

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Inevitavelmente, as práticas pedagógico-didácticas propostas por pedagogistas e pedagogos, com vista a serem postas ao serviço do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, terão por base teorias psicológicas da aprendizagem e terão como objectivo o alcançar das competências referenciadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), bem como o adquirir as Competências Essenciais para as línguas estrangeiras, gizadas para o Ensino Básico.

As crianças devem ser encaradas pelo professor no seu todo. Assim, o professor deverá ter em consideração a idade da criança e o seu desenvolvimento cognitivo para poder trabalhar tendo em conta os próprios interesses da criança. Quando se ensina a língua estrangeira, o significado das palavras é aprendido pelas crianças através do contexto e da entoação utilizada na sua produção oral, pelas expressões faciais, gestos e mímicas (Mourão, 2001).

O ensino da língua estrangeira deveria ser encarado como uma parte da prática diária de sala de aula, onde a criança integra o seu dia-a-dia e as suas experiências pessoais nas actividades, realizando a aprendizagem da Língua Estrangeira de forma integrada, tornando-se a aprendizagem significativa (Mourão, 2001).

A LE deve ser o veículo para a comunicação e não apenas um conjunto de itens lexicais que se aprendem de cor. Deste modo, a aprendizagem da LE deve ser motivadora e agradável, sendo que o professor deve aproveitar a curiosidade natural das crianças para trabalhar, encorajando-as a usar a LE sempre que possível (Mourão, 2001), pois “ *a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto*” [...] “*A necessidade e o desejo de*

comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação” (QEER, 2001, p.75).

O recurso a actividades de grupo ou de pares estimulam as crianças para desenvolverem um trabalho em cooperação com os colegas, durante uma actividade mais lúdica. Esta abordagem proporciona um ambiente comunicativo na sala de aula, permitindo que as crianças usem a língua estrangeira a partir do momento em que se sintam à vontade com ela (Mourão, 2001).

Na prática, o professor de LE deverá trabalhar em articulação horizontal com a expressão musical, a expressão físico-motora, a própria língua materna, e outras, e trazer para a língua estrangeira a rotina diária da criança. As rotinas levam à familiarização das actividades e dão, às crianças, confiança, fazendo-as sentir-se descontraídas e felizes. Ao incluir-se uma rotina implica que, por exemplo, sempre que se comece uma aula se faça isso através de uma canção ou de uma rima. Depois, deverá prosseguir-se com algo de novo, algumas palavras temáticas. De forma a proporcionar-se a aprendizagem significativa, deverá recorrer-se a actividades propostas pelo método dito da Total Physical Response (TPR) e deverá encorajar-se as crianças a dizerem o novo vocabulário ou expressões (Mourão, 2001). O uso combinado da música, movimento e rimas tem sido considerado de grande importância na psicologia cognitiva como reunião das três formas de fixar a linguagem nas nossas memórias a longo prazo. A TPR foi constituída em torno da teoria da coordenação do discurso e da acção que considera que a linguagem pode ser ensinada através da acção física. A TPR desenvolve, em primeiro lugar, as capacidades de compreensão dos alunos e, porque as crianças aprendem fazendo, dá-lhes a oportunidade de ouvirem e compreenderem antes de produzirem a LE. A TPR usa, assim palavras e acções em conjunto e leva as crianças a fazer ou a mimarem o que lhes é pedido. As actividades TPR surgem normalmente no início das sessões, sobretudo quando

introduzimos novo vocabulário. Deste modo, proporcionamos à criança a oportunidade de ouvir o que é novo para, posteriormente, produzir.

Em conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), as orientações programáticas para o 1º Ciclo referem que a abordagem de ensino do Inglês, neste nível, deverá usar metodologias tais como a Total Physical Response, na qual a criança comunica através da sua expressão física e motora e da task-based learning, ou seja, da aprendizagem com base em tarefas.

De facto, o QECR descreve uma abordagem pedagógico-didáctica orientada para a acção em que o aluno de língua deverá desenvolver um conjunto de competências comunicativas em língua estrangeira, estando sujeito a contextos determinados. Por isso, desenvolverá algumas tarefas (task based learning) subordinadas a determinados temas para criar situações reais de comunicação. “ *As tarefas são uma característica da vida quotidiana*” (QECR, 2001, p.217), “*A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção*” (QECR, 2001, p.217).

Deste modo, o QECR defende que os utilizadores das línguas, para realizarem tarefas comunicativas, terão que se empenhar em actividades comunicativas interactivas de língua e construir estratégias de comunicação, de forma a incluírem actividades de produção oral (falar), nas quais “*o utilizador produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes*” (QECR, 2001, p.90); actividades de produção escrita (escrever), em que “*o utilizador como ‘escritor’ produz um texto que é recebido por um ou mais leitores*”(QECR, 2001, p.95); actividades de compreensão do oral (ouvir) nas quais “*o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (input) produzida por um ou mais locutores*” (QECR, 2001, p.102) e actividades de compreensão escrita (leitura) onde “*O utilizador como leitor recebe e processa como informação (input) textos escritos produzidos por um ou mais escritores*” (QECR, 2001, p.106).

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

No entanto, as actividades deverão estar de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças. Assim, nos 1º e 2º anos do Ensino Básico deverão ser trabalhadas, essencialmente, as competências orais e nos 3º e 4º anos do Ensino Básico já poderá ser feita uma abordagem à leitura e à escrita, mas apenas se as crianças se mostrarem interessadas. Não deverá ser forçada esta abordagem nem qualquer das competências trabalhadas. Deverão sempre prevalecer actividades lúdicas.

Podemos observar que, os descritores de nível de proficiência elementar A1, onde se enquadram os alunos de língua estrangeira, Inglês, do 1º Ciclo do Ensino Básico, para as actividades de produção oral geral referem que o aprendente *“É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares”* (QEER, 2001, p.91), para actividades de produção escrita geral *“É capaz de escrever expressões e frases simples”* (QEER, 2001, p.96), para actividades de compreensão do oral geral *“É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados”* (QEER, 2001, p.103) e para actividades de compreensão na leitura geral *“É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas relendo-as se necessário.”* (QEER, 2001, p.107)

O professor de língua estrangeira deve preocupar-se com a criança como um todo, indo ao encontro da concretização do desenvolvimento das suas competências atitudinais e não apenas das suas competências linguísticas. Deve mostrar às crianças que a língua estrangeira é aprendida para ser usada e que, ao fazê-lo, poderão divertir-se, interagindo com o professor e com os colegas, em ambiente de sala de aula. Deste modo, a LE deve ser utilizada em situações de comunicação real, criando, nas crianças, a vontade para a usarem porque querem comunicar, porque querem participar na actividade e porque querem divertir-se, simultaneamente.

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Também estão apontadas no QEER as actividades de interacção oral geral nas quais o utilizador da língua no nível A1 “ *É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares*” (QEER, 2001, p.114).

Podemos encontrar alguns fundamentos para esta interacção, com base na repetição e ritmo lento, nas teorias behavioristas da aprendizagem. Segundo Tavares e Alarcão (1990) por behaviorismo entende-se um estudo científico, puramente objectivo, do comportamento humano. Esta teoria está associada a Watson, que vê a aprendizagem como resultado de um processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reacções são associadas a determinados estímulos e considera que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas (Tavares e Alarcão, 1990).

Para promover essa interacção e situações reais de comunicação, o professor deverá usar *flashcards* e jogos, pois, refere Mourão (2001), as crianças necessitam de apoios visuais quando estão a aprender. Ao ser-lhes mostrado um desenho representativo do que lhe queremos ensinar, ocorre a percepção imediata, por parte da criança, tomando ela consciência de que uma nova palavra é fácil de compreender. Deste modo, as crianças passarão a apoiar-se menos na L1 para traduzir e passarão a usar o seu instinto para prever o significado. Uma das técnicas para introduzir o vocabulário deriva das teorias subjacentes à TPR, solicitando-se às crianças que acompanhem com um movimento do corpo a aprendizagem de uma nova palavra. O movimento funciona como uma referência, dando às crianças outra forma de recordarem a palavra. Assim ouvem-na, vêem-na e sentem-na com o seu corpo.

Segundo Mourão (2001), os jogos tornam a aprendizagem divertida e compensadora. Eles fornecem ao professor de LE um óptimo recurso para o

verdadeiro uso da linguagem e encorajam o comportamento cooperativo, habituando-as às regras. As crianças, encorajadas para o uso da LE durante as sessões, enquanto jogam, pouco a pouco, vão assimilando as expressões ditas pelo professor e vão começando a usá-las também.

Subjacente a estas práticas, podemos referir que, nas actividades de conversação, também o nível A1 do QEQR diz que o utilizador

É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir. É capaz de perguntar como as pessoas estão e reagir às notícias. É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo (QEQR, 2001, p.116).

Assim, supostamente, o professor deverá fazer o papel desse “falante compreensivo”, podendo alicerçar estas práticas pedagógico-didáticas, de certo modo, nas teorias de reforço positivo propostas por Skinner. Quando se sensibiliza a criança para criar o gosto pelo Inglês como língua estrangeira, este gosto terá que ser sempre reforçado positivamente pois, segundo Skinner, “as reacções que são recompensadas têm tendência a ser repetidas” (Skinner, 1968, citado por Tavares e Alarcão, 1990, p.96) e é através dessa repetição que as crianças aprendem a L.E. Assim, as crianças aprendem porque sabem-fazer e sentem confiança nessa tarefa que aprenderam e, por isso, têm tendência a repeti-la. Isso causa-lhes bem-estar, conforto, confiança e, conseqüentemente, a sua auto-estima é elevada a um ponto tal que não têm medo de arriscar e de se envolver na tarefa.

Voltando às teorias da aprendizagem e pegando, novamente, na ideia de reforço de Thorndike, mais tarde desenvolvida por Skinner, a

aprendizagem como uma forma de condicionamento[...] operante ou instrumental,[...] que inclui a noção de reforço, ou seja, uma situação em que a relação entre o estímulo e a reacção é fortalecida de tal maneira que aumentam as possibilidades de que, de futuro, uma determinada reacção seja associada a um determinado estímulo. Isso acontece sempre

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

que uma resposta é recompensada: a recompensa reforça, entusiasma e, funcionando ela própria como estímulo, aumenta as probabilidades de sucesso (Tavares e Alarcão, 1990, p. 94).

Também, a aprendizagem da LE ajuda as crianças a melhorarem as suas competências ao nível do ouvir com atenção, do reflectir sobre o significado, do comparar a LE com a própria L1, do seguir instruções, etc. Sensibilizando as crianças para uma língua estrangeira, desenvolvem-se expectativas e muitas situações de ensino promovem condições de conhecimento intuitivo (“insight”). As crianças na aprendizagem da L.E. são convidadas a realizarem muitas tarefas de pura adivinhação (Guessing) de associação de ideias, relacionando o “novo” com o “adquirido”, de sistematização e de transferência de conhecimentos para situações novas.

Assim sendo, podemos referir também podem ser usadas metodologias de ensino-aprendizagem da LE de tipo cognitivo. Tavares e Alarcão (1990) apresentam-nas em dois subgrupos: A teoria da forma ou da configuração e a teoria de campo. A teoria da forma está associada a Wertheimer, Köhler e a Koffka. Esta teoria surge como uma reacção ao behaviorismo e defende que

o sujeito, interpreta e organiza o que se passa em termos de conjuntos e não apenas em elementos isolados. A experiência do mundo é assim percebida e organizada em estruturas, em formas completas ou esquemas de acção, a que o sujeito atribui determinado significado (Tavares e Alarcão, 1990, p.98).

Köhler acrescentou que *“a solução para os problemas surge de repente como uma espécie de intuição (“insight”)[...] a solução surge porque o sujeito compreendeu a relação entre os diferentes elementos da situação e o seu conjunto, e não como resultado de reacções isoladas a estímulos isolados”* (Tavares e Alarcão, 1990, p.99). Köhler, então afirma que estas *«noções são fundamentais nesta teoria. É a ideia da compreensão, do sentido e do*

significado, do “porquê”, do “para quê” e do “como”» (Tavares e Alarcão, 1990, p.100).

A teoria de campo por seu turno, protagonizada em 1º lugar por Lewin, que *“afirma que toda a aprendizagem se realiza num campo de acção em que um conjunto de factores interferem e condicionam o comportamento de uma pessoa numa determinada situação”* (Tavares e Alarcão, 1990, p.100). *“Nesta perspectiva, o educando não é um ser passivo, puro receptor de estímulos exteriores, mas um agente activo, capaz de criar o seu próprio mundo e de se encontrar em evolução contínua, como resultado da experiência que vai adquirindo”* (Tavares e Alarcão, 1990, p.101). É neste ponto fundamental que as teorias cognitivas se contrapõem às teorias behavioristas. O sujeito é um elemento activo na aprendizagem e não passivo. Deste modo, os cognitivistas não negam a importância do *“saber fazer”* mas relacionam a aprendizagem com o *“saber”* e *“a compreensão do mundo, do meio, de si, das interacções”* (Tavares e Alarcão, 1990, p.101).

Face ao exposto, podemos agora considerar uma das práticas pedagógico-didácticas para trabalhar a LE com as crianças do 1º Ciclo do E.B. utilizando a metodologia do trabalho de projecto. No 1º Ciclo, o ensino da L.E. privilegia as aprendizagens integradas, contextualizadas e centradas, sobretudo, nesta aprendizagem pela descoberta guiada. Sempre que se trabalha um determinado tema ou tópico e ele está inserido num projecto. O professor de LE deve promover o trabalho interdisciplinar e a articulação horizontal com outros domínios do currículo, tais como a expressão musical, a expressão plástica, a expressão dramática, a expressão físico-motora e o estudo do meio. Este trabalho de projecto assenta nos pressupostos enunciados pelas teorias cognitivistas de Piaget, Bruner e Ausubal.

É evidente que equacionar a problemática do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira no seu período crítico passa também por uma

referência aos estudos cognitivistas, nomeadamente aos de Piaget no que se refere aos quatro estádios do desenvolvimento cognitivo, tal como os definiu. Conhecedores de todos eles, parece-nos desnecessário referir aqui a sua totalidade. Só daremos ênfase às fases pré-operacional e das operações concretas por serem as que abrangem os grupos etários de aprendentes que constituem o alvo deste nosso estudo. Passamos, pois, a considerar a fase pré-operacional (pré-conceptual e Intuitiva) e a fase das operações concretas.

Na fase pré-operacional (pré-conceptual e intuitiva) as crianças desenvolvem a aprendizagem da linguagem porque cada vez mais são capazes de associar certos elementos sendo ainda, porém, muito influenciados pela sua própria percepção do meio, ou seja, quando a criança se encontra nesta fase, que dura até aos 6 ou 7 anos, tem um pensamento egocêntrico, o que significa que estas crianças não são capazes de ter pontos de vista alternativos ou de mudar de pontos de vista (Harley, 2008). Na fase das operações concretas, na qual esta percepção do mundo se desenvolve, até aos 12 anos, a criança começa a ser capaz de adoptar pontos de vista alternativos. Esta fase das operações concretas é ainda, como o nome indica, uma fase muito concreta. A criança necessita de apoiar os seus pontos de vista em objectos concretos (Harley, 2008). Deste modo, em termos de aplicação prática, na aprendizagem de uma L.E., as crianças dos 7 aos 10, encontrando-se nesta fase, necessitam, portanto, de concretizações, concretizações através de objectos ou imagens que representem esses objectos. Dessa forma, se possibilitará, por exemplo, a aprendizagem de vocabulário. Também ao nível da interacção comunicativa e da aprendizagem de estruturas linguísticas, estas devem estar bem contextualizadas para que a criança estabeleça as associações necessárias e assim possa aprender. Para Piaget, a aprendizagem “*é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta, reorganização mental, em busca do equilíbrio da personalidade*” (Tavares e Alarcão, 1990, p.102).

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Também Strecht-Ribeiro (2005) menciona que os princípios metodológicos do 1º Ciclo apontam para aprendizagens activas, pois o processo de ensino-aprendizagem da L.E. prevê que “*os alunos sejam agentes activos na construção do seu próprio saber*” (Strecht-Ribeiro, 2005, p.76), sendo que os próprios alunos são orientados para a produção de materiais para eles próprios ou para os colegas, posteriormente, aplicarem e usarem na sala de aula. Concretizando, podemos dar o exemplo da construção de jogos de tabuleiro, jogos de bingo, dominós ou jogos de cartas que podem proporcionar a abordagem de temas e de vocabulário temático, incrementando a criatividade e a capacidade de se exprimir autonomamente, o que leva o aluno a ser independente e a saber conduzir a sua própria aprendizagem, ideia esta não alheia ao autor que estamos a referir.

Ainda, segundo Strecht-Ribeiro (2005), as aprendizagens no 1º Ciclo devem ser diversificadas, pois as actividades de L.E. amplificam, expressivamente, as vivências das crianças. Devem os docentes recorrer a vários tipos de materiais didácticos, materiais esses que devem conter em si grande capacidade para motivar. Assim, ao docente se apresentarão diversas maneiras de ensinar e ao aprendente diversas formas de aprender. Desta forma, e respeitando e entrosando os diversos estilos de ensinar e aprender, não se colocarão de lado a variedade de papéis que os alunos e os professores devem assumir na sala de aula.

Podemos ver apoiadas estas ideias nos princípios psicológicos da aprendizagem defendidos por Bruner, outro cognitivista, que, por seu turno, refere que

a aprendizagem é um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem.[...] É o chamado ensino pela descoberta (“discovery learning”) que pressupõe actividades de

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, tornando esta uma aprendizagem activa (Tavares e Alarcão 1990, p.103).

Este mesmo autor, Bruner, não se detém só neste aspecto da aprendizagem activa, mas sublinha a importância, igualmente valorosa da aprendizagem significativa ao referir que

o relacionamento entre o conhecido ao que se há-de conhecer, adequando os tópicos em estudo à idade das crianças e a utilização das estratégias pessoais de descoberta, criariam, condições propícias a uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem compreendida e não apenas memorizada (Tavares e Alarcão 1990, p.104).

Corroborando esta ideia de aprendizagem significativa, Strecht-Ribeiro (2005) refere que as orientações mais recentes no que respeita ao ensino das línguas estrangeiras anotam didácticas apoiadas em projectos e abordagens temáticas que levam em consideração os interesses evidenciados pelas crianças que estão associados às suas experiências mais importantes, estando, conseqüentemente, moldadas ao seu desenvolvimento cognitivo e psicológico.

Esta noção de aprendizagem significativa (“meaningful learning”) foi desenvolvida, por sua vez, por Ausubel que identifica quatro tipos de aprendizagem:

- aprendizagem por recepção significativa ou compreendida [...];
- aprendizagem por recepção mecânica ou memorizada [...];
- aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida [...];
- aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada [...]. (Tavares e Alarcão, 1990, p.104).

Destas teorias de aprendizagem que reflectem outras, até aqui expostas, queremos colocar em relevo a noção de ensino pela descoberta guiada (“Guided discovery learning”), de Ausubel. Através da utilização de

facilitadores da aprendizagem, preconiza-se o uso de “organizadores avançados” (“advanced organizers”), sumários e questionários de revisão para atingir os objectivos, ajudando o aluno a integrar os novos elementos aprendidos nos conhecimentos já existentes. (Tavares & Alarcão, 1990). É evidente que este tipo de instrumentos poderão alguns ser rejeitados e outros adaptados tendo em conta o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes. De qualquer forma terão sempre que se ajustar aos objectivos do ensino e da aprendizagem da LE neste grupo etário que, repetimos, tem em vista a emissão e a recepção ao nível preponderante das competências da oralidade.

Outra tendência nas correntes da psicologia é a da aprendizagem é a teoria humanista *“que está patente nas escolas abertas onde os alunos escolhem as actividades em que vão participar”* (Tavares & Alarcão, 1990, p.109) Esta teoria é mais uma reacção contra algumas das teorias da aprendizagem existentes, que se baseia na crença de que o educando deve ter mais responsabilidade para decidir o que quer aprender, para ser mais independente e auto-orientador da sua aprendizagem. São precursores deste movimento Maslow, Buhler, Carl Rogers e Arthur Combs. Carl Rogers condenou a aprendizagem cognitiva como ela era habitualmente praticada. Rogers *“entende que o educando cresce e adquire experiência se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização de auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa”* (Tavares & Alarcão, 1990, p.111).

Numa perspectiva de adopção eclética daquilo que de mais adequado aos seus alunos possa existir nas teorias de aprendizagem, deve o docente adoptar também algumas linhas orientadoras preconizadas pela teoria humanista. Por exemplo, quando as crianças, nos 3º e 4º anos do Ensino Básico, gostam de ver a forma escrita da LE e gostam de tentar ler e escrever (copiar), é importante que o professor lhes pergunte se o querem fazer nas sessões de LE e, se o quiserem, essa vontade deve ser respeitada. Podem fazer um dicionário individual ou de turma que poderá ser dividido, por

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

tópicos, e não alfabeticamente. Mas se for o docente, por sua iniciativa, a preparar actividades para as crianças com palavras escritas, também deverá ter o cuidado prévio de que elas já estão familiarizadas com a forma escrita.

Este respeito pelas escolhas e pela vontade das crianças revê-se na teoria humanista da aprendizagem. Então, para os humanistas, a aprendizagem deve ser centrada no aluno, em atmosfera emocional positiva e empática para que os sentimentos sejam parte da aprendizagem como o são os conceitos e isso os ajude no processo de “tornar-se pessoa”.

A criança também deve ter consciência da sua própria aprendizagem e, por isso, será de se implementar a auto-avaliação.

Podemos, então, dizer que encontramos aplicação prática deste modelo na aprendizagem do Inglês com L.E. no 1º Ciclo. De facto, deve ser criado este clima emocional positivo, centrado na construção da personalidade onde a criança é vista como um todo e como parte activa da aprendizagem. Por isso, deve ser dada preferência a abordagens pedagógicas integradas que, segundo Strecht-Ribeiro (2005), é outro dos princípios metodológicos do 1º Ciclo, no qual o ensino da L.E. deve reger-se por características impulsionadoras da inter e da transdisciplinaridade, numa óptica de integração curricular que estabeleça, em simultâneo, a concepção humanista e holística da educação da criança, podendo, concludentemente, atribuir um contexto às actividades das outras áreas curriculares ou, ao contrário, usar estas actividades para a criação de contexto para dinâmicas de L.E.

A criança estará no centro, sendo por ela e para ela que toda a prática se desenvolve. Assim está contemplado no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001). As competências específicas para as Línguas Estrangeiras, no 1º Ciclo, referem que

Tendo em conta a especificidade do plano curricular do 1º Ciclo, respeitando um modelo de ensino globalizante, [...] privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e actividades, a sensibilização à aprendizagem de uma língua deverá

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens - verbal, visual, auditiva e corporal - e de competências gerais individuais a nível cognitivo, sócio afectivo e psicomotor. Assim deverão promover-se práticas de mobilização integrada de saber e de saber-fazer no âmbito de projectos com finalidades precisas e percursos facilitadores de aprendizagens significativas (CNEB- Competências Essenciais, 2001, p.45).

Deste modo, podemos relacionar os princípios preconizados nas competências essenciais para o Ensino Básico com os princípios metodológicos para a aprendizagem da L.E. no 1º Ciclo. De acordo com Strecht-Ribeiro (2005), as aprendizagens são socializadoras porque a L.E. propicia infindas oportunidades para a execução de trabalho, em pares e em grupo. O mesmo autor considera que estas aprendizagens socializadoras devem surgir com finalidades que apontem para muito mais do que para as simples trocas linguísticas. Ainda sublinha que, este tipo de aprendizagens levam à apropriação da cultura da língua alvo e ao desenvolvimento de uma educação multicultural, estimulando atitudes de índole moral, cívica e crítica que transportam em si uma formação pessoal e social que se adequa às necessidades do mundo actual.

Com essa forma de aprender, promove-se a competência comunicativa cuja abordagem leva em consideração aspectos socioculturais que contextualizam todos os actos comunicativos. Deste conceito surge a abordagem comunicativa que é usada pelas didácticas das línguas estrangeiras, enquanto corrente metodológica de ensino/aprendizagem de línguas. Aqui podemos dizer que este tipo de abordagem engloba uma estratégia que envolve o aluno numa perspectiva sociocultural para que este desenvolva a competência discursiva, assim como a competência pragmática das línguas. *“Com efeito, a aula de línguas constitui um espaço de encontros, confrontos e diálogo de culturas, no qual os sujeitos realizam uma negociação e uma mediação comunicativas”* (Mendes, 2005). É nesta perspectiva que

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

podemos integrar o conceito de competência de comunicação intercultural. Deste modo, segundo Kramsch (1993, citado por Mendes, 2005), podemos presumir que o ensino da cultura aparece ligado ao ensino da língua como prática social, enquanto elemento essencial do ensino/aprendizagem das línguas e de uma educação holística da criança. Neste sentido, também nós, como Mendes (2005), achamos que esta competência promove e atribui significados às várias vivências dos falantes das L.E. e, portanto, o seu alcance é muito maior do que o simples domínio da língua através dos quatro “Skills”: falar, ouvir, ler e escrever. Porém, com isto, não queremos dizer que estas competências essenciais a adquirir no Ensino Básico sejam relegadas para um nível inferior pois, o próprio documento Competências Essenciais do E.B. e o próprio QECR, alicerça todo o processo de ensino-aprendizagem das línguas em pilares como ouvir, falar, ler e escrever.

No fundo, para que se consiga atingir essa competência comunicativa intercultural, abordam-se temas, no ensino do Inglês no 1º Ciclo, dos quais se ressalta “... o tema “Festividades/Celebrações” que, pela motivação que lhe é inerente, pode contribuir, de forma significativa, para que os alunos sintam empatia por outras culturas” (Bento, C; Coelho, R.; Joseph, N.; Mourão, S., 2005, p.14). Estes autores especificam tal intenção ao proporem estas abordagens: *Halloween, Thanksgiving, Christmas, Valentine's Day, Pancake Day, Easter, Mother's day, Father's day, April Fools day, May Day*. São, aliás temas, tal como outros, que poderemos tomar como implícitos em recomendações como as do QECR (2001) quando refere abordagens à *vida quotidiana, tempo livre e diversões, viagens, relações com os outros, compras, comida e bebidas, lugares...*

Pelo que conhecemos, força de algumas funções desempenhadas, em termos profissionais, no âmbito do ensino “precoce” de uma LE (Inglês), atrevemo-nos a sugerir que as linhas de orientação presentes no QECR são respeitadas, nomeadamente na construção dos cenários curriculares, para que

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

estes se insiram “*no objectivo geral de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística*” (QECR, 2001, p.232).

Afirmando os princípios do plurilinguismo e da interculturalidade, o Quadro Europeu Comum de Referência define como “*objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura*” (QECR, 2001, p.19), considerando que

na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes (QECR, 2001, p. 25).

Com facilidade encontramos no QECR (2001) orientações para o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:

Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a cultura por ela veiculada; fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança; proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer; estimular a capacidade de concentração de estratégias e de memorização; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; fomentar outras aprendizagens (p.11).

Para a sua operacionalização, as orientações propõem que se

dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas; inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas; Promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais; conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados; privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação; explore, com frequência, a produção oral; Incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo; Utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo - turma; ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem. (p.13)

Face ao exposto, atentemos, então, na questão: Como é que as crianças pensam e aprendem? Se esta pergunta de Brumfit (1991) nos parece pertinente para nos ajudar a sintetizar as ideias deste capítulo, não é menos verdade que são as suas próprias respostas a esta mesma pergunta que encerram o que de fundamental encontramos como explicação para o fenómeno de pensamento e aprendizagem operados. Parafraseando este autor, queremos ressaltar, em primeiro lugar, que as crianças, ao nível do 1º Ciclo, estão ainda a aprender a lidar com a vida escolar e que estão a aprender como desenvolver a sua literacia e continuam a desenvolver conceitos. Neste sentido, é obvio que o desenvolvimento cognitivo das crianças pode influenciar a metodologia de sala de aula.

Brumfit (et al., 1991) considera que Piaget tem razão quando concluiu que todas as crianças passam por uma série de fases antes de construir a capacidade da percepção, de razão e de compreensão, em termos maduros e

racionais. Assim, podemos afirmar que as ideias de Piaget influenciaram e encorajaram o ensino individualizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, promovendo o respeito pelas necessidades individuais e implementando tarefas que atendam a diferentes níveis cognitivos.

Não deixa o mesmo autor de considerar os trabalhos de Bruner e de Vygotsky. Por um lado, Brumfit (et al., 1991) aproxima Bruner de Piaget, ao referir que ambos deram ênfase à importância da acção (aprendizagens activas) e da resolução de problemas na aprendizagem. Também ambos acreditavam que o pensamento abstracto se desenvolvia a partir de acções objectivas e materiais.

No entanto, Brumfit (et al., 1991) coloca em oposição Piaget e Vygotsky, pois refere que estes diferiam nos seus pontos de vista na medida em que Piaget argumentava que a língua não tinha nenhum efeito formativo na estrutura do pensamento; as acções mentais e as operações derivavam da acção e não da fala. Vygotsky, por seu turno, argumentava que, no princípio, o discurso tem uma função reguladora e comunicativa e que, mais tarde, tem outras funções e transforma a forma de pensar, aprender e perceber das crianças. Torna-se num instrumento ou ferramenta de pensamento. Assim, o discurso é o que Vygotsky referia como processos mentais superiores, incluindo a capacidade de planear, avaliar, memorizar, e raciocinar. Estes processos, de acordo com Vygotsky, são formados em interacção social [Brumfit (et al.) 1991]. Vemos aqui sustentadas as aprendizagens socializadoras de que falámos anteriormente, através de actividades que promovam a competência comunicativa e de interacção. Ambos, Bruner e Vygotsky, dão mais ênfase ao papel que a linguagem, a comunicação e a instrução têm no desenvolvimento do conhecimento e da compreensão, do que Piaget [Brumfit (et al.) 1991].

De facto, Vygotsky colocou a instrução no centro do desenvolvimento humano, definindo a inteligência como a capacidade de aprender através da instrução. Vygotsky (1978) definiu a ZPD (Zone of Proximal Development)

como sendo *“The distance between the actual development level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”* (p.84). Esta teoria enfatiza a natureza social do conhecimento e, mais uma vez, encontramos suporte teórico para fundamentar a noção de aprendizagens socializadoras, como um dos princípios metodológicos de ensino-aprendizagem no 1º Ciclo, descritos anteriormente, uma vez que podemos considerar que, o professor, durante o processo de ensino-aprendizagem da L.E., em particular, deve ser orientador/guia/ colaborador da aprendizagem, o que ajuda o aluno a chegar mais além. O aluno, por sua vez, em situação de sala de aula, pode trabalhar em pares ou em trabalho de grupo, executando a tal aprendizagem colaborativa entre pares pois, através dessa colaboração, a criança é capaz de resolver tarefas mais complexas.

Bruner, fortemente influenciado por Vygotsky, refere, então, que a linguagem das crianças e o desenvolvimento da aprendizagem ocorre através do processo de interacção social (Brewster citado por Brumfit [et. al.], 1991).

Face a esta breve síntese, acerca das teorias psicológicas da aprendizagem, que Brumfit considerou mais preponderantes para explicar como é que as crianças pensam e aprendem, podemos, finalmente, traçar uma linha que interliga a teoria e aquilo que devem de ser as práticas.

Em suma, as aprendizagens da L.E. no 1º Ciclo deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, considerando que *“Aprender outra língua é aprender/apreender outra cultura [...] é abrir outra janela para o mundo”* (Strecht-Ribeiro, 2005, p.43). Será, então, descobrir outra realidade e actuar, comunicativamente, através de uma abordagem comunicativa *“que aceita múltiplas vias para a aprendizagem da L.E.”* (Mira & Mira, 2002, p.63), destacando-se a competência comunicativa integradora das várias linguagens, pois a sensibilização à aprendizagem de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro do

desenvolvimento de uma competência global de comunicação integradora onde «*todos os “Skills” são harmoniosamente desenvolvidos, todas as componentes da língua são tomadas em conta, tentando proporcionar-se ao aluno situações de ensino aprendizagem tão diversificadas e naturais quanto possível, ...*» (Mira & Mira, 2002, P.63).

Fazendo alusão à didáctica da comunicação não-verbal, podemos considerar que a abordagem não verbal na sala de aula de L.E. resulta porque a metodologia mais adequada é a comunicativa e que, de acordo com Mancera (2004), nos níveis mais elementares, deve-se trabalhar só com signos paralinguísticos, ou seja, com o sistema não-verbal de carácter fónico, também como os signos de carácter quinésico, isto é, movimentos e posturas corporais, com os proxémicos, hábitos relativos ao comportamento e ambientes ou o modo como usamos o espaço e interagimos com ele e com os cronémicos que definem a concepção do tempo e a sua influência na comunicação humana. Mancera (2004) refere, ainda, como estes signos não-verbais podem ser usados em vez de signos lexicais ou de determinadas construções linguísticas de uso frequente, tais como os correspondentes não-verbais de alguns deícticos e conectores e com determinados sons fisiológicos ou emocionais.

Também o próprio QEER (2001) descreve a comunicação não-verbal que acompanha as actividades de sala de aula, tais como os gestos e as acções através da indicação, do apontar e do comportamento paralinguístico que inclui a linguagem corporal na qual ressaltam os gestos, a expressão facial, a postura, o contacto visual, o contacto corporal, a proximidade. Além destes, ainda remete para o uso de sons orais paralinguísticos e para os traços prosódicos “*uma vez que veiculam significados convencionais*” (QEER, 2001, P.131). Considera também as ilustrações, quadros, tabelas e figuras que acompanham os textos escritos, como mecanismos que “*desempenham um papel’ paralinguístico’ semelhante*” (QEER, 2001, P.132).

Capítulo III: Proposta pedagógico-didáctica para o ensino - aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Assim, através do uso de várias linguagens - verbal e não-verbal - e de competências gerais individuais a nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor, o ensino-aprendizagem da L.E. no 1º Ciclo deve estimular os discentes para agirem e comunicarem, fomentando uma relação positiva com a L.E. que deverá ser apoiada em práticas pedagógico-didáticas que reflectem a competência interactiva.

Afim de que tal aconteça, o docente de L.E. no 1º Ciclo deve criar condições para que, por um lado, os alunos se envolvam na realização de determinadas tarefas, o que os levará à necessidade de produzirem actos comunicativos e à de usarem as diversas linguagens. Por outro lado, o uso da língua leva-os a agir. Essa acção proporciona estímulos para que a criança desenvolva os seus desempenhos verbais.

Para concluirmos, pois que também se ajustam ao que queremos dizer, aproveitamos estas palavras de Irene Gonçalves (2003): *“Em jeito de síntese, podemos verificar que o ensino precoce de uma língua estrangeira assenta em metodologias variadas que resultam de simbioses de vários elementos de metodologias de diferentes níveis de ensino, correntes pedagógicas, psicológicas, linguísticas e sociolinguísticas”* (p.84).