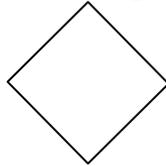


inglês



Carla Ravasco Nobre?

As opiniões acerca do ensino precoce das línguas estrangeiras divergem. Pais, professores, educadores e formadores em geral tentam sistematizar os factores mais favoráveis e desfavoráveis da inserção desta matéria no ensino pré-escolar e primário. As justificações abonatórias mais conhecidas e queridas pela opinião pública baseiam-se na futura utilidade desta fluência na vida escolar e profissional e no pressuposto de que as crianças aprendem melhor uma língua estrangeira do que os adolescentes. Contudo, estas afirmações carecem de fundamentação científica. Podemos, no entanto, verificar que as crianças estão naturalmente vocacionadas para a comunicação e que, por tal facto, utilizam grande parte do seu tempo útil em tarefas relacionadas com a comunicação. Se a praticam tanto na língua materna, é mais do que natural que estejam predispostas para receber vocabulário ou estruturas de uma outra língua. Por outro lado, a experiência escolar das crianças ainda não as influenciou negativamente em termos de aprendizagem. Consequentemente, as suas expectativas são mais optimistas e menos preconceituosas do que as de um jovem desmotivado. No geral, afirmamos que o contacto inicial com as línguas estrangeiras em idade precoce em nada prejudica a aprendizagem geral de outras matérias. Mais ainda, este contacto despreocupado prepara-as para uma recepção mais activa e profícua da língua ensinada em contexto escolar institucional.

Ao aventurarmo-nos neste ensino com destinatários tão novos, devemos ter sempre em consideração alguns pontos. Primeiro: o ensino precoce das línguas

? Docente da Escola Superior de Educação da Guarda.

estrangeiras não pode ser entendido como usurpador de qualquer espaço anteriormente dedicado a outras matérias curriculares. Pelo contrário, as línguas estrangeiras têm de ser adaptadas e inseridas nos objectivos gerais aprovados para os graus de ensino. O processo ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras será, então, considerado como um elemento coadjuvante no desenvolvimento conceptual e global da criança.

As actividades propostas na língua estrangeira não pretendem ultrapassar ou escamotear a maturidade e o domínio socio-cultural da criança. Muito pelo contrário, pretendem mostrar novos horizontes através da realização das tarefas pedagógicas propostas por este ensino. Seria, pois, não só pernicioso como também impraticável tentar, por exemplo, ensinar a crianças de quatro anos de idade as horas em inglês uma vez que este é um conceito que elas ainda não dominam, na generalidade dos casos, na sua língua mãe.

Por fim, gostaria de sublinhar que o ensino das línguas estrangeiras deve ser encarado como uma preparação para um acolhimento mais positivo dos anos de ensino subsequentes. A fluência completa de uma língua estrangeira ou a capacidade de analisar metalinguisticamente qualquer língua não podem ser os principais objectivos deste tipo de ensino, embora a descoberta natural e o uso espontâneo de vocabulário e estruturas deva ser encorajado.

O uso de qualquer língua é, basicamente, uma questão de comunicação. Assim sendo, é a comunicação que devemos estimular e favorecer nas aulas de língua. Ao analisarmos o panorama geral do sucesso escolar, nomeadamente no âmbito das línguas, impõe-se uma questão: Porque é que conhecemos tantos casos de insucesso, de desmotivação e falta de interesse? Este processo de aprendizagem escolar, muitas vezes fracassado, é comparável com o processo da aquisição da língua materna, quase sempre bem sucedido apesar dos diferentes meios culturais, sociais ou familiares de onde os falantes provêm. Resultados tão díspares têm forçosamente que ver com vicissitudes e circunstâncias de contacto diferentes.

Durante os dois anos iniciais nos quais estamos em contacto permanente com a língua materna há, a meu ver, três elementos-chave que caracterizam este processo: a contextualização e a experiência, a repetição e a necessidade ou vontade de comunicar. Como é sabido, os bebés aprendem através da experiência e são capazes de entregas totais ao exercício do conhecimento e da exploração do mundo que os rodeia. Conhecem o seu próprio corpo, os elementos da família, o seu dia-a-dia, as expressões faciais, os sons e as entoações. Quantas vezes foi ouvida a palavra *Mãe* antes que fosse pronunciada? Poderei dizer dez mil vezes, calculando por defeito uma média de quatro vezes diárias durante aproximadamente nove meses. Quando a chegam a pronunciar,

entre os seis e os quinze meses, qual é a reacção daqueles que o rodeiam? Aplausos, sorrisos, contentamento real e sincero. Depois, apercebem-se de que, ao pronunciar este conjunto de sons, coisas maravilhosas acontecem. A um *Mãe* balbuciado sucede-se uma cara amiga, um biberão de leite, um brinquedo. Valeu a pena este exercício fonético. Seguem-se outros, igualmente compensadores, até se atingir o diálogo, a troca de ideias, a compreensão do outro e a auto-expressão. E no mundo da escola? Ao ensinarmos a unidade temática da família, quantas vezes repetimos a palavra *Mãe* até chegarmos ao ponto em que exigimos que tal palavra, ou outra, seja proferida, escrita como se fosse conhecida há muito tempo? Talvez duas aulas? O sucesso daqueles que conseguem dominar o vocabulário que ensinamos é compensado através de notas efémeras. A relação pessoal de afecto e a compreensão ideal entre o professor ou educador e o aluno dilui-se no número excessivo de crianças na sala, os incentivos positivos e a motivação diferenciada cedem perante a urgência de cumprir um programa. A contextualização da língua reduz-se a textos do manual e a prática linguística resume-se a exercícios gramaticais. Onde está a contextualização, a experiência concreta que nos ensina a perceber o mundo? Ou onde está a necessidade real de comunicar quando os temas pouco interessam aos alunos? Se a língua serve, tal como acredito, o propósito de comunicar, devemos dar às crianças oportunidades para elas exprimirem assuntos do seu interesse em contextos que, ainda que artificiais, permitam um “faz de conta” atractivo.

Fazendo um balanço daquilo que até agora disse, creio que, se tentarmos mimar o processo natural da aquisição da língua materna, com adaptações necessárias, no processo de aprendizagem precoce de uma língua estrangeira não ficaremos desapontados. Advogo, para tal, um ensino multi-curricular e abrangente, mais adequado para a formação e desenvolvimento gerais das crianças entre os quatro e os dez anos. Embora as actividades de base linguística sejam de fácil aplicabilidade e de rápida preparação para o professor, estas actividades estão demasiado centradas na análise da língua inserida em contextos artificiais que acabam por ser desmotivadoras. As actividades de base curricular tornam-se mais envolventes e estimuladoras da comunicação. Deste modo, actividades do tipo recortes, colagens, jogos em equipa, cartões ou dominós canalizam as energias das crianças para uma aprendizagem dinâmica e participativa. Todos os sentidos, a audição, a visão, o tacto, o olfacto e o paladar são usados na aprendizagem, à semelhança do que acontece na experiência concreta que temos do mundo nos primeiros anos da nossa infância.

Os jogos de acção, e utilizo esta expressão querendo significar uma miríade de situações que envolvem a criança numa qualquer actividade corporal, gestual

ou experiencial associada ao uso contextualizado da língua estrangeira, mimam as três características do processo de aquisição da língua materna. Os jogos proporcionam uma contextualização em determinada situação que é vivida por vários elementos (que constituem uma micro-sociedade) que, devido a uma necessidade real de comunicação, utilizam recorrentemente determinadas palavras e estruturas. Assim, através de jogos conseguimos a inclusão de vários pontos. O jogo e a brincadeira são a maneira mais natural das crianças aprenderem. Por si só este argumento justifica-se. O jogo utiliza as capacidades e habilidades das crianças para alcançar uma prática linguística. Através do jogo as crianças criam as suas próprias formas de representar o mundo e de interiorizar um determinado código linguístico que serve para comunicarem entre si. Tal como acontece quando da aquisição da língua materna à qual é associada a experiência, o jogo constitui um modo de apropriação com uma contextualização própria que concede significado real e útil à troca de informação, baseada em vocabulário simples e estruturas básicas utilizadas de forma recorrente e frequente.

Contudo, o jogo não deve ser praticado de modo independente de todas as outras actividades pedagógicas. Como já referi, as actividades de base curricular são motivadoras e integradoras das crianças mas exigem uma maior participação e preparação por parte do professor. Sublinho este facto, para que fique explícito que o objectivo lúdico do jogo ou da brincadeira não se pode sobrepor ao objectivo pedagógico ou linguístico. Suponhamos que estamos a ensinar os animais da quinta e que, para tal, nos socorremos de cartões com desenhos de animais. O objectivo lúdico do jogo, e aquele que é mais evidente para as crianças, é que o jogador que mais depressa consiga obter uma família completa de animais, através da troca com os colegas, será o vencedor. É um jogo no qual o factor sorte pode favorecer um aluno que tenha um domínio menor da língua estrangeira e que, portanto, teria mais probabilidades de falhar numa ficha gramatical tradicional. Este jogo proporciona a prática dos nomes dos animais e estruturas relativas aos pedidos e isto é exactamente o seu objectivo pedagógico. No jogo, o uso dos conteúdos programáticos tem de ser relevante para o professor ou educador, caso contrário, estaríamos a cair no erro, muitas vezes apontado pelos críticos do uso dos jogos, de permitir que a brincadeira dissolva a pertinência dos assuntos tratados.

Num âmbito geral da educação, o jogo permite o relacionamento social regrado, a compreensão e a interiorização de certas regras de conduta, auxilia a coordenação físico-motora e o desenvolvimento do pensamento cognitivo. Ou seja, adapta-se às necessidades físico-mentais das crianças. Num âmbito mais restrito, o jogo permite o uso automático da língua estrangeira como forma de

satisfazer exigências comunicativas através da utilização recorrente de estruturas e palavras.

Os jogos têm de ser linguisticamente relevantes e simples de explicar para evitar a desmotivação que uma longa introdução explicativa acarretaria. Uma maneira acessível de explicar a dinâmica de um jogo é a demonstração. O jogo deve aproximar grupos heterogéneos, quer em termos de faixas etárias – turmas constituídas por elementos de diferentes idades existem em muitas escolas portuguesas – quer em termos de evolução – crianças diferentes têm ritmos de desenvolvimento diferenciados. Se as actividades de base linguística dificilmente conseguem homogeneizar classes diferentes, as actividades de base curricular podem mais facilmente fazê-lo de forma divertida e motivadora. Nem todos os jogos exigem um espaço ao ar livre. Alguns podem ser praticados num salão mais amplo ou até na própria sala de aula.

Gostaria de explicar alguns jogos que conheço e que têm sido postos em prática com algum sucesso por professores e educadores inscritos em programas de formação contínua que já orientei e por alguns alunos estagiários da Escola Superior de Educação da Guarda.

A actividade de colorir costuma ser do interesse das crianças. Proponho o seguinte: é fornecido um desenho a preto e branco aos alunos. Em cada objecto constante no desenho é inscrita a inicial de uma cor, por exemplo R para *red*, ou B para *blue*. Se o desenho for constituído por formas geométricas, pode ser feita uma legenda indicando que todos os *circles* devem ser preenchidos com *blue* e que todos os *squares* devem ser preenchidos com *red* e assim por diante. O desenrolar do jogo é simples e o objectivo linguístico é óbvio: a prática das cores e das figuras geométricas.

Os cartões ou *flashcards* prestam-se a uma grande variedade de aplicações e têm a possibilidade de ser adquiridos em lojas da especialidade, adaptados de revistas ou jornais ou desenhados pelas próprias crianças. Para além de jogos do género cartas ou dominós, aconselho este. Dispõem-se duas filas de cadeiras e determinam-se duas equipas. A fila da direita será a fila *yes*, a fila da esquerda será a *no*. O professor mostra uma carta e afirma *This is a house*. O primeiro elemento de uma das equipas, se considerar a afirmação correcta, senta-se na fila *yes*, se a considerar incorrecta (por figurar um cavalo na imagem), senta-se na fila *no*. De seguida é o turno do primeiro elemento da equipa adversária. Ganhará a equipa que mais depressa conseguir sentar correctamente todos os elementos. Este jogo, que serve de exercício de consolidação, é mais animado quando as crianças já dominam o vocabulário de mais do que uma unidade temática.

I went to the market é um jogo tradicional que, para além de exercitar a memória, utiliza recorrentemente a estrutura verbal do passado e o uso dos determinantes *some*, *a* ou *an*. O primeiro aluno diz *I went to the market and I bought a potato*. Simultaneamente, coloca dentro de um saco um cartão com uma batata desenhada. Este saco será passado como testemunho ao menino do lado que deverá repetir a frase e acrescentar mais um produto. Por exemplo, *I went to the market and I bought a potato and some milk*. E coloca dentro do saco o cartão com o desenho do leite. E assim por diante até que todos os meninos tenham tido a oportunidade de acrescentar mais um produto à lista das compras. Em vez de nos restringirmos ao campo semântico da alimentação, podemos consentir alguma liberdade e usar os nomes dos animais ou objectos vários, desde que haja cartões que os representem.

Um jogo que dispensa material pré-programado e que, portanto, pode ser jogado num tempo morto das actividades do dia, é o que agora apresento. Todas as crianças deambulam pela sala. O professor ou educador diz *There are four in our group* e todos têm de se reunir em grupos de quatro. Se alguma criança ficar de fora, acompanha o professor. Uma solução prática para desmobilizar crianças que disputem o seu lugar num grupo é a de contra-ordenar *There is one in our group*. Neste exercício pratica-se a expressão *there is/there are* e os números.

Simon says... é também fácil de realizar. O objectivo linguístico são os verbos de acção, embora o jogo se preste a variantes mais adequadas a níveis mais altos se englobarmos advérbios e locais. As crianças vagueiam até que o professor/educador diz *Simon says run*. Todos os meninos e meninas têm de correr. O Professor bate as palmas e todos voltam a vaguear até que seja dita nova ordem *Simon says touch your nose* ou *Simon says sleep*. Se a ordem não for precedida por *Simon says* e apenas for dito *walk with giant steps* ninguém deve seguir a ordem e, se o fizer, será desclassificado.

Para crianças mais pequenas, podemos simplificar o jogo e, aproveitando o conhecimento das cores, do vestuário, dos objectos da escola e o uso dos artigos definidos e indefinidos, dispomos os alunos numa fila e ordenamos *Touch a yellow sweater* ou *Touch a red chair*, aproveitando a existência de determinados objectos na sala. Conseguimos momentos muito dinâmicos e recebemos informação relativa ao grau de compreensão e recepção das crianças.

Com uma simples bola podemos promover alguma produção oral. Todas as crianças se sentam no chão, em círculo. Lançamos uma bola de material suave, para evitar acidentes, para um menino ou menina que começa a contagem dos números. Esta criança, depois de ter dito o número *one*, lança a bola para outra que deverá prosseguir com a contagem dos números em inglês. Perde aquele que

não conseguir acompanhar a enumeração. Em substituição dos números, também se pode treinar os dias da semana ou os meses do ano.

Num outro tipo de jogo, uma criança é eleita *wolf*. As restantes desempenham o papel de ovelhas que, enquanto rodam à volta do lobo, perguntam *What's the time Mr Wolf?*. Ele vai respondendo *It's three o'clock*, *It's eleven o'clock*. Com estas respostas, que mostram as horas em inglês, nada acontece e as ovelhas continuam a girar em torno do lobo. De vez em quando, o lobo responde *It's tea time* ou *It's dinner time*, numa clara alusão às refeições. Neste momento todas as ovelhas fogem e a que for apanhada passará a ser o lobo.

Uma sala de aula pode ser transformada em casa ou cidade. Determinamos e etiquetamos os espaços que simbolizam as divisões da casa ou locais típicos da cidade. O objectivo linguístico é o de praticar o vocabulário relacionada com estas unidades. As crianças perguntam *Where are we going?* Ao que o professor responde *you are going to the supermarket*, ou *you are going to the kitchen*. Todas as crianças se dirigem para os locais que representam os lugares que o professor disse. Se se enganarem perdem.

São muitos os jogos tradicionais que podem ser aproveitados no ensino precoce das línguas estrangeiras. Cada professor conhecerá o tipo de actividades que melhor se adequa ao seus alunos. Há que ter em consideração o tipo de linguagem que estamos a exercitar: ou a recepção, na qual apenas esperamos que as nossas informações sejam realmente recebidas, ou a produção, na qual esperamos que as crianças verbalizem em inglês determinada mensagem. O essencial no jogo é o facto de, através de uma brincadeira bem orientada, sermos capazes de conduzir crianças ao contacto natural e despreocupado com uma língua estrangeira.