

O ensino precoce duma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor potenciador da aprendizagem da língua materna

Irene da Purificação Gonçalves

Ideia de base: para os dias de hoje a escola de hoje.

A escola de hoje de que falamos e que defendemos passa por transformações significativas a vários níveis, sendo a formação de professores uma das prioritárias. A emergência de um novo paradigma de formação de professores constitui uma resposta às solicitações sociais; os currículos constituem outro factor de mudança imprescindível. As tradicionais matérias desajustadas da realidade de nada servem à sociedade e, raras vezes, contribuem para o desenvolvimento pessoal, para a formação humanística... As matérias tratadas na escola deverão ser significativas quer do ponto de vista do seu valor social, quer do ponto de vista da formação e desenvolvimento da personalidade. A escola que ajuda a crescer, que desenvolve competências, que prepara para a vida, que não exclui, que está atenta à mudança e à diferença, que percebe a diferença como factor potenciador e não como factor inibidor, que inclui no seu currículo matérias susceptíveis de resolver problemas da sua comunidade de inserção e de outras mais longínquas, a escola que percebe a natureza da criança e as suas capacidades não fazendo tábua rasa dos seus saberes, é uma escola que olha para fora de si, que sai de si. A este modelo multicultural de escola dá corpo a educação bilingue que é um tema que marca

a actualidade e a sua pertinência aumenta à medida que parece verificar-se o seu valor a nível do desenvolvimento de determinadas competências que têm impacto noutras aprendizagens, ao mesmo tempo que constitui, também, uma necessidade de resposta ao novo mapa europeu, onde a livre circulação não pode ter como barreira o *handicap* da língua. A escola de que falamos é uma escola multicultural e multilingue, aberta à comunidade e ao mundo, uma escola que exige um professor multicultural, investigador, atento e flexível à mudança.

No fundo, estamos a falar de recontextualização pedagógica no seu sentido mais lato. Nos dias de hoje, é de todo inconsequente acreditar que as mesmas actividades o mesmo discurso, a mesma relação, os mesmos materiais, as mesmas metodologias, são condições que possibilitam a democratização do ensino dando a todas as crianças igualdade de oportunidades. Dizer que se umas crianças aprendem e outras não, quando não houve discriminação, é argumento vazio, sem sentido, falacioso, dado que a igualdade de oportunidades deve ocorrer antes e durante a escolaridade e tem implícita a discriminação positiva. O paradigma escolar que continua a considerar a multiculturalidade e a bilinguagem como obstáculo ao saber e não como um recurso potenciador da aprendizagem

desencadeia dispositivos pedagógicos que não recontextualizam a pedagogia, mas sim as vivências e experiências das crianças.

Não nos surpreende, por isso, que os índices de insucesso, no que se refere à aprendizagem da língua materna, continuem a aumentar e a acarretar consigo o insucesso para as outras aprendizagens que dependem desta. Em nosso entender, é perfeitamente inadmissível que as crianças e jovens, em qualquer nível de ensino, desde os níveis mais elementares até ao superior leiam e escrevam tão mal nos dias de hoje. É uma realidade com que todos lidamos no nosso dia-a-dia e, por absurdo que pareça, este problema assume as dimensões que todos sabemos, exactamente, numa época em que as sociedades dispõem dos mais diversificados recursos facilitadores da aprendizagem. O escrito entra pelas nossas casas dentro, de todas as formas, acompanha-nos na rua, nos locais que frequentamos... O que se passa então? Tal situação merece um olhar crítico ao que se passa no interior da escola e fora dela. Sabendo nós que o problema não deve ser percebido de forma simplista há, contudo, alguns aspectos que ressaltam como pontos de desajuste entre a escola e o tecido social que a sustenta. As transformações de que falámos atingiram os limites da velocidade e a escola teve grandes dificuldades em acompanhar essas mudanças ou mesmo de se aproximar delas. No plano teórico verificam-se algumas alterações, nomeadamente a última Reforma do Sistema Educativo, em que os currículos se configuram mais descentralizados, mais abertos às realidades locais e regionais, ao sistema de avaliação.... No plano prático, alguma coisa se tem feito, mas, na verdade, é muito pouco em termos de resposta satisfatória, face às situações gritantes de insucesso escolar.

70

O problema do insucesso na língua materna foi já estudado na nossa tese de mestrado, mostrando a nossa investigação-acção que o insucesso é mais da escola do que da criança. Se a escola sair de si, se se voltar para as realidades da comunidade e as tomar como temas que possibilitem actividades que levem ao desenvolvimento social da criança, o insucesso diminui. Os resultados deste trabalho promoveram o desenvolvimento de uma nova investigação-acção que deu corpo à nossa tese de doutoramento. De novo situámos o problema do insucesso mais na escola que na criança, lembrando a necessidade de esta se apresentar com um rosto coerente com a população que a frequenta, com a sociedade em que se insere, com as instituições parceiras de outros espaços geográficos... Tomando este conjunto de pressupostos como vectores de mudança, a introdução de temáticas actuais torna-se imperativa. O desenvolvimento social, cognitivo, a competência linguística, metalinguística e comunicativa são aquisições necessárias à aprendizagem da língua escrita, devendo a escola tomar uma postura pedagógica que ponha em interacção o máximo de temáticas significativas que potencializem o desenvolvimento destas competências.

Dificuldades em leitura e escrita e as matérias curriculares

A aprendizagem da leitura e da escrita continua a constituir um dos maiores obstáculos ao sucesso das crianças. As crianças más leitoras dificilmente têm sucesso nas outras aprendizagens. A língua escrita continua a ser o meio privilegiado de sobrevivência nas sociedades modernas. Estas, por seu lado, oferecem um leque vasto de recursos que a escola deveria tomar como referência das suas práticas. Apesar de tudo, a realidade dos

nosso
grand
qualo
escre
transi
saber
poss
esser
meca
apren
escol
aban
cara
progr
socia
institu
Custa
uma
poter
se de
absu
mud
profe
esfor
as o
prob
crian
quer
quer
ensin
dese
apre
fizer
aceit
um t
rem
servi
não
se
soci
alter
sabe
efér
pare
com
dem
alca
que
se l
ensi
pila
cria
-to
que
esp
cru

na língua
na nossa
strando a
ão que o
ola do que
sair de si,
idades da
omo temas
ades que
nto social
iminui. Os
trabalho
imento de
ocção que
tese de
ituámos o
mais na
embrando
apresentar
e com a
ita, com a
sere, com
de outros
Tomando
supostos
dança, a
is actuais
iva. O
cognitivo,
juística,
cativa são
árias à
a escrita,
nar uma
ponha em
temáticas
sializem o
destas

e escrita culares

tura e da
ir um dos
cesso das
is leitoras
nas outras
a escrita
ivilegiado
iedades
seu lado,
vasto de
eria tomar
s práticas.
dade dos

nossos dias mostra-nos que um grande número de crianças, de qualquer nível de ensino, lê e escreve mal. Muitas crianças vão transitando de ano para ano sem saberem ler nem escrever, nem possuem os instrumentos essenciais e estruturadores dos mecanismos básicos implícitos à aprendizagem da língua escrita. A escola, por seu lado, dificilmente abandona a inércia que a caracteriza, arrastando-se progressivamente, para um gueto social que a degrada como instituição potencializadora que é. Custa a perceber e a aceitar que uma instituição com as potencialidades que a escola tem, se deixe adormecer num silêncio absurdo face à turbulência das mudanças que a rodeiam. Os professores vão fazendo todos os esforços ao seu alcance para que as crianças aprendam, mas o problema é complexo, porque as crianças querem aprender, mas não querem aprender o que a escola quer ensinar nem o modo como ensina. Os professores vivem o desencanto dos resultados da aprendizagem face ao esforço que fizeram e, de ano para ano, vão aceitando a situação quase como um fatalismo para o qual não há remédio. A escola do passado serviu a sociedade do passado, mas não pode servir a do presente se se mantiver inalterável. As sociedades sofreram muitas alterações, a todos os níveis, os saberes tornam-se cada vez mais efémeros, a velocidade da mudança parece não ter limites e a escola continua na sua velha rotina. A democratização do ensino tem um alcance muito mais profundo do que aquele que lhe é atribuído. Tem-se legislado para democratizar o ensino, mas não se constróem os pilares da democratização. As crianças são obrigadas a ir à escola – todas as crianças – o que significa que a escola se transformou num espaço multicultural, onde se cruzam diferentes valores;

interesses, motivações, formas e usos da língua... O alargamento do espaço geográfico, no âmbito da Comunidade Europeia, constitui outro factor que tem subjacente a convivência de diferentes culturas no interior da escola e uma abordagem pedagógica coerente com tal convivência. Os encontros entre jovens dos diferentes países do mundo, a grande estrada «INTERNET»... encurtam distâncias, desenvolvem novas formas de estar, de ser, de comunicar, de querer aprender e tudo isto acontece ao redor de uma escola debruçada sobre si mesma, quase que alheia aos grandes movimentos que ocorrem à sua volta, ou, dizendo de outra forma, olhando o que se passa como algo que não lhe diz respeito. Surge, assim, uma dicotomia entre duas forças cuja função é o diálogo e a complementaridade. E as crianças? Qual será a sua reacção quando saem de um universo e entram noutra? Não é difícil perceber que as reacções são opostas às que o professor espera e, rapidamente, se desenvolvem dois tipos de postura: o da criança e o do professor; estando no mesmo espaço com objectivos idênticos, os meios para os atingir entram em choque porque o que a escola quer ensinar e como quer ensinar não é nem o que as crianças querem aprender nem a forma como querem aprender. Na realidade partilhamos de esquema dualista, ou seja, conscientemente sabemos que o tecido social, com tudo o que o compõe, mudou, mas, quando entramos na relação de aprendizagem, dentro da escola, ou fora dela, agimos como se nada tivesse mudado. A escola subjacente à nossa ideia de base, referida no capítulo anterior, prende-se com o problema do insucesso. A escola de hoje para os dias de hoje responde ao problema das dificuldades de aprender a ler e a escrever, abre portas a outros saberes e culturas, sem perder de

vista que a formação de professores continua a ser o eixo de todo o processo. A boa vontade, aliada a modelos de formação do passado, é insuficiente para a escola dos nossos dias. Quando falamos da escola multicultural e multilingue falamos, fundamentalmente, no perfil de professor; o professor monocultural desajusta-se da escola que defendemos como melhoria do sucesso. As crianças que têm como universo de referência formas de cultura, formas e usos de linguagem que se afastam do paradigma escolar mostram-se alheias, ou mesmo ausentes, porque o que a escola lhes oferece nada tem a ver com os seus interesses e motivações. O professor monocultural desajusta-se da problemática da educação bilingue, dadas as implicações pedagógicas que esta coloca: metodologias, contextos, culturas, materiais, estratégias comunicativas, espaços organizados, práticas integradas... Dentro do vasto domínio de variáveis que estão ligadas à diminuição do insucesso na leitura e na escrita sugerimos a educação bilingue na sua versão de ensino precoce numa língua estrangeira.

O ensino precoce de uma língua estrangeira e a melhoria do sucesso na língua materna no 1º ciclo do ensino básico

A prática de uma língua estrangeira, desde o 1º ciclo do ensino básico, permite às crianças tomar consciência de que a comunicação não tem como único vector a língua materna. A diversidade linguística é um suporte educativo essencial no sentido de alargar os horizontes das crianças para as realidades linguísticas, sociais e culturais do mundo onde vivem, desenvolvendo competências que contribuem para melhorar o sucesso educativo neste nível de ensino. No entanto, dado que o 1º ciclo compreende quatro anos de escolaridade, procurámos,

na nossa investigação-acção, verificar a pertinência da introdução numa língua estrangeira no 1º ciclo e qual o ano de escolaridade mais adequado à introdução. Este pressuposto levou-nos à formulação de três hipóteses.

Hipótese 1: se se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico, desenvolvem-se competências de comunicação, promove-se o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico, competências que melhoram os resultados das aprendizagens das crianças a nível da língua materna.

Hipótese 2: se se introduzir uma língua estrangeira no 1º ano de escolaridade os resultados das aprendizagens, a nível da língua materna, podem ser perturbados, dado que as crianças se encontram na fase inicial da aprendizagem formal da língua materna. Por outro lado, há crianças provenientes de meios socioculturais cujos modos e usos da língua se distanciam substancialmente do paradigma utilizado pela escola, o que coloca a criança numa situação de trilinguismo, podendo prejudicar as restantes aprendizagens.

Hipótese 3: se se introduzir uma língua estrangeira no 3º ano de escolaridade, os resultados da aprendizagem a nível da língua materna melhoram mais do que se se introduzir noutra ano de escolaridade. A criança encontra-se numa fase em que desenvolveu já competências significativas ao nível da sua língua materna podendo, por isso, os resultados serem mais produtivos.

Seguidos todos os passos inerentes a uma investigação-acção deste tipo, introduziu-se um plano curricular de línguas estrangeiras (inglês e francês). Da estrutura do plano fazem parte: a introdução, a organização dos temas/conteúdos

a tratar,
sugestões
estratégias
materiais
de base
lúdico da
estrangeira
oralidade
primeiro
Exemplos
sugestões
parte do

Ex.: de
tema a fa
melodia
machadi

Ah, A
Ah, A

An

Ah, A
Ah, A

An

Feito o
resultado
Student
significã
grupos, l
confirma
hipótes
segunda

Verificou
duma lí
1º ano d
resultad
língua m
Experim
de nível
favorec
indica
inicialm
resultad
nos gru
dos resu
e melh
alguma
exempli

o-acção,
introdução
no 1º ciclo
idade mais
ão. Este
ormulação

nciar a
a língua
o ensino
vem-se
inicação,
ilvimento
guístico,
oram os
gens das
materna.

luzir uma
º ano de
ados das
da língua
turbados,
ncontram
idizagem
Por outro
ientes de
os modos
stanciam
aradigma
ue coloca
ação de
judicar as

luzir uma
º ano de
ados da
la língua
do que se
ano de
encontra-
envolveu
ativas ao
materna
resultados

inerentes
ão deste
n plano
rangeiras
utura do
dução, a
onteúdos

a tratar, os objectivos a atingir, sugestões de actividades, estratégias metodológicas, materiais, avaliação e bibliografia de base. Recomenda-se o carácter lúdico das actividades em língua estrangeira e a incidência na oralidade, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Exemplo de uma listagem de sugestões de actividades que fazem parte do plano.

Ex.: de actividades integradas –
tema a família: canção adaptada à melodia de «Ah, Ah, Ah, minha machadinha».

A SONG

Ah, Ah, Ah, This is my father.
Ah, Ah, Ah, This is my mother.
This is my sister
And that is my brother.

Ah, Ah, Ah, This is my uncle.
Ah, Ah, Ah, This is my aunt.
This is my cousin.
And his name is Jason.

Feito o tratamento dos dados, os resultados obtidos, aplicando o t de Student unilateral para níveis de significância .05 e .01, em todos os grupos, Experimentais e de Controlo confirmaram a primeira e terceira hipóteses sendo infirmada a segunda.

Verificou-se, assim, que a introdução duma língua estrangeira, desde o 1º ano de escolaridade, melhora os resultados da aprendizagem em língua materna. Em todos os grupos Experimentais, mesmo nas crianças de níveis socioculturais menos favorecidos, de acordo com o indicador que passámos inicialmente, obtiveram melhores resultados nestes grupos do que nos grupos de Controlo. A melhoria dos resultados traduz-se num maior e melhor desenvolvimento de algumas competências como, por exemplo:

1º Ano

- A capacidade de comunicar
- A capacidade para se dirigir aos outros
- A capacidade para dizer e perguntar, criticar e sugerir
- Imaginar, criar, descobrir, aceitar...

2º Ano

- Desenvolvimento das crianças a nível da compreensão do escrito
- Desenvolvimento do sistema fonológico
- Desenvolvimento da competência metalinguística
- Boa interpretação de uma mensagem icónica
- Escrita com correcção ortográfica.

3º Ano

4º Ano

A nível destes dois anos de escolaridade: para além das competências relativas aos anos atrás referidos, verificou-se, ainda:

- Melhor competência comunicativa
- Melhor competência lexical
- Melhor competência fonológica
- Melhor competência sintáctica
- Melhor capacidade na elaboração de um texto
- Recriação de um texto...