

# Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português

Ana Madeira

Joana Teixeira

Fernanda Botelho

João Costa

Sofia Deus

Alexandra Fiéis

Ana Sousa Martins

Tiago Machete

Paulo Militão

Isabel Pessoa

# Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar



Este documento foi elaborado no âmbito do “Estudo de avaliação do impacto da aplicação do Português Língua Não Materna no sistema educativo português e definição de medidas prospetivas para a oferta desta área curricular nos Ensinos Básico e Secundário”, realizado pela seguinte equipa: Ana Madeira (coordenadora), Joana Teixeira (bolseira de investigação), Fernanda Botelho, João Costa, Sofia Deus, Alexandra Fiéis, Tiago Machete, Paulo Militão, Isabel Pessoa, Ana Sousa Martins.

## Índice

1. Educação Pré-Escolar: Identificação e acolhimento das crianças que não têm o português como língua materna .....	4
2. Descritores de desempenho para o PLNM.....	6
2.1. Consciência fonológica.....	7
2.2. Compreensão do oral.....	8
2.3. Produção/interação oral .....	8
2.4. Reconhecimento e escrita de palavras .....	9
2.5. Conhecimento das convenções gráficas .....	10
2.6. Consciência intercultural.....	10
3. Desenvolvimento do currículo no âmbito do PLNM .....	11
4. Metodologia .....	12
4.1. Orientações metodológicas .....	13
4.2. Materiais .....	16
4.3. Sugestões para a construção de tarefas .....	19
4.3.1 Tarefas de compreensão do oral.....	20
4.3.2. Tarefas de produção/interação oral .....	22
4.3.3. Tarefas focadas no desenvolvimento lexical.....	25
Referências.....	28

## 1. Educação Pré-Escolar: Identificação e acolhimento das crianças que não têm o português como língua materna

Os jardins de infância portugueses acolhem hoje muitas crianças cuja língua materna não é o português<sup>1</sup>. A fim de se poder dar um acompanhamento adequado a estas crianças, é fundamental identificá-las logo que entram no jardim de infância e aferir os seus conhecimentos em língua portuguesa<sup>2</sup>. Para tal, deverá aplicar-se uma ficha sociolinguística e fazer-se uma avaliação do domínio que a criança tem da língua portuguesa.

A ficha sociolinguística deverá ser construída pelos educadores de infância, seguindo uma estrutura semelhante à da ficha sociolinguística disponibilizada pela DGE para os Ensinos Básico e Secundário<sup>3</sup>. Esta ficha deverá recolher os seguintes dados:

- (i) Identificação da criança (nome, data de nascimento, sexo);
- (ii) País onde nasceu;
- (iii) País(es) onde viveu;
- (iv) Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal);
- (v) Percurso escolar (caso tenha frequentado anteriormente a Educação Pré-Escolar);
- (vi) Língua(s) materna(s) da criança (i.e. a(s) primeira(s) língua(s) que adquiriu e que fala em casa com a família);
- (vii) Contextos em que usa o português;
- (viii) Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive;
- (ix) Aspetos sociolinguísticos do agregado familiar, tais como língua(s) materna(s) do pai, da mãe e/ou de adultos com quem vive e país onde nasceram.

Estas informações são essenciais para se identificar as crianças cuja língua materna não é o português, uma vez que é necessário apurar-se qual(ais) a(s) primeira(s) língua(s) que a criança adquiriu e que fala em casa, para se poder determinar qual(ais) a(s) sua(s) língua(s) materna(s). Não se pode assumir que todos os estrangeiros não têm o português como língua materna, assim como

---

<sup>1</sup> O termo *língua não materna* é utilizado para designar qualquer língua aprendida depois da língua materna, que, por sua vez, é a primeira língua adquirida na infância, num processo que se inicia nos primeiros meses de vida e está concluído, nos seus aspetos essenciais, por volta dos 6 ou 7 anos.

<sup>2</sup> É fundamental referir que estas crianças não devem ser confundidas com crianças com atrasos no desenvolvimento da linguagem ou com outras necessidades educativas especiais.

<sup>3</sup> A ficha pode ser consultada no documento DGIDC (2009) *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna – Introdução geral*. Lisboa: Ministério da Educação, 5-6.

não se pode assumir que todas as crianças de nacionalidade portuguesa são falantes nativas de português<sup>4</sup>.

Dada a sua importância, a ficha sociolinguística deverá ser aplicada a todas as crianças no início das atividades letivas. De modo a assegurar-se que as suas questões são adequadamente compreendidas e respondidas, a ficha deverá ser preenchida pelo encarregado de educação, com o acompanhamento de um educador de infância, para que, caso surjam dúvidas e dificuldades no seu preenchimento, o educador as possa esclarecer.

A partir dos dados recolhidos através das fichas sociolinguísticas, deverá fazer-se uma lista de crianças para quem o português não é língua materna, da qual não devem constar os alunos que têm como língua materna uma variedade não europeia do português. O nível de proficiência das crianças que constam dessa lista deverá ser avaliado, com base numa conversa informal e na observação do seu comportamento linguístico no jardim de infância.

Na observação do comportamento da criança, deve ter-se em consideração (i) se compreende o que o educador e os colegas lhe dizem, (ii) se interage verbalmente com o educador e com os colegas e (iii) que língua(s) usa para se expressar.

A conversa informal com a criança deve incidir sobre assuntos que lhe despertem interesse, focando também o seu nome, idade e a sua família.

Com base nos dados recolhidos, o educador poderá perceber se a criança tem algum conhecimento de português, ainda que muito elementar, ou se, pelo contrário, não tem qualquer capacidade de comunicação nesta língua. Se se verificar que a criança não compreende a maioria das palavras isoladas e frases simples, mesmo quando proferidas de forma repetida e muito pausada, e não responde à maioria das questões colocadas nem com palavras isoladas, nem com respostas não verbais que evidenciem compreensão da pergunta (e.g. expressões faciais ou linguagem corporal), deverá considerar-se que está no grau zero da aprendizagem do português, não tendo qualquer capacidade de comunicação nesta língua. Por seu lado, as crianças que conseguem comunicar em português podem estar em diferentes estádios de aquisição da língua, em função do maior ou menor grau de exposição que tiveram e têm ao português. Assim, algumas crianças poderão estar num estádio em que apenas são capazes de compreender e de dizer palavras isoladas, enquanto

---

<sup>4</sup> Para uma apresentação detalhada dos grupos linguísticos presentes no sistema escolar português, ver o documento DGIDC (2006) *Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.

outras poderão ser já capazes de compreender e de construir frases curtas sobre assuntos familiares. O educador deverá ter em conta estas diferenças, ao trabalhar com estas crianças.

Independentemente do estágio em que se encontram, todas as crianças para quem o português não é língua materna, desde a sua entrada no jardim de infância, necessitam de ser apoiadas pelo educador e de sentir que a sua língua e cultura de origem são respeitadas e valorizadas, para que se possam integrar e tornar membros ativos dos grupos em que estão inseridas. Simultaneamente, estas crianças necessitam de realizar tarefas especificamente destinadas a promover o desenvolvimento do seu nível de proficiência em português. Desta forma, os educadores que trabalham com crianças para quem o português não é língua materna têm de abordar não só as áreas de conteúdo definidas nas *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997) e nos textos de apoio *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e *A descoberta da escrita* (Mata, 2008), como também uma outra área de conteúdo específica para estas crianças – o Português Língua Não Materna (PLNM).

Esta publicação pretende fornecer orientações para o trabalho a ser desenvolvido no âmbito do PLNM, na Educação Pré-Escolar. Neste sentido, serão propostos descritores de desempenho, temas e metodologias de ensino para o PLNM.

## **2. Descritores de desempenho para o PLNM**

Dado que as crianças para quem o português não é língua materna têm dificuldades de comunicação em língua portuguesa e dificuldades de integração resultantes das diferenças entre a sua cultura de origem e a cultura de acolhimento, durante a Educação Pré-Escolar, é importante trabalhar-se quer a componente linguística, quer a componente cultural, a fim de se facilitar a integração escolar e social destas crianças e promover a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais para o sucesso do seu percurso educativo em Portugal.

A dimensão cultural deve ser abordada numa perspetiva intercultural, para que a criança possa desenvolver progressivamente uma consciência intercultural e adquirir alguns instrumentos que lhe permitam mover-se entre a sua cultura de origem e a cultura de acolhimento, sem renunciar à sua identidade.

Ao trabalhar-se a componente linguística, deverá não só levar-se a criança a adquirir um domínio elementar da língua portuguesa, que lhe permita comunicar, de forma satisfatória, nos contextos em que se move, mas também desenvolver-se a sua consciência fonológica, o seu conhecimento de

regras e convenções gráficas e a sua capacidade de reconhecimento e escrita de palavras. Pretende-se, assim, que, ao entrar na escola, a criança tenha um nível de proficiência em português e uma sensibilidade aos aspetos fonológicos e gráficos da língua que a preparem para aprender a linguagem escrita e para frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico.

No sentido de se explicitar o que é esperado que a criança seja capaz de fazer até ao final da Educação Pré-Escolar, apresentam-se abaixo descritores de desempenho para as seis áreas que deverão ser trabalhadas no âmbito do PLNM: (i) a consciência fonológica; (ii) a compreensão do oral; (iii) a produção/interação oral; (iv) o conhecimento de regras e convenções gráficas; (v) o reconhecimento e escrita de palavras; e (vi) a consciência intercultural. Os descritores propostos baseiam-se nas escalas para os níveis A1 e A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e nas *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997), e nos textos de apoio *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e *A descoberta da escrita* (Mata, 2008).

## 2.1. Consciência fonológica<sup>5</sup>

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Produz rimas e aliteraões.</li><li>• Segmenta silabicamente palavras.</li><li>• Reconstrói palavras por agregação de sílabas.</li><li>• Reconstrói sílabas por agregação de fonemas.</li><li>• Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.</li><li>• Suprime ou acrescenta sílabas a palavras.</li><li>• Isola e conta palavras em frases.</li></ul>

---

<sup>5</sup> Retomam-se aqui as metas para o domínio “consciência fonológica” definidas nas metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.



## 2.2. Compreensão do oral

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Entende palavras e expressões básicas associadas à identificação pessoal e às suas vivências escolares e sociais mais regulares.</li><li>• Compreende instruções e orientações simples, breves e de natureza concreta relativas a si próprio e à vida escolar (e.g. procedimentos em sala de aula e tarefas a realizar), quando fornecidas de modo pausado e claro.</li><li>• Compreende o essencial de textos orais curtos e simples acerca de assuntos associados às suas vivências escolares e sociais mais regulares, desde que sejam produzidos de forma pausada e clara.</li><li>• Identifica as personagens principais e a sequência de acontecimentos de histórias simples e curtas (contadas pelo educador e gravadas em registo áudio ou vídeo), desde que sejam adequadas aos seus interesses e faixa etária e contadas de forma pausada e clara.</li><li>• Apreende o essencial de histórias simples e curtas (contadas pelo educador e gravadas em registo áudio ou vídeo), desde que sejam adequadas aos seus interesses e faixa etária e contadas de forma pausada e clara.</li><li>• Compreende o essencial de canções e poemas simples adequados aos seus interesses e faixa etária.</li></ul>

## 2.3. Produção/interação oral

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza fórmulas de delicadeza do quotidiano para saudar, despedir-se, agradecer, desculpar-se e pedir por favor.</li><li>• Descreve estados físicos (e.g. “ter fome”, “ter frio”, entre outros) e psicológicos (e.g. “estar feliz”, “estar zangado”, “estar com medo”, entre outros) em termos simples.</li><li>• Exprime se gosta ou não gosta de algo ou alguém.</li><li>• Produz frases curtas e simples para falar sobre si próprio, as suas rotinas diárias, a família, os amigos, o local onde vive, a escola e os tempos livres.</li><li>• Faz perguntas e dá respostas simples sobre aspetos pessoais, como, por exemplo, o local onde</li></ul>

vive, a sua família e as coisas que possui.

- Usa expressões simples para pedir e dar coisas e para obter informações sobre o que lhe interessa (e.g. “o que é o almoço?”).
- Utiliza diferentes estratégias para pedir esclarecimentos sobre o que não compreende, como: pedir para repetir ou perguntar o que quer dizer uma determinada palavra ou expressão.
- Descreve pessoas, lugares e objetos em termos simples, tendo em conta, por exemplo, o seu tamanho (e.g. “grande”, “pequeno”,...), forma (e.g. “redondo”, “quadrado”,...), cor, qualidades (e.g. “bonito”, “bom”,...) e defeitos (e.g. “feio”, “mau”,...).
- Recita pequenos poemas e canta canções curtas e simples.
- Conta experiências pessoais passadas (e.g. “o que fiz nas férias”) em frases curtas e simples.
- Descreve planos futuros (e.g. “o que vou fazer no fim de semana”) em frases curtas e simples.
- Interage, com razoável facilidade, em conversas curtas sobre assuntos relacionados com as suas vivências escolares e sociais mais regulares, trocando ideias e fazendo e respondendo a perguntas, desde que conte com a ajuda do interlocutor, se necessário.
- Usa conectores elementares, como “e”, “mas” e “porque”.
- Pronuncia as palavras e frases de um modo geralmente inteligível, embora, por vezes, possam ocorrer erros de pronúncia e se note um sotaque estrangeiro.
- Faz-se entender em enunciados curtos sobre assuntos do quotidiano e que lhe são familiares, ainda que possam ocorrer evidentes pausas, reformulações e falsas partidas.
- Exprime-se, com razoável correção, em contextos familiares. Embora possam ocorrer erros, estes, geralmente, não perturbam a comunicação, sendo clara a mensagem que pretende transmitir.

## 2.4. Reconhecimento e escrita de palavras<sup>6</sup>

### Descritores de desempenho

- Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.
- Sabe onde começa e acaba uma palavra.
- Sabe isolar uma letra.
- Conhece algumas letras (e.g. do seu nome).

<sup>6</sup> Retomam-se aqui as metas finais para o domínio “reconhecimento e escrita de palavras” definidas nas metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

- Usa diversos instrumentos de escrita (e.g. lápis, caneta).
- Escreve o seu nome.
- Produz escrita silábica.

## 2.5. Conhecimento das convenções gráficas<sup>7</sup>

<b>Descritores de desempenho</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabe como pegar corretamente num livro.</li> <li>• Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.</li> <li>• Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.</li> <li>• Conhece o sentido direcional da escrita (i.e. da esquerda para a direita e de cima para baixo).</li> <li>• Sabe que as letras correspondem a sons (i.e. princípio alfabético).</li> <li>• Distingue letras de números.</li> <li>• Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.</li> <li>• Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g. fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).</li> <li>• Identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.</li> </ul>

## 2.6. Consciência intercultural

<b>Descritores de desempenho</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem uma atitude de abertura e curiosidade em relação a outras culturas, em geral, e às culturas de língua portuguesa, em particular.</li> <li>• Tem consciência da diversidade regional e social que existe nas culturas de acolhimento e de origem.</li> <li>• Conhece alguns aspetos da geografia do seu país e de Portugal, como nome do país, capital, cidade onde nasceu, cidade onde vive/viveu e países vizinhos.</li> <li>• Conhece alguns processos de interação social na sua própria cultura e na cultura de acolhimento, como saudações, formas de tratamento, níveis de formalidade linguística, comportamento às</li> </ul>

<sup>7</sup> Retomam-se aqui as metas finais para o domínio “conhecimento das convenções gráficas” definidas nas metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

refeições, entre outras convenções de comportamento.

- Conhece algumas efemérides e tradições da sua própria cultura e da cultura de acolhimento.
- Conhece alguns aspetos da socialização e do ciclo de vida na sua própria cultura e nas culturas de acolhimento, como a dinâmica do funcionamento da família, práticas de lazer, cerimónias, em especial as que marcam momentos importantes no ciclo de vida, entre outros.
- Identifica algumas manifestações do património (material e imaterial) artístico e cultural do país de origem, de Portugal e mundial.
- Identifica semelhanças e diferenças entre a cultura de acolhimento e a cultura de origem.
- Reconhece laços de pertença a diversos grupos (família, escola, comunidade, entre outros) e ganha consciência da sua identidade cultural.
- Tem consciência de que existe uma grande diversidade de culturas para além da sua cultura de origem e das culturas de língua portuguesa, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.

### 3. Desenvolvimento do currículo no âmbito do PLNM

O trabalho focado no ensino de português como língua não materna deverá ser desenvolvido, em conformidade com as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997), em torno de temas relevantes para a criança, partindo de assuntos associados às suas necessidades concretas mais imediatas e evoluindo progressivamente para temas mais abrangentes. Propõem-se abaixo alguns temas a serem abordados, podendo ser adaptados pelo educador, em função das necessidades e características específicas das crianças com quem trabalha.

#### Proposta de temas a serem trabalhados no âmbito do PLNM

Apresentação pessoal

(nome, idade, nacionalidade, local onde vive, formas de saudação e despedida)

Estados físicos e psicológicos

(e.g. ter fome, sede, calor, frio, estar feliz, triste, zangado, cansado, entre outros)

O jardim-de-infância

(espaços do jardim de infância, objetos da sala, atividades, agentes educativos)

A família

Os animais de estimação

A casa

(dimensão e cor, divisões da casa, mobiliário)

As refeições

(refeições, alimentos, bebidas, talheres, o que gosta e não gosta)

Os tempos livres

(passatempos, desportos, brinquedos)

A rotina diária

(dias da semana, partes do dia, hábitos diários, hábitos de higiene)

O corpo humano

(partes do corpo e da cara, caracterização física, problemas de saúde)

O vestuário

(roupas, calçado, tamanhos, cores)

As estações do ano

(estado do tempo, características das estações do ano, roupas usadas nas diferentes estações)

A cidade e o campo

(serviços e espaços da cidade, os transportes, capital de Portugal e do país de origem, as diferenças entre a cidade e o campo, os animais do campo)

As compras

(tipos de lojas, compra e venda de produtos, quantidades, números, dinheiro)

As profissões

(nome e descrição das profissões, aspirações profissionais)

O passado

(atividades realizadas no fim de semana passado, memórias pessoais, histórias que se passam no passado, património histórico)

Meios de comunicação

(antigos e novos meios de comunicação, conversas telefónicas)

As férias

(locais de férias, memórias das férias, planos para as futuras férias)

#### **4. Metodologia**

A fim de se levar as crianças que não têm o português como língua materna a trabalhar os temas acima referidos e a desenvolver as capacidades enunciadas nos descritores de desempenho, em conformidade com as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (DGIDC, 1997), é necessário não só apoiar-se a criança e estimular o seu desenvolvimento linguístico nas atividades

quotidianas que realiza, no âmbito das diferentes áreas trabalhadas na Educação Pré-Escolar, mas também reservar-se momentos especificamente destinados ao ensino do PLN. A sua frequência e duração deverão ser definidas pelo educador de infância, em função das necessidades das crianças com quem trabalha.

#### **4.1. Orientações metodológicas**

Quando entram no jardim de infância, as crianças que não têm o português como língua materna podem ter grande dificuldade em comunicar em língua portuguesa e em compreender o que ouvem à sua volta, sendo, por isso, necessário que o educador, desde o primeiro momento, adote estratégias de comunicação diferenciadas com estas crianças. De modo a demonstrar interesse pela criança e pela sua bagagem linguística, o educador poderá tentar aprender e usar algumas palavras-chave na língua materna da criança. Embora esta língua possa ser pontualmente usada na sala de aula, a comunicação deverá estabelecer-se predominantemente em português. Para ajudar a criança a compreender o que diz, o educador deverá dar instruções breves, usando estruturas gramaticais e vocabulário simples, articulando o discurso de forma muito pausada e clara e repetindo palavras-chave, sempre que necessário. Se, ao falar, usar também linguagem corporal, recorrer a imagens ou apontar para os objetos que está a designar, o educador ajudará a criança a associar as palavras ouvidas aos seus referentes e favorecerá, assim, a compreensão da mensagem. Além de ter cuidados especiais quando comunica com a criança, é importante que o educador a apoie nas atividades quotidianamente desenvolvidas, no âmbito das várias áreas do currículo para a Educação Pré-Escolar, por exemplo, descrevendo o que a criança está a fazer, enquanto ela executa uma tarefa (e.g. “Estás a desenhar uma casa com um lápis azul”), ou repetindo as palavras e instruções usadas mais frequentemente na sala de aula e demonstrando a ação esperada (e.g. “apanha o lápis”). Estas estratégias permitirão à criança associar progressivamente as palavras aos objetos e ações que designam, o que tornará mais fácil a sua comunicação com o educador e com os pares. À medida que o nível de proficiência da criança for aumentando, poderá usar-se estruturas gramaticais e vocabulário mais complexos.

Quando se trabalha com crianças para quem o português não é língua materna, é fundamental ter-se presente que a aprendizagem de uma língua não materna é um processo gradual e que tipicamente os alunos passam por um “período de silêncio” (Krashen, 1982) antes de conseguirem produzir as estruturas que lhes são ensinadas, compreendendo mais do que conseguem produzir. Por isso, deve dar-se tempo às crianças para adquirirem a nova língua e não se pode esperar que aprendam e usem novas palavras e estruturas assim que são introduzidas. Nos estádios iniciais do processo de aprendizagem do PLN, deverá criar-se um contexto de aprendizagem em que a

criança se sinta acolhida e segura e não sinta demasiada pressão para falar em português. É importante respeitar-se o ritmo da criança.

Com vista a promover-se a aprendizagem do português, desde a entrada da criança no jardim de infância até ao final do seu percurso na Educação Pré-Escolar, deverá estimular-se continuamente o seu desenvolvimento linguístico e prever-se momentos especificamente dedicados ao ensino do PLNM. Nestes momentos, deverá adotar-se uma abordagem comunicativa, criando-se múltiplas oportunidades para a criança ouvir e usar a língua com fins comunicativos. Neste sentido, as tarefas de ensino deverão ser concebidas de modo a dirigir a atenção da criança para o significado da mensagem que está a ouvir ou a produzir, e não para as formas linguísticas. Assim, deverão incidir sobre as competências de compreensão do oral e de produção/interação oral. Além destas competências, na Educação Pré-Escolar, o léxico deverá também ter um importante lugar no ensino do PLNM.

Como, de uma maneira geral, as crianças se sentem motivadas e se envolvem mais no processo de aprendizagem de uma língua quando têm a oportunidade de a usar de forma criativa e divertida (Wright, Betteridge & Buckby, 2010), deverão desenvolver-se tarefas com uma dimensão lúdica. Embora as metodologias de trabalho inerentes à prática educativa em jardim de infância contemplem esta dimensão, salientamos a sua importância na aprendizagem do PLNM.<sup>8</sup>

Dado que as crianças aprendem fazendo e gostam de se movimentar, sugere-se também que se recorra pontualmente ao método de aprendizagem pelo movimento (*Total Physical Response*). Neste método, o papel do educador é dar ordens e instruções às quais as crianças deverão reagir fisicamente (Asher, 1977). A complexidade das instruções dadas pelo educador pode variar. Poderá, por exemplo, dizer verbos de ação, como “saltar”, “correr”, “sentar-se”, ou dar ordens mais complexas, como “ponham o livro em cima/debaixo/ao lado da mesa”. Poder-se-á ainda usar este método com histórias e canções que se refiram a movimentos e ações que as crianças possam repetir. Este método permite trabalhar o PLNM de um modo apelativo, respeitando a fase de silêncio pela qual as crianças passam. Só quando forem capazes de reagir às propostas do educador é que poderão interagir com os seus colegas, assumindo o educador o papel de observador.

---

<sup>8</sup> Histórias, excertos de desenhos animados, canções, adivinhas e trava-línguas são alguns dos materiais a partir dos quais se podem construir sequências de aprendizagem divertidas para as crianças. Entre os tipos de tarefas com forte dimensão lúdica, destacam-se os *role-plays*, pequenas dramatizações em que duas ou mais crianças desempenham papéis diferentes e interagem, simulando situações de comunicação reais ou imaginárias (e.g. interação entre vendedor e comprador, médico e doente, professor e aluno, entre outros), e os jogos didáticos.

Além de se elaborar tarefas que levem as crianças a aprender a língua com recurso a atividades lúdicas e de movimento, deverão também criar-se tarefas de aprendizagem do PLNМ que estimulem a sua interação com os pares. Tanto no âmbito do PLNМ, como no âmbito das diferentes áreas de conteúdo do currículo é importante dar-se oportunidades à criança para interagir com os seus pares (falantes nativos e não nativos de português), usando o português em tarefas levadas a cabo em grupo ou a pares, visto que esta interação cria uma situação real de comunicação, em que pode praticar o seu português, desenvolver as suas competências comunicativas e, através da reação dos seus interlocutores, obter um *feedback* instantâneo quanto ao seu desempenho (Oxford, 1997). Como as crianças falantes nativas de português poderão ser modelos linguísticos úteis para as crianças que não têm o português como língua materna, deverá estimular-se a interação entre estes dois grupos. Para além de promover o desenvolvimento linguístico da criança, esta interação favorecerá ainda a sua integração no jardim de infância. A interação é, por isso, um elemento importante na aprendizagem do PLNМ.

Embora se possa usar tarefas diversificadas no âmbito do PLNМ, estas não devem ser aplicadas de forma avulsa e sem qualquer articulação entre si. Em vez de tarefas desarticuladas, devem ser planificadas unidades didáticas constituídas por tarefas diversificadas sobre o mesmo tema, a fim de se expor a criança a um *input* variado sobre o conteúdo temático em estudo e dar-lhe a oportunidade de o trabalhar de forma sistemática e consistente (Shin, 2006). Se se abordar o mesmo tema ao longo de várias sessões, a criança poderá ouvir e usar o léxico e as estruturas gramaticais associados ao tema múltiplas vezes, o que a ajudará a consolidar os seus conhecimentos. Por este motivo, a repetição e a consistência constituem elementos-chave para a estimulação do desenvolvimento linguístico da criança em PLNМ.

Quando desenvolve a sua prática, o educador deve saber lidar com as produções linguísticas das crianças de modo refletido e construtivo. Se corrigir sistematicamente a criança, esta poderá inibir-se e evitar falar, o que prejudicará o seu desenvolvimento linguístico. Assim, é necessário que seleccione criteriosamente aquilo que vale a pena corrigir, tendo em conta o nível de proficiência da criança, o objetivo da tarefa e a importância do erro. Em tarefas que se focam no léxico, os erros cometidos devem ser corrigidos. Já em tarefas que visam, por exemplo, desenvolver a competência de produção oral, só os erros mais importantes devem ser corrigidos. Para determinar a importância do erro, o educador deverá ter em conta se este perturba significativamente a comunicação ou não. Em caso afirmativo, deverá ser considerado um erro que é importante corrigir. Quando lida com os erros das crianças, é fundamental que o educador tenha sempre presente que o erro faz parte do processo de aprendizagem de uma língua. Os erros podem ser fruto da influência da língua materna



da criança ou do uso de estratégias de aprendizagem que são universais, como é, por exemplo, o caso da sobregeneralização (Ellis & Barkhuizen, 2005). É esta estratégia que leva a que as crianças que se encontram a aprender português formem o plural do nome *limão* acrescentando o sufixo flexional -s, a marca de plural típica do português. Erros deste tipo são comuns a aprendentes com diferentes idades e línguas maternas e revelam que estes, recorrendo a diversas estratégias, fazem uma aquisição criativa da língua não materna e impõem estrutura à língua a que estão expostos. Assim, o erro não revela só lacunas no conhecimento da criança, mas também as estratégias de aprendizagem que usa.

A par da componente linguística, o ensino de PLNM deverá abordar a dimensão cultural, espelhando a relação de interdependência que une a língua à cultura. Esta dimensão deverá ser tratada numa perspetiva intercultural, levando a criança a adquirir conhecimento sobre tradições, valores, comportamentos e produtos da sua própria cultura e da cultura portuguesa. Para tal, poderão, por exemplo, desenvolver-se projetos que envolvam as famílias das crianças ou explorar-se textos, imagens e vídeos que reflitam aspetos da cultura portuguesa, incentivando-se a criança a estabelecer comparações com a sua cultura e experiência. O método comparativo é muito adequado para se abordar a cultura, numa perspetiva intercultural (Byram & Morgan, 1994). Ao comparar, a criança identifica e analisa as características da cultura portuguesa e da sua própria cultura, as suas semelhanças e diferenças, apercebendo-se que a sua cultura influencia a sua visão do mundo. Através desta comparação, a criança é convidada a tomar consciência de que os seus valores, crenças e comportamentos não são os únicos possíveis. Assim, a comparação pode abrir caminho ao desenvolvimento de atitudes de descentração face à própria cultura e de abertura ao Outro.

Em síntese, a criança cuja língua materna não é o português deverá beneficiar de um acompanhamento específico, a fim de desenvolver as suas competências comunicativas e a sua consciência intercultural. No ensino da cultura, deverá privilegiar-se uma perspetiva intercultural e o método comparativo. No ensino da língua portuguesa, deverá adotar-se uma abordagem comunicativa e promover-se tarefas que envolvam elementos lúdicos, movimento e interação.

#### **4.2. Materiais**

A aprendizagem do PLNM no Pré-Escolar pressupõe a utilização de materiais variados. Os educadores deverão ter em consideração o seu contexto concreto de atuação, o perfil das crianças com quem trabalham e o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, a fim de escolherem materiais motivantes e adequados para a aprendizagem de PLNM.

Os materiais escolhidos para a aprendizagem do PLNМ na Educação Pré-Escolar poderão ser autênticos (i.e. materiais que não foram especificamente criados ou adaptados para o ensino do PLNМ) ou não autênticos (i.e. materiais especificamente criados ou adaptados para o ensino do PLNМ). Recomenda-se, porém, que se privilegie o uso de materiais autênticos, uma vez que, na produção de materiais para fins didáticos, a preocupação com a simplicidade linguística tende a sobrepor-se ao conteúdo, o que leva a que estes sejam tipicamente artificiais e pouco motivantes para as crianças e não favoreçam o desenvolvimento de certas competências que as preparariam melhor para os obstáculos que encontram dentro e fora do jardim de infância, como, por exemplo, a capacidade de compreenderem o essencial de um texto sem conhecerem todas as suas palavras.

No processo de criação ou seleção de textos escritos e orais (em registo áudio ou vídeo), deverá ter-se em conta que o seu grau de dificuldade é determinado pelos seguintes fatores (Conselho da Europa, 2001; Ellis, 2003): (i) a complexidade linguística, (ii) a complexidade cognitiva (i.e. se as ideias são explícitas ou implícitas, concretas ou abstratas), (iii) a estrutura discursiva, (iv) a extensão, (v) a familiaridade da informação para a criança e (vi) a existência de pistas contextuais, como imagens. Quando se escolhe ou cria um texto oral, deve ainda atender-se: (i) à velocidade da locução, (ii) ao timbre, (iii) à existência ou não de sobreposição de falas e (iv) ao contexto sonoro (i.e. existência ou não de ruídos de fundo). Evidentemente, quanto menor for a extensão do texto e a sua complexidade linguística e cognitiva e maior for o número de pistas contextuais e a familiaridade que a criança tem com os assuntos tratados, maior facilidade terá a criança em compreendê-lo. Por isso, aconselha-se que, na Educação Pré-Escolar, se usem textos curtos relacionados com o tema em estudo, em que a maior parte do léxico e das estruturas seja conhecida das crianças e as ideias sejam explícitas e concretas. Em particular, nos estádios iniciais de aprendizagem do PLNМ, deverá privilegiar-se ainda o uso de textos acompanhados por imagens, já que estas facilitam a compreensão (Ellis, 2003: 223).

À semelhança das suas práticas educativas no que se refere ao desenvolvimento linguístico das crianças em língua materna, no âmbito do PLNМ, os educadores poderão recorrer a textos escritos direcionados para um público infantil, como poemas, narrativas, receitas, artigos de revistas infantis, entre outros, lê-los às crianças e criar atividades para desenvolver a compreensão do oral, a produção oral ou o desenvolvimento lexical, a partir dos textos. Para trabalhar essas competências, também poderão usar registos áudio e materiais audiovisuais destinados a um público infantil, como canções, audiolivros, excertos de desenhos animados, de filmes ou de programas de televisão, entre outros.

Além de textos orais e escritos, no ensino do PLN, poderão ser usados outros materiais como imagens, fantoches e objetos variados relacionados com os temas abordados (e.g. comida de plástico, roupas, materiais escolares, etc.). A partir destes materiais, podem ser desenvolvidas diversas atividades com objetivos diferentes. Pese embora se considere que as atividades comunicativas elencadas abaixo fazem parte do desenvolvimento do currículo em jardim de infância, chama-se a atenção dos educadores para a imprescindibilidade da sua realização com as crianças que não têm o português como língua materna.

Materiais	Exemplos de atividades
<b>Imagens</b>	<p><b>Focadas na compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador mostra ilustrações do livro ou o vídeo sem som antes de as crianças ouvirem a história ou verem o vídeo e faz perguntas, de modo a levar as crianças a fazerem previsões sobre a história com base nas imagens (e.g. “Quais são as personagens da história?”; “Onde se passa a história?”; “De que trata a história?”).</li> <li>➤ As crianças ouvem um texto oral e o educador pede-lhes que ordenem as imagens de acordo com o que ouviram ou que escolham, de entre várias, a imagem que melhor ilustra a história.</li> </ul> <p><b>Focadas na produção oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador dá uma imagem de um objeto a uma criança. Esta tem de descrevê-lo e os colegas devem tentar adivinhar do que se trata.</li> <li>➤ O educador mostra um livro só com imagens e pede às crianças para contarem a história, a partir das imagens.</li> </ul> <p><b>Focadas no léxico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador mostra cartões com imagens, nomeia o objeto representado e pede que as crianças repitam a palavra em coro e/ou individualmente.</li> <li>➤ O educador mostra cartões com imagens e pergunta à criança o que vê.</li> </ul>
<b>Fantoches e bonecos</b>	<p><b>Focadas na compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Os educadores apresentam pequenos diálogos com fantoches e colocam oralmente questões de compreensão às crianças.</li> </ul> <p><b>Focadas na produção oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As crianças apresentam o seu boneco preferido (e.g. apresentam o seu nome e caracterizam-no fisicamente).</li> <li>➤ As crianças usam fantoches para fazerem pequenos diálogos relacionados com os temas tratados.</li> </ul>

	<p><b>Focadas no léxico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador dá a cada criança um(a) boneco(a) de papel acompanhado(a) de peças de roupa recortáveis para o(a) vestir, nomeia cada peça de roupa e pede que as crianças repitam a palavra em coro e/ou individualmente. Seguidamente, as crianças vestem o(a) boneco(a) e apresentam a roupa que escolheram.</li> </ul>
<b>Objetos</b>	<p><b>Focadas na compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador põe em cima de uma mesa vários objetos, nomeia-os pela ordem apresentada e pede às crianças para agruparem dois a dois os objetos que começam pelo mesmo som (e.g. batata-banana; laranja-limão; pêra-pêssego).</li> <li>➤ O educador põe em cima de uma mesa vários objetos e as crianças ouvem um texto para selecionar quais dos objetos apresentados são referidos no texto.</li> </ul> <p><b>Focadas na produção oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As crianças usam objetos, como telefones, comida de plástico, roupas, entre outros, para fazerem dramatizações (<i>role-plays</i>) a pares ou em pequenos grupos.</li> <li>➤ Uma criança escolhe um dos objetos trazidos pelo educador ou existentes na sala e os seus colegas colocam-lhe questões de modo a descobrirem qual o objeto escolhido (e.g. “É grande?”; “É amarelo?”). A criança só pode responder dizendo “sim” ou “não”.</li> </ul> <p><b>Focadas no léxico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador mostra objetos, nomeia o objeto apresentado e pede que as crianças repitam a palavra em coro e/ou individualmente.</li> <li>➤ O educador diz uma palavra e pede à criança para encontrar na sala o objeto correspondente.</li> </ul>

Recomenda-se que o educador use diversos tipos de materiais no âmbito do PLNM, recorrendo não só aos materiais acima referidos, como também a outros que considere adequados. A variedade é um importante fator de motivação e é essencial para tornar mais rica a experiência de aprendizagem das crianças em geral e destas, em particular.

#### **4.3. Sugestões para a construção de tarefas**

No processo de construção das tarefas de aprendizagem do PLNM, é necessário adequar-se a tarefa ao nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Para tal, deverá ter-se em conta que a complexidade da tarefa depende de vários fatores (Nunan, 1989), nomeadamente a dificuldade do texto, o tipo de resposta exigida (não verbal, repetição, resposta sim/não, resposta curta, interação), as condições de realização da tarefa (e.g. existência ou não de tempo para a criança planear o que

vai dizer, limite de tempo dado para a realização da tarefa). Independentemente das características das crianças com quem trabalham, os educadores poderão construir tarefas de compreensão do oral, de produção oral e de desenvolvimento lexical, com base nas sugestões apresentadas abaixo. Estas sugestões contemplam muitas das atividades comunicativas usadas em jardim de infância, no âmbito do desenvolvimento linguístico das crianças que têm o português como língua materna. No entanto, a sistematização apresentada direciona-se mais especificamente para crianças de PLNM.

#### **4.3.1 Tarefas de compreensão do oral**

As tarefas de compreensão poderão ter por base frases e textos ditos/lidos pelo educador, textos em registo áudio (e.g. audiolivros, canções,...) e vídeos (e.g. desenhos animados, programas de televisão,...). Sugere-se que, em particular, quando se explora textos e vídeos, as tarefas sejam estruturadas em três etapas: (i) pré-audição/visionamento, (ii) audição/visionamento e (iii) pós-audição/visionamento.

A etapa de pré-audição/visionamento é uma etapa indispensável para motivar a criança e facilitar a sua entrada no texto/vídeo. Dado que o conhecimento que a criança traz para o texto/vídeo é essencial para o compreender, nesta etapa, deverá ativar-se o seu conhecimento prévio sobre o tema que vai ser tratado e rever-se vocabulário relevante. No sentido de se suscitar a curiosidade da criança sobre o que vai ouvir/ver, é importante incentivá-la a fazer previsões sobre o texto, a partir de elementos como as imagens ou o título. Este procedimento permitir-lhe-á começar a construir um horizonte de expectativas, que lhe dará um enquadramento conceptual adequado para melhor compreender o texto/vídeo. Ao concluir-se esta etapa, deverá fornecer-se um propósito de audição/visionamento à criança (e.g. verificar as hipóteses que formulou sobre o texto).

Na etapa de audição/visionamento, a criança deve ser convidada a ouvir o texto/ver o vídeo e a explorá-lo de um modo progressivamente mais complexo. Para iniciar a abordagem do texto/vídeo, poderá pedir-se que as crianças verifiquem as hipóteses emitidas anteriormente e realizem atividades que apenas exijam que elas compreendam o essencial do texto/vídeo. Posteriormente, poderá ainda fornecer-se às crianças atividades que incidam sobre detalhes do texto/vídeo. Todavia, na Educação Pré-Escolar, deverá dar-se maior ênfase à compreensão global.

Para se concluir a exploração do texto/vídeo, na fase de pós-audição, poderá proporcionar-se às crianças oportunidades para reagirem ao que ouviram/viram, relacionar o texto/vídeo com a sua experiência do mundo e estabelecerem comparações entre os aspetos culturais do texto/vídeo e a sua própria cultura. Por fim, poderá ainda realizar-se, nesta etapa, atividades de produção oral ou de desenvolvimento lexical relacionadas com o texto/vídeo.

<b>Sugestões de atividades</b>	
<b>Pré-audição/visionamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Responder a questões sobre o tema (e.g. se as crianças forem ouvir um texto sobre o que uma personagem faz antes de ir para a escola, poderá perguntar-se, nesta etapa, o que as crianças fazem antes de irem para o jardim de infância).</li> <li>➤ Responder, na etapa de pré-audição/visionamento, às mesmas questões que serão colocadas na etapa seguinte (e.g. se as crianças forem ver um vídeo sobre Lisboa, poderá colocar-se as mesmas questões de verdadeiro ou falso antes e depois do vídeo, uma vez que se espera que saibam <i>a priori</i> algumas coisas sobre esta cidade; o vídeo permitir-lhes-á confirmar e alargar os seus conhecimentos).</li> <li>➤ Explorar imagens relacionadas com o tema (e.g. se as crianças forem trabalhar um texto sobre o animal de estimação de um menino, poderá explorar-se várias fotografias de pessoas com os seus animais de estimação, perguntando que animais são aqueles, o que as pessoas estão a fazer com eles, etc.).</li> <li>➤ Fazer previsões sobre o texto lido, o áudio ou o vídeo (“De que trata?”; “Onde se passa?”; “Quando se passa?”; “Quem são as personagens?”...), a partir do título, das ilustrações, das palavras-chave do texto, da primeira e da última linha, do primeiro parágrafo do texto, da capa do livro de onde o texto foi retirado, da primeira cena do vídeo, do visionamento do vídeo sem som.</li> </ul>
<b>Audição/visionamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar quais das palavras apresentadas em imagens são ditas no texto/vídeo.</li> <li>➤ Identificar quais dos objetos apresentados pelo educador são referidos no texto/vídeo.</li> <li>➤ Reagir fisicamente ao texto/vídeo.</li> <li>➤ Escolher um título para o texto/vídeo.</li> <li>➤ Escolher, de entre várias, a imagem que melhor ilustra o texto.</li> <li>➤ Ordenar as imagens de acordo com a sequência do texto.</li> <li>➤ Completar as imagens com informação do texto.</li> <li>➤ Identificar erros nas ilustrações do texto ouvido.</li> <li>➤ Desenhar uma ilustração para o texto ouvido.</li> <li>➤ Responder a perguntas de verdadeiro ou falso, dizendo “verdadeiro” ou “falso” ou levantando uma cartolina vermelha, quando a afirmação é falsa, e uma cartolina verde, quando é verdadeira.</li> <li>➤ Responder a perguntas de compreensão.</li> </ul>

<b>Pós-audição/visionamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reagir ao texto/vídeo (e.g. dizendo se gostou ou não ou quais as suas personagens favoritas).</li> <li>➤ Falar sobre experiências pessoais relacionadas com o tema do texto/vídeo (e.g. se o texto descreve uma família, a criança poderá descrever a sua família).</li> <li>➤ Estabelecer comparações entre os aspetos culturais do texto/vídeo e a sua própria cultura (e.g. se o texto refere um prato típico português, poderá perguntar-se que pratos típicos existem no seu país).</li> <li>➤ Escolher 3 palavras cujo significado não compreendeu e perguntar o que querem dizer às crianças falantes nativas de português.</li> <li>➤ Repetir o poema ou cantar a canção ouvida com o educador.</li> <li>➤ Imaginar e contar o final da história.</li> <li>➤ Fazer uma dramatização (<i>role-play</i>) com base no texto/vídeo.</li> </ul>
---------------------------------	---

#### **4.3.2. Tarefas de produção/interação oral**

As tarefas de produção oral podem ter diferentes propósitos, tais como treinar a pronúncia dos sons do português, desenvolver a capacidade de a criança produzir frases isoladas (e.g. dizer do que gosta e não gosta), levá-la a produzir textos orais curtos (e.g. descrever o que faz de manhã, antes de ir para o jardim de infância) ou a interagir em diferentes situações (e.g. simular uma interação entre um comprador e um vendedor). À semelhança das tarefas de compreensão, as tarefas de produção/interação oral poderão adotar a seguinte estrutura: (i) pré-produção oral, (ii) produção oral e (iii) pós-produção oral.

Na etapa de pré-produção oral, deverá motivar-se e preparar-se a criança para a atividade que terá de realizar. Neste sentido, poderá ativar-se o seu conhecimento prévio sobre o tema a ser tratado e rever-se o vocabulário mais relevante. Nesta etapa, deverá ainda explicar-se claramente o que se espera que a criança faça na etapa seguinte, podendo demonstrar-se a atividade ou apresentar-se um modelo em registo áudio ou vídeo.

Na etapa seguinte, a criança deverá levar a cabo a atividade de produção oral, sob a supervisão do educador. Caso necessário, deverá ainda dar-se tempo à criança para planear o que vai dizer.

Por fim, na etapa de pós-produção oral, poderá dar-se *feedback* às crianças e realizar-se atividades focadas em sons e palavras que a maioria teve dificuldade em pronunciar e/ou usar.

### Sugestões de atividades

#### Pré-produção oral

- Responder a questões sobre o tema e/ou vocabulário relevante (e.g. se as crianças tiverem de descrever as suas famílias, nesta etapa, poderá perguntar-se quais são os graus de parentesco que elas conhecem).
- Explorar imagens relacionadas com o tema (e.g. se se for pedir às crianças que descrevam a sua casa, poderá explorar-se imagens de casas, colocando-se questões como: “Quantas divisões tem a casa?”; “Que divisão é esta?”; “O que há nesta divisão?”; “O que se faz nesta divisão?”; etc.).
- Ver/ouvir e explorar um texto em que se aborde o tema sobre que a criança vai falar e lhe possa servir de modelo (e.g. se as crianças forem fazer uma dramatização (*role-play*) simulando a interação num restaurante, poderá mostrar-se um vídeo que permita ver a interação entre o cliente e o empregado de mesa).
- Antecipar o que deverá ser referido pela criança na fase de produção oral (e.g. se as crianças têm de fazer uma dramatização (*role-play*) simulando a interação entre um vendedor e um cliente numa loja de roupa, pode perguntar-se que tipo de informações o cliente costuma pedir ao vendedor e que tipo de conselhos o vendedor costuma dar ao cliente).



- Repetir frases, um poema, trava-línguas, lengalengas ou um pequeno texto dito/lido pelo educador.
- Cantar uma canção.
- Repetir a pares perguntas e respostas simples, seguindo o modelo demonstrado pelo educador na etapa anterior (e.g. Criança A: “Como te chamas?” Criança B: “Chamo-me X.”). Neste tipo de atividades, em vez de nomear pares, o educador poderá pedir às crianças para formarem um círculo e usar uma bola de esponja para passar a palavra de uma criança para outra. A atividade com a bola poderá funcionar do seguinte modo: primeiro, o educador coloca uma questão e atira a bola para uma criança; em seguida, essa criança responde e coloca a mesma ou outra questão, atirando, então, a bola para outro colega. O jogo poderá continuar até todos terem falado.
- Falar sobre si próprio e temas que lhe são próximos (e.g. descrever a sua família, os seus amigos, a sua casa, a sua rotina, aos seus gostos, etc.). Também aqui se pode usar a bola de esponja, a fim de se tornar a atividade mais dinâmica.
- Fazer uma entrevista a um colega.
- Realizar jogos como:
  - “Onde estou eu?”. Neste jogo, primeiro, as crianças fecham os olhos e imaginam que estão num sítio de que gostam, num sítio de que não gostam ou numa divisão da sua casa, por exemplo. Posteriormente, devem dizer três frases sobre o que veem/ouvem e os seus colegas devem adivinhar onde estão;
  - “Encontra alguém que...”. Neste jogo, depois de as crianças desenharem numa folha a sua comida, cor e animal favoritos, pede-se que circulem pela sala e façam perguntas aos seus colegas, a fim de encontrarem alguém que tenha, pelo menos, duas preferências iguais às suas. Este tipo de jogo pode ser adaptado a outros temas;
  - “20 questões”. Neste jogo, uma criança escolhe um dos objetos trazidos pelo educador ou existentes na sala e os seus colegas colocam-lhe no máximo 20 questões, de modo a descobrirem qual o objeto escolhido (e.g. “É grande?”; “É amarelo?”; “Podemos comer?”). A criança só pode responder dizendo “sim” ou “não”;
  - “Descreve e desenha”. Neste jogo, geralmente realizado a pares, uma criança descreve um desenho (e.g. “Neste desenho, há três círculos. O primeiro círculo é azul. O segundo círculo é amarelo. O último é verde”) e a outra deverá compreender o que diz e fazer perguntas para

<b>Pós-produção oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Repetir palavras que tiveram dificuldade em pronunciar.</li><li>➤ Repetir palavras e/ou estruturas que tiveram dificuldade em usar.</li><li>➤ Realizar atividades de prática controlada, como exemplificadas no ponto “Tarefas focadas no desenvolvimento lexical”.</li><li>➤ Produzir frases em que usem as palavras ou estruturas trabalhadas.</li></ul>
--------------------------	--

#### **4.3.3. Tarefas focadas no desenvolvimento lexical**

As tarefas que incidem sobre o desenvolvimento lexical poderão compreender três etapas: (i) apresentação, (ii) prática e (iii) produção.

Na etapa de apresentação, o educador deverá introduzir o tema e apresentar o vocabulário em contexto. A fim de criar um contexto, poderá recorrer a objetos e imagens que ilustrem as palavras que pretende introduzir e/ou expor as crianças a vídeos, canções ou textos (criados/lidos por si ou em registo áudio) em que as palavras em estudo sejam frequentemente usadas. Nesta etapa, é fundamental tornar explícito o significado das novas palavras. Para tal, poderá apontar-se para os objetos que as palavras designam, mostrar-se imagens, demonstrar-se as ações ou explicar-se o seu significado usando palavras conhecidas da criança.

Em seguida, as crianças devem ser convidadas a usar as novas palavras em atividades de prática controlada, i.e., atividades em que apenas podem usar essas palavras.

As tarefas focadas no léxico poderão terminar com uma atividade de produção livre, em que a criança seja convidada a usar as palavras aprendidas de forma comunicativa.

<b>Sugestões de atividades</b>	
<b>Prática controlada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repetir a palavra em coro e/ou individualmente, depois de o educador a dizer.</li> <li>➤ Realizar o jogo dos cartões, em que a cada equipa é dado um conjunto de cartões com imagens que ilustram as novas palavras aprendidas e, assim que o educador diz uma palavra, as equipas têm de encontrar o cartão que a representa, ganhando o ponto a primeira a levantar o cartão certo.</li> <li>➤ Ordenar objetos ou imagens que ilustram as novas palavras, segundo a ordem em que o educador diz as palavras.</li> <li>➤ Reagir fisicamente às palavras ditas pelo educador (e.g. se disser “saltar”, as crianças devem saltar).</li> <li>➤ Ver imagens ou objetos mostrados pelo educador e dizer o que vê (e.g. uma banana, uma senhora a cozinhar). Para se tornar a atividade mais interativa, o educador pode pedir às crianças que formem uma roda e recorrer a uma bola de esponja, que deverá ser atirada de criança para criança. O educador mostra a imagem e a criança a quem calhar a bola deve dizer a palavra.</li> <li>➤ Dizer o contrário da palavra dita pelo educador.</li> </ul>
<b>Produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Falar ou interagir com os colegas sobre o tema abordado, usando as novas palavras (e.g. se aprendeu vocabulário relacionado com os tempos livres, o educador poderá pedir-lhe para descrever o que gosta de fazer nos tempos livres).</li> <li>➤ Realizar o jogo das frases, em que o educador pede às crianças que formem uma roda e recorre a uma bola de esponja, que deverá ser atirada de criança para criança. O educador mostra um cartão com uma imagem e a criança a quem calhar a bola deve dizer uma frase com a palavra mostrada.</li> </ul>

Em conclusão, para se levar as crianças que não têm o português como língua materna a adquirir as capacidades enunciadas nos descritores de desempenho e trabalhar os temas igualmente apresentados neste documento, deverá dar-se um acompanhamento específico a estas crianças, abordando-se o PLNМ numa perspetiva comunicativa e intercultural, através de tarefas focadas no desenvolvimento lexical, na compreensão e na produção/interação oral, construídas a partir de materiais diversificados. Quando se trabalha com estas crianças, é preciso não esquecer que, tal como as crianças falantes nativas de português, elas deverão realizar tarefas que visem desenvolver a sua consciência fonológica, o seu conhecimento de regras e convenções gráficas e a sua

capacidade de reconhecimento e escrita de palavras, de modo a serem adequadamente preparadas para aprenderem a linguagem escrita. Pretende-se, assim, que, no final da Educação Pré-Escolar, a criança tenha um nível de proficiência em português e uma sensibilidade aos aspetos fonológicos e gráficos da língua que lhe permitam frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico com sucesso<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Grande parte das atividades sugeridas na presente publicação foram concebidas com base em propostas de Harmer (2007), Nunan (1989), Cameron (2001) e Wright, Betteridge & Buckby (2010).

## Referências

- Asher, J. (1977) *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments (2009) *Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia*. ([http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/belonging\\_being\\_and\\_becoming\\_the\\_early\\_years\\_learning\\_framework\\_for\\_australia.pdf](http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf), consultado em 19/12/2013)
- Byram, M. & C. Morgan (1994) *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- California Department of Education (2009) *Preschool English learners: Principles and practices to promote language, literacy, and learning*. Sacramento: California Department of Education, 2ª ed.
- California Department of Education (2010) *California preschool curriculum framework*. Sacramento: California Department of Education.
- Cameron, L. (2001) *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Departamento da Educação Básica (1997) *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE (s/d) *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DGIDC (2006) *Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2009) *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna – Introdução geral*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & G. Barkhuizen (2005) *Analysing learner language*. Oxford/Nova Iorque: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2007) *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson, Longman, 4ª ed.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Mata, L. (2008) *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.

- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1997) Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 81(4), 443-456.
- Shin, J.K. (2006) Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 2-7.
- Sim-Sim, I., A.C. Silva & C. Nunes (2008) *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Wright, A., D. Betteridge & M. Buckby (2010) *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.