

Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras: algumas Práticas Curriculares

Lúcia Oliveira, Ana Isabel Lopes, Graça Welch

Resumo

O nosso envolvimento na concepção curricular e na leccionação de disciplinas do Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras (EPL), que funcionou na Escola Superior de Educação (ESE) de Leiria nos anos lectivos de 1999/2000 e 2000/2001, despertou-nos o interesse em conhecer a situação do ensino das LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LE) nos Jardins de Infância e escolas do 1.º ciclo do EB, da área de influência da ESE de Leiria. Interessava-nos saber que instituições estavam envolvidas neste projecto e de que forma o estavam a implementar.

Com este trabalho propomo-nos fazer uma breve caracterização sobre algumas questões curriculares e metodológicas que se prendem com a iniciação à Língua Estrangeira (LE) nos Jardins de Infância e nas escolas do 1.º ciclo do EB, da área de influência da ESE de Leiria. Para o efeito construímos um questionário¹ que foi enviado às Comissões Executivas Instaladoras dos diferentes agrupamentos e, no caso das escolas não organizadas em agrupamentos, às Delegações Escolares da área do CAE de Leiria e do Oeste. Os dados recolhidos reportam-se ao ano lectivo de 1999/2000.

Introdução

A construção de uma Europa unificada tem em vista, em última análise, a promoção de atitudes de compreensão e tolerância entre os povos. Neste sentido, a aprendizagem de LEs surge como um instrumento facilitador desta grande meta. Ao longo dos anos, a União Europeia tem desenvolvido

¹ A construção questionário contou com a colaboração de Sandra Mourão e Sally Mavor.

esforços no sentido de promover uma política educativa conducente à concretização desse grande objectivo, remontando aos anos 70 os primeiros documentos imbuídos deste espírito.² Recentemente, saíram a lume duas obras que constituem marcos determinantes na consolidação desta política de expansão e aprofundamento do domínio de LEs na União Europeia: o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995) e *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001). Focalizando-nos na temática que aqui nos propomos abordar, será de salientar a seguinte recomendação do *Livro Branco sobre a Educação e Formação*: "para conseguir o domínio efectivo de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem da segunda língua logo no nível pré-escolar e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário" (p. 70).

O sistema educativo português criou em 1989, na linha das recomendações emanadas do Conselho da Europa, a possibilidade da introdução de uma LE no currículo do 1.º ciclo do EB, através do Decreto-lei N.º 286/89 de 29 de Agosto, nos seguintes termos: "No 1.º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma Língua Estrangeira na sua realização oral e num contexto lúdico" (Art.º 6.º, N.º 1). Esta inovação curricular por parte do Ministério abriu a porta à proliferação de experiências de natureza muito díspar por todo o país, sem que houvesse o cuidado de criar estruturas de apoio e acompanhamento das mesmas.

Só bastante mais tarde, e provavelmente alertados para a desregulamentação da situação, sairá o Despacho N.º 60/SEEI/96 que vem, de alguma forma, introduzir algumas linhas orientadoras sobre a organização curricular desta nova área disciplinar de carácter optativo. Posteriormente, em 1997, vem a lume a publicação "Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar", da responsabilidade do Núcleo de Educação Pré-escolar do Departamento da Educação Básica, onde se define como objectivo nas

² Em 1975 foi publicado "The Threshold Level" da autoria de Jan Van EK e em 1976 "Un Niveau Seuil", de Daniel Coste e Eddy Roulet.

áreas de "Expressão e Comunicação" e "Conhecimento do Mundo": "Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas com meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo". Ainda em relação à área da "Expressão e Comunicação", estabelece-se que esta engloba diferentes formas de linguagem distribuídas por três domínios: domínio das expressões, com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical -; domínio da linguagem e abordagem à escrita, que inclui outras linguagens, como a informática e o audiovisual e ainda, a **possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira** (ênfase das autoras) (p. 21).

Posteriormente, foi publicado o Decreto-lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro, o qual prevê que "as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral" (Art.º 7.º, N.º 1). Por sua vez, na sequência da aprovação do "Programa de Acção a Favor da Mobilidade" pelo Conselho da Europa de Nice (7, 8 e 9 de Dezembro de 2000), o Conselho Nacional de Educação elaborou uma recomendação dirigida ao Ministério da Educação, na qual chama a atenção para a necessidade de serem adoptadas medidas que se apresentem particularmente relevantes tendo em conta os obstáculos com os quais, no contexto português, os candidatos à mobilidade se deparam. É de notar que a primeira dessas medidas recomenda "o desenvolvimento de metodologias e adopção de práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras e assegurem, no final do ensino básico, o domínio satisfatório de duas línguas" (Recomendação n.º 2/2001 de 10 de Maio).

Finalmente, e na sequência do estipulado no Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, temos a considerar o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, publicado pelo Ministério da Educação em Setembro de 2001. Nele são descritos alguns princípios orientadores para o ensino de LEs no 1.º ciclo, dos quais salientamos os seguintes:

As aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1.º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. (...) Tendo em conta a especificidade do plano curricular do 1.º ciclo (...) a sensibilização à aprendizagem de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens - verbal, visual, auditiva, corporal - e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor (p. 45).

O mesmo documento refere que devem ser privilegiados os desempenhos a nível da **interacção oral** e sugere quais as capacidades a desenvolver, no sentido da promoção da competência de comunicação:

Discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas consideradas pertinentes;
Reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;
Reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação
(p. 46).

Estando criado o quadro legal para a introdução das LEs no Pré-escolar e no 1.º ciclo do EB, coloca-se a questão fundamental do perfil do professor para esta nova área curricular. A correcta implementação do ensino de uma Língua Estrangeira nestes níveis de ensino requer um perfil de professor com uma formação adequada nos domínios linguístico-cultural e da didáctica da língua estrangeira e uma formação pedagógica específica para trabalhar com as crianças deste grupo etário. No contexto português, a formação dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo não tem, na generalidade dos casos, investido na preparação científica de uma Língua Estrangeira. Por outro lado, os professores com formação específica em Línguas Estrangeiras estão vocacionados para dar aulas a alunos do 2.º, 3.º ciclo e do ensino secundário e não a crianças do Pré-escolar e do 1.º ciclo do EB1.

Algumas instituições do Ensino Superior responderam a esta necessidade de formação do corpo docente criando CESEs em Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras dirigidos a professores do 1.º ciclo, outras houve que optaram por introduzir no plano de estudos dos cursos de formação inicial dos professores do 1.º ciclo uma disciplina de Língua Estrangeira e/ou de didáctica da Língua Estrangeira, criando as condições para a possibilidade

de desenvolverem actividades lectivas nesta área disciplinar no âmbito das suas Práticas Pedagógicas.

Em 1998, e decorrente da alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o nível de licenciatura para a formação inicial dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, foram então publicados os normativos respeitantes à criação dos cursos de complemento de formação científica e pedagógica e de qualificação para o exercício de outras funções (Decreto-lei N.º 255/98 e Portaria N.º 760-A/98). A estrutura curricular destes novos cursos prevê uma área de formação em domínios de especialização, sendo um desses domínios o "Ensino de Língua Estrangeira e Ensino do Português como Segunda Língua", sendo-lhe atribuído um peso não superior a 25% da carga horária total dos cursos. No caso específico das Línguas Estrangeiras, se os candidatos não possuírem antecipadamente um domínio razoável dessa língua, esta carga horária parece-nos insuficiente para se desenvolver a **competência comunicativa**, essencial à dinamização das actividades pedagógico-didácticas nesta área curricular. Apesar de estarmos conscientes de que estes professores vão trabalhar ao nível da sensibilização à LE, o que naturalmente não exige um domínio tão alargado e profundo como os que a leccionam na perspectiva de uma aprendizagem formal com uma sequência progressiva ao longo dos outros ciclos de ensino, não podemos deixar de considerar que a aquisição adequada da componente gramatical, nomeadamente no domínio da fonética e das estruturas morfo-sintácticas básicas e da sua utilização em situações comunicativas, requer uma prática prolongada, que não nos parece compatível com o número de horas estipulado na legislação atrás mencionada. Parece-nos, assim, aconselhável que os candidatos a este domínio de especialização evidenciem um domínio básico da LE como condição de inscrição no curso, situação que se encontra prevista no ponto 2 do Art.º 14.º do Decreto-lei N.º 255/98): "A seriação dos candidatos pode ainda incluir a realização de provas de avaliação em domínios considerados necessários ao ingresso no curso, bem como a realização de entrevistas."

Metodologia

Recolha de Dados

No sentido de podermos fazer uma caracterização dos contextos pedagógico-didáticos em que se realiza a iniciação à LE nos Jardins de Infância e Escolas do 1.º Ciclo, na zona geográfica de influência da ESE de Leiria, elaborámos um questionário o qual estruturámos em três partes. Na 1.ª parte propúnhamo-nos colher informações relativamente à identidade da proposta de introdução da LE na instituição escolar, à carga horária semanal, duração das sessões de LE e aos períodos escolares (curriculares ou não curriculares) em que os mesmos decorriam. Na 2.ª parte procurámos obter dados que nos permitissem conhecer algumas características das práticas curriculares, nomeadamente no que respeita à natureza dos materiais didáticos, às competências da linguagem desenvolvidas, ao tipo de actividades, às modalidades de interacção, às modalidades de avaliação das aprendizagens, à interdisciplinaridade com outras áreas curriculares, aos tempos de utilização da LE durante as sessões a ela destinados e a um balanço sobre a experiência implementada. À excepção desta última questão, que optámos por ser aberta, todas as restantes são perguntas de resposta fechada. A 3.ª parte do questionário incide sobre os dados pessoais e profissionais dos respondentes. Para a caracterização pessoal e profissional dos docentes inquiridos colhemos dados relativos à idade, habilitação profissional, LE e nível de ensino em que a leccionam, tipologia da instituição escolar onde desenvolvem essas actividades profissionais e sua localização, formação científica e metodológica na LE e experiência em ensino da LE nos anos iniciais de escolaridade.

Constituição da Amostra

Para a entrega dos questionários à população por nós definida obtivemos o inestimável apoio do CAE de Leiria que, em Maio de 2000, os enviou às Comissões Executivas Instaladoras dos diferentes agrupamentos e, no caso das escolas não organizadas em agrupamentos, às Delegações Escolares da área de influência do CAE de Leiria e do Oeste.

Os responsáveis pelos agrupamentos das escolas e Delegações Escolares distribuíram e recolheram os questionários dos docentes que se encontravam a leccionar a disciplina de LE nos Jardins de Infância e Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico. Recolhidos os questionários até final de Julho de 2000, a amostra com que trabalhamos ficou constituída por 39 respondentes.

A amostra constituiu-se com base nos questionários que nos foram remetidos pelo CAE de Leiria, e que são procedentes de 14 agrupamentos de escolas e de 8 Delegações Escolares. Dos 14 agrupamentos, 7 informaram não ter qualquer projecto de EPLE a funcionar nas suas instituições escolares e das 8 Delegações Escolares, 2 responderam no mesmo sentido. Apesar de não nos ter sido devolvido o questionário, obtivemos a informação de que, no Agrupamento de Figueiró dos Vinhos, o EPLE se concretiza através do envolvimento de uma escola num projecto interciclos que se traduz na frequência de aulas de LE pelos alunos do 4.º ano de escolaridade, nas instalações da escola do 2.º ciclo do EB. A mesma situação ocorreu com a Delegação Escolar de Alvaiázere, a qual nos informou que 5 escolas do 1.º ciclo estão envolvidas em actividades do EPLE através do Programa Alfa. Na totalidade, nos 14 agrupamentos e 8 Delegações Escolares, que englobam 145 Jardins de Infância e 350 escolas do 1.º ciclo, estão em funcionamento 47 projectos de EPLE, conforme consta do quadro 1.

Quadro N.º 1: Projectos de EPLE em Jardins de Infância e Escolas do 1.º ciclo do EB

Agrupamento/ /Delegação Escolar	Número de Instituições Escolares	Instituições Escolares com Projectos de EPLE
	Jl 1.º CEB	Jl 1.º CEB
Agr.º da Maceira	8 11	0 10
Agr.º de St.ª Catarina da Serra	4 5	0 3
Agr.º dos Marrazes	6 9	0 2
Agr.º das Colmeias	10 18	0 3 ³
Agr.º do Avelar	2 5	0 1
D.E. Marinha Grande	10 16	1 6
Agr.º Gualdim Pais	2 7	0 0
Agr.º do Lourçal e Almagreira	4 17	0 0
Agr.º da Batalha	7 21	0 0
Agr.º de Vieira de Leiria	2 3	0 0
Agr.º de Mira d'Aire e Alvados	3 32	0 0
D.E. de Caldas da Rainha	23 59	0 2
D.E. da Nazaré	5 9	0 6
D.E. de Leiria	5 10	1 1
D.E. do Bombarral	11 20	0 1
Agr.º Porto de Mós	14 31	0 4 ⁴
D.E. de Pombal	6 30	0 0
D.E. de Ansião	7 17	0 0
Agr.º de Castanheira de Pêra	2 8	0 0
Agr.º de Pedrógão Grande	3 10	0 0
Agr.º de Figueiró dos Vinhos	7 12	0 1 ⁵
D.E. de Alvaiázere	4 13	0 5 ⁶

³ Só nos foram remetidos dois questionários pelo facto de uma das professoras se encontrar ausente do serviço no período em que foram distribuídos os questionários.

⁴ Um dos questionários não foi utilizado para efeito de tratamento de dados por estar muito incompleto.

⁵ Trata-se de um projecto interciclos, não nos tendo sido remetido o questionário.

⁶ O EPLE nestas escolas estava inserido no Projecto Alfa. Não recebemos nenhum questionário.

Organização e Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados do questionário foi realizado através de procedimento computadorizado. Os dados recolhidos através das perguntas fechadas foram lançados na base de dados do programa SPSS e organizados em gráficos que apresentam o somatório da frequência das respostas por item traduzidas em percentagens. No que respeita à pergunta aberta, as respostas foram objecto de uma análise de conteúdo com o objectivo de identificarmos as categorias que ressaltavam do discurso dos respondentes, tendo sido de seguida contabilizadas as frequências relativamente a cada categoria.

Resultados

Dados Pessoais e Profissionais dos Sujeitos

Quanto à **idade** dos sujeitos inquiridos, saliente-se que a maioria tem menos de 30 anos (43%), seguida da faixa etária entre 30 e 40 anos (31%) e por último a faixa entre 40 e 50 anos (26%). No que toca às suas **habilitações profissionais**, a maioria são professores do ensino secundário e do 3.º ciclo do EB. Note-se, portanto, que a maioria dos inquiridos envolvidos no ensino precoce de LE leccionam em ciclos de ensino diferentes daquele em que ocorre a aprendizagem de LE por crianças (Figura 1). Esta situação poderá resultar do facto de ter havido, até ao presente momento, escassa oferta de formação em ensino precoce de LE para os professores do EB1, quer no contexto da formação inicial, quer da formação contínua e cursos de complemento de formação. Esta é, desde logo, uma questão central do ensino precoce da LE e que se prende com o perfil do

professor desta área curricular. De facto, a situação ideal seria a atribuição desta disciplina a professores com preparação específica para trabalharem com estes níveis de ensino.

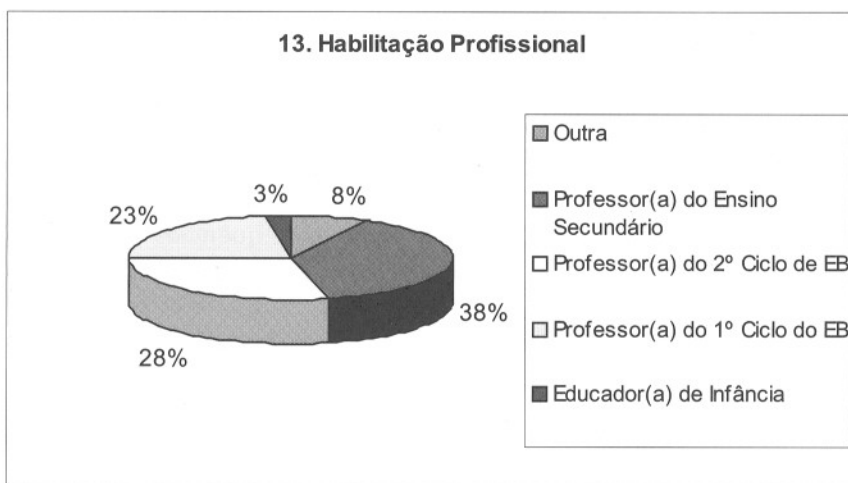


Figura N.º 1

Quanto à **Língua**, os inquiridos leccionam maioritariamente o Inglês, surgindo o Francês em segundo lugar, o que resulta do facto de a maioria dos professores com formação académica em LE possuir uma **licenciatura na área de Inglês** (Figuras 2 e 3). Parece-nos importante aqui reportarmonos às orientações estabelecidas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* o qual, a este propósito, chama a atenção para uma mudança ao nível das finalidades das línguas: "Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o "falante nativo ideal". (...) Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter a oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue" (p. 24). Apesar de, na obra supra citada, se ressaltar que as implicações práticas deste novo paradigma ainda não estão totalmente regulamentadas, é interessante constatar

que alguns projectos de ensino precoce das LEs já apontam nesta linha como nos parece ser o caso do projecto "Sensibilização à diversidade linguística no 1.º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo".⁷

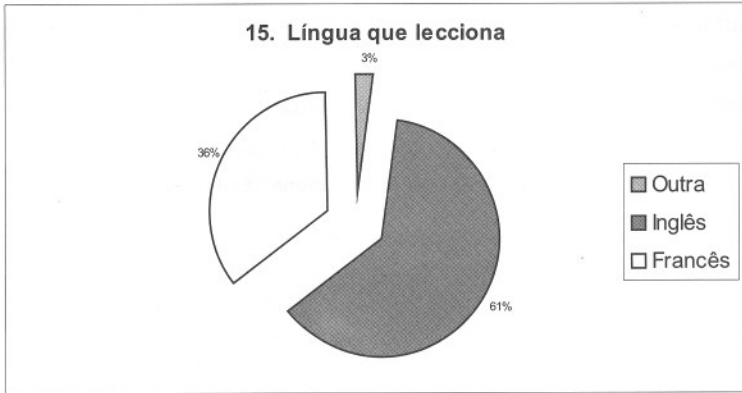


Figura N.º 2

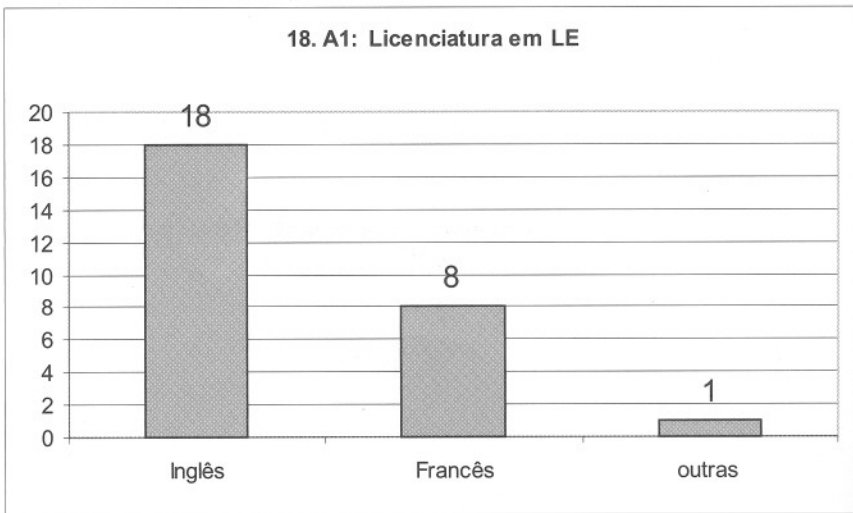


Figura N.º 3

⁷ Para uma informação mais detalhada deste projecto ver Andrade, Martins e Leite (2002) constante da bibliografia.

Como podemos verificar nas figuras 4 e 5, a esmagadora maioria dos respondentes lecciona a **LE no 1.º ciclo**, sendo que só 8% dos respondentes lecciona a LE no pré-escolar. Esta situação poderá ter a ver com o facto de só em 1997 as orientações curriculares para o pré-escolar fazerem referência à LE. Por outro lado, a quase totalidade dos cursos de EPLE, organizados pelas instituições de formação de professores dirigiam-se exclusivamente a professores do 1.º ciclo, sendo neste caso a ESE de Leiria uma das poucas excepções.

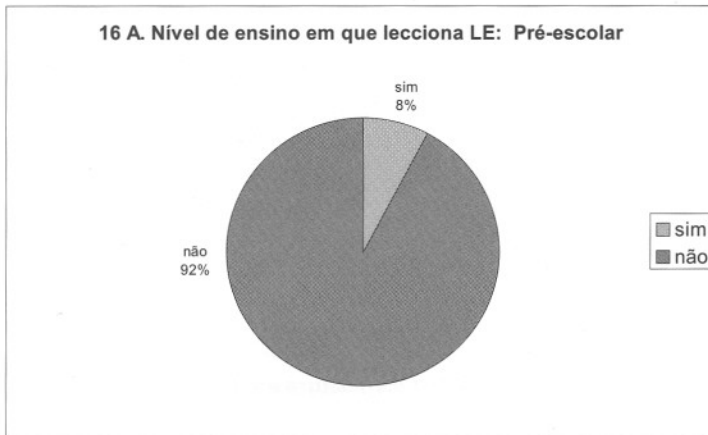


Figura N.º 4

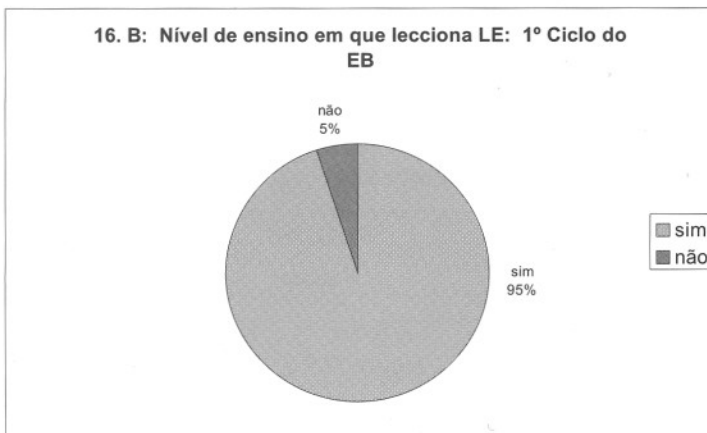


Figura N.º 5

No que respeita **ao tipo de instituição escolar** em que decorre a aprendizagem precoce de LE, em primeiro lugar surgem as escolas do 1.º ciclo do EB. Em alguns casos, as escolas onde trabalham os inquiridos integram-se em agrupamentos verticais e apenas um número reduzido de escolas (5%) pertence a agrupamentos horizontais (Figuras 6 e 7). É possível que isto se verifique porque nos agrupamentos verticais se pode fazer uma gestão dos recursos humanos recorrendo com mais facilidade aos professores de LE do 2.º, 3.º ciclos e Secundário, o que não acontece nos agrupamentos horizontais.

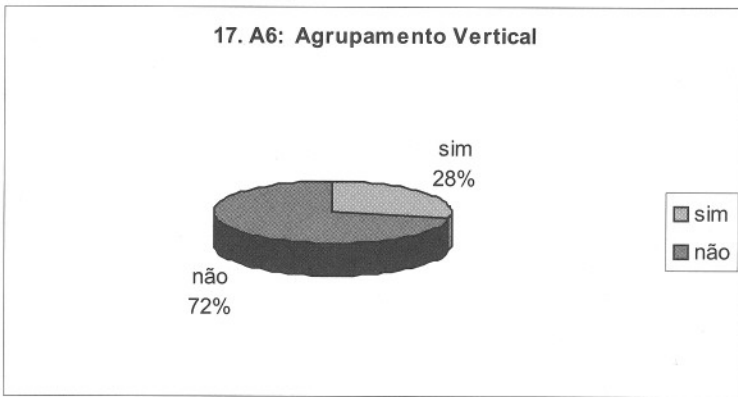


Figura N.º 6

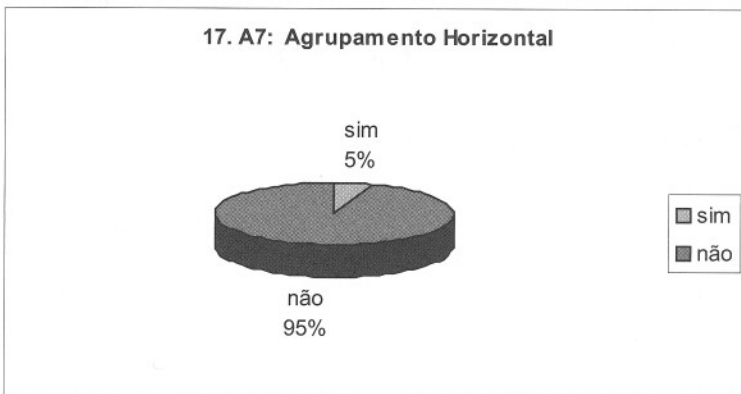


Figura N.º 7

No que respeita à **localização**, as escolas nas quais é leccionada a LE situam-se sobretudo em zonas rurais e periféricas e apenas um pequeno número em zonas urbanas (Figura 8). Para tal situação poderá contribuir o facto de a maioria das zonas urbanas oferecerem institutos privados de línguas e de o nível socio-económico do agregado familiar ser frequentemente mais elevado, o que permite às crianças desses agregados terem acesso à aprendizagem de LE nesses institutos. Pelo contrário, o nível socio-económico mais baixo de muitas das crianças de zonas rurais, não lhes permitirá aceder àqueles institutos privados. De alguma forma, poder-se-á argumentar que a expansão de projectos de EPLE nas escolas públicas do 1.º ciclo poderá constituir um instrumento promotor da igualdade de oportunidades às nossas crianças.

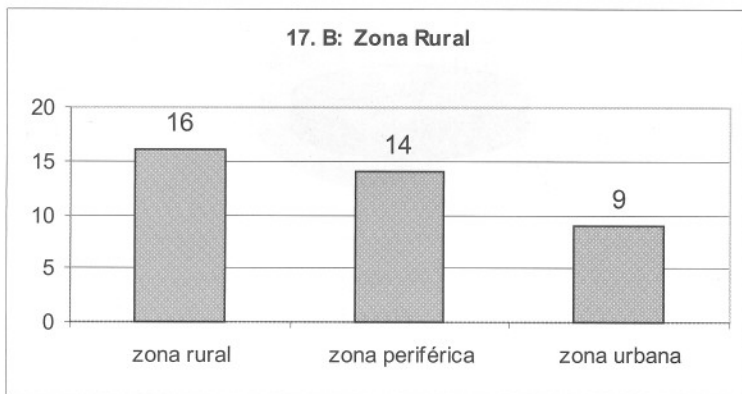


Figura N.º 8

Os Contextos de Iniciação à Língua Estrangeira

Os dados recolhidos permitiram-nos caracterizar o contexto em que ocorreu a introdução da língua estrangeira (LE) nas instituições nas quais os respondentes leccionam. Verificamos assim que a **iniciativa daquela introdução** foi maioritariamente da parte dos professores e, em segundo lugar, dos órgãos das escolas. Ainda que com uma expressão bastante diminuta constatamos, no entanto, que alguns Encarregados de Educação tiveram um papel interveniente nas decisões da escola, já que na amostra com que tra-

balhámos 4% dos projectos de EPLE foram da sua iniciativa (Figura 9). De facto, recentemente tem-se verificado uma crescente pressão por parte dos encarregados de educação das crianças do Pré-escolar e do 1.º ciclo, no sentido da introdução das LEs nestes níveis de ensino (Sousa e Conceição, 1999; Strecht Ribeiro, 2002).

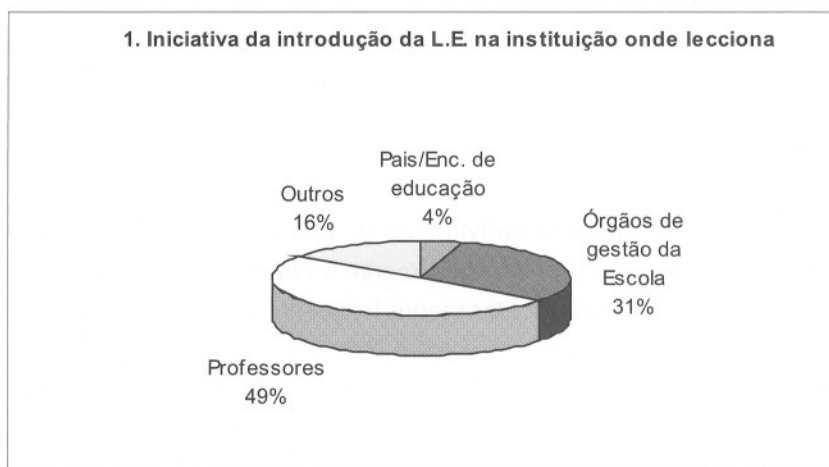


Figura N.º 9

Relativamente à **organização curricular** das sessões/aulas de LE, observamos que as mesmas tiveram lugar um vez por semana, na maior parte das escolas. Apenas em 26% das escolas as sessões/aulas decorreram duas vezes por semana. As sessões/aulas duraram maioritariamente entre 30 a 45 minutos ou mais de 45 minutos. No entanto, esta situação não se coaduna com o que alguns autores preconizam, já que consideram preferível sessões diárias, ainda que curtas, a menos sessões com maior duração (cf. C. Blodin *et al.* 1998).⁸ Inquiridos sobre os **períodos curriculares** em que decorrem as

⁸ Os textos legais emanados por diferentes órgãos do Ministério da Educação (Circular da DGEBS, em 1992; Despacho N.º 60/SEEI/96; circulares da Direcção Regional do Centro, em 1997 e 1998) apresentam propostas distintas no que respeita à duração das sessões que vão desde os 25 aos 45 minutos. Quanto à periodicidade, nuns casos fixa-se o número de sessões em 2 vezes por semana, noutros casos limita-se até ao máximo de duas vezes por semana e num último caso limita-se ao número mínimo de duas vezes por semana.

sessões/aulas, os sujeitos responderam que elas decorrem durante os tempos curriculares. A este respeito o Despacho N.º 60/SEEI/96 estabelece no ponto 2 que "a aprendizagem de uma língua estrangeira no âmbito do 1.º ciclo do Ensino Básico ... (deverá) desenvolver-se ao longo do ano lectivo em actividades de complemento curricular ..." acrescentando no ponto 5 que "O Conselho Escolar poderá decidir que ... sejam desenvolvidas no horário lectivo...".

Práticas Curriculares

No que respeita ao desenvolvimento de **competências da linguagem**, os inquiridos desenvolvem preferencialmente a **compreensão oral**, sendo a compreensão e a produção escritas menos frequentemente praticadas (Figura 10). Isto poderá estar relacionado com o facto de os professores considerarem que os alunos deverão praticar a leitura e a escrita na sua língua materna antes de as iniciarem numa língua estrangeira, ou poderá também ser o efeito da aplicação das sugestões constantes dos textos legais que são unânimes na defesa de que a iniciação à LE no 1.º ciclo deve centrar-se nas competências da oralidade (cf. Decreto-lei N.º 286/89; Circular da DGEBS, 1992; Despacho N.º 60/SEEI/96). Estas práticas estão em consonância com os dados recolhidos num estudo sobre as opiniões dos encarregados de educação e futuros professores do EB1 relativamente ao EPLÉ, tendo estes dois grupos de inquiridos considerado que se deveria atribuir maior importância ao domínio da oralidade (compreender e falar) (Sousa e Conceição, 1999).

Os professores que leccionam LE no 1.º ciclo do EB fazem-no preferencialmente no 3.º ano, em segundo lugar no 4.º ano, depois no 2.º ano e, em último lugar, no 1.º ano. Apesar de o Despacho N.º 60/SEEI/96 permitir o desenvolvimento das actividades de LE em qualquer ano de escolaridade, a maioria dos professores parece evitar os dois primeiros anos de escolaridade, provavelmente pelo facto de estes alunos ainda estarem a realizar muitas iniciações ao nível da Língua Materna, o que para professores que não têm preparação didáctica para lidar com estas situações poderá constituir uma forte barreira.

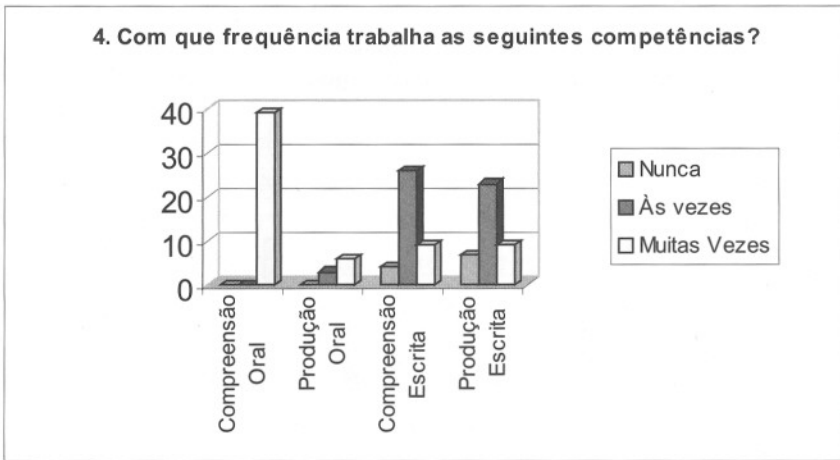


Figura N.º 10

Quanto ao **tipo de actividades** a que os inquiridos recorrem, os exercícios orais e as canções são os mais utilizados, seguidos dos jogos corporais, role plays, jogos de cartões e dramatizações de diálogos. Refira-se, a este respeito, que o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001) sugere como pistas de trabalho para o desenvolvimento da competência de comunicação as seguintes: "Recurso a actividades diversificadas que mobilizem o interesse e a energia das crianças, com ênfase na **oralidade e na actividade lúdica**: jogos de escuta, de mímica, de expressão dramática, musical, plástica, corporal" (ênfase das autoras) (p.46). A componente lúdica, nomeadamente as canções e os jogos na aprendizagem das LEs pelas crianças tem sido realçada por diferentes autores no seguinte pressuposto: "Play builds children's confidence in themselves and their abilities so that physical and mental skills can be repeated again and again providing confidence, mastery and exploration of potentials and limitations" (Moyles, 1989: 23). Mais uma vez as opiniões dos pais e futuros professores do EB1, no estudo já atrás referenciado, vão no mesmo sentido já que estes dois grupos "valorizam bastante o recurso à música e às canções (...) A utilização dos jogos é também bastante valorizada pelo grupo de futuros professores" (Sousa e Conceição, 1999: 365) (Figura 11).

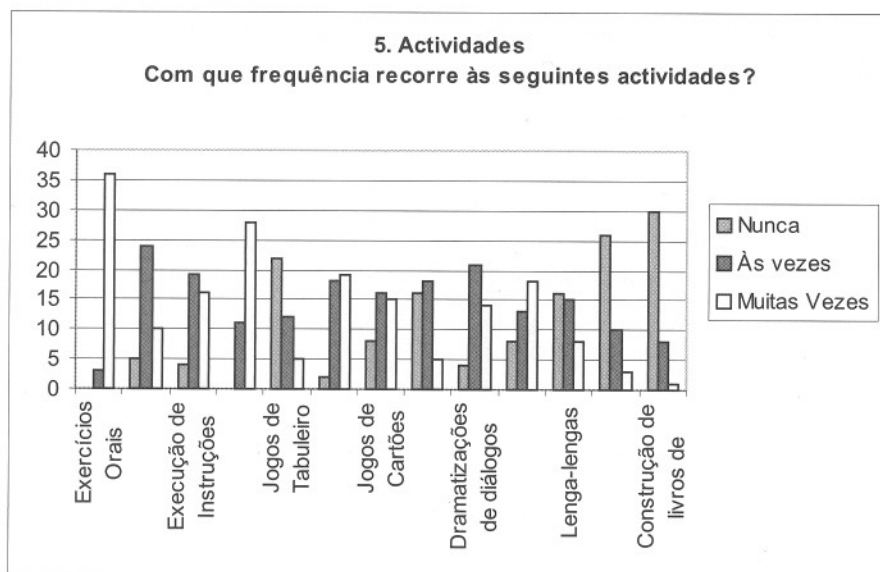


Figura N.º 11

Quando consideradas as **formas de interacção** mais utilizadas nas sessões/aulas, os sujeitos desenvolvem sobretudo trabalho com a turma, seguido de trabalho de pares, trabalho individual e, por último, trabalho de grupos. A este propósito Thompson (2002) considera que os professores de EPLE deveriam criar oportunidades de interacção social diversificadas por forma a poderem ir ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem das crianças, já que algumas se desenvolvem preferencialmente em situações de trabalho cooperativo (pares ou pequenos grupos) e outras preferem actividades individuais em que se possam concentrar e trabalhar isoladamente. A mesma autora ressalta a importância destas formas de interacção para a introdução e prática de tipos diferentes de linguagem: "Language for co-operating, sharing, negotiating, directing, explaining, questioning, working things out and getting tasks done" (p.50). No que respeita aos instrumentos utilizados na **avaliação das aprendizagens** dos alunos, verificamos que o *portfolio* é o mais utilizado, seguido das grelhas de observação e dos registos escritos. É de salientar que os testes sumativos, as fichas de auto-avaliação e os testes formativos são pouco ou mesmo nunca utilizados (Figura 12). Sobre esta

temática da avaliação das aprendizagens, de acordo com o resultado do estudo já referido, a maioria dos pais (54%) é favorável à sua utilização, no entanto a maioria dos futuros professores do EB1 (56%) "não consideram que a aprendizagem precoce da LE deva ser avaliada ..." (Sousa e Conceição, 1999: 367). De acordo com Rixon (1992), trata-se de uma área que suscita algum conflito entre o sector administrativo e o metodológico. Na opinião de Rixon, neste tipo de ensino, que se pretende cooperativo e lúdico, fazer-se avaliação das aprendizagens não corresponde ao que é defendido pelas filosofias mais comuns sobre o ensino a crianças. A mesma autora ressalta que não deixa de ser significativo que a maioria dos manuais de LE para estas faixas etárias evite esta questão na sua organização "by not providing the sort of test or learning-check materials that is a common feature in materials for older learners" (Rixon, 1992:87).

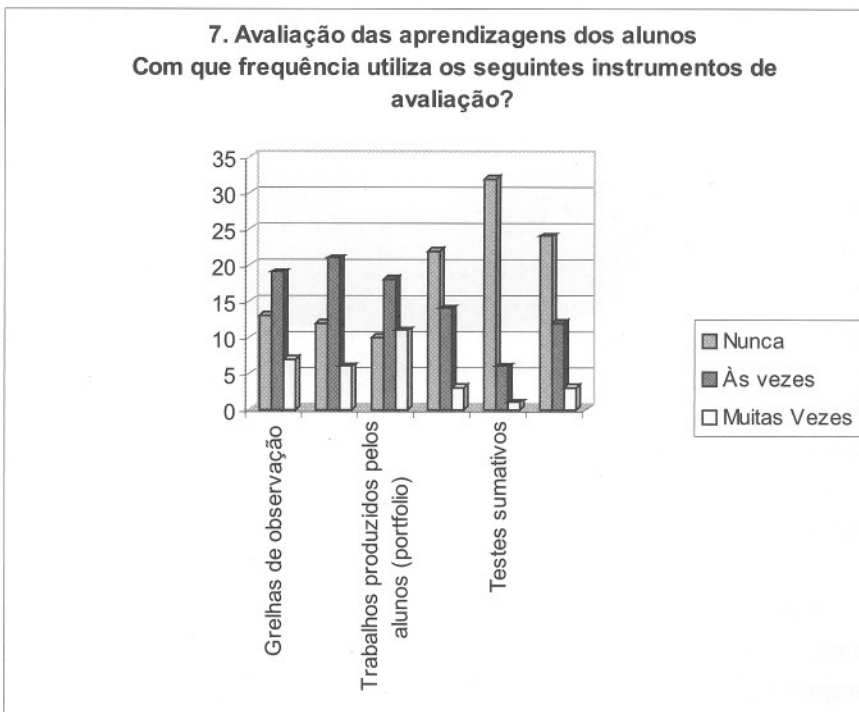


Figura N.º 12

Questionados sobre a **articulação das actividades de LE com outras áreas curriculares**, os inquiridos fazem essa articulação principalmente com as seguintes: expressão e educação físico-motora, expressão e educação dramática, expressão e educação plástica e expressão e educação musical (Figura 13) concretizando assim a articulação com um dos domínios que vários especialistas consideram ser de privilegiar. O *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competência Essenciais* (2001) também se pronuncia neste sentido, afirmando que "uma actividade desenvolvida em língua estrangeira pode convergir ou complementar actividades desenvolvidas em Estudo do Meio, Matemática, Língua Portuguesa ou área das Expressões" (p. 46).

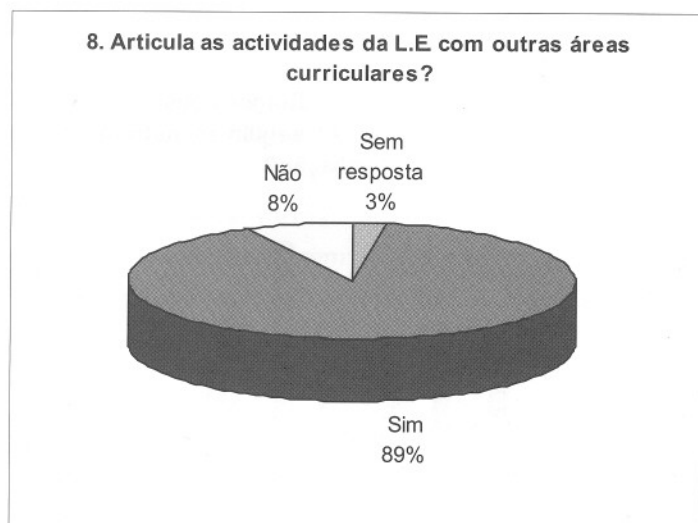


Figura N.º 13

Relativamente à frequência da utilização da LE nos períodos a ela destinados, notamos que a maior parte dos sujeitos utiliza-a frequentemente, chegando 28% a utilizá-la sempre (Figura 14). Esta situação poderá reflectir o facto de a maioria dos professores de EPLE trabalharem no 3.º ciclo e Ensino Secundário, onde esta prática é corrente.

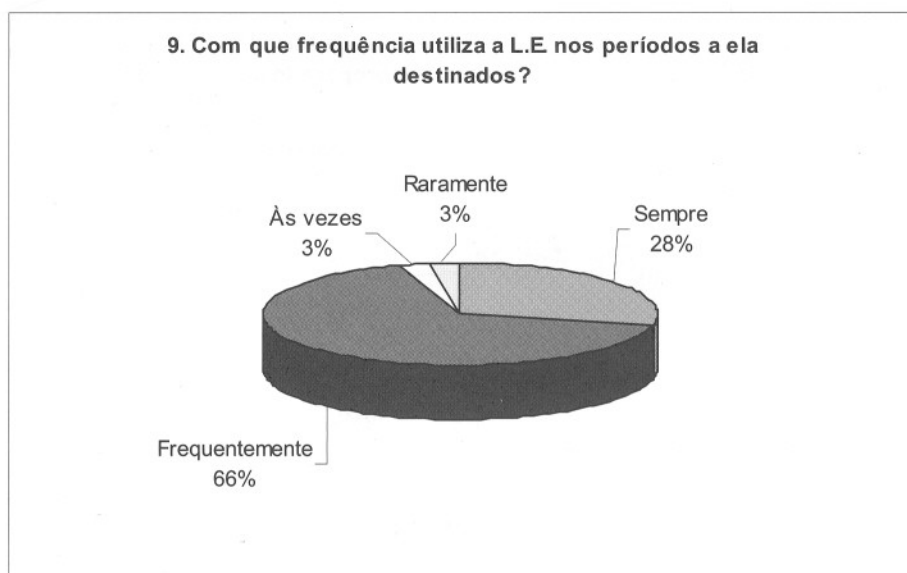


Figura N.º 14

Em relação à **preparação do trabalho**, no caso dos inquiridos que não são professores do grupo de alunos ao qual leccionam a LE, é de salientar que uma larga percentagem deles nunca ou só raramente prepara o seu trabalho com o professor da turma (Figura 15). Há, portanto, ausência de articulação entre o trabalho do professor de LE e o professor da turma, o que faz com que, ao contrário do que se preconiza para este nível de ensino, esta disciplina surja de uma forma isolada e descontextualizada das restantes áreas curriculares. Esta situação corrobora os resultados de um estudo recente (Dias 2002) que apontam no sentido da existência nas escolas de uma cultura onde dominam as normas de não interferência no que respeita às relações entre professores: "salvaguardando a privacidade da sala de aula mas dificultando a entajuda e o intercâmbio profissionais" (p. 69).

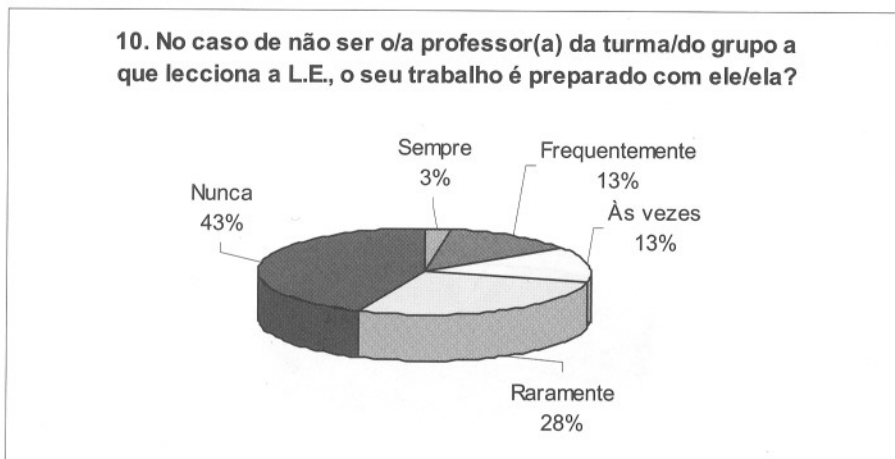


Figura N.º 15

Relativamente à questão aberta na qual se pedia que os respondentes fizessem um **balanço da experiência** que estavam a ter no que respeita ao ensino precoce da Língua Estrangeira, do total dos 39 questionários obtivemos 16 respostas. A totalidade das respostas apontam para uma percepção muito positiva desta experiência profissional, ainda que 6 respostas tenham referido aspectos negativos.

Os aspectos positivos e negativos mencionados foram categorizados como abaixo se indica, tendo sido contabilizados as seguintes frequências relativamente a cada categoria:

Aspectos Positivos

- Motivação das crianças pela aprendizagem - 13 respostas
- Enriquecimento pessoal e profissional - 11 respostas
- Facilidade na aprendizagem - 4 respostas
- Relacionamento entre as crianças e a professora - 4 respostas
- Contributo para o desenvolvimento integral da criança - 4 respostas
- Articulação entre diferentes níveis de ensino - 4 respostas
- Preparação para a aprendizagem da LE no 2.º ciclo do EB - 4 respostas

Aprofundamento do domínio gramatical da LM - 1 resposta

Desenvolvimento de competências ao nível das tecnologias de informação e comunicação - 1 resposta

Aspectos Negativos

Falta de recursos didáticos e informáticos - 4 respostas

Excesso de alunos por turma - 2 respostas

Carga horária reduzida - 2 respostas

Falta de formação neste nível de ensino - 2 respostas

Fica muito claro que a maioria destes docentes tem a percepção de que uma das grandes vantagens do EPLE se prende com o facto de as crianças desta faixa etária manifestarem uma forte motivação pela aprendizagem desta disciplina. Nas suas respostas, os docentes referem o prazer, a alegria, o interesse que é possível observar nos alunos, como podemos constatar no registo de um inquirido, que passamos a citar: "Os alunos demonstram um grande interesse e agrado pela aprendizagem da Língua e cultura inglesas, participando e demonstrando bastante curiosidade". A literatura da especialidade (Rixon, 1992), tem também sublinhado, de uma forma bastante consensual, a componente motivacional das crianças como um factor favorável à inclusão da LE nos currículos destes níveis de ensino. É também nesta linha de pensamento que se posiciona Josette Fróis (1997), a qual afirma que a sensibilização à LE se justifica com base em princípios como "*l'avidité d'entendre; la motivation pour apprendre; la socialization et l'auto-confiance*" (p. 112).

O aspecto positivo que aparece mais valorizado em 2.º lugar está associado ao enriquecimento pessoal e profissional que esta experiência proporcionou aos docentes. Este enriquecimento traduz-se em sentimentos de satisfação pessoal e profissional, na construção de novos conhecimentos e na diversificação e alargamento das suas experiências profissionais. Os docentes

reportam-se nomeadamente a sentimentos de satisfação resultantes da motivação demonstrada pelas crianças, à possibilidade de trabalhar com alunos de uma faixa etária diferente da que lhes é habitual, ao estímulo para trabalhar com materiais mais diversificados, à colaboração entre professores de diferentes níveis de ensino e ao desafio e capacidade de saber agir em situações novas. A título de exemplo, registamos o testemunho de uma das docentes que afirma "para a professora é sensacional, pois vê os alunos entusiasmados com o estudo, a concentrarem-se melhor nas outras áreas (...)".

Ainda que com um nível de frequência bastante inferior, alguns docentes elegeram como aspectos positivos nesta experiência a facilidade de aprendizagem evidenciada pelos alunos, o relacionamento entre as crianças e a professora, o contributo para o desenvolvimento integral da criança e a articulação entre diferentes níveis de ensino.

Salientaríamos destes quatro aspectos, a facilidade na aprendizagem e o contributo para o desenvolvimento integral da criança. A noção com que alguns professores ficaram de que os alunos destas idades manifestavam bastante facilidade na aprendizagem da LE (provavelmente em comparação com os alunos de outros níveis de ensino) está também documentada nos textos da especialidade onde se reconhece nomeadamente que a plasticidade do aparelho fonador permite uma boa aquisição da componente fonológica da LE. A este respeito, Brewster, Ellis e Girard (1991) esclarecem o seguinte: "from the auditory and phonatory, as well as the neurological and biological viewpoint, infants and young children have all that is required for the acquisition of two or three languages at the same time"(p. 9). Paralelamente, a capacidade de memorização desta faixa etária traduz-se na facilidade de aquisição de novos vocábulos, nomeadamente quando as actividades de memorização envolvam a realização de tarefas (tasks) que estimulem a participação activa das crianças com o material de ensino (Wood, 1988).

A perspectiva de que a LE contribuiu para o desenvolvimento integral da criança é explicitada com referência ao desenvolvimento do raciocínio, à promoção da auto-estima e de uma forma geral à melhoria das aprendizagens nas outras disciplinas. No estudo a que já nos reportamos anteriormente, tanto os futuros professores do 1.º ciclo como os encarregados de educação também associaram o ensino precoce das LEs ao desenvolvimento

global das crianças. Também neste domínio esta ideia encontra eco nas perspectivas de Kennedy e Jarvis (1991), os quais afirmam: "language learning at Primary level is intrinsically bound up with the physical and natural development of the child (...)" (p. 153).

Quanto aos aspectos negativos pudemos constatar que o factor que obteve maior frequência está associado à falta de recursos didácticos e informáticos nas escolas. Alguns docentes mencionam a ausência de manuais, situação que se traduz no dispêndio de muito tempo na concepção de actividades e de materiais de ensino, outros referem a ausência de computadores. Editoras inglesas e norte-americanas têm vindo a apostar na produção e publicação de materiais didácticos diversos destinados ao ensino da LE nestas faixas etárias, mas é provável que o seu custo, associado ao facto de se tratar de uma disciplina facultativa, contribua para que as escolas/docentes se abstenham de propor a sua compra. As editoras portuguesas começam entretanto a reconhecer o interesse comercial desta área, tendo já sido publicados os manuais *Playschool I* e *Playschool II* pela Porto Editora (1999). Por outro lado, o Departamento da Educação Básica editou em Novembro de 2000, um kit de material didáctico para o ensino do inglês para o 1.º ciclo. O excesso de alunos por turma referido por dois docentes tem a ver com o facto de as escolas a que se reportam juntarem os alunos dos diferentes anos de escolaridade numa só turma, provavelmente por falta de professores para leccionar a disciplina em cada ano separadamente. Também dois professores consideram negativo o tempo disponível para desenvolver as actividades de LE.

Conclusão

Apesar das múltiplas dificuldades, nomeadamente "escassez de materiais adequados e de qualidade" e "deficiente qualificação dos professores envolvidos" (Strecht Ribeiro, 2002: 211), o ensino das LEs para crianças tem vindo gradualmente a consolidar-se e a mobilizar energias e motivações quer por parte dos práticos no terreno, quer dos docentes do Ensino Superior. Também a Associação Portuguesa de Professores de Inglês tem evidenciado

um interesse e abertura a esta realidade, que se traduziu, nomeadamente, na criação de um espaço específico dedicado a esta temática: Núcleo de Ensino Precoce (APPInep) e na organização de uma Conferência em Novembro de 2001, subordinada ao tema "Current Practices: a look at teaching English to children in Portugal" .

Conscientes de que, apesar de tudo, já foram dados alguns passos significativos, reconhecemos no entanto que muito há ainda a fazer tanto ao nível do alargamento da oferta da LE no Pré-escolar e escolas do 1.º ciclo do ensino público, como do aprofundamento dos processos de trabalho a desenvolver neste domínio. Gostaríamos de concluir este nosso estudo com uma chamada de atenção para algumas recomendações produzidas com o apoio do Conselho da Europa e publicadas no documento *Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* (C. Blodin et al., 1998). Neste trabalho, da responsabilidade de um grupo de investigadores de diferentes nacionalidades (Belga, Francesa, Holandesa, Inglesa, Alemã, Italiana) que procuraram, no âmbito do Programa Sócrates, analisar os resultados da aprendizagem das LEs, conclui-se que a aprendizagem da LE nestes níveis de escolaridade iniciais produzem um efeito muito positivo nos alunos, em termos das competências linguísticas, atitudes positivas face a outras línguas e culturas e promoção da autoconfiança. No entanto, o êxito desta aprendizagem está dependente de certas condições quer ao nível pedagógico, quer ao nível de recursos. Os investigadores fazem então algumas recomendações no sentido de se poderem alcançar essas condições, das quais destacamos as seguintes:

Continuidade: considera-se crucial a necessidade de haver uma continuidade pedagógica ao longo do processo de aprendizagem da LE no percurso académico dos alunos;

Tempo: Deverá aumentar a carga horária global atribuída à aprendizagem da LE, especialmente no que respeita à competência oral, sempre que possível. É preferível realizar sessões curtas, mas diárias, do que dedicar tempos mais alargados mas só uma ou duas vezes por semana. Contudo, o factor tempo não é suficiente para garantir bons resultados, as aulas deverão ter qualidade pedagógica e linguística.

Formação de Professores: os docentes responsáveis pela disciplina de LE precisam de evidenciar proficiência na LE, capacidade de analisar e descre-

ver a LE, conhecimentos sobre os princípios de aquisição da língua, competências pedagógicas especificamente adaptadas para o ensino de LEs a crianças destes níveis etários.

Metodologias apropriadas para grupos de diferentes faixas etárias: a inovação no ensino das LEs não se deveria limitar a baixar a idade de iniciação à LE. Deverão ser implementadas metodologias de ensino específicas para os diferentes grupos etários.

Diversidade linguística: se não forem tomadas algumas precauções, a iniciação da LE nestes níveis etários poderá reduzir a diversidade linguística. Ainda que não seja fácil ter professores que dominem LEs menos internacionalizadas, uma solução será a consciencialização das crianças da diversidade das LEs, em vez de nos concentrarmos no ensino de uma só LE.

Perigos Potenciais: A introdução das LEs nos níveis iniciais de escolaridade é um empreendimento educacional muito válido. Contudo se a sua generalização não for acompanhada da atribuição de recursos suficientes e de uma planificação de forma a satisfazer as condições atrás referidas, esta iniciativa poderá ser contra-produtiva.

Parece-nos importante que no âmbito da autonomia das escolas, e tendo como suporte legal o Decreto-lei N.º 286/89, a Portaria N.º 760-A/98 e o Decreto-lei N.º 6/01, os órgãos de gestão com competências nestas matérias de organização curricular promovam um debate alargado sobre esta temática, no sentido de poderem tomar uma decisão sustentada pelas correntes científicas e pelas experiências já levadas a cabo no nosso país quanto à inclusão desta área disciplinar no currículo das escolas do 1.º ciclo do EB. Complementarmente, as instituições de formação de professores do 1.º ciclo do EB deveriam participar no debate sobre esta questão, por forma a decidirem da pertinência da inclusão de uma componente de formação nos currículos deste nível de ensino. Da nossa parte, manifestamos a nossa disponibilidade para continuar a colaborar, quer ao nível desse debate, quer ao nível da formação de professores que consideraremos imprescindível para a implementação do ensino precoce das LEs nas escolas.

Bibliografia

- ANDRADE, A. I., Martins, F. e Leite, F. 2002. Práticas Actuais e Perspectivas Futuras. *Educação e Comunicação*, N.º 7, pp. 76 - 85.
- BLODIN, C. et al. 1998. *Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes*. London: Centre for Information on Language and Research.
- Comissão Europeia. 1995. *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- DIAS, M. 2002. Padrões de Colegialidade nas Escolas Básicas Portuguesas (1.º ciclo). In Luís A. Guedes (org.), *A Escola e os Actores - políticas e práticas*. Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- ELLIS, G., Brewster, J., Girard, D. 1991. *The Primary English Teacher's Guide*, Harmondsworth: Penguin.
- FROIS, J. 1997. L'enfant au pays du langage: La voie de l'émotion et de la raison dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Revista Intercompreensão*, N.º 6, pp. 111 - 123.
- KENNEDY, C. e Jarvis, J. (eds). 1991. *Ideas and Issues in Primary ELT*. Walton: Nelson.
- MOYLES, J. 1989. *Just playing? The roles and status of play in early childhood education*. Oxford: O.U.P.
- RIXON, S. 1992. English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching* 25, 2, pp. 73-95.
- SOUSA, M. L. C. e Conceição, F. 1999. Língua(s) Estrangeira(s) no 1.º ciclo do Ensino Básico: O que pensam Encarregados de Educação e Futuros Professores? In Flávia Vieira et al. (eds), *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação e Ensino*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.
- STRECHT-RIBEIRO, O. 2002. Línguas Estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas. *Educação e Comunicação*, N.º 7, pp. 210 - 219.
- THOMPSON, L. 2002. ELT in Nursery and Kindergarten: an experiential approach. *Educação e Comunicação*, N.º 7, pp. 47 - 61.
- WOOD, D. 1988. *How Children Think and Learn*. Oxford: Backwell.

Documentos

- Ministério da Educação/DGEB. *Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1.º ciclo*. Julho de 1992.
- Ministério da Educação/Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Despacho N.º 60/SEEI/96.
- Ministério da Educação. Decreto-lei N.º 286/89 de 29 de Agosto.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-escolar (ed.). 1997. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa.
- Ministério da Educação. Decreto-lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. 2001. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*.
- Conselho Nacional da Educação. Recomendação n.º 2/2001 de 10 de Maio.
- Ministério da Educação. Decreto-lei N.º 255/98.
- Ministério da Educação. Portaria N.º 760-A/98.

Materiais Didáticos

- ABREU, C. e Elliot, J. 1999. *Playschool I*. Porto: Porto Editora. (livro do aluno e cassette áudio).
- ABREU, C. e Elliot, J. 1999. *Playschool II*. Porto: Porto Editora. (livro do aluno e cassette audio).
- PÓLVORA, F.; Moniz, F. e Fragoso, M. 2000. *LadyBird. Aprendizagem da Língua Inglesa, 1.º ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (livro do professor, livro do aluno, conjunto de imagens, cassette audio e cassette vídeo).