos, apenas, aqueles que nos pareceram mais significativos em relação ao tema do ensino-aprendizagem da L.E.

Assim, com a finalidade de comparar os resultados na aprendizagem da L.E. entre o grupo experimental e o grupo de controlo, procedeu-se à realização de um teste com uma prova de compreensão e outra de expressão oral. Para além da enumeração de objectos e acções, esta consistia na narração de uma história com base numa sequência de vinhetas. Uma vez recolhidos os dados, estes foram codificados em categorias linguísticas e capacidade narrativa o que nos permitiu comparar os resultados dos dois grupos mediante a aplicação de uma análise de variância. Apurados os resultados, verificou-se que estes eram favoráveis ao grupo experimental. Com efeito, os alunos que trabalharam com a abordagem metodológica HL utilizavam estruturas linguísticas mais complexas e uma melhor organização do conteúdo narrativo, enquanto que o grupo de controlo na sua grande maioria se limitava a etiquetar a representação das vinhetas através de palavras soltas, manifestando uma nítida carência de vocabulário significativo. Verificou-se, ainda, que a abordagem do formato narrativo influenciou, significativamente, o desenvolvimento da capacidade narrativa a favor do grupo experimental.

A um outro nível, para fazer uma observação sistemática da actuação do professor e do comportamento dos alunos, fizeram-se gravações em vídeo que permitiram recolher dados sobre o "corpus" linguístico dos alunos que fizeram parte da amostra e do "input" linguístico fornecido pela sala de aula. Os mesmos dados serviram também para observar e analisar o processo de interacção professor/aluno, o que foi possível através do programa informático "Observer". Também aqui, os resultados obtidos foram ao encontro das expectativas dos investigadores, isto é, constatou-se um grau de interacção mais elevado no grupo experimental, em oposição ao grupo de controlo.

De igual modo, foram favoráveis ao grupo que experimentou a metodologia HL os resultados da análise referente à frequência de uso e conteúdo linguístico por categorias, tais como, tipos de estrutura de frases, léxico, criatividade de linguagem e formas não estandardizadas de linguagem.

Para esse tipo de análise utilizou-se o programa informático "CHILDES" - "the child language data exchange system" que, para além de aumentar a fiabilidade na recolha dos dados, codificação e transcrição, facilita a reprodução dos dados transcritos e automatiza o processo de análise.

Verificou-se, ainda, que os professores não só desenvolveram as suas capacidades de reflexão e auto-observação mas alcançaram, também, grandes progressos a nível do "saber-fazer", ficaram mais sensibilizados para os aspectos psicológicos do aluno e para a sua actuação pedagógica, bem como para o interesse pelo modo como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, em geral, e da L.E. em particular.

Bibliografia

- BRUNER, J. (1975) – "From communication to language" in *Cognition*, n.º 3 (255-287).
- ETXEBERRÍA, Feli (1997) – Perspectivas de la Investigación Psicopedagógica: La Dimensión Lingüística. *Rev. de Investigación Educativa*, Vol. 15, n.º 2 (273-300).
- TAESCHNER, T. (1991) – *A Developmental Psycholinguistic Approach to Second Language Teaching*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation;
- TAESCHNER, T. et al (1992) – "European project for teaching a second language to children between 3 and 7 years" (não publicado).