

Mafalda Sofia Dias Cardoso

Aprendendo Naturalmente

A importância da Oralidade na Aquisição da Língua Inglesa

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Orientação

Prof.^a Mestre Isabel Brites

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

AGRADECIMENTOS

A realização deste projeto só foi possível com a cooperação de diversas pessoas. Obrigada aos colegas de trabalho e de mestrado que me incentivaram à realização do projeto e me encorajaram nos momentos mais difíceis. Ao Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, em especial à Diretora do Agrupamento, Professora Manuela Machado, e à Coordenadora da Escola EB do Cedro, Elsa Pinto, por me terem possibilitado aplicar os questionários e pelo carinho demonstrado. Aos professores deste Mestrado por me terem permitido aprender mais neste percurso de vida enquanto professora e mestranda. Aos meus pais e marido por me terem permitido realizar este projeto, substituindo-me em momentos em que não pude estar presente, ao meu filho por ter abdicado do carinho e atenção da mãe quando esta se encontrava a trabalhar. Um obrigada muito especial à professora que me iniciou o percurso na língua inglesa e, mais de 20 anos depois, orientou e acompanhou a realização deste projeto, Professora Isabel Brites.

RESUMO

Este trabalho tem especial enfoque na oralidade e a importância desta na aprendizagem da língua inglesa.

Aborda-se, inicialmente, a criança e as particularidades desta na aquisição de uma segunda língua. Refere-se a distinção de língua e linguagem e salienta-se as diferenças existentes, ao nível fonológico, entre a língua inglesa e portuguesa.

Atendendo a que o ponto de partida e público-alvo são as crianças procede-se à exposição de diferentes teorias e métodos de aprendizagem de uma segunda língua, dando especial relevância ao *Natural Approach*, Teoria da Inteligências Múltiplas, *Total Physical Response* e *Communicative Language Teaching*.

De seguida, e visto que as crianças em idade precoce não dominam a leitura e a escrita, analisa-se o ensino do inglês em Portugal e aborda-se a importância da oralidade na aprendizagem da língua inglesa e do desenvolvimento de atividades que promovam as competências de ouvir e falar.

Finalmente, apresenta-se algumas atividades que promovem o desenvolvimento da oralidade, especificamente *songs*, *tongue twisters* e *nursery rhymes* e *storytelling*.

PALAVRAS-CHAVE: ouvir/falar, aquisição, fonologia, ensino precoce da língua inglesa

ABSTRACT

This work focuses on oral activities as essential to the acquisition of English language.

Initially, we refer the particularities of children on the acquisition of a second language. The phonological differences between Portuguese and English language are also exposed and analysed.

Natural Approach, Multiple Intelligences, Total Physical Response and Communicative Language Teaching are exposed and analysed as methods and theories for the acquisition/learning of a second language by children.

As Young Learners don't know how to read and write, we focus on the importance of oral activities that help promoting listening and speaking skills in learning English as a second language. We also analyse the organization of English as Second Language in Portuguese Schools.

Finally, songs, tongue twisters and nursery rhymes and storytelling are pointed out as activities that promote the development of oral skills.

KEY WORDS: listening/speaking, acquisition, phonology, early language learning

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO.....	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE.....	4
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	6
INTRODUÇÃO	7
1. AS CRIANÇAS E A APRENDIZAGEM DE UMA NOVA LÍNGUA.....	12
1.1. Linguagem e língua	20
1.2. Os sons do Inglês e do português: semelhanças e diferenças.....	26
2. TEORIAS / MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA.....	31
2.1. <i>Natural Approach</i>	31
2.2. Teoria das inteligências múltiplas	36
2.3. <i>Total Physical Response</i>	38
2.4. <i>Communicative Language Teaching</i>	39
3. ENSINO PRECOCE DE INGLÊS EM PORTUGAL E A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE	43
4. ATIVIDADES QUE PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	49
4.1. A importância do desenvolvimento das competências/ capacidades de ouvir e falar	49
4.2. <i>Songs</i>	55
4.3. <i>Tongue twisters e nursery rhymes</i>	59
4.4. <i>Storytelling</i>	64

5. QUESTIONÁRIOS A ALUNOS DO PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DE ESCOLARIDADE.....	73
5.1. Análise dos questionários.....	74
CONCLUSÃO	83
BIBLIOGRAFIA.....	85
Anexo1 – Questionário aplicado aos alunos	88
Anexo 2 – Pedido de autorização para aplicação dos questionários	92

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1- Vogais do Inglês	27
Tabela 2 - Vogais do Português	28
Tabela 3 - Consoantes do inglês	29
Tabela 4 - Consoantes do português.....	29
Tabela 5 - Consoantes do inglês	29
Tabela 6/7 - Consoantes do português	30
Ilustração 1.....	74
Ilustração 2.....	75
Ilustração 3.....	76
Ilustração 4.....	77
Ilustração 5.....	79
Ilustração 6.....	80
Ilustração 7.....	81
Ilustração 8.....	82

INTRODUÇÃO

Atendendo ao facto de que, neurologicamente, as crianças estão mais predispostas para a aprendizagem, é importante que o ensino de línguas estrangeiras ocorra em idade precoce. Uma criança em idade precoce tende a absorver toda a informação que lhe é transmitida sem a questionar ou demonstrar qualquer tipo de resistência, daí que seja crucial que a iniciação da aprendizagem da língua inglesa decorra nesta idade.

Com este trabalho pretendemos perceber algumas das dificuldades que os alunos, em idade precoce, demonstram na aquisição de uma segunda língua. Refiro que pretendemos perceber porque consideramos que apenas compreendendo se conseguem desenvolver atividades, técnicas e materiais que possam ir ao encontro dessas dificuldades.

Quando nos referimos a idade precoce, referimo-nos a crianças com mais de seis anos, não porque consideremos que esta seja a idade ideal para iniciação à aprendizagem, mas porque, na maior parte dos casos, é a idade em que começa a ser contemplada a iniciação de uma segunda língua, em Portugal. Em relação a este ponto pretendemos perceber de que forma está estruturada essa iniciação e qual a importância que é dada à atividade ensino do inglês, nesta faixa etária.

Uma vez que são crianças que ainda não têm desenvolvidas as competências de leitura e escrita, consideramos fundamental refletir sobre a importância da oralidade na aquisição de uma segunda língua em crianças desta idade. Será a oralidade efetivamente importante na aquisição de uma segunda língua? Porque é que as crianças apresentam dificuldades na aquisição do inglês e, especificamente, na produção de algumas palavras?

Quais as semelhanças e diferenças existentes, em termos fonológicos, entre as duas línguas?

Atendendo a que nesta fase de desenvolvimento apenas as experiências significativas se revelam produtivas para a aquisição de competências suporte para uma aprendizagem sustentada e consciente *a posteriori*, cremos ser necessário basear a aprendizagem em atividades lúdicas. Assim, através do uso da própria língua, brincando com a mesma, sem medo do erro, a criança vai desenvolvendo competências de forma inconsciente, mas sustentada, tal como acontece com os bebés quando adquirem a língua materna. Ouvindo e repetindo adquirem as bases fonológicas da língua. Mas de que forma é que a repetição e o erro influenciam a aprendizagem de uma nova língua? Quais as abordagens, teorias, métodos e atividades mais adequadas a estas crianças? Os alunos aprendem todos da mesma forma? Estas são algumas questões que pretendemos abordar quando nos referirmos à aprendizagem de uma nova língua por crianças em idade precoce.

Esta é uma idade muito particular, no que concerne a aquisição de uma nova língua, pois quando uma criança adquire a língua materna não há a preocupação desta perceber a estrutura gramatical ou o funcionamento da mesma, mas os sons que a compõem, para que seja perceptível para quem a rodeia. Porque não iniciar a aprendizagem de uma segunda língua da mesma forma? Será isto possível? De que forma poderemos aproximar estes dois momentos?

Se usamos músicas, repetições de vocábulos e sons, imagens e objetos, trava-línguas e histórias na aquisição de uma primeira língua, porque não fazê-lo também, de forma insistente, na aquisição de uma segunda língua?

Uma criança só aprende através do que lhe é proposto e do que está exposto a. Uma criança a quem nunca foi dada a possibilidade de ouvir

música, não pode ter noção de ritmo. Uma criança que nunca jogou ou interagiu com outras crianças, não pode ter noção da importância das regras sociais e do respeito pelas regras do jogo e do outro com quem interage durante o mesmo. Uma criança que nunca ouviu uma história, não desenvolveu o domínio do fantástico e da imaginação. Uma criança alimenta-se e absorve tudo o que lhe é dado e a rodeia e assim vai construindo saberes.

Qual a importância do desenvolvimento de atividades de caráter oral, como músicas, *tongue twisters* e *nursery rhymes* e histórias na aquisição de uma língua? Qual a relação existente entre a aprendizagem e o uso destas e o desenvolvimento de capacidade de produção oral?

Estas são algumas das questões que julgamos importante clarificar e sobre as quais nos debruçaremos na realização deste projeto.

A ideia de abordar especificamente questões relacionadas com a fonologia surgiu porque na minha atividade profissional, enquanto docente do 1º ciclo do ensino básico, me tenho apercebido que esta questão é determinante para todas as aprendizagens a realizar *a posteriori*. Quando uma criança se apercebe das suas dificuldades e capacidades, as aprendizagens tornam-se mais consistentes. No entanto, antes desta fase de consciencialização é necessária uma fase de experimentação livre. Apesar de o português ser a língua materna da maioria das crianças, aquando da entrada destas no primeiro ciclo do ensino básico, são detetáveis lacunas graves de articulação. Estas lacunas devem ser corrigidas inicialmente na oralidade, através de atividades lúdicas em que as crianças se sintam implicadas e confortáveis. Se estas questões não forem resolvidas no plano da oralidade é muito provável que criem alguns entraves aquando da aprendizagem da leitura e da escrita. Atendendo a este facto decidimos fazer especial enfoque nas questões da oralidade e nas diferenças fonológicas existentes entre o português e o inglês.

Inicialmente tencionava-se criar uma aplicação informática em que fosse possível aos seus utilizadores aceder à língua inglesa através de atividades simples e que, intuitivamente, sem necessidade de ter competência leitora ou estar acompanhado por alguém que a detivesse, conseguissem explorar diferentes sons através de jogos de descoberta. Pretendia-se ainda que houvesse alguma interatividade entre a criança e a aplicação. Assim, a criança apenas poderia passar ao nível seguinte quando conseguisse produzir corretamente determinados sons e obtivesse aprovação por parte da aplicação. Funcionaria como um jogo com níveis de dificuldade crescente em que apenas usando ícones representativos das atividades e através de tentativa e erro, ouvindo e ouvindo-se, tendo oportunidade de autocorreção, a criança evoluiria de forma gradual e autónoma no conhecimento e aquisição do inglês.

Atendendo a algumas limitações no que concerne à programação informática foi impossível continuar com este projeto nestes moldes.

Tentou-se depois proceder à aplicação prática de atividades como *tongue twisters*, *nursery rhymes* e *storytelling* na turma em que supostamente me encontraria a lecionar, enquanto projeto de turma, e que fosse feita uma análise contrastiva com outra turma em que este tipo de atividades não fosse usado de forma tão frequente. Tencionava-se trabalhar com duas turmas do mesmo ano de escolaridade, no mesmo contexto escolar e, preferencialmente, com o mesmo professor da Atividade de Enriquecimento Curricular (Inglês). Pelo facto de uma das turmas ter um maior número de horas de trabalho em língua inglesa e de experimentação de atividades essencialmente de oralidade e aquisição de consciência fonológica, haveria a possibilidade de fazer um estudo contrastivo na aquisição do inglês. Atendendo ao facto de, no ano letivo de 2012/2013 ter havido redução de

lugares no primeiro ciclo, no agrupamento em questão (Agrupamento de Escolas Soares dos Reis), e por ser detentora de habilitação para lecionar no segundo ciclo, houve uma transferência interna do primeiro para o segundo ciclo, o que impossibilitou a aplicação do projeto nos moldes supra mencionados. Ainda foi ponderado o pedido de autorização de cedência de turma em tempo de AEC – Inglês, mas também se tornou impossível pelo facto de haver sobreposição de horário. Assim, a única possibilidade prática de suporte para este trabalho foi a aplicação de questionários e reflexão sobre os mesmos.

Em todas as propostas apresentadas, bem como ao longo de todo o projeto, os alunos foram sempre tidos como elementos centrais. Iniciar uma segunda língua em idade precoce é, na nossa perspetiva, contribuir positivamente para a formação pessoal e social dos aprendentes.

1. AS CRIANÇAS E A APRENDIZAGEM DE UMA NOVA LÍNGUA

Children instinctively know how to learn language through communicative interaction with adults or other children. It is as if they have an innately guided programme that is pre-set to go through the same processes irrespective of the language being learned. They also appear to have an inner drive to succeed if they “feel good” about what they are doing (Dunn, 2012, p. 55).

Ensinar uma nova língua não é apenas ensinar novas palavras e novos sons, mas dar acesso a uma nova cultura. Assim sendo, e uma vez que vivemos numa era em que a globalização é cada vez mais imperiosa, temos que ter a consciência de que o acesso a novas línguas e novas culturas é também o acesso ao mundo e a possibilidade de acesso a oportunidades de cariz pessoal e profissional. Quando as crianças iniciam a aprendizagem de uma nova língua não estão conscientes desta questão, sendo importante motivá-las, ainda que de forma inconsciente, para a abertura a novos mundos.

É, por isso, fundamental que se invista politicamente na divulgação da relevância do ensino do inglês e se promova e melhore as condições de ensino do mesmo pois a importância que este tem está dependente do estatuto que detém no país em questão. Segundo Pinter (2006), “One very important variable is the status of English in a given country. In some countries it is not used widely in society while in others it enjoys an equal status to the local language” (p. 36).

A informação que é passada, à população em geral, acerca da aprendizagem do inglês e a necessidade de uso desta língua fazem com que esta seja tida como mais ou menos importante. Também a divulgação que é

feita pelos responsáveis pelo sistema de ensino, pelas entidades formadoras e formadores exerce influência sobre os aprendentes e responsáveis por estes. Quanto mais esclarecidas acerca da funcionalidade e importância da aprendizagem do inglês as populações estiverem, maior será a probabilidade de interesse e respeito por esta língua.

Relativamente às crianças enquanto aprendentes, e atendendo a que a curiosidade é apanágio destas, devemos aproveitar essa característica para as motivar nas novas aprendizagens usando estratégias e atividades que sejam aliciantes e adequadas à idade e propósito em questão. Segundo Pinter (2006):

the comparison between first and second language learning is relevant and important because children in second or foreign language classes are still in the process of learning their mother tongue. First language acquisition is a long process that includes well beyond childhood, as by definition, it cannot be complete for any child learner. Depending on the starting age, these two processes can be more or less closely intertwined. The younger the child is, the more similar the two processes will be, because very young children lack the ability to manipulate and think about language in a conscious way (p. 17).

Para além de curiosas, as crianças, ainda pouco formatadas pela sociedade, não têm medo de arriscar e participam, sem qualquer pudor, nas atividades propostas. Arriscam, experimentam, brincam livremente e usam a imaginação para aceder a novos conhecimentos, o que pode ser uma mais-valia na aquisição do inglês, se devidamente aproveitado. Porque brincar é tido como característico desta idade e ainda está próximo dos seus referenciais de memória o momento em que não conheciam a língua que agora usam diariamente (materna) e porque mesmo da língua materna há conceitos que

ainda não dominam e isso é tido como natural, as crianças arriscam na participação em aula. Usam o instinto, a audição e a memória para participar.

Harmer 2001 refere algumas características e atitudes das crianças aprendentes de uma segunda língua.

They respond to meaning even if they do not understand individual words; they often learn indirectly rather than directly- that is they take in information from all sides, learning from everything around them rather than only focusing on the precise topic they are being taught; their understanding comes not just from explanations, but also from what they see and hear and, crucially, have a chance to touch and interact with; they generally display an enthusiasm for learning and a curiosity about the world around them; they have a need for individual attention and approval from the teacher; they are keen to talk about themselves and respond well to learning that uses themselves and their own lives as main topics in the classroom; they have a limited attention span; unless activities are extremely engaging they can easily get bored, losing interest after ten minutes or so (Harmer J. , 2001b, p. 38).

Pode-se, então, considerar que quanto maior for o contacto que a criança tiver com a língua a aprender, maiores serão as probabilidades de sucesso, pois maior será a quantidade de informação que será passível de adquirir.

No entanto, deve-se fazer a distinção entre os aprendentes de uma segunda língua e os aprendentes de uma língua estrangeira. Considerando que os aprendentes de uma segunda língua necessitam dela para interagir no novo contexto em que se encontram e convivem a todo o momento com a mesma, ainda antes de a adquirirem, é natural que a aquisição decorra muito mais rapidamente.

Assim, em contextos em que o inglês é apenas mais uma disciplina curricular, é muito importante o tempo que os alunos passam em contacto

com esta língua pois é neste momento que as crianças se aproximam da língua. É na aula de inglês que os discentes se sentem mais ou menos motivados para a sua aprendizagem. O respeito pelos diferentes momentos de aprendizagem e dificuldades apresentadas e a relação de maior ou menor proximidade com o professor podem ser determinantes para um maior ou menor investimento por parte dos alunos em relação à aquisição do inglês. Deve ser uma aprendizagem gradual em termos de dificuldade, com constante recuperação e sistematização de conceitos para que não haja recuos e dúvidas acumuladas no processo de aprendizagem.

Dunn (2012) refere alguns momentos cruciais para que as crianças acedam à aprendizagem do inglês. Segundo a autora, inicialmente decorre um período de silêncio, em que a criança ouve, observa e absorve algumas palavras, sons e conceitos, mas que ainda não se sente capaz de intervir, designado como *silent period*. Posteriormente decorre o designado *intermediate period*, em que a criança é já capaz de produzir alguns sons, palavras e mesmo frases em inglês que, dada a repetição continuada, já foram adquiridos. Para que estes entrem em uso é necessário que haja reforço positivo e incentivo, pois é o início de um percurso novo por parte do aprendente.

Quando respeitados estes dois momentos iniciais, e o tempo de aquisição de cada criança, esta adquire confiança e um conjunto de palavras e estruturas suficientes para intervir em atividades estabelecendo relações de sentido entre as diferentes aprendizagens realizadas anteriormente. Torna-se então capaz de intervir de forma cada vez mais segura e imaginativa. Designa-se este momento como *breakthrough*.

Quanto maior for o tempo despendido com a exposição à língua, mais rapidamente se desenvolverão estes períodos, uma vez que a criança tem

mais estímulos e maior probabilidade de relacionar os conteúdos aprendidos nas diferentes aulas.

No processo de ensino de inglês a crianças não se pode descurar que estas têm particularidades em termos cognitivos, emocionais, físicos e sociais. É necessário que a criança tenha maturidade cognitiva suficiente para aceder à aquisição de uma nova língua.

Tal como acontece na aquisição da língua materna, apenas quando as estruturas mentais estão devidamente desenvolvidas há acesso à linguagem, também na aquisição de uma segunda língua é necessário este desenvolvimento prévio. Por isso, é importante que o processo seja desenvolvido de forma gradual. A dificuldade das atividades propostas deve ser crescente e sempre de acordo com o nível de desenvolvimento dos aprendentes. “It is essential to be able to judge how much new material children can absorb at one time. The amount that they are capable of taking in depends on their developmental level, enthusiasm, interest and on the teacher’s skill in presenting and mediating the material.” (Dunn, 2012, p. 61)

O professor deve, num momento inicial da aula, proceder à revisão, recuperação e sistematização das aprendizagens realizadas na(s) aula(s) anterior(es). Só assim poderá reconhecer as dificuldades que alguns alunos demonstram e mediar quais as atividades passíveis de serem aplicadas sem prejudicar todo o processo de aquisição de uma língua. Isto porque um aluno desmotivado e com más experiências anteriores apresentará algumas resistências, por vezes difíceis de dissipar.

Para que o acesso à aprendizagem do inglês seja efetivo é importante que as crianças se sintam motivadas para este processo. É determinante que a aula de inglês seja um momento prazeroso e aliciante. Best & Thomas (2008)

referem que: “having a range of approaches to support learning and teaching is key to keeping lessons vital and fresh.”(p. 91)

Considera-se também importante que estas aulas sejam compostas por atividades diferenciadas, muitas delas com movimentos e ações praticadas pelos alunos para que se sintam intervenientes diretos e obtenham *feedback* das aprendizagens que vão realizando. Apesar de não terem a capacidade de construção de discurso em inglês, através da repetição e cumprimento de ordens diretas e claras, sentem-se intervenientes diretos e demonstram as aquisições realizadas. “Activities need to give children an opportunity to move around within the classroom. Rhymes, for example, can include activities like jumping or dancing, and games can include physical activity games. In many cases the need to wriggle and move might look like a loss of interest, but if the learning level is right for the child, the child will still be involved and listening even if he is wriggling.” (Dunn, 2012, p. 63) Numa fase em que a criança se está a formar como pessoa, este tipo de atividades permite-lhe também interagir com os pares e respeitá-los, bem como às regras impostas.

Se observarmos uma criança na presença de alguém que usa uma língua diferente da sua, mesmo em contextos informais, aperceber-nos-emos que esta revela interesse e curiosidade. Por norma tendem a ficar paradas a observar e tendem mesmo a tentar repetir os sons a que acham mais “piada”. As crianças não se sentem inibidas por não compreender, por isso, o uso do inglês durante a aula é relevante para a aprendizagem da língua, especialmente num contexto em que o professor não tem qualquer garantia de que a criança tenha contacto com a língua em momentos extra-aula.

Para as crianças, tentar perceber o que está a ser dito numa língua diferente da que usam diariamente é um desafio, um jogo. Se este “jogo” for de imediato interrompido por tradução permanentemente, deixa de ser

aliciante pois de antemão sabem que não necessitam de fazer esse esforço, mas se sentirem que o “jogo da descoberta” está ativo e que, quanto mais rapidamente conseguirem descortinar o enigma, mais rapidamente conseguem aceder às atividades, manterão um nível de atenção elevado. Moon (2000) afirma que “ the amount and type of English you use will affect the quantity and quality of input they receive” (p. 74).

Obviamente que isto não significa que em alguns momentos não haja necessidade de traduzir a informação para assegurar que todos os alunos participam e estão perfeitamente integrados na aula e nas atividades. É, assim, importante que o professor se mantenha atento a todos os alunos, à forma como estes participam nas atividades propostas e às interações que estabelecem entre si. Dunn afirma que:

During an activity the teacher has to watch each child carefully, participating and helping and, where necessary, adding a comment to guide children or sustain their interest. Young children need to feel that the teacher knows what they are doing and that she is available, so that they can show their work to her or discuss it with her (Dunn, 2012, p. 129) .

O professor desempenha um papel relevante. O professor é o suporte para o acesso ao conhecimento da nova língua. Por isso, e como orientador das atividades, tem que ter especial cuidado ao escolhê-las. Se as atividades não estiverem de acordo com o público-alvo, todo o processo de aprendizagem pode ser posto em causa. Para além disso, o professor é o exemplo que eles tendem a seguir, seja na produção oral, nos movimentos corporais e faciais ou mesmo nas atitudes que revelam. “Unconsciously young children imitate adults’ behaviour and also speech, facial and body language without any direction or instruction, learning in a stress-free environment and at their own pace”(Idem, p.44).

Pode-se então afirmar que as aulas de iniciação à aprendizagem do inglês e o sucesso dos alunos estão dependentes da capacidade do professor escolher, articular e apresentar atividades adequadas aos alunos que leciona, mas também às interações que se desenvolvem entre o professor e os alunos (laços de afetividade /identificação). Por isso, se esta comunicação falhar, os alunos podem perder interesse e motivação e desencadear um processo de não-aprendizagem. É importante que o docente conheça as capacidades cognitivas que as crianças detêm para as poder potenciar na aprendizagem do inglês ou qualquer outra língua. Mas qual a definição de língua que estamos a usar? O que é uma “nova língua” e porque é que o acesso é mais fácil a umas do que outras e por uns do que por outros?

1.1. Linguagem e língua

The voice is articulated by the lips and the tongue... Man speaks by means of the air which he inhales into his entire body and particularly into the body cavities. When the air is expelled through the empty space it produces a sound, because of the resonances in the skull. The tongue articulates by its strokes; it gathers the air in the throat and pushes it against the palate and the teeth, thereby giving the sound a definite shape. If the tongue would not articulate each time, by means of its strokes, man would not speak clearly and would only be able to produce a few simple sounds.

Hippocrates (460-377 B.C.E.)

A questão da linguagem e língua não são recentes e é preocupação de muitos especialistas há milhares de anos. Como tal, consideramos importante, antes de proceder a uma análise mais focalizada nas línguas inglesa e portuguesa, fazer uma breve introdução e enquadramento.

Antes de mais, não nos podemos esquecer que a linguagem é particular e característica do ser humano. “The possession of language perhaps more than any other attribute, distinguishes humans from other animals. To understand our humanity, one must understand the nature of language that makes us human” (Fromkin, Robert, & Hyams, 2003, p. 3). Por diferentes motivos, e para se fazer perceber, o ser humano recorre permanentemente à linguagem.

No entanto, e apesar do seu uso permanente, a linguagem não é algo simples, muito pelo contrário.

(...) linguagem é «um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer. Usa-se também o termo para designar todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem (Cintra, 1997, p. 1).

Apesar de ser essencialmente simbólica, como afirma Lust (2006) “Language is foremost symbolic. Sounds words and sentences represent and capture an infinity of possible meanings and intentions.”(p.9), a linguagem é não só um meio de comunicação, mas também um meio de transmissão de conhecimento e cultura. Em cada traço linguístico estão patentes traços culturais e históricos dos falantes que dela fazem uso.

É através da linguagem que se transmitem ideias, que se tira partido de campanhas, pelo seu bom uso, ou que se é punido pelo seu uso indevido. Citando Fromkin, Rodman & Hyams (2003) “we live in a world of language” (p.3). Assim, a linguagem é meio e fim em múltiplas situações. Pode-se mesmo referir que a linguagem é das armas mais potentes que o ser humano possui e o uso que faz dela determina a evolução da espécie e da sociedade em que se insere.

Fromkin (1993) refere que “ao utilizarmos a linguagem para falar ou compreender, os sons produzidos relacionam-se, pelo sistema linguístico, a certos significados. Qualquer pessoa que conheça uma língua sabe quais os sons que essa língua tem, sabe como esses sons se associam e qual o significado dessas sequências sonoras”(p. 38).

Porém, não podemos confundir linguagem com língua pois, apesar de todo o ser humano ser capaz de fazer uso da linguagem, nem todo o ser humano

tem conhecimento de diversas línguas e raros serão os seres humanos que terão acesso ao conhecimento de todas as línguas uma vez que

língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão de consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

(Cintra, 1997, p. 1)

Como tal, tornou-se necessário proceder a diferentes estudos que caracterizam cada uma das línguas. A ciência que se dedica a este estudo, a

sociolinguística, ramo da linguística que estuda a língua como fenómeno social e cultural, veio mostrar que estas inter-relações são muito complexas e podem assumir diferentes formas. Na maioria das vezes, comprova-se uma covariação de fenómeno linguístico e social. Em alguns casos, no entanto, faz mais sentido admitir uma relação direcional: a influência da sociedade na língua, ou da língua na sociedade (Cintra, 1997, p. 3).

Pode-se assim afirmar que cada língua tem uma identidade própria e que o uso de cada uma das línguas é a defesa dessa mesma identidade por parte dos falantes. É este uso que determina a vida e evolução de uma língua uma vez que “as línguas encontram-se em constante evolução e os seus sistemas ortográficos não refletem, nem podem refletir, a cada momento, as mudanças em curso” (Andrade, 2005, p. 122).

A língua permite também uma comunicação efetiva entre os seus falantes já que quando utilizadores frequentes de um determinado código, reconhecem os sons que deste fazem parte. “When you know a language, you can speak and be understood by others who know that language. This means you have the capacity to produce sounds that signify certain meanings and to

understand or interpret the sound produced by others” (Fromkin, Robert, & Hyams, 2003, p. 4).

Há sons que são específicos de cada uma das línguas e que, por isso, a distinguem das demais; no entanto, devemos também ter consciência de que dentro de uma mesma língua há variedades e que não há dois falantes que façam uso de uma língua de forma igual. Uma língua não é apenas um conjunto de sons e a conjugação dos mesmos, é também entoação, timbre e tempo. Tal como na música há um uso diferente das mesmas notas em diferentes composições, também no uso de uma língua se pode fazer uso dos mesmos sons para transmitir uma mesma mensagem de diferentes formas.

All speakers of English can talk to each other and pretty much understand each other. Yet, no two speak exactly alike. Some differences are due to age, sex, size, speech rates, emotional state, state of health, and whether English is a first language. Other differences come from word choices, the pronunciation of words, and grammatical rules. The unique characteristics of the language of an individual speaker are referred to as the speaker’s idiolect (Fromkin, Robert, & Hyams, 2003, p. 445).

Tal como a língua abrange e encerra em si fatores de ordem social e cultural, também os falantes de uma língua transmitem para esta a sua identidade individual; porém os traços comuns da língua que são usados por todos, fazem com que esta seja perceptível.

Por todo o mundo há inúmeras línguas e cada uma delas faz uso de características e sons próprios. “Speakers of different languages have different sounds” (Harmer J. , 2001b, p. 31)., mas uma língua é mais do que um somatório de sons. Os sons de uma língua, são apenas um dos seus elementos constituintes. Pode, nomeadamente, ocorrer a existência de duas línguas com sons semelhantes cujo uso seja diferenciado em termos de

combinações e que, por isso, os falantes destas não consigam comunicar entre si se não conhecerem ambas. O conhecimento dos fonemas que compõem uma língua, não determina a capacidade do seu uso, muito menos a aptidão para comunicar efetivamente.

Assim, quando é feita a introdução de uma língua a um aprendente é preciso ter em conta o seu contexto socioeconómico, a idade, a aplicabilidade do conhecimento e mesmo a língua materna e as semelhanças e diferenças entre esta e a língua a aprender porque “some students have great difficulty hearing pronunciation features which we want them to reproduce. Frequently speakers of different first languages have problems with different sounds, especially where (...) there are not the same sounds in their language” (Harmer J. , 2001b, p. 184).

A aquisição de uma língua é um processo complexo e evolutivo. Para aprender uma língua é necessário acionar mecanismos não só físicos, mas também neurológicos.

Phonemes are not physical sounds. They are abstract mental representations of the phonological units of a language, the units used to represent the forms of words in our mental lexicons. The phonological rules apply to the phonemic representation to determine the pronunciations of the words (Fromkin, Robert, & Hyams, 2003, p. 285).

Na produção de uma língua e pelo uso do aparelho fonador para a reprodução dos fonemas, vários são os órgãos e músculos implicados.

Competent speakers of the language make these sounds by using various parts of the mouth such as lips, the tongue, the teeth, the alveolar ridge (the ridge behind the upper teeth), the palate, the velum (the flap of soft tissue hanging at the back of the palate), and the vocal cords (folds) (Harmer J. , 2001b, pp. 29-30).

Acredita-se que quando uma criança adquire a linguagem e, por analogia, uma língua materna, esta é capaz de produzir todos os sons que compõem as diferentes línguas; no entanto, e pela falta de uso permanente, uma vez que nem todos compõem a sua língua materna, alguns vão entrando em desuso e caem mesmo no esquecimento. Por isso, alguns especialistas defendem que quanto mais precoce for a aquisição de diferentes línguas, maior será a sua competência nestas. Para além disto, quanto maior for o uso feito das diferentes línguas, maior será a fluência das mesmas.

Porém, uma língua não é apenas constituída por sons, mas por palavras e frases que quando conjugadas de forma correta, produzem diferentes sentidos. “Knowledge of a language includes of the morphemes, words, phrases and sentences. It also includes the sounds of the language and how they may be “strung” together to form meaningful units. Although there may be some sounds in one language that are not in another, the sounds of the world together constitute a limited set of the sounds that the human vocal tract can produce” (Fromkin, Robert, & Hyams, 2003, p. 231).

Uma língua é composta para além da fonologia, pela sintaxe, semântica e morfologia. No entanto debruçar-nos-emos apenas sobre os traços fonológicos que compõem o português e o inglês, uma vez que o nosso propósito é perceber até que ponto estes coincidem com as dificuldades orais dos aprendentes precoces de inglês e quais as atividades que poderão ser favoráveis para ajudar a ultrapassar estas dificuldades.

Assim, o facto de nos focalizarmos apenas neste ponto não se prende com o ignorar a existência dos outros ou o julgar mais importante, mas com o facto de ser um dos quais as crianças acedem primeiramente e que poderá ser essencial para a aprendizagem dos outros.

1.2. Os sons do Inglês e do português: semelhanças e diferenças

Antes de procedermos a uma análise contrastiva dos traços distintivos da língua inglesa e portuguesa, julgamos necessário esclarecer alguns conceitos importantes para a mesma.

Assim, e para proceder a estudos deste género, é necessário ter em conta aspetos da fonética, “disciplina científica que se ocupa dos sons da fala humana, do modo como esses sons são produzidos pelos locutores e como são percebidos pelos ouvintes” (Andrade, 2005, p. 115)., mas também da fonologia que “tem como objecto de estudo as mais pequenas unidades da língua, os segmentos fonológicos, a sua organização em sistema e os processos e regras a que estão sujeitos esses segmentos” (Mateus, 2003, p. 989).

Com o desenvolvimento dos estudos nestas duas áreas, verificou-se a necessidade de homogeneizar alguns processos e conceitos para que os conhecimentos e descobertas obtidas pudessem ser transferidas e analisadas nas diferentes línguas. Como tal, “a consciência da necessidade do estabelecimento de um sistema notacional que obtivesse a aceitação geral por parte da comunidade científica levou, no fim do século passado, à proposta de um alfabeto fonético único, por parte da Associação Internacional de Fonética: o Alfabeto Fonético Internacional (AFI ou, mais vulgarmente, IPA, do Inglês International Phonetic Alphabet)” (Andrade, 2005, p. 123).

Com a criação do alfabeto fonético internacional, tornou-se possível proceder à transcrição fonética de todos os vocábulos das diferentes línguas

de forma perceptível aos diferentes aprendentes que a esta acedem. Não devemos então descurar o facto de que “uma transcrição fonética é sempre uma representação simbólica, necessariamente abstrata, que não se substitui às realizações sonoras propriamente ditas, mas apenas descreve um conjunto de propriedades que as caracterizam” (Andrade, 2005, p. 123).

Para proceder à análise a que nos propomos foi importante não só a consciência do alfabeto fonético internacional, mas também da existência de traços distintivos que constituem cada uma das línguas. “Em fonologia, os traços distintivos são entendidos como as propriedades que os falantes reconhecem intuitivamente como identificadoras dos elementos do seu sistema fonológico” (Mateus, 2003, p. 996).

Uma vez que os traços “distintivos necessários para cada língua são um subconjunto de uma classe universal de traços” (*Idem*, p.998), procederemos a uma análise baseada nos que são comuns e distintos em ambas as línguas.

Esta reflexão basear-se-á nos traços fonéticos do português europeu, porque é o que é usado por mais falantes no nosso país e do inglês falado na América uma vez que as nossas crianças estão mais expostas à variante americana do que à variante europeia, nomeadamente através de filmes e músicas.

<i>Traços Fonéticos</i>	i	I	e	ε	æ	Λ	u	U	o	ɔ	a
Alto	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-
Baixo	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+
Recuado	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Arredondado	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-
Tenso	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+

Tabela 1- Vogais do Inglês (Fromkin V. &, 1993)

Traços	Vogais						
	i	e	ɛ	a	ɔ	o	u
soante	+	+	+	+	+	+	+
vozeado	+	+	+	+	+	+	+
alto	+	-	-	-	-	-	+
baixo	-	-	+	+	+	-	-
recuado	-	-	-	+	+	+	+
arredondado	-	-	-	-	+	+	+

Tabela 2 - Vogais do Português (Mateus, 2003)

Se focalizarmos a análise nas vogais, constatamos que o número de vogais é distinto nas duas línguas. Enquanto no Português são registadas sete vogais, no Inglês são registadas onze. Verifica-se também que no Inglês ocorrem todas as vogais que ocorrem no português, com quase todos os traços comuns. No inglês ocorrem ainda a vogal /ɪ/, semelhante ao /i/, mas menos tenso, a vogal /æ/ que se situa entre as vogais /ɜ/ e /a/. Constata-se também que a vogal /ɜ/ é caracterizada no português com o traço baixo, o que não ocorre no inglês. Ocorrem ainda no inglês as vogais /ʌ/ e /ʊ/, o que não se verifica no português.

No que concerne às consoantes, verifica-se a existência de vinte e nove no inglês e dezanove no português. São comuns às duas línguas o /p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /l/ e /r/.

Analisando os fonemas consonânticos, consegue-se aferir que há alguns característicos apenas do português e outros apenas do inglês. Aqueles que ocorrem apenas no inglês são: /p^h/, /t^h/, /k^h/, /ŋ/, /θ/, /ð/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/, /v/, /w/, /M/, /h/ e /?/.

<i>Traços Fonéticos</i>	p	p ^h	b	m	t	t ^h	d	n	k	k ^h	g	ŋ	f	v	θ
Soante	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
Consonântico	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Contínuo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
Sonoro	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	-
Aspirado	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Nasal	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
Anterior	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+
Coronal	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+

Tabela 3 - Consoantes do inglês (Fromkin V. &, 1993)

	Consoantes oclusivas orais e nasais								
Traços	p	b	t	d	k	g	m	n	ɲ
soante	-	-	-	-	-	-	+	+	+
vozeado	-	+	-	+	-	+	+	+	+
contínuo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
anterior	+	+	+	+	-	-	+	+	-
coronal	-	-	+	+	-	-	-	+	+
recuado	-	-	-	-	+	+	-	-	-
nasal	-	-	-	-	-	-	+	+	+

Tabela 4 - Consoantes do português (Mateus, 2003)

<i>Traços Fonéticos</i>	ð	s	z	š	ž	č	ǰ	l	r	y	ɱ	w	h	ʔ
Soante	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-
Consonântico	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Contínuo	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-
Sonoro	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-
Aspirado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nasal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anterior	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
Coronal	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-

Tabela 5 - Consoantes do inglês (Fromkin V. &, 1993)

	Consoantes fricativas					
Traços	f	v	s	z	ʃ	ʒ
soante	-	-	-	-	-	-
vozeado	-	+	-	+	-	+
contínuo	+	+	+	+	+	+
anterior	+	+	+	+	-	-
recuado	-	-	-	-	-	-
coronal	-	-	+	+	+	+
nasal	-	-	-	-	-	-

	Consoantes líquidas			
Traços	l	ʎ	r	R
soante	+	+	+	+
vozeado	+	+	+	+
contínuo	+	+	+	+
anterior	+	-	+	-
recuado	-	-	-	+
coronal	+	+	+	-
lateral	+	+	-	-

Tabela 6/7 - Consoantes do português (Mateus, 2003)

Quer pela proximidade no ponto de articulação com alguns existentes no português, quer pela falta de uso continuado e inconsciência da existência dos mesmos, estes sons podem representar um problema na aquisição da língua inglesa para novos aprendentes. Julgamos, por isso, importante ter em atenção este facto aquando da escolha e uso de atividades para aquisição da língua inglesa. Uma vez consciente deste facto, é necessário proporcionar aos aprendentes oportunidades de exposição, tentativa de repetição, repetição efetiva e interiorização da sua existência e forma de articulação. Só assim nos parece possível que estes sons entrem na cadeia de sons articulados de forma automática, tal como acontece com os que são característicos da língua materna. Daí que nos pareça relevante o aprendente estar, o mais possível, exposto à língua em aquisição. Pela habituação do sistema auditivo, há uma tendência e probabilidade maior de proceder à sua articulação de forma correta.

Mas quais os melhores métodos e técnicas para o ensino/aprendizagem de uma segunda língua?

2. TEORIAS / MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

2.1. *Natural Approach*

O ensino de inglês pode ser promovido de diversas formas, baseado em diferentes métodos e estratégias. Em nossa opinião, o *Natural Approach* é o que mais se adequa a aprendentes de idade precoce, pelas interações que permite e pela diversidade de informações que encerra em si. “Krashen and Terrell identified the Natural Approach with what they call “traditional” approaches to language teaching. Traditional approaches are defined as “based on the use of language in communicative situations without recourse to the native language”” (Richards, 2001, p. 178).

Estando expostas de forma permanente ao inglês, as crianças têm a possibilidade de adquirir, de forma gradual, os sons e os sentidos implícitos, bem como experimentar a língua de forma consistente.

In the Natural Approach there is an emphasis on exposure, or input, rather than practice; optimizing emotional preparedness for learning; a prolonged period of attention to what the language learners hear before they try to produce language; and a willingness to use written and other materials as a source of comprehensible input. The emphasis on the central role of comprehension in the Natural Approach links it to other comprehension-based approaches in language teaching (*Idem* p. 179).

Usando a língua de forma permanente, a criança tende a experimentá-la e tentar comunicar usando o inglês mais rapidamente.

Richards (2001), afirma que “Krashen and Terrell make continuing reference to the theoretical and research base claimed to underlie the Natural Approach and to the fact that the method is unique in having such a base. “It is based on an empirically grounded theory of second language acquisition, which has been supported by a large number of scientific studies in a wide variety of language acquisition and learning contexts””(Krashen and Terrell 1983) citados por (Richards, 2001, p. 181).

Krashen e Terrell (1983) fazem distinção entre aprendizagem e aquisição de uma língua. Estes referem que são duas formas distintas de aceder um mesmo propósito: desenvolver competências numa segunda língua ou língua estrangeira.

O processo de aquisição é desenvolvido, em semelhança ao que acontece com a aquisição da língua materna, de forma natural e inconsciente. As aptidões linguísticas vão surgindo gradualmente e com propósito de comunicação efetiva. Assim, a criança desenvolve apetências de compreensão e produção. Neste processo, as regras gramaticais não são ensinadas de forma explícita, mas implícita.

Tal como na aquisição de uma primeira língua, no processo de aquisição do inglês há uma ordem natural que se desenvolve. Para adquirir palavras é necessário ter interiorizado sons e para construir frases, é necessário ter interiorizado palavras. Só após esta fase é possível interiorizar regras de correlação e regras e estruturas gramaticais. Richards refere que:

According to Natural Order Hypothesis, the acquisition of grammatical structures proceeds in a predictable order. Research is said to have shown that certain grammatical structures or morphemes are acquired before others in first language acquisition of English, and a similar natural order is found in second language acquisition. Errors are signs of naturalistic developmental processes, and during acquisition (but not during learning), similar developmental errors occur in learners no matter what their native language is (Richards, 2001, p. 182).

A exposição permanente ao Inglês permite aos alunos adquirirem uma maior perceptibilidade linguística. Os discentes adquirem melhor a língua pelo uso permanente, acedendo assim a uma fluência de discurso superior. Depois de adquiridas estas capacidades é mais fácil tomarem consciência das estruturas internas que compõem a língua.

Outro ponto a ter em atenção é a afetividade desenvolvida com a língua em estudo. Segundo os autores, há fatores emocionais que devem ser tidos em conta e que podem interferir diretamente no processo de aquisição de uma língua. Três dos fatores apontados são a motivação, a autoconfiança e a ansiedade.

De acordo com Richards (2001), "Learners with high motivation generally do better.(...) Learners with self-confidence and a good self-image tend to be more successful.(...) Low personal anxiety and low classroom anxiety are more conducive to second language acquisition" (p.183).

Aquando expostos à língua através de *Natural Approach*, os aprendentes vão adquirindo competências linguísticas (*input*) através das atividades que desenvolvem, sempre em inglês promovendo comunicação efetiva. Quanto mais envolvidos se sentirem nas atividades, maior é a probabilidade de adquirirem conhecimento, capacidade de comunicação e fluência de discurso.

Assim, os aprendentes serão mais ativos e participativos, quanto maior for a sua apetência linguística.

Este autor discrimina três fases diferentes no processo de aquisição de uma língua. Na fase de “pré-produção”, as crianças participam nas atividades sem necessidade de verbalizar. Pelo cumprimento das regras e participação útil, é possível perceber o nível de compreensão que estas detêm. Na fase de “produção inicial”, para além destas capacidades, as crianças procedem já à verbalização de palavras ou pequenas frases de uso permanente em sala de aula. Finalmente, na fase de “emergência discursiva” a criança participa ativamente nas atividades não só através de atitudes, mas também através do próprio discurso interagindo com o professor e com os pares.

Pode-se então afirmar que o aluno é não só participante como responsável pela aquisição do Inglês. Neste sentido, Richards afirma que os alunos têm quatro tipos de responsabilidades na sala de aula em que se usa uma abordagem baseada na *Natural Approach*:

1. Provide information about their specific goals so that acquisition activities can focus on the topics and situations most relevant to their needs.
2. Take an active role in ensuring comprehensible input. They should learn and use conversational management techniques to regulate input.
3. Decide when to start producing speech and when to upgrade it.
4. Where learning exercises (i.e., grammar study) are to be a part of the program, decide with the teacher the relative amount of time to be devoted to them and perhaps even complete and correct them independently. (Richards, 2001, p. 187)

Para além dos alunos, também os professores que usam esta abordagem têm responsabilidades e papéis importantes para que esta se desenvolva com

sucesso. O professor é a fonte inicial de acesso à língua. Por isso é fundamental que promova atividades em que a permanência e qualidade do Inglês sejam uma constante. Cabe ao professor mediar entre a apresentação de língua e a compreensão da mesma por parte dos aprendentes. Para isso, a ligação afetiva e a linguagem corporal são determinantes. A sala de aula deve, assim, ser um local onde se interage de forma variada e aprazível, sem medo de errar, mas com muita curiosidade e vontade de participar efetivamente. E porque a comunicação não se restringe ao uso da palavra, cabe ao professor promover um ambiente de comunicação efetiva entre si e os alunos e mesmo entre os alunos. Para isso, é necessário que respeite os diferentes ritmos e apresente um leque vasto de tarefas que se adequem a todos e cada um dos alunos. Segundo Richards (2001), “The primary goal of materials in the Natural Approach is to make classroom activities as meaningful as possible, by supplying “the extralinguistic context that helps the acquirer to understand and thereby to acquire” (Krashen and Terrell 1983:55), by relating classroom activities to the real world, and by fostering real communication among the learners” (p.188).

Pode-se então concluir que *Natural Approach* é uma abordagem que centraliza a atenção no aprendente e nas suas capacidades, expectativas e desempenhos. Só conhecendo as crianças e desenvolvendo aulas que sejam significativas é possível alcançar sucesso. Mais do que ensinar regras gramaticais, é importante potencializar os conhecimentos que estes têm da língua para promover comunicação. Mas para compreender esta abordagem, é importante também conhecer outras teorias e métodos: Teoria das Inteligências Múltiplas, *Total Physical Response* e *Communicative Language Teaching*.

2.2. Teoria das inteligências múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas foi introduzida por Gardner. Este refere que o ser humano não tem apenas uma inteligência, mas um leque diferenciado de inteligências. Segundo este autor, todas as pessoas detêm sete tipos de inteligência: “Musical/Rhythmic, Verbal/Linguistic, Visual/Spatial, Bodily/Kinaesthetic, Logical/Mathematical, Intrapersonal and Interpersonal” (Harmer J. , 2001b, p. 46)., mas não se encontram desenvolvidas da mesma forma. Daí que umas se salientem mais do que outras.

Vários foram os autores que se debruçaram sobre esta teoria e alguns acrescentaram mesmo outros tipos de inteligência. “Gardner has since added an eighth intelligence which he calls Naturalistic intelligence (Gardner 1993) to account for the ability to recognize and classify patterns in nature. Daniel Goleman has added a ninth ‘Emotional intelligence’ (Goleman 1996). This includes the ability to empathise, control impulse and self-motivate (Harmer J. , 2001b, pp. 46-47).

Esta teoria centra-se no aluno e nas inteligências que são predominantes em cada um deles. Como tal, as aulas e atividades desenvolvidas devem ter em conta este fator, indo ao encontro de todas as inteligências, para que cada um dos alunos tenha a possibilidade de desenvolver as suas capacidades.

It is important for teachers to take into account that all children have stronger and weaker aspects of their multiple intelligences and preferred learning styles. Some of the early preferences and styles might change with time but there will always be a variety of learners in every class. Therefore teachers need to incorporate a variety of activities into second and foreign language classroom to ensure that everybody’s preferences are catered for at least some of the time (Pinter, 2006, p. 14).

Com o aparecimento desta teoria, alguns autores referem mesmo que esta levaria a repensar a educação escolar. “Fairly early on, it was interpreted by some general educators, such as Armstrong (1994), as a framework for rethinking school education” (Richards, 2001, pp. 116-117).

No ensino das línguas é também possível promover tarefas que vão ao encontro das diferentes inteligências, especialmente no ensino precoce uma vez que há recurso a jogos e atividades interativas. Apesar da finalidade ser o domínio da língua, os meios utilizados podem ser diferenciados. Em sala de aula, isto pode ser potenciado de diversas formas. Cabe, assim, ao professor optar pelas atividades e modos de agir mais adequados aos alunos. Para isto é necessário que desenvolva inicialmente atividades que envolvam cada um dos domínios para listar as capacidades e dificuldades das crianças. Após esta primeira fase é mais fácil potenciar os conhecimentos de cada aluno e desenvolver os domínios em que estes apresentam menos capacidades. Consciente de que as inteligências não se desenvolverão da mesma forma e ao mesmo nível, desencadeará sempre algum tipo de evolução positiva. Agindo desta forma, o professor conseguirá, também, que os alunos se sintam implicados no processo de aquisição de conhecimento e assim se tornem mais participativos, responsáveis e produtivos.

Segundo Dunn (2012):

The theory of multiple intelligences is not intended to label children, but to support teachers who, by following Gardner’s list of intelligences, may find they can better identify individual children’s strengths and weaknesses and so organize activities that match their learning styles more closely. Where the classroom provides holistic experiences, including physical and creative activities as well as reading picture books, which cater for many learning styles, children can select what is best for them and for their individual ways of making meaning and acquiring language (p. 53).

2.3. Total Physical Response

Total Physical Response é um método de ensino de inglês que se baseia na coordenação de discurso e ação. Através da ação física de resposta a estímulos verbais o aluno acede ao conhecimento do inglês.

Asher, o mentor deste método, indica três focos importantes para o desenvolvimento deste método: o desenvolvimento biológico da criança, uma vez que este condiciona a aprendizagem de uma segunda língua, as características do funcionamento cerebral, já que cada um dos hemisférios do nosso cérebro tem funções específicas e o envolvimento emocional uma vez que este é determinante para um desempenho positivo.

Este método direciona-se especialmente para crianças que estão a adquirir o inglês num nível inicial e focaliza-se especialmente no domínio da oralidade. Assim, a compreensão, das tarefas propostas pelo professor, é o meio utilizado para que a criança aceda a capacidades básicas de produção verbal. Richards (2001) afirma que:

Learners in Total Physical Response have the primary roles of listener and performer. They listen attentively and respond physically to commands given by the teacher. Learners are also expected to recognize and respond to novel combinations of previously taught items. They are required to produce novel combinations of their own. Learners monitor and evaluate their own progress. They are encouraged to speak when they feel ready to speak- that is when a sufficient basis in the language has been internalized (p. 76).

O professor tem um papel ativo neste método. É o professor quem decide o que ensinar e quando ensinar. O professor apresenta os materiais para a aula de inglês. Através destes, o professor potencia o desenvolvimento de

conhecimento. Mas, mais do que ensinar, o professor deve promover oportunidades de aprendizagem.

The teacher has the responsibility of providing the best kind of exposure to language so that the learner can internalize the basic rules of the target language. Thus the teacher controls the language input the learners receive, providing the raw material for the “cognitive map” that the learners will construct in their own minds. The teacher should allow speaking abilities to develop in learners at the learners’ own natural pace (*Idem*, p. 76).

2.4. *Communicative Language Teaching*

Communicative Language Teaching é uma abordagem que se centra também no aluno e numa perspectiva de aprendizagem de uma segunda língua baseada em experiências, ou seja, em tarefas ativas, em que aquele é interveniente direto. O objetivo principal desta teoria é o que Hymes define como competência comunicativa. “Hymes’s theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community” (Richards, 2001, p. 159).

Os exercícios propostos devem fazer com que o aluno se sinta implicado na comunicação implícita nas tarefas. Através desta, o aluno não só adquire como partilha comunicação e conhecimento. Tendo como suporte esta partilha e interação, todos os intervenientes desenvolvem a língua em aprendizagem e as suas capacidades de comunicação usando a mesma. “This theory thus encourages an emphasis on practice as a way of developing communicative skills” (*Idem*, p. 162).

Mais do que o vocabulário ou gramática, esta abordagem realça a importância da comunicação e interações entre pares.

Littlewood (1981) defende a existência de dois tipos de atividades distintas dentro desta abordagem que promovem dois tipos de comunicação. O autor refere o uso de *functional communication activities* e *social interaction activities* no uso e desenvolvimento da *Communicative Language Teaching*.

Functional communication activities include such tasks as learners comparing sets of pictures and noting similarities and differences; working out a likely sequence of events in a set of pictures; discovering missing features in a map or picture; one learner communicating behind a screen to another learner and giving instructions on how to draw a picture or shape, or how to complete a map; following directions; and solving problems from shared clues. Social interactions activities include conversation and discussion sessions, dialogues and role plays, simulations, skits, improvisations, and debates

(*Idem*, p.166).

Pelo acima referido, depreende-se que, também aqui, o aluno tem um papel ativo e determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas e aprendizagem do inglês.

No que concerne ao professor, este deve promover o processo de comunicação entre todos os intervenientes na sala de aula e destes com as diferentes atividades e textos analisados e trabalhados. Deve, por isso ter especial cuidado não só na escolha e organização dos materiais que escolhe para o desenvolvimento das aulas, mas deve, também, ter em atenção o seu próprio papel enquanto mediador entre os aprendentes e o próprio material utilizado. É através do professor que os alunos conseguem depreender melhor, ou pior, o que é pretendido e quais as competências comunicativas a desenvolver. O professor deve então ser um aprendente permanente dada a necessidade de investigação e procura constante dos melhores recursos e materiais para aplicar nas diferentes turmas que leciona. Com a evolução dos

alunos é necessário que o docente evolua no mesmo sentido porque, se assim não for, incorre no risco de apresentar tarefas e materiais pouco aliciantes e não conseguir captar o interesse dos aprendentes. O professor tem ainda que perceber as diferentes posturas e tipos de interação mais adequados a cada aluno por forma a gerir as emoções em sala de aula. Ele é o gestor do espaço e cabe-lhe promover ou evitar determinado tipo de interações em sala de aula. “The CLT teacher assumes a responsibility for determining and responding to learn language needs. This may be done informally and personally through one-to-one sessions with students, in which the teacher talks through such issues as the student’s perception of his or her learning style, learning assets, and learning goals.” (Richards, 2001, p. 167)

Apesar da importância que o professor tem, as aulas devem ser centradas nos alunos e não no professor uma vez que quanto maior for o nível de uso de língua pelas crianças, maiores serão as probabilidades destas a aprenderem e usarem cada vez mais significativamente. Os materiais usados são uma porta de acesso à comunicação devendo por isso ser de qualidade. Os materiais e atividades podem ser divididos em três grupos: *text-based materials task-based* e *realia*. O autor acima mencionado considera que:

Communicative Language Teaching is best considered an approach rather than a method. It refers to a diverse set of principles that reflect a communicative view of language and language learning and that can be used to support a wide variety of classroom procedures.

These principles include:

- Learners learn a language through using it to communicate.
- Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.
- Fluency is an important dimension of communication.
- Communication involves the integration of different language skills.
- Learning is a process of creative construction and involves trial and error.

(*Idem*, p.172)

Apesar da existência de outras abordagens, teorias e métodos, os referidos pareceram-nos os mais adequados ao público-alvo, crianças em idade precoce, e ao propósito, ensino da língua inglesa enquanto segunda língua, em análise.

Parece-nos, agora, ser oportuno analisar a forma como está organizado o ensino da Língua Inglesa em Portugal.

3. ENSINO PRECOCE DE INGLÊS EM PORTUGAL E A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE

A aprendizagem de uma segunda língua não depende apenas das suas características e estruturas nem de métodos e técnicas de ensino/aprendizagem, mas também das Políticas Educativas adotadas no país. E em Portugal? Como é que é visto e tratado o ensino do inglês enquanto língua estrangeira?

Com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em 2001, tornou-se imperiosa a promoção da aprendizagem de línguas de forma a

...assegurar, o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento de línguas de outros Estados-membros (ou de outras comunidades no seio do próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas, tendo sempre em conta as necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; definindo, com o máximo rigor, objectivos válidos e realistas e elaborando métodos e materiais adequados

(Conselho da Europa, 2001, pp. 21-22).

Estas medidas visam o respeito pelas diferentes culturas e línguas e a promoção do plurilinguismo, multilinguismo e multiculturalidade num contexto em que as fronteiras físicas são cada vez menos existentes e a mobilidade de pessoas cada vez mais real. Na era da globalização, as línguas têm um papel fundamental uma vez que se considera que “a língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (*Idem*, p. 25).

Neste documento são definidas diferentes linhas de ação, mediante o nível de ensino a que se refere. No que concerne ao primeiro ciclo, este é tido como nível de ensino de iniciação da primeira língua estrangeira, com a finalidade principal de desenvolver uma

‘consciência linguística’, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula). Destacam-se aqui os objectivos parciais que dizem respeito, acima de tudo, às competências gerais individuais (descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspectos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos de outra língua) e à sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica

(Idem, p. 236).

Refere-se ainda que “sendo a ênfase dada à comunicação oral elementar e a um conteúdo linguístico claramente predefinido (com o objectivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspectos fonéticos e sintácticos, enquanto promove uma interacção oral elementar na sala de aula)”*(Idem, p. 237)*. Assim, e apesar de abrir a possibilidade a diferentes percursos, este documento é claro em definir, como momento de iniciação de uma língua estrangeira, o 1º ciclo, e em realçar a importância da oralidade na aquisição da mesma.

Atendendo ao atrás exposto e analisando o que acontece em Portugal, verifica-se que a regulamentação do ensino do inglês ao nível do 1º ciclo, surge apenas em 2005, apesar de na organização curricular referente ao 1º

ciclo constar enquanto objetivo geral, de acordo com o artigo 7º e 8º da Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, a necessidade de “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (Ministério da Educação, 2004, p. 12). Salienta-se este objetivo, mas não é desenvolvido, enquanto bloco de aprendizagem no corpo deste mesmo documento.

Em 2001, com a publicação do decreto-lei 6/2001 e a abertura da possibilidade às escolas do 1º ciclo de proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral, inicia-se um suposto processo de livre acesso a uma língua estrangeira por parte de todas as crianças.

Em 2005 e com a publicação do despacho nº 14753 de 5 de julho, assiste-se à criação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês. A leitura atenta deste documento, sugeria estarmos perante um momento de viragem, um momento de tardia mas sustentada consciencialização da importância da aprendizagem de uma segunda língua a partir de um nível de ensino inicial. E quando referimos nível de ensino inicial, tal prende-se com o facto de em Portugal o ensino obrigatório ser apenas a partir dos seis anos, isto é do 1º ciclo do ensino básico. Neste despacho era referido que “tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita de recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação de futuras gerações.” Dava então a sensação que o ensino do inglês ganhava força até porque era ainda referido que a “aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.” Era ainda

salvaguardado o facto de ter como objetivo a “promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo.”

No entanto, de imediato percebemos que este programa apenas iria ser aplicado nos “3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico público e como oferta educativa extracurricular e em regime de complemento educativo,”. Apesar de toda a importância referida inicialmente, esta atividade teria a “duração semanal correspondente a um tempo e meio letivo (cento e trinta e cinco minutos) e teria que ser desenvolvida de forma a “não perturbar o normal funcionamento das atividades curriculares dos alunos ou estabelecimentos de ensino,” ou seja, este programa, apesar de importante não revestia qualquer carácter prioritário ou sequer obrigatório.

Em 2008, o Programa de Generalização do Ensino do Inglês é referido como “primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro” perdendo assim lugar de destaque e confundindo-se o seu papel de promoção de cultura e oportunidade com a ocupação de tempos livres e apoio à família, apesar de a oferta de “Ensino do Inglês ter carácter obrigatório, a par com Apoio ao Estudo.” Com este despacho, (Ministério da Educação, 2008) o Ensino de Inglês alarga-se ao 1º e 2º ano de escolaridade.

Apesar da não obrigatoriedade de frequência da atividade de Ensino do Inglês, foram criadas Orientações Programáticas que servem de base de trabalho para quem leciona esta componente extra disciplinar. Nestes documentos salienta-se não só a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também as linhas gerais de aprendizagem da mesma.

Nas Orientações Programáticas para o 1º e 2º anos de escolaridade é referido que “esta é uma fase da aprendizagem em que predomina a comunicação oral, porque a comunicação entre crianças é fundamentalmente

oral e se estão a iniciar, na Língua Materna, as aprendizagens da leitura e da escrita. Daí que se privilegie as atividades de compreensão e expressão oral, reconhecendo que, numa fase inicial como esta, o desenvolvimento da compreensão oral é de importância crítica para que, posteriormente, a criança possa começar a ensaiar os primeiros passos na expressão.” (Dias & Toste, 2006, p. 7)

Mesmo no que concerne às Orientações Programáticas referentes ao 3º e 4º anos de escolaridade, e apesar destas crianças terem já desenvolvidas as competências de leitura e escrita, propõe-se que a operacionalização curricular daquele referencial:

- 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 e situações de comunicação;
- explore, com frequência a produção oral;
- incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgue pertinente fazê-lo; (...) (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 13).

Sublinha-se que, para o nível de ensino em questão se pretende essencialmente fazer um uso produtivo e efetivo da oralidade para que esta sirva de suporte bem sustentado para a posterior passagem para a leitura e escrita.

Mas até que ponto é que um ensino baseado na oralidade pode promover a aprendizagem de uma segunda língua? Que tipo de atividades podem ser realizadas?

4. ATIVIDADES QUE PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

4.1. A importância do desenvolvimento das competências/ capacidades de ouvir e falar

Quando uma criança inicia a aprendizagem de uma segunda língua é necessário que sinta que este é um processo aliciante e interessante. Se assim não for facilmente desiste. Por isso mesmo, é determinante ter em conta o tipo de atividades que se propõe neste processo. Quanto mais natural for a forma como se estabelece o contacto, menos resistências a criança desenvolverá e demonstrará. Tal como quando adquire a língua materna, a criança necessita de estímulos e reforços positivos. Assim, a audição, o mais permanente possível, da língua em aquisição, mesmo que não implique a produção oral da mesma (verbalização) de forma direta (pode fazê-lo indiretamente respondendo aos estímulos através de ações) é relevante. Quando adquire a língua materna, o processo é semelhante. Inicialmente a criança ouve, depois ouve e reage através de ações e só após estes momentos é capaz de ouvir e falar, respondendo adequadamente. Há, por assim dizer, a transferência de conhecimentos e capacidades neurológicas e físicas da aquisição de língua materna para a aprendizagem de uma segunda língua, por isso, “skills in the first language can facilitate second-language literacy development to some extent” (August, 2007, p. 2).

Atendendo à importância da oralidade na apropriação de uma segunda língua, é fulcral que haja treino permanente e significativo. De acordo com Pinter (2006):

in order to give children plenty of listening practice and help them tune into English, many young learners' coursebooks and resource books initially recommended mainly activities which require nonverbal responses from children. One such task is to listen to rhymes or action stories or songs and enjoy them by miming the actions rather than immediately producing the language. The nonverbal contributions help make sense of the content. The important principle is that children have the opportunity to absorb the language before they have to say anything (pp. 49-50).

Pode-se então afirmar que não só o falar é relevante na aquisição do inglês, mas também o ouvir. Ao ouvir, a criança vai interiorizando os sons que pertencem à língua e vai-se adaptando a esta. Apenas depois de ouvir e interiorizar será capaz de experimentar e tentar proferir estes mesmos sons corrigindo-os, se necessário. Podemos então inferir que quanto melhor ouvinte, melhor falante. "Young children learn language through language – listening and talking with 'tuned-in' others" (Dunn, 2012, p. 58).

A aquisição, de forma sustentada, dos sons da língua, suas interações e valores é importante para a oralidade, mas também para a escrita, uma vez que estes são interdependentes.

oral language skills are an important dimension of literacy development. Although phonological processing appears to play more of a role than second-language oral proficiency on word-level reading skills, having well-developed second-language oral proficiency is associated with well-developed text-level skills such as reading comprehension (August, 2007, p. 2).

Mas ouvir, por si só, não é suficiente. É necessário que a criança ouça, considere interessante o que ouve e demonstre interesse em fazer uso do que ouve. Cabe, assim, ao professor desenvolver ambientes de trabalho que promovam um comprometimento voluntário dos aprendentes. O professor

deve promover ambientes em que a criança se sinta envolvida porque, “creating dramatic play environments encourages role-play and the use of language related to the project topic, especially if children are involved in the creation of the play environment or structure” (Wilson, p. 2).

Para que isto aconteça, efetivamente, é importante que o professor fale majoritariamente em inglês durante as aulas. Se a criança se habituar a ter acesso permanente à tradução, não sente qualquer necessidade em falar em inglês pois através do português consegue alcançar o mesmo objetivo. Se o professor usar sistematicamente o inglês, reforçar positivamente os alunos que fazem uso do mesmo no decorrer das aulas e incentivar os que ainda não o usam a fazê-lo, cria-se um clima de envolvimento com a nova língua em que todos querem participar e, por isso, se sentem quase obrigados a fazer uso da nova língua. Trata-se de um processo gradual e algo complexo nos momentos iniciais, mas proveitoso a longo prazo pois como refere Pinter (2006): “At the beginning in TEYL classrooms teachers and children construct utterances together. This means that teachers build on and incorporate learners’ utterances from their utterances in their first or second language. Children do not have to be able to produce complete sentences or questions to initiate an utterance. After children have been exposed to English through listening, they soon want and are able to participate in interactions with the teacher and each other” (p. 56). É importante que os alunos usem o inglês e se sintam felizes ao fazê-lo, até porque, tal como refere Bilbrough (2011), “there are strong links between emotion and memory. If something makes us feel happy or upset, gives us the giggles or shocks us, the language that occurs around this situation tends to stick a bit more easily” (p. 45).

Atividades que se adequem à faixa etária das crianças, e que se revelem interessantes seja pelo movimento e ritmo, seja pela curiosidade, seja pela

novidade e criatividade são as mais indicadas até porque "... we also sometimes find language more memorable when it is used in creative, unusual or even silly ways." (*Ibidem*, p. 45)

Crianças com seis e sete anos de idade ainda necessitam de repetição de conceitos e atividades para conseguirem desencadear cognitivamente processos de memória e compreensão. Apesar de, por vezes, parecer que a repetição constante da mesma atividade pode ser fastidiosa, se for algo que eles se sintam integrados e participantes, não há esse risco. Atendendo a que estamos a falar sobre a aquisição de uma nova língua, para os aprendentes, repetir as atividades significa fazê-lo cada vez melhor e, por isso, conseguir sucesso. Este é muito importante nestas idades, pois uma criança que tem uma boa autoestima é muito mais participativa. Dunn (2012) afirma que "Repetition in learning is important as it gives children a second chance to achieve. It is a natural way of absorbing prefabricated language, so that children can begin to use it themselves. Children learn by doing and most learners welcome another try to improve their skills" (p. 267).

Mas para além do sucesso, a criança tem que aprender a lidar com o erro e perceber a funcionalidade deste. Segundo Moon, "the errors give us windows to look through and see what they have discovered about language so far" (Moon, 2000, p. 1)

Quando pensamos na palavra "erro", associamos de imediato a algo mau, a fracasso. Porém, no processo de ensino-aprendizagem, o erro pode ser benéfico e mesmo aliciante. Quando uma criança está a jogar um jogo e perde, esta perda decorre de uma falha, de um erro cometido num determinado momento do jogo. Momentaneamente é desagradável para a criança "perder", no entanto esta perda traz consigo vantagens, como o desenvolver na criança a vontade de repetir o jogo para ultrapassar a

dificuldade com que se deparou e também com a capacidade de lidar com situações de fracasso.

Se gerido de forma positiva, em situações escolares, a situação é similar. De cada vez que uma criança revela uma dificuldade e erra, está a ter consciência de si própria e das dificuldades que apresenta, está por isso a ter oportunidades de corrigir essa lacuna e tornar-se mais capaz e avançar um pouco mais no conhecimento.

Nas aulas de inglês, o processo é semelhante. As crianças, após um momento de absorção de informação tendem a querer aplicá-la, a “experimentar a sua sorte”. Se, ao fazê-lo, errarem, ficam tristes, mas se o erro for potenciado na aprendizagem, pode ser tido como um novo desafio.

The idea that is bad to make a mistake must not to be allowed to penetrate into the English lesson. Young children want to communicate and learn about language through trial and error and, if supported, use their innate ability to self-correct. Language errors are a necessary part of language learning and young beginners must be expected to make some as they revise their LI rule system to approximate to the rule system of English. (Dunn, 2012, p. 146)

Há situações em que o professor deve mesmo desvalorizar o erro, ou discretamente repetir a palavra em que o aluno errou, de forma correta para que este ouça e tenha a possibilidade de interiorizar a forma correta. O professor deve tentar perceber o que motivou o erro, se a falta de conhecimento, se um lapso momentâneo. Deve também ter em atenção se a falha foi ao nível da produção do som, se ao nível da acentuação da palavra ou da entoação da mesma. Quando consciente do nível em que o erro decorreu, o professor consegue mais facilmente ajudar o discente, para que este proceda à sua correção. Quando nos referimos à correção, não está implícita a repreensão dos aprendentes, mas a promoção de atividades de

experimentação que permitam aos alunos corrigir pelo uso, mantendo assim a vontade de participar sem “medo”. “In young children’s desire to communicate, many activities create situations in which language can be acquired. Young children are willing to say something, as their main aim is to communicate, to talk to you, without worrying about mistakes.” (Dunn, 2012, p. 22)

Após esta reflexão, a questão que se coloca é: quais as atividades que promovem o uso da língua? São muitas e diversas e enumerar todas as atividades que desenvolvem a aprendizagem de uma segunda língua não seria um processo simples, até porque, para além de enumerá-las, seria necessário referir as potencialidades de cada uma. Por isso, optámos por seleccionar três: *songs*, *tongue twisters* e *nursery rhymes* e *storytelling*, não só por desenvolverem, essencialmente, a oralidade, mas também por abrirem a oportunidade a um vasto leque de interações. Através destas, julgamos ser possível desenvolver atividades que respeitem os diferentes tipos de inteligências e, por isso, abarquem o maior número de crianças possível.

Estas atividades podem também ser usadas de forma articulada entre si pois “Listening to stories, rhymes, and songs can also lead to learning the words and phrases by heart and this can be very useful because songs and rhymes contain reasonably fast connected speech in English, with shortened sounds and the use of ‘schwa’ [ə] such as in ‘cutter’ [kʌtə]” (Pinter, 2006, p. 53).

4.2. Songs

As crianças, por norma, gostam de músicas. Os ritmos que estão aliados às músicas tornam-nas aliciantes. A música é som, é ritmo, são palavras, é sentido. A criança acede ao som e ao ritmo num primeiro momento. Se estes forem interessantes vai querer aceder às palavras que a incluem e que ajudam a que o ritmo surja. Só, finalmente, e se estas aquisições forem positivas, é que vai querer aceder ao sentido, ou seja à mensagem, ao significado. Apesar de por vezes acontecer de forma simultânea, este é um processo gradual e sequencial. As músicas têm, por isso, um potencial enorme na aquisição de uma segunda língua.

Goodger(s.a.) afirma que há elementos comuns à música e à língua.

Physically they are both made up of sound waves which our ears capture and our brains process into a meaningful, recognizable code; they both communicate emotions, meaning; they both have an intrinsic phonology: rhythm and accentuation, key and intonation; the notes in a melody correspond to the phonemes in words; change the order of the notes in a tune and it loses its sense. It's exactly the same for the phonemes in words, phrases and sentences (p. 4).

Quando me refiro a músicas usadas para a aprendizagem de uma língua e apesar de haver imensas criadas com este intuito, não podemos esquecer que qualquer música pode ser utilizada com este fim, desde que adaptada e aplicada apropriadamente tal como refere Dunn (2012) "Many traditional songs can be adapted to fit different activities and circumstances in the classroom. Adapting is fairly easy to do once children know the tune. For example "if you are happy and you know it" can be changed to "if you are

hungry and you know it, eat an apple” or “if you are dirty and you know it, wash your hands.” Adaptations like these can add some fun” (p. 221).

Importante é analisar minuciosamente a música antes de a aplicar. É fundamental perceber se o ritmo é adequado, se a parte instrumental não ofusca a voz de quem a canta e se o discurso de quem a canta é claro e facilmente perceptível.

Scrivener (2005) afirma que “Songs can be used in many of the same ways that you might use an ordinary speech recording. Interesting lyrics and clarity of vocals can help to make a song into appropriate classroom material, and for this reason folk music or a solo singer songwriter are often better bet than a heavy-metal band”(p. 338).

As músicas podem assim ser um ótimo aliado no ensino de uma língua estrangeira, desde que aplicadas de forma adequada ao público-alvo. Esta adequabilidade passa pelos temas explorados, pela forma como as músicas são apresentadas e exploradas e pela ponte que se estabelece com outro tipo de atividades que podem ser usadas com complementares e sistematizadoras dos conceitos abordados.

Por exemplo através do uso da música “What’s your name?” consegue-se que os alunos assistam a uma repetição constante de sons em contexto e, por isso, preenchidos de significado. Assim, estes vão-se apropriando dos sons e corrigindo-os de forma inconsciente. Nesta música deteta-se a ocorrência, de forma repetida, por exemplo, do fonema /ʌ/, característico do inglês e não do português.

What’s your name?

I’m a little dog. My name is Bingo,
Bingo, Bingo. What’s your name?
(Reilly & Ward, 1997, p. 50)

Já com a música “One little bird” os alunos fazem uso de conceitos que já detém na língua materna (os números) e por reflexo adquirem-nos em inglês. Também nesta se verifica a repetição constante. Verifica-se ainda na canção a existência de sons que não existem no português, como /ʌ/ e /θ/ e que, por isso, é importante serem repetidos para que os alunos os adquiram.

One little bird

One little bird is sitting in a tree,

One little bird is looking at me.

Fly away, little bird,

Fly away, little bird,

Fly away, little bird,

Fly away, little bird,

Two little bird are sitting in a tree,

Two little birds are looking at me.

Three little bird are sitting in a tree,

Three little birds are looking at me.

Four little bird are sitting in a tree,

Four little birds are looking at me.

(Reilly & Ward, 1997, p. 94)

Com a música “The Hokey Cokey” verifica-se o referido nas anteriores, mas acrescenta-se o facto de se poder aliar som e movimento, o que para alunos desta faixa etária é fundamental uma vez que o tempo de concentração é curto se a atividade não for aliciante. Através do desafio que esta música representa, cantar e dançar usando o corpo, este tempo de concentração

tende a ser superior e, por isso, levar a uma mais rápida apropriação dos sons e das palavras.

Para além disso, uma vez que é uma atividade em que há contacto visual com os pares, permite a ocorrência de uma certa cumplicidade entre estes, já que nos momentos iniciais é natural que haja enganos, mas atendendo à envolvência na atividade participam de forma motivada e comprometida.

The Hokey Cokey

You put your *right hand in

Your right hand out

In, out, in, out

Shake it all about

You do the hokey cokey

And you turn around

That's what it's all about

Chorus

Oh, the hokey cokey

Oh, the hokey cokey

Oh, the hokey cokey

Knees bend, arms stretch,

Clap your hands,

*In other verses, substitute left hand, right leg, left leg, Whole self (or other parts of the body). It is best not to let it go on too long, however. (Phillips, 1993, p. 103)

4.3. *Tongue twisters e nursery rhymes*

A forma mais comum de definir um *tongue twister* é afirmar que:

A tongue-twister is a difficult-to-say phrase or group of words consisting of alliteration or a sequence of nearly similar sounds such as “thin sticks, thin bricks”. (...) Saying a tongue-twister is a form of language play that in some ways is like a continuation of a baby’s babbling. The aim is to say the tongue-twister correctly, faster and faster, either by yourself, in pairs or in a group. To become skilled entails practice in verbal gymnastics. Once achieved, the skills seem to remain for life: many adults enjoy saying tongue-twisters with children, in this way showing off their verbal skills. Such tongue-twisters exist in many cultures (Dunn, 2012, p. 224).

O *tongue-twister* é, por assim dizer, mais do que uma atividade de oralidade, um jogo, um desafio e nesta idade as crianças adoram brincar, adoram jogos e estão permanentemente à procura de novos desafios.

Também na aquisição da língua materna se insiste na importância deste tipo de atividades seja porque é aliciante e interessante para a criança, seja pelo vasto número de sons que abarca e que permite à criança treinar. O uso de *tongue twisters* permite em simultâneo treinar e desenvolver competências relacionadas com som, ritmo e pronúncia.

Quando uma criança ouve repetidamente um *tongue-twister*, vai querer repetir, repetir cada vez melhor e repetir cada vez mais rápido. Mas mais importante do que isto, a criança entrará num processo de autocorreção de forma inconsciente.

Dunn (2012) afirma que “One of the best ways to help children improve is to let them audiorecord rhymes or tongue-twisters. Children are quick to recognize their own faults and want to self-correct immediately” (p. 163).

Através deste tipo de actividades, as crianças começam a ter consciência do próprio aparelho fonador e do funcionamento do mesmo. Adquirida esta consciência conseguem de uma forma mais sustentada treinar o uso de novos sons e proceder à auto-correção uma vez que desenvolve uma capacidade superior de atenção/ concentração relativamente ao uso da língua.

Também baseadas na oralidade e no aperfeiçoamento do uso dos sons da língua, temos as rimas e *nursery rhymes* que podem ser definidas como “short poems or songs that often are made up of trivial musical verse” (Dunst, Meter, & Hamby, 2011, p. 1). Em contexto de sala de aula, também estas podem ser apresentadas aos alunos como um desafio, um jogo de memória. Mas para que isto surta efeito é necessário que sejam curtas e fáceis de memorizar. É necessário que tenham ritmo acessível e palavras-chave de referência que auxiliem a memória a interiorizar e a recuperar em diferentes momentos. Estas podem, assim, ser importantes para promover momentos de concentração e recuperar vocabulário referente aos diferentes temas em estudo ou já estudados. Daí que se torna relevante que o uso deste tipo de actividades seja rotineiro. “It is useful to include a Rhyme Time as part of a Circle Time at the beginning of every lesson when children are sitting on a mat in a circle. Children soon understand what to expect in a Rhyme Time and can predict the activity, which gives them confidence” (Dunn, 2012, p. 201).

Gradualmente, a criança vai sendo capaz de interiorizar e proferir cada vez mais vocabulário. Estas actividades são proveitosas para, de uma forma simples e rápida, visitar vocabulário aprendido anteriormente. São também fundamentais para o desenvolvimento da autoestima dos alunos. Quando se sentem capazes de dizer as rimas sem falhar afirmam, normalmente, que já sabem falar inglês, sentindo-se motivados.”Apart from exposing children to many of the sounds of English and giving them experience in making them

(especially important if sounds are made very different in LI), rhymes give children a feeling that they are speaking some English from the first lessons, which is what they expect to do.” (Dunn, 2012, p. 57)

Para além da interiorização de vocabulário, este tipo de atividades é determinante para o desenvolvimento da consciencialização e produção de sons da língua, bem como da literacia. Apesar de muitas vezes descuradas, estas atividades são de extrema importância na aprendizagem de uma nova língua e podem ser tanto mais produtivas quanto maior for o interesse que suscitem nos aprendentes tal como refere Dunst, Meter & Hamby (2011): The extent to which nursery rhymes, rhyming games, and activities are both engaging and beneficial is likely to be influenced by how interesting the rhymes are to a child” (p. 6).

Pode-se então referir que ensinar *tongue twisters* e *nursery rhymes* é promover o desenvolvimento de capacidades básicas de produção oral que influenciarão a fluência leitora, e também a produção escrita, é promover o desenvolvimento da literacia e, mais do que isso, é garantir que o património oral de uma determinada cultura não se perde com o passar do tempo.

Os *tongue twisters* e *nursery rhymes* apresentados de seguida abordam também os números e o corpo uma vez que são temas constantes nas Orientações Programáticas para o 1º e 2º anos de escolaridade e já adquiridos na língua materna. Para além disso, e como anteriormente referido, na produção oral destes temas, em inglês, encontramos sons que são distintos dos usados no português.

Também aqui podemos verificar que a repetição é constante. Não é de descurar o facto que a escolha deste tipo de atividades está sempre dependente do grupo de trabalho ao qual vai ser aplicado e que deve aparecer sempre em gradação crescente de dificuldade e com permissão de

erro. Uma vez que estes devem ser vistos como um jogo, o erro deve ser encarado como uma barreira a transpor para conseguir “vencer”.

One, two, three, four, five,

Once I caught a fish alive.

Six, seven, eight, nine, ten,

then I let it go again.

Why did you let it go?

Because it bit my finger so.

Which finger did it bite?

This little finger on the right.

(Brinek, 2007, p. 1)

De forma inconsciente, através deste tipo de atividades, os alunos vão-se apropriando também de conceitos gramaticais como pronomes pessoais e formas verbais, o que será facilitador aquando da sua aquisição de forma consciente e estruturada em níveis de ensino seguintes.

One smart fellow, he felt smart.¹

Two smart fellows, they felt smart.

Three smart fellows, they felt smart.

Four smart fellows, they felt smart.

Five smart fellows, they felt smart.

Six smart fellows, they felt smart.

¹ <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>

Se em português sentimos algumas dificuldades ao produzir o trava-línguas *três tristes tigres*, apenas porque há uma alteração na sequência fonológica, no *tongue twister* seguinte assistimos a isso, bem como à ocorrência de /θ/, característico apenas do inglês o que faz com que o grau de dificuldade, bem como o desafio, sejam ainda maiores.

Three tree turtles took turns talking tongue twisters.²

If three tree turtles took turns talking tongue twisters,
where's the twisters the three tree turtles talked?

No *tongue twister* seguinte assistimos a um jogo fonológico, mas também de conteúdo e de significado.

If you want to buy, buy, if you don't want to buy, bye bye!³

Nas rimas que se apresentam a seguir, verifica-se também, através do uso do próprio corpo, a possibilidade de a criança interiorizar conceitos na língua em aprendizagem. Com estas é possível promover diferentes atividades, como mímica, preenchimento de lacunas, ordenação de símbolos, abrangendo um maior número de crianças com diferentes tipos de inteligência.

My hands upon my head I place,
on my shoulders, on my face,
on my lips, by my side,
then behind me they will hide.
Then I will hold them way up high,
and let my fingers quickly fly,
hold them down in front of me,
then I'll clap them, one – two – three.
(Brinek, 2007, p. 3)

² <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>

³ <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/category/topics/tongue-twister>

Two little eyes to look around,
two little ears to hear each sound,
one little nose to smell what's sweet,
one little mouth that likes to eat.
(Reilly & Ward, 1997, p. 64)

4.4. *Storytelling*

As histórias e a audição das mesmas são muito importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Através destas, as crianças apreendem o mundo que as rodeia ao mesmo tempo que desenvolvem a imaginação. Tal como refere Wright (1995),

We all need stories for our minds as such as we need food for bodies: we watch television, go to the cinema and theatre, read books, and exchange stories with our friends. Stories are particularly important in the lives of our children; stories help children to understand their world and to share it with others. Children's hunger for stories is constant. Every time they enter your classroom they enter with a need for stories (p. 5).

Inconscientemente, o ser humano é feito de histórias e vive com e de histórias. Desde que nasce, uma criança está habituada a ouvir as mais diversas histórias. Estas alimentam a imaginação dos mais pequenos e por isso mesmo, por norma, são estes que começam a criar, nem que seja apenas mentalmente, as suas próprias histórias. As histórias desenvolvem a criatividade, mas também a memória, a capacidade de criticar e avaliar, a capacidade de refletir, a capacidade de optar conscientemente, a capacidade de comunicar e as competências discursivas e articulatórias.

Pinter (2006) refere mesmo que:

Listening to stories is the most authentic and popular activity for all children, and primary English teachers can use storytelling as additional listening practice. Children will learn new language as well as having enjoyable listening practice. Language is picked up easily because stories contain repetition which makes linguistic input more noticeable. Songs, rhymes, and stories often use repetition to make the input salient in this way (pp. 51-53).

Aquando da escolha das histórias a usar em contexto de sala de aula, o professor terá que ter em atenção a pertinência a clareza e acessibilidade do vocabulário, o tamanho da história, porque se for demasiado longa os alunos perdem interesse, e a interação que permite, uma vez que se o aluno se sentir interveniente na história estará muito mais atento e implicado na atividade.

Para além disso, as histórias têm personagens. Personagens essas que ganham vida nas mentes dos alunos e que podem ganhar realmente vida quando a partir de uma história se faz uma teatralização da mesma.

“A good story for language learning will have interesting characters that children can empathise with, who take part in activities that the learners can make sense of. The plot will be clear, but may have a surprise or twist at the end” (Cameron, 2001, p. 168).

Através das histórias as crianças conseguem muitas vezes exteriorizar sentimentos de forma livre e automática. Isto porque apesar de serem elas a fazê-lo, estão camufladas por uma personagem que as protege de julgamentos.

Assim sendo, o uso de histórias é importante para o desenvolvimento linguístico, pessoal e social uma vez que muitas das vezes há interação entre os pares. Através de uma história, a criança pode ter a sensação de que está a comunicar efetivamente porque ao representar interage com os outros colegas e produz sentido.

Também no uso de histórias e desenvolvimento de atividades associadas às mesmas é necessário ter alguns cuidados. Inicialmente é necessário captar a atenção dos alunos, depois é necessário implicá-los na história através da repetição de algumas palavras e só depois é necessário que estes acedam aos significados da história, seja através de imagens, seja através de ações e gestos, seja através da entoação de voz e expressão facial. “The built-in repetition of words and phrases is one of the features of stories that is most helpful for language learning. Careful analysis of the language of the text will reveal whether the repeated phrases and vocabulary will help a particular class” (Cameron, 2001, p. 169).

Aquando da escolha da história, o professor deverá então ter em atenção as questões vocabulares, mas também as diversas possibilidades que oferece em termos de atividades a desenvolver através destas. Quanto mais cativante a história se revelar para os alunos, maior será o seu empenho e entusiasmo.

If a story appeals to children, they will want to hear it again and again. Once a story has been used, it can be added to the collection in the classroom, and looked at by the children in spare moments, borrowed to take home, or read again by the teacher in future lessons. The five or ten minutes spent listening to a familiar story will re-activate vocabulary and grammatical patterns, and offer opportunities for children to notice aspects of the language use that passed them by on previous readings or that they have partly learnt

(Idem, pp. 175-176).

Em termos de organização e planificação de aula, uma história pode ser aplicada de diferentes formas. Pode ser lida na “hora do conto”, pode funcionar para introduzir novo vocabulário ou recuperar vocabulário anteriormente aprendido, pode funcionar meramente como ponto de viragem de aula. Em qualquer das situações é funcional e quanto maior for o

leque de atividades associadas a histórias, mais interessantes estas se tornam. Mas uma história não é um meio para desenvolver interpretação. Isto retira a magia às histórias e faz delas mais uma atividade escolar para aprendizagem de algo. “Just tell stories for pleasure; not stories and then comprehension exercises; not stories and then write it up for homework” (Scrivener, 2005, p. 337).

A leitura de uma história vai permitir às crianças aceder a novos sons, a uma nova língua de uma forma confortável uma vez que está inicialmente numa situação de ouvinte e que o foco de atenção da aula não está centrado em si. “Stories help children become aware of the general ‘feel’ and sound of the foreign language. Stories also introduce children to language items and sentence constructions without their necessarily having to use them productively.” (Wright, 1995, p. 7)

As histórias são também uma forma de alimentar a imaginação dos alunos e usar o imaginário, característico desta faixa etária, uma vez que novas histórias significam um maior leque de situações fictícias. Quanto maior é a imaginação da criança, maior é a sua vontade de criar, maior é a possibilidade de identificação e maior é a curiosidade. Assim sendo, maior será a probabilidade de através destas experiências a criança querer ser interveniente direta e assim apropriar-se de novos sons, palavras e frases.

Tal como refere Hendrickson (1992), as histórias são relevantes para a aquisição de uma língua até porque “Linguistic, paralinguistic, discourse and cultural features blend together in stories, providing valuable comprehensible input that facilitates language acquisition” (p. 8).

No entanto, não podemos descurar o facto de existirem diferentes tipos de histórias e contadores de histórias. Daí que, no momento de seleção deste material, seja necessário ter em conta o público-alvo e as suas características

bem como de quem as vai aplicar. O sucesso das histórias depende da familiaridade e empatia criada entre história, contador de história e ouvintes.

As histórias permitem, ao professor, desenvolver inúmeras atividades respeitando, assim, os diferentes tipos de inteligência dos alunos com quem trabalha. Read (2008) afirma que:

Through engaging different intelligences in storytelling and drama activities, individual children have opportunities to build on their personal strengths in order to consolidate, extend and deepen their learning. This also provides for variety and helps to broaden and maximise the appeal of activities and activity cycles within lessons, a factor which is important with any group and particularly with large classes (p. 6).

Neste momento é possível encontrar diferentes histórias em diferenciados tipos de suporte, o que é de relevar para efeitos de planificação de aulas. Para usar como exemplo, optámos por uma história cumulativa e uma história repetitiva porque as consideramos ricas em termos de conteúdo temático e fonológico, para além de que uma delas faz parte do conhecimento da maioria das crianças e, por analogia, será mais facilmente aceite.

The story of the Enormous Turnip

A man has a seed. He goes in the garden. He puts the seed in the ground. The seed grows. It's a turnip. The turnip's big. It's very, very big. It's enormous.

The man is hungry. He wants to eat the turnip. He pulls the turnip but it doesn't move.

The man sees a woman. 'Come and help!' he says. The woman pulls the man. The man pulls the turnip. The turnip doesn't move.

They see a boy. 'Come and help!' they say. The boy pulls the woman. The woman pulls the man. The man pulls the turnip. The turnip doesn't move.

They see a girl. 'Come and help!' they say. The girl pulls the boy. The boy pulls the woman. The woman pulls the man. The man pulls the turnip. The turnip doesn't move.

They see a dog. 'Come and help!' they say. The dog pulls the girl. The girl pulls the boy. The boy pulls the woman. The woman pulls the man. The man pulls the turnip. The turnip doesn't move.

They see a cat. 'Come and help!' they say. The cat pulls the dog. The dog pulls the girl. The girl pulls the boy. The boy pulls the woman. The woman pulls the man. The man pulls the turnip. The turnip doesn't move.

They see a mouse. 'Come and help!' they say. The mouse pulls the cat. The cat pulls the dog. The dog pulls the girl. The girl pulls the boy. The boy pulls the woman. The woman pulls the man. The man pulls the turnip.

They pull and they pull and... the turnip moves.

They eat the enormous turnip. It's good. They're happy.

(Arengo, p. 1)

Na história "The story of the enormous turnip" assistimos a um acumular de conceitos, com a entrada das personagens, mas conseguimos perceber que as palavras base estão em repetição constante. É, por isso mesmo, uma história que facilmente é apreendida pelos alunos. Para além disso, é uma história facilmente dramatizável, sem necessitar de muitos recursos materiais. Aquando da primeira leitura da história, se esta for acompanhada de imagens ilustrativas, torna-se mais real e concreta para as crianças e a ajudará à compreensão da mesma. Essas imagens podem *a posteriori* ser usadas para jogos de sequência, construção de mapas ou jogos de descobertas de pares. Tudo isto aliado à repetição constante de palavras que, não sendo de uso comum dos alunos, começam a preencher-se de sentido e, por isso, tendem a ser memorizadas.

The Story of the Three Little Pigs⁴

Once upon a time, there was a mother pig who had three little baby pigs. The three little pigs grew so big that their mother said to them, "You are too big to live here any longer. You must go and build houses for yourselves. But take care that the wolf does not catch you." The three little pigs set off. "We will take care that the wolf does not catch us," they said.

Soon they met a man who was carrying some straw. "Please will you give me some straw?" asked the first little pig. "I want to build a house for myself." "Sure," said the man, and he gave the first little pig some straw. The first little pig built himself a house out of it. He was very pleased with his house. He said, "Now the wolf won't catch me and eat me!"

The second little pig and the third little pig went on along the road. Soon they met a man who was carrying some sticks. "Please will you give me some sticks?" asked the second little pig. "I want to build a house for myself." "Sure," said the man, and he gave the second little pig some sticks. Then the second little pig built himself a house of sticks. It was stronger than the house of straw. The second little pig was very pleased with his house. He said, "Now the wolf won't catch me and eat me!"

The third little pig walked along the road by himself. Soon he met a man carrying some bricks. "Please will you give me some bricks?" asked the third little pig. "I want to build a house for myself." "Sure," said the man, and he gave the third little pig some bricks. Then the third little pig built himself a house of bricks. It took him a long time to build it, and it was a very strong house. The third little pig was very pleased with his house. He said, "Now the wolf won't catch me and eat me!"

⁴ http://www.storybus.org/stories_and_activities/the_three_little_pigs/story

The next day, the wolf came along the road. He came to the house of straw that the first little pig had built. When the first little pig saw the wolf coming, he ran inside his house and shut the door. The wolf knocked on the door and said,

"Little pig, little pig. Let me come in!"

"No, no!" said the little pig, "By the hair of my chinny chin chin, I will not let you come in!"

"Then I'll huff and I'll puff, and I'll blow your house in!" said the wolf.

So he huffed and he puffed, and he huffed and he puffed. The house of straw fell down, and the wolf ate up the first little pig.

The next day, the wolf walked further along the road. He came to the house of sticks that the second little pig had built. When the second little pig saw the wolf coming, he ran inside his house and shut the door. The wolf knocked on the door and said,

"Little pig, little pig. Let me come in!"

"No, no!" said the little pig, "By the hair of my chinny chin chin, I will not let you come in!"

"Then I'll huff and I'll puff, and I'll blow your house in!" said the wolf.

So he huffed and he puffed, and he huffed and he puffed. The house of sticks fell down, and the wolf ate up the second little pig.

The next day, the wolf walked further along the road. He came to the house of bricks that the third little pig had built. When the third little pig saw the wolf coming, he ran inside his house and shut the door. The wolf knocked on the door and said,

"Little pig, little pig. Let me come in!"

"No, no!" said the little pig. "By the hair of my chinny chin chin, I will not let you come in!"

"Then I'll huff and I'll puff, and I'll blow your house in!" said the wolf.

So he huffed and he puffed, and he huffed and he puffed. But the house of bricks did not fall down.

The wolf was very angry, indeed. He said, "Little pig, I am going to eat you up. I am going to climb down your chimney to get you." The little pig was very frightened, but he said nothing. He put a big pot of water on the fire to boil. The wolf climbed on the roof, and then he began to come down the chimney. The little pig took the lid off the pot, and when the wolf came out of the chimney, he fell into the pot with a big splash! That was the end of the wolf.

Nesta história assistimos à repetição constante de frases e expressões que servem de suporte ao sentido da história. Através destas, os alunos apropriar-se-ão não só da história e sequência desta, mas das cadeias sonoras que estão aqui implícitas. Trata-se também de mais um exemplo de história que permite a promoção de diferenciadas atividades associadas.

5. QUESTIONÁRIOS A ALUNOS DO PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DE ESCOLARIDADE

Atendendo a que as crianças são os elementos centrais deste projeto, julgo importante a aplicação de questionários aos mesmos. Optámos por crianças destes anos de escolaridade por usarem, predominantemente, a oralidade na aprendizagem da língua inglesa. Assim, os questionários foram aplicados aos alunos 1º e 2º anos de escolaridade da Escola Básica do Cedro, pertencente ao Agrupamento de Escolas Soares dos Reis em Vila Nova de Gaia. Trata-se de uma escola com trezentos e trinta alunos, a funcionar integralmente em regime normal e com algumas turmas em regime de flexibilização.

Uma vez que os alunos a quem se aplicaram os questionários ainda não têm as competências de leitura, escrita e interpretação desenvolvidas na sua totalidade, o preenchimento dos mesmos foi feito de forma lenta e orientada. Assim, cada aluno dispunha de um questionário e esse estava projetado para que o pudessem visualizar. As questões foram lidas em voz alta, explicadas e dado tempo para que todos respondessem individualmente. Apenas quando todos os alunos afirmavam já ter preenchido a questão se avançava para a seguinte. Desta forma pretendemos despistar o maior número de dúvidas possível e evitar que houvesse a necessidade de anular questionários por motivo de preenchimento indevido resultante da não compreensão da pergunta ou forma de responder.

Todas as crianças responderam aos questionários sem apresentar qualquer queixa; no entanto, considerou-se pouco longo para crianças desta faixa etária, uma vez que detêm um tempo de concentração bastante limitado.

5.1. Análise dos questionários

Os questionários foram aplicados a oitenta e nove crianças do primeiro ciclo do ensino básico, das quais trinta e seis do sexo masculino e cinquenta e três do sexo feminino. Vinte e três destas crianças têm seis anos, quarenta e oito têm sete anos, dezasseis têm oito anos e duas têm nove anos. No que concerne ao ano de escolaridade, trinta e cinco frequentam o primeiro ano de escolaridade e cinquenta e quatro frequentam o segundo ano de escolaridade. Estes alunos são os inscritos nas aulas de inglês no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. De ressaltar que em todas as turmas há alunos não inscritos nestas atividades por motivos diversos. De entre estes motivos, podemos encontrar crianças que estão inscritas em atividades diferentes em contexto extracurricular, crianças que estão a ter aulas de inglês fora do contexto escolar e mesmo crianças que não frequentam estas atividades por incompatibilidade de horário por parte dos Encarregados de Educação ou ATL que frequentam após o término das aulas. Pode-se então considerar que as atividades são vistas, tal como consta na legislação, como facultativas e que o inglês ainda não é entendido como prioritário pelas famílias.

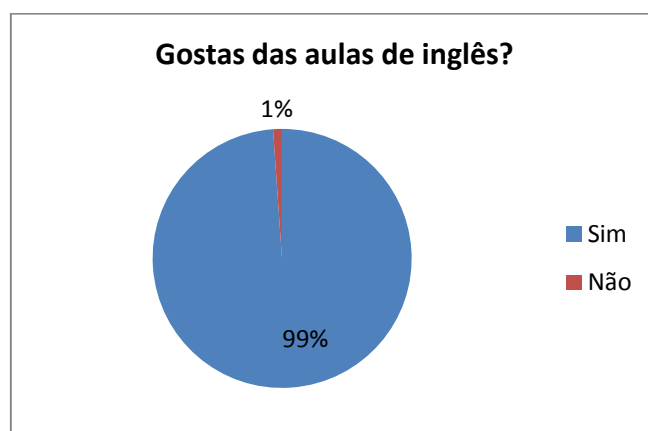


Ilustração 1

Quando questionados se gostam das aulas de inglês, apenas um aluno respondeu negativamente (ilustração 1). Já relativamente às atividades desenvolvidas nas aulas de inglês, sessenta e dois afirmam gostar mais de músicas, vinte e sete afirmam gostar mais de histórias e apenas um afirma gostar mais de *tongue twisters* e *nursery rhymes*.

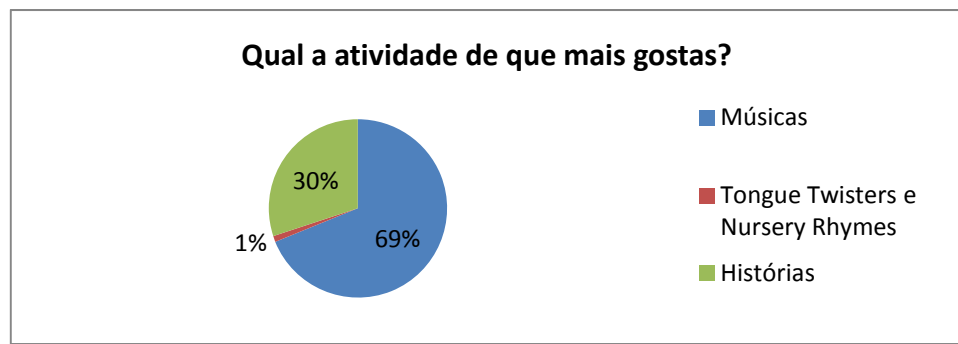


Ilustração 2

Em relação às últimas denotou-se ainda o facto de apenas sete crianças terem afirmado conhecer e fazer uso destas em aulas. Estas crianças pertencem a uma turma do primeiro ano de escolaridade onde houve um baixo número de inscrições nas AEC e por isso se encontram a ter aulas de Inglês conjuntamente com uma turma do terceiro ano de escolaridade apesar de as Orientações Programáticas destes anos de ensino serem diferentes. O facto de os alunos afirmarem não conhecer ou fazer uso de *tongue twisters* e *nursery rhymes* causou-me alguma surpresa uma vez que estas atividades promovem a oralidade e o jogo de sons necessário para a aprendizagem de uma língua. Estes podem ser usados como um meio de a criança memorizar brincando e errar sem qualquer pudor. Relativamente ao facto de haver um

maior número de crianças a afirmar preferir as músicas às histórias pode estar relacionado com o facto de as músicas implicarem não só a língua, mas também movimento e ritmo, o que alicia a atenção dos aprendentes e abrange um maior número de crianças, no sentido em que mobiliza diferentes tipos de inteligências.

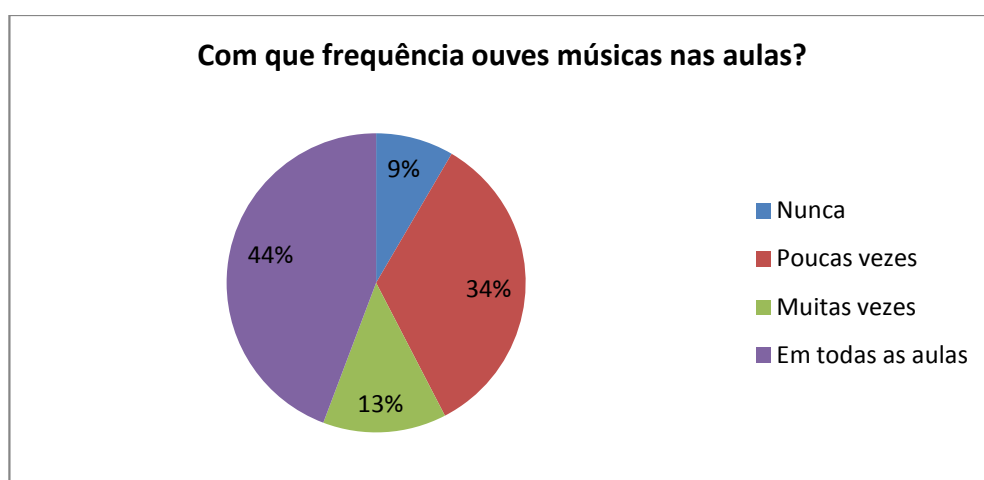


Ilustração 3

Verificou-se que quarenta e três crianças afirmam ouvir músicas em todas as aulas, treze afirmam ouvir muitas vezes e trinta e três consideram ouvi-las poucas vezes. Denota-se ainda que quarenta e três crianças afirmam que, ao aprender músicas, apenas as ouvem e quarenta e seis afirmam que ouvem e cantam as músicas nos momentos de aprendizagem. Este número revela-nos que os momentos de produção são pouco marcantes ou em número insuficiente, apesar do seu uso ser fundamental. Trinta e oito dos inquiridos afirmam gostar de ouvir músicas, nove afirmam gostar de cantar músicas e quarenta e dois afirmam gostar de ouvir e cantar músicas nas aulas de inglês. Nos momentos de aprendizagem de músicas novas, oitenta e cinco afirmam cantar apenas as músicas novas e apenas quatro afirmam cantar as novas e as

que haviam aprendido anteriormente o que nos leva a afirmar que é dada pouca importância à repetição que é, nesta faixa etária, um dos principais mecanismos de aquisição e memorização dos sons da língua.

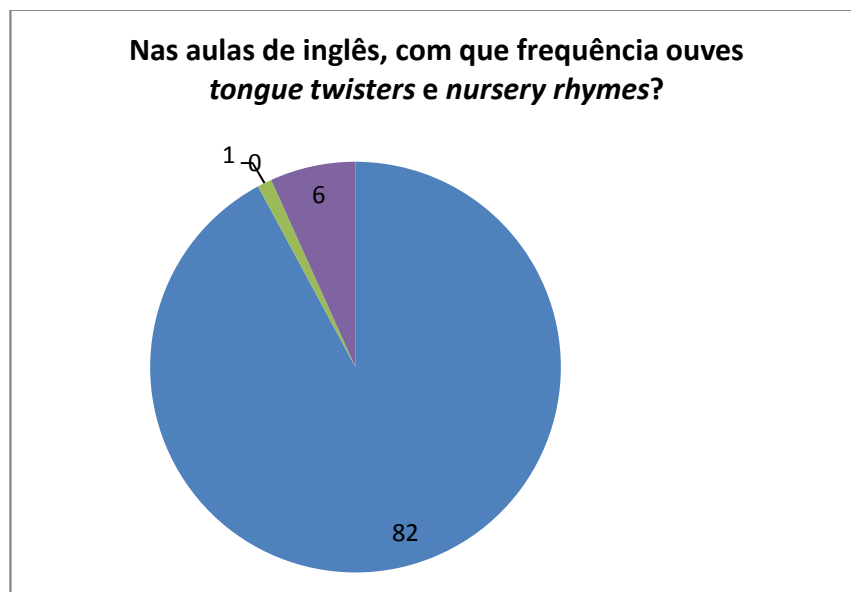


Ilustração 4

Relativamente aos *tongue twisters and nursery rhymes* (ilustração 4), tal como foi referido anteriormente, apenas sete crianças responderam às questões uma vez que todas as outras demonstraram total desconhecimento em relação a estes. Quanto a este facto, importa relevar a importância dada à oralidade e ao jogo nas Orientações Programáticas, bem como aos estudos da psicologia para a criança que afirmam ser necessário submeter a criança ao erro de forma positiva. Que melhor meio serão estas atividades em que elas assistem ao professor a dizer algo que é engraçado sonoramente, que parece fácil de dizer, mas que “baralha” e “enrola” a língua? Um “jogo” em que todos querem entrar, mas que inicialmente todos falham e se riem com isso. Uma maneira de aprender e apreender os sons da língua de forma lúdica,

inconsciente e efetiva. Uma forma de aceder à produção linguística sem que isto seja pressionante ou penoso, mas divertido. Uma forma de desenvolver a consciência fonológica e apreender os diferentes sons que compõem a língua inglesa, sejam similares ou diferentes dos do português.

Das sete crianças, seis afirmam usá-los em todas as aulas e uma afirma que o uso destes ocorre muitas vezes. Os inquiridos afirmam, ainda, que gostam de ouvir e dizer *os tongue twisters e nursery rhymes*, que nos momentos de aprendizagem ouvem e repetem, mas que quando aprendem novos apenas fazem uso dos novos, não recuperando os aprendidos anteriormente.

No que concerne às histórias, verificou-se que apenas um aluno afirmou nunca ouvir histórias em sala de aula, talvez por não ter identificado corretamente o que era pretendido com histórias, porque, pelo discurso dos alunos, conseguimos aperceber que as histórias utilizadas são, na sua maioria, em suporte informático e as crianças desta idade tem alguma necessidade de mexer e sentir o material em uso. É verdade que os meios tecnológicos têm um grande potencial pelo facto de possibilitarem aliar imagem, som e interação, mas o suporte de papel permite que cada um faça esse exercício de interação mental e individualmente e por isso cresça na capacidade de imaginar e sonhar através das histórias. Doze alunos afirmam ouvir histórias poucas vezes, trinta e cinco muitas vezes e quarenta e um referem ouvir histórias em todas as aulas (ilustração 5).

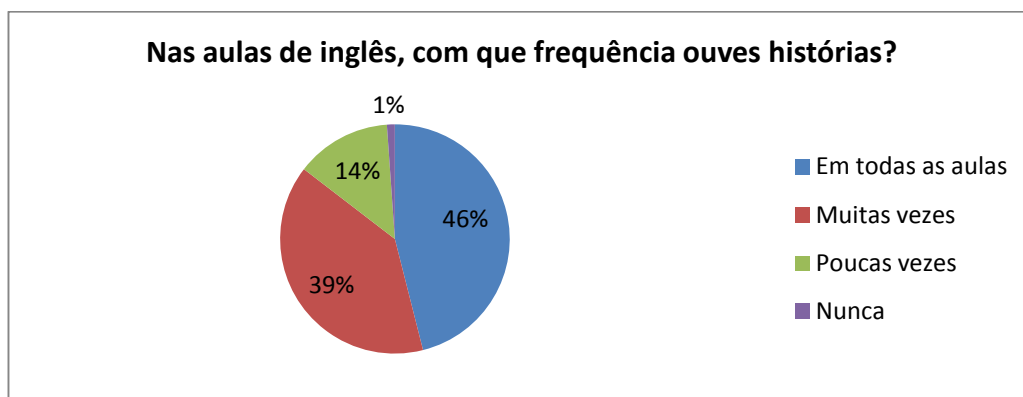


Ilustração 5

Vinte e um dos inquiridos afirmam apenas ouvir as histórias e sessenta e oito afirmam ouvir e repetir partes das histórias. Dezanove alunos afirmam que quando aprendem histórias novas, continuam a recuperar as aprendidas anteriormente e setenta afirmam que apenas usam as novas. Verificou-se ainda que apenas dez alunos afirmam gostar de repetir partes das histórias, enquanto trinta e sete afirmam gostar de ouvir histórias e quarenta e dois afirmam gostar de ouvir repetir partes da história. Apesar de não terem essa possibilidade, os alunos demonstram vontade em aceder à produção através das histórias o que é bastante positivo e poderia ajudar a uma passagem mais rápida do momento em que estes apenas ouvem para o da experimentação. Se revisitarmos o conhecimento que detemos dos momentos de aquisição da língua materna, apercebemo-nos que o processo é gradual. Primeiro ouvem, depois ouvem e repetem e só quando se sentem confortáveis para uma produção livre e autónoma é que o fazem. Por isso mesmo, e na aquisição de uma segunda língua apesar de não ter tanto tempo para “amadurecer” a língua, a criança tem outros mecanismos mais desenvolvidos e quanto mais estimulada for a audição e a repetição dos sons e palavras, mais célere será o processo e a vontade de produzir.

No que se refere ao uso da língua inglesa em contexto de sala de aula, apenas dois alunos afirmam que a professora fala sempre em português e oitenta e sete afirmam que a professora fala umas vezes em português e outras em inglês. No entanto, nenhum aluno afirmou que a professora fala sempre em inglês. Houve mesmo uma aluna que afirmou “senão nós não percebíamos nada”.

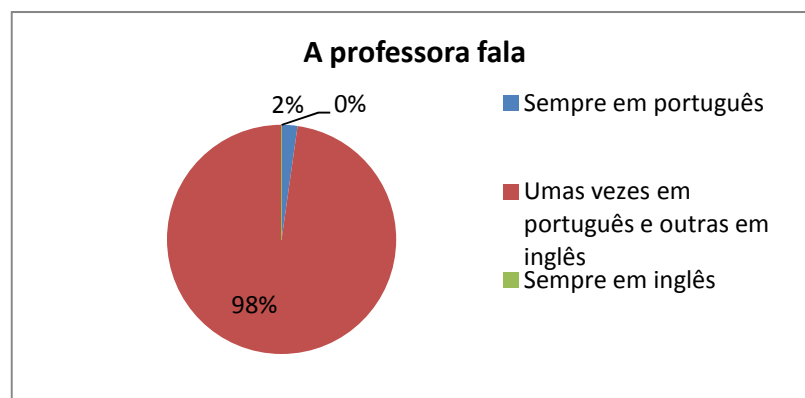


Ilustração 6

Podemos inferir que estes alunos estão habituados à tradução constante e não concebem outra forma de aprendizagem do inglês senão suportada na língua materna. Este facto faz com que não sintam a necessidade de tentar adquirir a língua pela língua e usem sempre a língua materna como matriz e ponto de partida quando o que se pretende é que o aluno use o mais efetivamente a língua inglesa para que o próprio pensamento decorra, o mais possível, nesta língua. Para além deste facto, estes alunos ao entrarem para o 2º ciclo terão já ideias preconcebidas das aulas de inglês. O facto de o professor desse nível de ensino falar sempre em inglês poderá criar alguma confusão, e mesmo rejeição, por parte da criança que está habituada ao suporte da tradução, uma vez que se vai sentir perdida, enquanto uma criança que não tenha qualquer ideia pré-feita ou que esteja a iniciar a aprendizagem

dessa língua vai achar estranho mas curioso e facilmente entrará no mecanismo de aquisição de uma língua estrangeira pela língua e através do uso da mesma. Por esta via, a necessidade e vontade de falar com os pares em inglês será assinalável. Relativamente a este ponto, dezanove afirmam falar uma vez em português e outras em inglês e a maioria (setenta alunos) afirma usar sempre o português para comunicar com os colegas nas aulas de inglês (ilustração7).

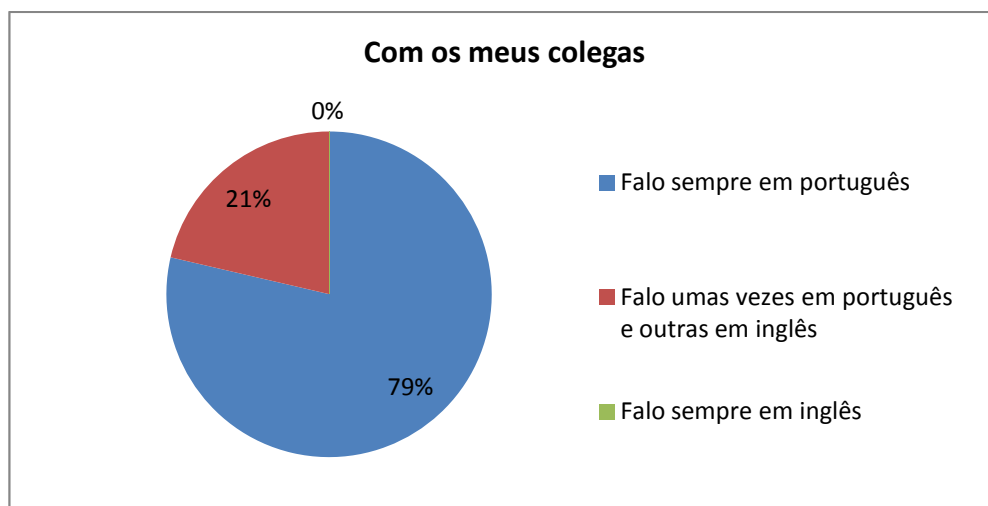


Ilustração 7

Finalmente, no que respeita ao gosto pela língua, (ilustração 8) dezoito crianças afirmaram não gostar de falar em inglês e setenta e uma afirmaram gostar de falar em inglês o que é bastante positivo e deverá ser aproveitado por quem leciona esta atividade pois quando uma criança gosta de fazer algo investe mais e as aprendizagens surgem naturalmente.

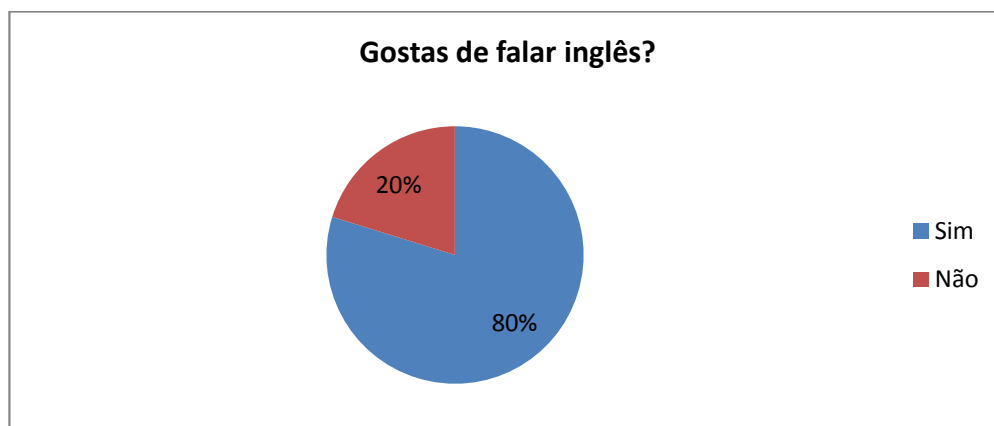


Ilustração 8

Apesar de não constar das perguntas, algumas das crianças que responderam negativamente a esta questão disseram que isto se devia ao facto de as palavras serem muito esquisitas ou de não conseguirem dizer bem as palavras, o que revela já alguma consciência fonológica por parte dos alunos e algum receio/pudor em relação à possibilidade de articular de forma errada.

CONCLUSÃO

Após a execução deste trabalho, muitas foram as questões clarificadas, mas novas questões surgiram que dificilmente serão respondidas, se ao longo do tempo não houver alterações a nível político na inclusão do ensino do inglês no currículo do 1º ciclo.

Isto porque, apesar de legalmente termos tido a sensação de que o inglês iria ser implementado de forma efetiva e obrigatória a partir do primeiro ciclo do ensino básico (pelo menos no 3º e 4º anos de escolaridade) a realidade é que permanece de frequência facultativa. Assim, continuamos a ter crianças que não frequentam o inglês nas escolas do primeiro ciclo porque os seus Encarregados de Educação conferem uma maior importância a outro tipo de atividades ou preferem que os seus Educandos frequentem institutos particulares por considerarem que estes têm mais qualidade. Na nossa perspectiva, isto é desprestigiante para quem leciona inglês nas escolas do primeiro ciclo, mas também para a própria escola pública que faculto o acesso a uma língua e não a promove de forma efetiva e obrigatória. Segundo declarações do presente Ministro da Educação e Ciência, esta situação será alterada no próximo ano letivo, mas só o tempo dirá se efetivamente assim decorrerá.

A aprendizagem de diferentes línguas é cada vez mais importante e urgente uma vez que, quanto mais cedo iniciada, maior é a probabilidade de aquisição da mesma, e de outras, de forma sustentada e fluente. Uma criança a quem se permite ter um processo de maturação da língua gradual apresenta uma maior probabilidade de sucesso. E porque língua não é apenas leitura e escrita, é importante promover o ensino do inglês desde tenra idade, baseado no desenvolvimento da oralidade, através de atividades diferenciadas e com

gradação de dificuldade crescente para que os alunos se vão apropriando da fonologia, morfologia e sintaxe de forma inconsciente, mas consistente, tal como acontece aquando da aquisição da língua materna.

Por isso é importante que o tempo de exposição à língua seja superior ao que verificamos hoje em dia, para permitir aos professores que lecionam inglês a promoção de um leque vasto de atividades e a recuperação de conceitos e atividades. Só assim será possível motivar as crianças para a aprendizagem do inglês e através desta língua, tida como universal, abrir-lhes novos horizontes e perspetivas de futuro.

Porque a brincar também se aprende, é necessário, nestas idades, promover atividades com que as crianças se identifiquem enquanto aprendentes, mas essencialmente enquanto crianças. É necessário promover o fantástico através das histórias que elas tanto gostam de ouvir, motivá-las para o uso de ritmos através das músicas e desafiá-las, jogando com os sons da língua através dos *tongue twisters* e *nursery rhymes*.

É necessário promover diferentes tipos de atividades para conseguir chegar a todas as crianças com que se trabalha, para que todos se sintam motivados e contribuam para o processo de aquisição do inglês. Porque adquirir é mais do que aprender, é apropriar-se do conhecimento e mobilizá-lo de forma consistente, é à aquisição e não à aprendizagem que se pretende que as nossas crianças acedam.

Atendendo a que, através dos media e com a divulgação mundial de músicas e séries televisivas, a maioria nos chega em inglês, é muito provável que esta motivação já exista, mas adormecida. Cabe, por isso, ao professor fazer despertar essa curiosidade e vontade de aprender, sendo, para tal, necessário partir dos interesses, curiosidades e referências das crianças com que trabalha.

BIBLIOGRAFIA

Andrade, A. e. (2005). Fonética. In I. e. Faria, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 115-167). Lisboa: Caminho.

Arengo, S. *Classic tales plays: The enormous turnip*. Oxford: Oxford University Press.

August, D. (2007). The Development of Literacy in Second-Language Learners. *In the Stralight*, 1-4.

Beck, U. (1999). *O que é Globalização? equívocos do globalismo respostas à globalização*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico- orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Best, B., & Thomas, W. (2008). *The Creative Teaching and Learning Resource Book*. Great Britain: Ashford Press.

Bilbrough, N. (2011). *Memory Activities for Language Learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Brinek, G. (2007). *O!Kay!* Munique: Domino Verlag.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Cintra, L. e. (1997). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Council, B. (s.d.). *Learn English Kids*. Obtido em 23 de agosto de 2013, de Learn English Kids: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/category/topics/tongue-twister>

Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês 1ºCiclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dunn, O. (2012). *Introducing English to Young Children: Spoken Language*. Scotland: North Star ELT.

Dunst, C., Meter, D., & Hamby, D. (2011). Relationship Between Young Children's Nursery Rhyme Experiences and Knowledge and Phonological and Print-Related Abilities. *CELL Reviews* , 1-12.

Educação, M. d. (18 de janeiro de 2001). Decreto-lei nº6/2001. *Diário da República* . Lisboa.

Escola básica soares dos reis. (19 de 07 de 2010). *Escola básica soares dos reis*. Obtido em 24 de 05 de 2013, de eb23-soares-reis.rcts: http://www.eb23-soares-reis.rcts.pt/anexos/projecto_educativo_19072010.pdf

Fromkin, V. &. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2003). *An Introduction to Language*. United States: Thomson Wadsworth.

Goodger, C. (s.d.). The FunSongs Approach to Language Teaching. *Music and Mime Rhythm and Rhyme* . Bologna , Spain.

Harmer, J. (2001a). *How to Teach English*. England: Longman.

Harmer, J. (2001b). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.

Hendrickson, J. (1992). Storytelling for foreign language learners. *Guides - Classroom use - Instructional Materials* , p. 25.

Horner, C., & Ryf, V. (2007). *Creative Teaching: English in the Early Years and Primary Classroom*. London: Routledge.

Lust, B. (2006). *Child Language Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mateus, M. (2003). Aspectos Fonológicos e Prosódicos da Gramática do Português. In M. B. Mateus, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 987-1032). Lisboa: Caminho.

MG.no. (s.d.). *Nursery Rhymes.org*. Obtido em 25 de agosto de 2013, de Nursery Rhymes.org: In <http://www.nurseryrhymes.org/ten-little-fingers.html>

Ministério da Educação. (26 de Maio de 2008). Despacho nº 14460/2008 Diário da República, 2ª série – nº 100. *Diário da República* .

Ministério da Educação. (5 de Julho de 2005). Despacho nº 14753/2005 Diário da República, 2ª série – nº 127. *Diário da República* .

Ministério da Educação. (16 de junho de 2006). Despacho nº12591/2006 (2ª série). *Diário da República* .

Ministério da Educação, Departamento de Educação, 1ºCiclo do Ensino Básico. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* . Lisboa: Ministério da Educação.

Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Phillips, S. (1993). *Young Learners - Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. New York: Oxford University Press.

Read, C. (2 de 2008). Scaffolding children's learning through story and drama. *IATEFL* , pp. 6-9.

Reilly, V., & Ward, S. (1997). *Very Young Learners - Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. &. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United States of America: Cambridge University Press.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. United Kingdom: Macmillan.

Story Bus. (2003). Obtido em 29 de novembro de 2013, de Storú Bus:
http://www.storybus.org/stories_and_activities/the_three_little_pigs/story

Twister, M. (2013). Obtido em 06 de setembro de 2013, de
<http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>

Wilson, R. (s.d.). <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/projcat4/section1/wilson.pdf>.
Obtido em 19 de setembro de 2013, de ECAP Collaborative:
<http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/projcat4/section1/wilson.pdf>

Wright, A. (1995). *Storytelling With Children*. New York: Oxford University Press.

Anexo1 – Questionário aplicado aos alunos



Mestrado em Ensino Precoce de Inglês Escola Superior de Educação do Porto

Instituto Politécnico do Porto

Ano Letivo 2012-2013

O presente questionário surge no âmbito da elaboração do projeto de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês sobre a importância da promoção de atividades para desenvolvimento da oralidade, como músicas, *tongue twisters*, *nursery rhymes* e histórias na aquisição de uma segunda língua.

Parte I – Identificação

1. Idade: _____ Anos

2. Sexo: 1. Masculino

2. Feminino

3 Ano de escolaridade 1. 1º ano de escolaridade

2. 2º ano de escolaridade

Parte II – Questões relacionadas com Inglês – AEC

1 Gostas das aulas de inglês? 1. Sim

2. Não

2 Quais as atividades que mais gostas nas aulas de inglês? (ordena-as de 1 a 3 por ordem de preferência)

Músicas

Tongue Twisters / Nursery Rhymes

Histórias

3 Com que frequência ouvem e cantam músicas em inglês? (Assinala a opção que achas mais correta)

- 1. Nunca
- 2. Poucas vezes
- 3. Muitas vezes
- 4. Em todas as aulas

4 Quando aprendem músicas nas aulas de inglês **1** apenas ouvem a música
2 ouvem e cantam a música

5 Nas aulas de inglês gostas **1** de ouvir músicas
2 de cantar músicas
3 de ouvir e cantar músicas

6 Quando aprendem músicas novas
1 continuam a cantar as músicas que aprenderam antes
2 cantam apenas as músicas novas

7 Com que frequência usam Tongue Twisters / Nursery Rhymes em inglês?
(Assinala a opção que achas mais correta)

- 1. Nunca
- 2. Poucas vezes
- 3. Muitas vezes
- 4. Em todas as aulas

8 Quando aprendem Tongue Twisters / Nursery Rhymes nas aulas de inglês
1 apenas ouvem os Tongue Twisters / Nursery Rhymes
2 ouvem e repetem os Tongue Twisters / Nursery Rhymes

- 9** Nas aulas de inglês gostas **1** de ouvir Tongue Twisters / Nursery Rhymes
2 de dizer Tongue Twisters / Nursery Rhymes
3 de ouvir e dizer Tongue Twisters / Nursery Rhymes

10 Quando aprendem Tongue Twisters / Nursery Rhymes novos

- 1** continuam a dizer os Tongue Twisters / Nursery Rhymes que
aprenderam antes
2 dizem apenas os Tongue Twisters / Nursery Rhymes novos

11 Com que frequência ouvem histórias em inglês? (Assinala a opção que achas mais correta)

- 1.** Nunca
2. Poucas vezes
3. Muitas vezes
4. Em todas as aulas

12 Quando aprendem histórias, nas aulas de inglês **1** apenas ouvem a história
2 ouvem e repetem partes da história

13 Nas aulas de inglês gostas **1** de ouvir histórias
2 de repetir partes das histórias
3 de ouvir e repetir partes das histórias

14 Quando aprendem histórias novas

- 1** continuam a repetir as histórias que aprenderam antes
2 não repetem as histórias que aprenderam antes

15 A minha professora de inglês **1.** fala sempre em português
2. fala umas vezes em português e outras em inglês
3. fala sempre em inglês

- 16** Com os meus colegas eu inglês **1.** falo sempre em português
- 2.** falo umas vezes em português e outras em inglês
- 3.** falo sempre em inglês

- 17** Gostas de falar em inglês? **1.** Sim
- 2.** Não

Grata pela colaboração

Anexo 2 – Pedido de autorização para aplicação dos questionários



Exma. Sra. Diretora

Do Agrupamento Vertical de Escolas Soares dos Reis,

Dra. Manuela Machado

Vila Nova de Gaia, 22 de Abril de 2013

Assunto: Projeto de investigação – a importância da promoção de atividades para desenvolvimento da oralidade, como músicas, *tongue twisters*, *nursery rhymes* e histórias na aquisição de uma segunda língua.

Exma. Senhora:

No âmbito da Unidade Curricular de Projeto, do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, a decorrer na Escola Superior de Educação do Porto, venho, junto de V. Exa., solicitar autorização para a realização de um inquérito, sob a forma de questionário, a todos os alunos do 1º e 2º ano de escolaridade a frequentar a AEC Ensino do Inglês, da Escola Básica do Cedro, do Agrupamento que superiormente dirige.

A administração do referido questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre a importância da promoção de atividades para o desenvolvimento da oralidade, como músicas, *tongue twisters*, *nursery rhymes* e histórias na aquisição de uma segunda língua.

Pretendemos recolher dados suscetíveis de conduzir à elaboração de um projeto que tem vindo a ser realizado sob a orientação da Professora Isabel Brites.

Aproveitamos para garantir o cumprimento de todos os pressupostos éticos relacionados com este tipo de estudos, sendo que toda a informação recolhida será unicamente para inclusão no referido projeto e não para divulgação pública.

Agradecendo antecipadamente a cooperação para a realização do projeto, apresento os meus melhores cumprimentos,

(Professora Mafalda Sofia Dias Cardoso)