

**Do outro lado do espelho:**

**Português como língua segunda na educação pré-escolar**

**Maria Alice Cardoso dos Santos**

alice@esec.pt

## Resumo

A imigração traz novos desafios ao sistema educativo, de forma a integrar com êxito os alunos procedentes de outras línguas e culturas.

A frequência da educação pré-escolar é um passo fundamental para a integração dessas crianças e para o desenvolvimento de uma consciência linguística que lhes permita obter sucesso escolar. A inexistência de conhecimento sobre a população proveniente da imigração que frequenta a primeira etapa da educação básica, assim como do trabalho desenvolvido pelos educadores em contextos multiculturais de diversidade linguística, suscitou a vontade de saber o que existe *do outro lado do espelho*.

Com este estudo pretende-se conhecer a realidade respeitante à língua portuguesa como língua segunda na educação pré-escolar e refletir sobre a qualidade das abordagens pedagógicas. O trabalho empírico é de cariz descritivo, cuja análise de dados assentou no método misto (quantitativo e qualitativo), para a interpretação das respostas obtidas através de um inquérito a educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

Apesar de uma grande parte das crianças oriundas da imigração já ter nascido em Portugal, muitas delas expressam-se apenas na sua língua materna quando ingressam na educação pré-escolar.

Os educadores de infância tentam, pelos seus próprios meios, encontrar estratégias que lhes permitam melhorar as suas práticas com grupos de línguas e culturas diversas, mas sentem necessidade de formação adequada e de linhas orientadoras.

**Palavras-chave:** LM; L2; bilinguismo; integração; intercultural.

## Abstract

Immigration brings new challenges to the education system in order to successfully integrate students from other languages and cultures.

The frequency of preschool education is a fundamental step towards the integration of these children and to develop a linguistic awareness that enables them to achieve academic success.

The lack of knowledge about the population of foreign origin who attends the first stage of basic education, as well as the work developed by educators in multicultural contexts of linguistic diversity, prompted the desire to know what is on *the other side of the mirror*.

This study aims to know the reality of the Portuguese language as a second language in preschool education and is also a reflection on the quality of teaching approaches. The empirical work is of descriptive nature, in which to interpret the responses obtained through a survey of day-care educators and teachers of the 1st cycle of basic education was used an analysis based on a data mixed method (quantitative and qualitative).

Although a large number of children of foreign background have been born in Portugal, many of them express themselves only in their native language when they enter preschool.

The kindergarten teachers try, by themselves, to find strategies that enable them to improve their practices with different groups of languages and cultures, but feel the need for appropriate training and guidelines.

**Keywords:** LM; L2; bilingualism; integration; intercultural.

## Introdução

Portugal, país tradicionalmente monolíngue, confronta-se com mudanças no seu sistema educativo, conseqüentes da diversidade linguística que ocorre das vagas migratórias internacionais e da necessidade de encontrar soluções que levem à integração dos alunos imigrantes.

Cada uma das línguas presentes traz consigo uma visão diversa do mundo, com aspetos culturais e linguísticos distintos, por vezes bem distantes da língua portuguesa.

Tendo em conta que a vivência plena de cidadania depende, essencialmente, do domínio da língua oficial e que é dever da escola proporcionar condições para que todas as crianças a adquiram com sucesso, as instituições governamentais portuguesas realizaram estudos sobre a população escolar dos ensinos básico, secundário e recorrente, de forma a implementarem medidas relativas ao ensino do português como língua não materna. Assim, em julho de 2005, surgiu o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, programa que estabelece princípios e linhas orientadoras para o acolhimento e integração dos alunos provenientes da imigração. Seguiram-no outros documentos, destinados aos mesmos ciclos de ensino.

Apesar da educação pré-escolar não ter um caráter obrigatório, é a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida. Com pais a lutarem por um espaço vital e profissional na nossa sociedade, é no jardim-de-infância que as crianças de línguas e culturas diversas dão os passos decisivos em direção à integração e ao sucesso escolar, servindo esse contexto educativo como modelo fundamental.

O Ministério da Educação não realizou nenhum estudo sobre a população imigrante que frequenta a educação pré-escolar, nem lançou qualquer material de apoio que orientasse os educadores de infância no processo educativo com crianças de português língua não materna.

Esta constatação despertou a vontade de espreitar o que existe *do outro lado do espelho*, de forma a conhecer a realidade da educação pré-escolar no que se refere ao português como língua segunda e à atuação dos educadores perante a diversidade linguística e cultural.

Assim, entre maio e setembro de 2011, entrevistaram-se duas educadoras que trabalhavam com crianças oriundas da imigração, onde se incluíam educandos de português língua não materna. Essas educadoras relataram casos práticos que serviram de ponto de partida para a estruturação de um trabalho de investigação. Por conseguinte, foram implementados três instrumentos de recolha de dados: um questionário para professores do 1º ciclo a lecionar o primeiro ano do ensino básico; um questionário para educadores e uma

entrevista para os educadores de crianças com PL2. O estudo abrangeu o distrito de Coimbra. No tratamento de dados, utilizou-se o método misto de análise (qualitativo e quantitativo). A componente estatística foi efetuada com recurso ao programa Microsoft Office Excel. Para o estudo das respostas expositivas, utilizou-se a análise categorial de conteúdo.

### **1- A diversidade de origens na escola portuguesa**

Segundo o relatório da Rede Eurydice – EU (2004), no ano letivo de 1999/2000 existiam no sistema de ensino português 89.540 estudantes de outras nacionalidades. O maior número de alunos concentrava-se no 1º ciclo do ensino básico, cerca de 36.730, seguido do 3º ciclo com 19.065 estudantes. Relativamente à educação pré-escolar, verificava-se a frequência de 11.115 educandos de nacionalidade não portuguesa. O indicador da maior concentração de crianças oriundas da imigração referia-se ao conjunto dos estados membros que, junto com Portugal, constituíam à época a União Europeia (Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Reino Unido).

De acordo com o *Relatório de Português Língua não Materna* (DGIDC) relativo a 2007/2008, 42.332 alunos do ensino oficial não tinham o português como língua materna, sendo o número das diferentes nacionalidades desses alunos bastante elevado. Os principais países de proveniências dos estrangeiros a estudarem no nosso sistema educativo eram os PALOP, seguidos dos da Europa de Leste. Destacavam-se, também, os alunos vindos de França, Suíça e Alemanha, destinos preferenciais da emigração portuguesa.

Os valores estatísticos relativos à DREC indicavam como preponderantes os números de alunos oriundos de França, Suíça, Ucrânia, Alemanha e Angola nas escolas básicas e secundárias daquele distrito.

Relativamente à educação pré-escolar, segundo informações obtidas na DREC, na DGIDC e ainda no GEPE, as entidades oficiais do nosso país não realizaram nenhum estudo sobre a população oriunda da imigração que a frequenta. Assim, não existe, por parte do Ministério da Educação, o conhecimento do número de crianças imigrantes que frequentam o pré-escolar nem de elementos que permitam uma caracterização dessa população. Essa é uma lacuna que deveria ser suprida, visto ser nesse nível de educação que as crianças dão os seus primeiros passos para a integração na sociedade.

### **2 - Reconhecimento da existência da diversidade linguística**

Os dados estatísticos relativos ao número de alunos imigrantes e aos seus países de origem são importantes para que se analise a realidade educativa, numa perspetiva de

reconhecimento da heterogeneidade. No entanto, não permitem o conhecimento da diversidade linguística. Ou seja, o facto de se saber o país de origem não significa que se saiba qual é a língua falada pelo aluno.

Segundo os últimos dados apresentados pela UNESCO, existem, no mundo, cerca de 6.700 línguas vivas, concentrando-se a maioria delas em países em vias de desenvolvimento pertencentes aos continentes asiático e africano. Se olharmos para as estatísticas atrás referidas e pensarmos que uma grande parte dos alunos oriundos da imigração que frequentam as escolas do nosso país é originária dos PALOP, poderemos pensar que todos eles se expressam em português. No entanto, cada um desses países possui diversas línguas, que advêm de raízes históricas e culturais distintas.

Angola conta com cerca de duas dezenas de línguas africanas, sendo algumas delas reconhecidas como *línguas nacionais*. Cerca de 90% dos angolanos são de origem bantu, um grupo étnico que engloba diversos povos com línguas diferentes, tendo a língua umbundo como a de maior expressão, com aproximadamente 4 milhões de falantes. Apesar das línguas nacionais serem as línguas maternas da maioria da população, 60% dos angolanos falam português como primeira ou segunda língua, verificando-se que alguns deles usam uma variedade não escolarizada. Nesse país, o português encontra-se em permanente transformação, devido às interferências linguísticas resultantes do seu contacto com as línguas nacionais, vinculando-se à realidade angolana.

Moçambique possui quarenta e três línguas nacionais. O Recenseamento Geral da População de Moçambique, realizado em 1997, revela que 39,6% dos moçambicanos falam português como primeira ou segunda língua. De notar que quem se expressa na língua oficial reside na zona urbana, onde existe uma maior proporção de pessoas com educação formal. Nas áreas rurais as línguas autóctones dominam completamente. A língua com um maior número de falantes é a emakhuwa usada por 26,3% da população desse país.

Na Guiné-Bissau, tal como em todos os países de África, as línguas são diversas, devido à grande variedade de grupos etnolinguísticos. As línguas maternas mais representativas são: balanta, fula, mandinga, manjaco e papel. Para além das línguas faladas pelos grupos étnicos, existe uma língua veicular usada por 70% dos guineenses, o crioulo da Guiné-Bissau, que se formou a partir do contacto do português com as línguas vernaculares. Assim, o crioulo guineense tem como base o léxico do português, mas a sua gramática é tipicamente africana. A língua portuguesa é dominada quase por pouco mais de 10% da população nacional.

São Tomé e Príncipe conta com três diferentes crioulos, designadamente: o forro, o angolár (falados em São Tomé), e o principense (falado na Ilha do Príncipe). As línguas crioulas surgiram do contacto entre os povoadores portugueses e os escravos africanos de diversas origens. Consequentemente, desta profusão e variância de misturas, temos casos

como o forro e o principense que têm um léxico maioritariamente de base portuguesa enquanto o angolano integra um maior número de fontes africanas, sobretudo do quimbundo. Neste país, cerca de 95% da população fala português. No entanto, embora seja seguida a norma padrão do português europeu, existem diversos registos com influência dos crioulos que refletem o conflito entre a regra oficial, a prática local e um passado recente em que o português era língua segunda para a maioria da população.

O crioulo cabo-verdiano é a língua materna de quase todos os indivíduos nascidos em Cabo-Verde e também da maioria dos que vivem na diáspora. É uma língua de base portuguesa que surgiu do contacto entre portugueses e escravos vindos da África Ocidental, após o povoamento. As diversas ilhas do arquipélago desenvolveram a sua própria variante de crioulo que os especialistas dividiram em dois grupos: o de Barlavento (mais próximo do português) que engloba as variantes de Boa Vista, Sal, São Nicolau, São Vicente e Santo Antão, e o de Sotavento (mais afastado do português) que abrange as variantes de Brava, Fogo, Santiago e Maio. A língua oficial desse país é o português, mas existe a vontade política de oficializar também o crioulo.

Os PALOP são um exemplo de que não deve ser feita uma colagem entre nacionalidade e idioma, visto existirem nesses cinco países mais de setenta línguas vivas, associadas a outras tantas culturas. Com este exemplo, pode perceber-se a razão da grande diversidade linguística presente nas escolas portuguesas, trazida pela pluralidade da imigração. Porém, só recentemente foi valorizado o conhecimento dessa diversidade.

Nos anos oitenta do passado século, a maioria de alunos estrangeiros provinha de países de expressão portuguesa e a questão das línguas era ignorada, sendo apenas estudados os denominados “grupos culturais”. No entanto, os docentes começaram a aperceber-se que, fora da escola, muito dos alunos originários de países onde o português era língua oficial falavam línguas que nada tinham em comum com a norma padrão do português europeu, sendo antes línguas africanas que os vinculavam às suas origens. Constatou-se, então, que nem todos os alunos tinham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de uso do português, o que influenciava os resultados escolares. Sem nunca terem tido qualquer formação sobre contextos multilingues (visto o espaço escolar ser monolíngue, inserido num país monolíngue) os educadores e professores procuraram pelos seus próprios meios encontrar pistas que os orientassem nas suas práticas pedagógicas e didáticas, para que a estas crianças fosse facilitada a aquisição do português.

A chegada da última vaga de imigração, que trouxe falantes de línguas genética e tipologicamente diversas, especialmente de línguas eslavas (russo e ucraniano) e sino-tibetanas (com incidência óbvia para o mandarim e o cantonês) intensificou a sensibilização à diversidade linguística, tanto nos docentes como nas entidades oficiais que procuram, desde então, encontrar soluções que levem à integração e ao sucesso intrinsecamente

ligados ao domínio da língua portuguesa. Tornou-se, portanto, evidente que o português era língua não materna para um grande número de crianças que frequentava as escolas.

Por conseguinte, associado às diretrizes da Comunidade Europeia que visam a promoção do plurilinguismo surge, em 2001, um enquadramento legal onde, pela primeira vez, se considera a possibilidade de ensinar oficialmente o português como língua não materna.

Tendo em conta que “o caráter da língua portuguesa como língua de escolarização deve ser uma preocupação partilhada pelos professores de todas as disciplinas”, foi elaborado, em julho de 2005, o *Documento Orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* (programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna). Esse documento enuncia as linhas orientadoras definidas para dar respostas às novas realidades escolares e indica medidas que possibilitam a integração dos alunos no sistema educativo nacional, através de um modelo curricular que visa a proficiência linguística e o domínio progressivo do português como língua segunda.

Seguiram-no o documento *Orientações Nacionais do 1º ao 12º ano dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente* que caracteriza os perfis linguísticos da população escolar, em função das línguas e culturas, aborda o modo como as línguas são aprendidas e fornece diretrizes que regulam a atuação da escola junto das minorias linguísticas, no que respeita à língua portuguesa.

Apesar de a educação pré-escolar não ter caráter obrigatório, é a primeira etapa da educação básica no processo de educação que se desenvolve ao longo da vida. Neste nível de educação, os docentes têm como referência para as suas práticas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, uma linha condutora (e não um programa) que permite aos educadores gerirem o currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento, tendo em atenção a equipa pedagógica, os saberes da criança e das suas famílias, os desejos da comunidade e as solicitações dos outros níveis educativos.

Essas orientações curriculares, salientam a importância da articulação entre a educação pré-escolar e os outros ciclos de ensino, no que respeita à transversalidade da língua portuguesa, da seguinte forma: “a valorização do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas faz parte dos princípios da organização curricular dos ensinos: básico e secundário. Por isso, se considera que uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos”. Relativamente à sensibilização para a diversidade linguística, foca-se que nem todas as crianças têm o português como língua materna e que “se o respeito pelas línguas e culturas é uma forma de educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para que tenham sucesso na aprendizagem”. Indica-se, ainda, que, independentemente do domínio do português oral com que as crianças cheguem à

educação pré-escolar, as capacidades de produção e compreensão linguísticas devem ser progressivamente alargadas “através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos” (Silva, 1997: 66).

Este documento, elaborado antes da última grande vaga de imigração, fundamenta o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças (através de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo). Essas, são estruturas de suporte para uma educação que visa a plena inserção na sociedade. No entanto, as linhas que suportam a intervenção educativa no que respeita à diversidade linguística, à aquisição do português como segunda língua e ao processo de desenvolvimento bilingue são extremamente limitadas.

Em junho de 2011, o Conselho da União Europeia concluiu que a educação pré-escolar recebe tendencialmente menos atenção do que qualquer outro nível de ensino, apesar de existirem evidências de que o investimento eficiente na qualidade da educação nos primeiros anos de vida é muito mais eficaz do que a intervenção numa fase posterior. Prova disso, segundo a informação obtida na DGIDC, é o facto de ainda não ter sido criada nenhuma brochura ou material de apoio sobre a temática do português como língua não materna, destinados à educação pré-escolar, que orientassem os educadores nas práticas educativas com crianças oriundas da imigração.

### **3 - Língua materna**

Como qualquer outra manifestação do humano, a língua é histórica e socialmente determinada, partilhada por uma comunidade que institui e admite as suas convenções, mas que as vai modificando na medida em que se vai transformando.

O sistema adquirido de forma espontânea e natural que identifica o sujeito com uma determinada comunidade linguística constitui a sua língua materna. A designação *língua materna* (LM) está ligada ao facto de, tradicionalmente, a mãe transmitir a sua língua à criança. É essa, portanto, a primeira língua (L1) de socialização, adquirida por exposição e uso no contexto familiar. Através das interações com os que lhe estão mais próximos, a criança estabelece a sua primeira gramática que vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade onde se encontra inserida.

Adquirida sob forma oral durante a infância, a língua materna desempenha um papel simbólico, reforçando a identidade e criando laços de pertença a um povo. Nesse sentido, a língua transporta consigo, tal como uma impressão digital, a história, os costumes, as tradições, as crenças e os valores de quem a usa, da sua comunidade. É, por isso, a chave de qualquer cultura, o instrumento primordial que configura o universo dos seus falantes.

Esse aspecto reflete-se na dificuldade em traduzir com exatidão uma frase, visto que as línguas espelham uma apreensão diversa da realidade. É o caso da língua kaxinawá (do sul do Amazonas) em que a palavra “txai”, transferida para “tu, metade de mim” tem um sentido estranho à concepção de vida ocidental.

Assim, a língua inuit (do norte do Canadá) possui um número elevado de palavras para “neve” que caracterizam um tipo diferente de precipitação, o que representa uma realidade inversa da de outras comunidades que, pelo facto de nunca terem visto neve, não possuem esse conceito nem o correspondente campo lexical. Também para os kwawu (um povo do Oeste Africano), só existem três cores básicas: preto, branco e vermelho, cores da sua cosmologia tradicional. Todas as outras são, para eles, combinações ou cores relacionadas com coisas concretas. Como exemplo, o sentido de “amarelo” seria “a cor da gordura da galinha”.

Nas regiões com grande biodiversidade, as línguas possuem vocabulários elaborados para descreverem o mundo natural, como se fossem “guias de campo coletivos” que refletem o conhecimento ecológico, por vezes de centenas de gerações. É o caso do paluano (falado na República de Palau, um país insular situado no Oceano Pacífico) que tem nomes para cerca de trezentas espécies diferentes de peixes, e das línguas nativas de Papua Nova Guiné que possuem um extenso léxico referente às diversas espécies de aves que habitam a ilha.

No entanto, apesar de toda a diversidade de visões do mundo, alguns conceitos são universais: todas as línguas têm palavras para “sol”, “lua”, “dia” e “noite”.

Também os sentimentos são relativamente universais, embora nem todos tenham nomeações explícitas nas diferentes línguas. Existe na língua alemã o termo “schadenfreude” que representa a satisfação pela desgraça de alguém desprezível. Em português não existe nenhuma palavra para definir essa emoção, apesar de experienciada. Contrariamente, a palavra portuguesa “saudade” tem raros termos equivalentes nas diversas línguas, embora todos os povos sintam a tristeza causada pela ausência de alguém ou de algo que lhes é querido.

Todas as línguas vivas são passíveis de evolução, compõem-se por unidades discretas e reguladas por regras, possuem uma relação de arbitrariedade entre a cadeia sonora e o significado. Assim, o falante de qualquer língua pode construir um interminável número de expressões para comunicar o que pensa, o que vê e o que sente.

Por conseguinte, todas as línguas maternas deveriam ser olhadas de igual modo, com o mesmo respeito e importância, pois não existem línguas superiores ou inferiores. Segundo Steven Pinker, “as invenções culturais variam imenso na sua sofisticação de sociedade para sociedade (...) Alguns grupos contam por nós nos ossos e cozinham em fogos acendidos com paus afiados, enquanto outros usam computadores e fornos de micro-

ondas. A linguagem, no entanto, destrói esta correlação. Há sociedades que estão na idade da pedra, mas não existe uma língua que esteja na idade da pedra”.

#### **4 - Aquisição da língua materna: domínio fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático**

A capacidade para diferenciar os sons da fala é inata e, desde o nascimento, a criança consegue reagir às variações acústicas da voz humana.

Inicialmente, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o palreio, o riso e a lalação, que integram o período *pré-linguístico*. O palreio ocorre por volta dos dois meses, e consiste na produção de sons vocálicos e consonânticos que se misturam com risos e, mais tarde, com gargalhadas. A etapa seguinte, a fase da lalação que se prolonga até aos nove ou dez meses, distingue-se por uma repetição na estrutura de sílabas CVCV onde, por vezes, se verifica alternância de turnos na conversação entre criança e adultos.

Depois deste período, a criança passa para produções de uma ou duas sílabas a que atribui significado. O aparecimento das primeiras palavras marca o início do planeamento controlado da fala, da expressão verbal. Nessa fase de desenvolvimento, denominado *período holofrástico*, as palavras isoladas (geralmente nomes, palavras com maior força denotativa) determinam o conteúdo de toda uma frase, dependendo o significado do contexto em que foi proferida, da entoação que a regula e da ação que a acompanha. Nesta fase, verifica-se a compreensão de frases simples, principalmente instruções.

Entre os dezoito e os vinte meses, a criança inicia uma combinação de duas palavras que expressam, rudimentarmente, alguma relação. São as primeiras produções frásticas. Este tipo de discurso denomina-se *telegráfico* e é caracterizado pela combinação de nomes e verbos que indicam, essencialmente, ações. Nos períodos holofrástico e telegráfico, as palavras produzidas não contêm marcas de género, número ou de flexão verbal. As características prosódicas aproximam-se, cada vez mais, da produção adulta. O final do período telegráfico, caracterizado pela combinação de três (ou mais) elementos lexicais e pelo uso de sufixos flexionais, marca o desenvolvimento do conhecimento sintático, bem como simboliza o começo do domínio morfológico. Assim, a criança utiliza no seu discurso palavras de referência, nomes de objetos, propriedades dos objetos (ex.: cor, dimensão, textura), referencializações adverbiais (ex.: aqui, ali), pronomes (ex.: eu, tu, eles, meu) e alguns verbos (ex.: ir, haver, ter, querer). Com essas combinações de palavras, faz pedidos, dá ordens, pergunta, nega e exclama, demonstrando estar a apropriar-se das regras conversacionais.

Aos três anos, a criança produz cerca de mil palavras. O confronto com novos vocábulos pode originar *sobregeneralizações*, quer em regularizações morfológicas (ex.:

“fazer” - transformação de um verbo irregular em regular; “pães” - junção da marca geral do plural ao radical do nome) quer na atribuição errada de rótulos lexicais (ex.: “bola” por “lua”, partindo da forma comum). Por essa idade, os enunciados caracterizam-se pelo aparecimento de morfemas gramaticais e pela combinação de palavras em estruturas frásicas, verificando-se que a criança produz corretamente frases simples de acordo com os padrões específicos da sua língua materna (ex.: no caso do português é SVO: a posição pré-verbal corresponde ao constituinte com a função gramatical de sujeito e a posição pós-verbal à função de objeto; já, diversamente, o padrão de ordem básica das palavras em japonês e turco é SOV, ou nas línguas celtas VOS). Também nessa fase se verifica o domínio das principais regras de concordância, o que requer um certo conhecimento da estrutura morfológica da língua.

Assim, pelos três anos, a criança está pronta a compreender e a produzir frases afirmativas, negativas e interrogativas simples. Inclui, no caso do português, determinantes (artigos e adjetivos determinativos), quantificadores, e verbos auxiliares que assinalam tempo, aspeto e modalidade. Apesar de muitos sons estarem ainda em processo de aquisição, a clareza do discurso é quase total.

Ainda no caso do português, entre os três e os quatro anos, a criança já enuncia frases com preposições (ex.: “Comi arroz com peixe”), com alguns pronomes átonos (ex.: “Eu vi-te”), orações relativas (relativa encaixada à direita que fornece informação sobre o objeto direto (ex.: “O pai comprou uma bola que é amarela”), e orações completivas (ex.: “Quero ir ao parque”). Durante este período, a utilização dos advérbios ontem, hoje e amanhã constitui uma dificuldade, verificando-se que usa o vocábulo “ontem” para expressar qualquer situação passada e o vocábulo “amanhã” para expressar algum evento no futuro (ex.: “Amanhã faço anos” - faltando três meses para o seu aniversário). A combinação de orações é realizada através da conjunção coordenativa “e” que tem, inicialmente, a função meramente aditiva de juntar frases e, posteriormente, serve como elo de ligação de duas frases relacionadas temporalmente (só mais tarde será utilizada para expressar uma relação de causa/efeito). Nesta fase, a criança já consegue discriminar os sons que pertencem, ou não, à sua língua materna.

A partir dos quatro anos, a criança usa frases complexas, o que demonstra um bom domínio das regras gramaticais da sua língua materna. No caso do português, acrescenta aos seus enunciados flexões verbais, novas preposições e vários determinantes. Utiliza, também, muitas repetições de conjunções e os advérbios “como” e “depois”. Por essa idade, começam a surgir combinações de frases com recursos a conectores temporais (quando) e causais (porque). Quanto às interações conversacionais verifica-se uma maior eficácia, com a utilização de formas de amabilidade e subtileza. Entre os cinco e os seis anos, a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto.

A idade pré-escolar é assinalada pelo acelerado aumento do vocabulário e pela progressiva aquisição do conhecimento sintático. No entanto, isso não significa que a criança domine o conhecimento sintático quando entra para a escolaridade obrigatória. O período que vai desde o início do 1º ciclo até à puberdade é caracterizado pela consolidação e melhoramento das estruturas sintáticas já existentes e pelo aperfeiçoamento de construções que requerem alterações nas estratégias gerais de interpretação e formulação de frases. Já a extensão e o conhecimento do vocabulário são fortemente influenciados pelo contexto vivencial e estão relacionados com inúmeros fatores: sociais, culturais, regionais, etc., estando a sua utilização muito determinada pelo ambiente onde a criança está inserida.

Na descrição acima traçada tinha-se prioritariamente na ideia a aquisição do português, para um melhor entendimento da evolução dessa aprendizagem. No entanto, apesar das diferenças que caracterizam as línguas, o desenvolvimento linguístico é assinalado por uma linha sequencial de crescimento que tem como base padrões universais. A combinação de palavras de acordo com a estrutura frásica da língua materna e o processo de complexidade sintática crescente (que culmina na puberdade) são indicadores de que a capacidade linguística do ser humano assenta em programações geneticamente concebidas, geradoras de alterações qualitativas de desempenho. No entanto, as interações linguísticas são fundamentais para que o falante reconheça o que escuta e consiga expressar-se de forma compreensível. Ou seja, não há *input* linguístico que não seja fruto e motor da interação sócio cultural.

## **5 - Língua segunda e língua estrangeira**

A designação *língua não materna* (LNM) cobre todas as situações em que a língua não é adquirida no contexto familiar, nela se distinguindo duas grandes subdivisões: *língua segunda* (L2 ou LS) e *língua estrangeira* (LE).

Na opinião de Isabel Leiria (1999), o termo *língua segunda* (L2) deve ser aplicado para classificar o uso de uma língua não materna num país em que ela tem reconhecimento oficial, indispensável para a participação ativa na vida política, económica e escolar locais. Maria Helena Ançã (1999) salienta que o termo pode designar a língua oficial de um país bilingue ou plurilingue onde as línguas maternas ainda não se encontram suficientemente descritas (dando como exemplo os PALOP), ou uma língua privilegiada em comunidades multilingues.

Já o termo *língua estrangeira* (LE) define as línguas que são aprendidas em espaços onde não têm qualquer estatuto sociopolítico. É, portanto, o estatuto e o contexto de uso que distingue esses dois termos: segunda língua é a língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira pertence a um contexto letivo específico (aula de línguas).

Em Portugal, país tradicionalmente monolingue, o português é língua segunda para

os alunos provenientes de sociedades com culturas e línguas diferentes, que têm de adquirir nas escolas um domínio expedito da língua como condição imprescindível para a integração e para o sucesso escolar. Como a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, é natural que surja nos jardins-de-infância um elevado número de crianças de línguas maternas distintas. Em plena fase de aquisição linguística, os estabelecimentos de educação pré-escolar irão funcionar como modelo fundamental para essas crianças.

## **6 - Aquisição da língua segunda**

Dotadas de capacidades inatas para aquisição da linguagem e ajudadas por um ambiente social que proporcione experiências de comunicação, as crianças apresentam uma grande plasticidade para adquirir uma L2. No entanto, segundo alguns autores, essa capacidade vai-se restringindo com o crescimento.

Estudos realizados nos anos setenta, que tinham como intuito comprovar se a predisposição inata preconizada por Noam Chomsky para deduzir regras a partir do *input* linguístico funcionava também na aquisição da segunda língua, concluíram que as sequências da aquisição da L2 são idênticas às da língua materna. No que respeita à fonologia, à morfologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática, as ordens de aquisição e sequências de desenvolvimento da L2 são semelhantes às da primeira língua.

Para aquisição de uma L2, a criança serve-se dos conhecimentos e da experiência que já possui na sua língua materna. Essa influência da primeira língua é designada, desde os anos cinquenta, por *transferência*, termo que se refere à transposição de formas e significados de uma língua para outra. Se as duas línguas pertencerem à mesma família linguística têm mais cognatos e componentes gramaticais em comum, o que permite um maior conhecimento transferível para a L2. A influência da língua manifesta-se então sob a forma de transferência positiva. No entanto, se as duas línguas são geneticamente e tipologicamente afastadas, não existe nada na LM que possa ajudar a descodificar a L2, o que pode originar transferências negativas, também denominadas de *interferências* (Mateus *et al.*, 2009). Assim, o distanciamento entre as línguas exige um tempo mais dilatado para aquisição da L2. É esse o caso das crianças chinesas que frequentam os nossos jardins-de-infância. O mandarim é uma língua isolante e tonal enquanto o português é acentual e flexional, existindo entre as duas um grande afastamento. No processamento do discurso oral, a criança recebe uma cadeia de sinais sonoros a que tem de associar um conteúdo semântico. Para que haja descodificação da mensagem, é necessário um conhecimento automatizado que, no caso de línguas com sistema fonológico bastante diferente, demora obviamente muito tempo até ser adquirido.

No processo de aquisição da L2 pode ocorrer a mudança automática de língua durante o discurso da criança, assim como sobregeneralizações. A mudança automática

acontece quando a criança ainda não possui vocabulário suficiente em cada uma das línguas mas, à medida que vai crescendo e o vai adquirindo, esse comportamento linguístico tende a diluir-se.

Um dos aspectos mais importantes a considerar no processo de aquisição da segunda língua é a qualidade das interações, já que a criança apreende a língua a partir de uma situação espontânea. A colaboração e cooperação dos colegas que têm como LM a língua oficial são essenciais para o desenvolvimento desse processo. Porém, os educadores devem ajudar à aquisição, encontrando métodos, estratégias e recorrendo a materiais que sejam potenciadores da língua portuguesa.

Sabemos que, como em qualquer outro domínio, a motivação é indispensável para a aquisição da língua não materna e a forma de o fazer deve ter em conta a idade do educando. Atividades lúdicas baseadas em temas do agrado das crianças podem constituir uma estratégia facilitadora da motivação, quando os conteúdos motivadores tiverem em conta objetivos próximos (ex.: adquirir mais vocabulário). Criar e desenvolver a motivação para a aprendizagem é uma das tarefas do educador e compensa largamente por constituir um fator essencial na aquisição da língua segunda.

Outra vantagem é saber quais são as línguas maternas dessas crianças, tentar conhecê-las. Através das descrições gramaticais que o mundo de informação global coloca à disposição, os docentes podem entender o modo como cada língua interfere na aquisição do português. Assim, podem perceber, por exemplo, que as crianças ucranianas não conseguem pronunciar devidamente as vogais nasais por não existirem no seu sistema fonológico.

Com esses conhecimentos, associados a uma observação constante que tenha em conta a linha sequencial do crescimento linguístico e o ritmo de aprendizagem da criança, os educadores podem agir intencionalmente, incidindo nas áreas problemáticas que necessitem de ser desenvolvidas com especial cuidado, de forma a aumentar progressivamente as competências na língua de acolhimento.

## **7 - Bilinguismo**

Na fase de desenvolvimento da linguagem, existe uma disponibilidade da criança para receber, processar e interiorizar os dados linguísticos que a rodeiam, quer venham de uma ou mais línguas. Quando exposta a duas línguas distintas nesse período crucial, a criança pode desenvolver o bilinguismo, tornando-se, naturalmente e sem esforço, fluente em ambas.

A qualidade de bilingue não implica um igual domínio das duas línguas, nem simultaneidade na aquisição delas, pois raramente a mestria de ambas é idêntica, existindo, na maioria dos casos, a dominância de uma sobre a outra.

O momento e o meio de aquisição de cada uma das línguas são determinantes para o processo bilingue. Se uma criança tem pais com duas línguas maternas distintas e cada um se lhe dirige na sua própria língua, tem condições para desenvolver o *bilinguismo de raiz* (de aquisição simultânea). No caso de exposição à segunda língua depois dos três anos de idade, quando a aquisição da L1 já se encontra em marcha, a criança poderá desenvolver um *bilinguismo compósito* (de aquisição sucessiva). No nosso país, normalmente, esta situação acontece quando as crianças que não têm o português como língua materna entram para o ambiente educativo ou escolar.

Na aquisição bilingue simultânea, a criança adquire ambas as línguas de modo idêntico ao de um falante monolíngue. No entanto, o domínio das duas línguas pode não ser sempre quantitativa e qualitativamente idêntico. A consistência do uso das duas línguas no ambiente familiar e a separação das línguas, com associação de cada uma a falantes específicos, são determinantes para a mestria de ambas. Para isso, o adulto deve comunicar sempre com a criança em cada uma das línguas respetivas, independentemente do conhecimento que tenha da outra língua. Ou seja, convém que pai e mãe falem com a criança em cada uma das suas línguas.

Nesse processo, o aparecimento das primeiras palavras ocorre em ambas as línguas, sendo o período holofráscico evidenciado por uma produção misturada de vocábulos dos dois sistemas linguísticos. No período subsequente verifica-se a criação de *frases mistas* formadas com palavras e regras das duas línguas em aquisição. O aumento crescente das diferenças entre ambas as línguas conduz a uma separação dos sistemas fonológicos e sintáticos, totalmente conseguida por volta dos sete anos de idade.

Já o bilinguismo de aquisição sucessiva é caracterizado por três etapas de desenvolvimento distintas: inicialmente, a criança começa por estabelecer relações sociais em que a interação é mais importante do que o comunicar da informação. Na segunda etapa, a criança tenta comunicar centrando-se no essencial, utilizando as unidades de discurso que conhece e, posteriormente, à medida que amadurece, entra na terceira etapa, concentrando-se na elaboração formal do discurso. Nesta fase, a segunda língua pode tornar-se a língua de preferência do bilingue, pois a identificação com os novos parceiros de comunicação e as atitudes da comunidade maioritária em relação a ambas as línguas e culturas jogam um papel determinante.

Os diversos estudos sobre o bilinguismo vieram combater o mito de que a exposição a duas línguas no período de aquisição linguística era responsável por confusões e atrasos no desenvolvimento da linguagem. Lev Vygotsky, já nos anos trinta do passado século, defendia que o facto de uma criança perceber que pode exprimir o seu pensamento em diferentes línguas permite que veja a língua como um sistema particular entre muitos, o que leva à consciência das operações linguísticas.

Nessa mesma linha, Filipa Amendoeira (2005) sustenta que as crianças bilingues revelam um controlo dos processos linguísticos superior ao das crianças monolingues, pois o bilinguismo promove uma orientação analítica para a linguagem e desenvolve aspetos da consciência metalinguística.

Essa capacidade de tratar a língua como um objeto de análise é facilitadora da aquisição ou aprendizagem de novas línguas sendo, por isso, muito importante, visto vivermos num mundo aberto à comunicação, com um mercado de trabalho exigente onde o domínio das línguas é um instrumento indispensável.

Para o bilinguismo se manter ativo, é essencial que a criança tenha oportunidades de ouvir e de usar no seu quotidiano as línguas que está a adquirir. Por isso, a frequência do jardim-de-infância é extremamente útil, ao proporcionar o contacto com a segunda língua durante este período crucial de desenvolvimento.

## **8 - O educador e a diversidade linguística e cultural**

A escola deve transmitir os conhecimentos necessários às crianças para que elas possam abrir-se ao universal sem rejeitar as suas raízes de identidade. Se a escola valorizar, apoiar e respeitar as culturas e as línguas dos alunos imigrantes, estará a facilitar a integração e a aprendizagem da língua oficial.

Para isso, é necessário que os educadores sejam sensíveis à diversidade linguística e cultural e tenham a capacidade de questionar práticas desenvolvidas durante anos em função da cultura dominante e substituí-las por outras que promovam o intercâmbio cultural, dando ensejo a que se enriqueçam pelo contacto com as outras.

Manuel Patrício (1997) refere que um educador pode adotar três posições distintas, relativamente às culturas minoritárias:

- a) assume que a sua cultura é a melhor e faz diligências no sentido de levar o outro a aderir à sua;
- b) faz um esforço para apreender o mundo cultural do outro mas tem uma grande dificuldade em se distanciar do seu o que culmina na condição anterior;
- c) coabita com as culturas criando uma situação de mudança.

Na mesma linha, Carlinda Leite (2000) salienta que, antes do reconhecimento do direito à diferença, as respostas à diversidade tinham como intuito a assimilação, tendo a escola uma atitude monoculturalista. Realça, no entanto, que mesmo depois desse direito ser reconhecido, a aceitação à diversidade pode não ser ativa. Ou seja, se as respostas à diversidade forem apenas ocasionais (ex.: serem reduzidas à apresentação dos trajes típicos ou da alimentação dos países das crianças imigrantes) podem corresponder a um mero reconhecimento passivo da existência de culturas diversas e a uma exibição de *clichés*, mas não a uma atitude geradora de compreensão dessa diversidade. No caso da

aceitação ativa, o educador introduz práticas que promovem a *educação intercultural*, enquadradas numa visão global e contextualizada das diferentes culturas e em processos curriculares transversais, criando condições para um desenvolvimento e aprendizagem “com” a cultura do outro e não apenas “sobre” a cultura do outro.

Para este último tipo de resposta educativa, o relatório para a UNESCO sobre a educação para o séc. XXI (1996) aponta como princípios organizativos de educação quatro pilares que se articulam entre si: **aprender a conhecer**; **aprender a fazer**; **aprender a viver com os outros** (através da descoberta progressiva do outro, pois o conhecimento real da diversidade humana combate diretamente o preconceito); **para aprender a ser**. Esses pilares direcionam-se para a vida numa sociedade intercultural, ao formar cidadãos capazes de intervir conscientemente e de estabelecer relações interpessoais, o que coincide com o princípio geral da educação pré-escolar.

De acordo com Dulce Pereira (2009), para uma educação intercultural é fundamental que se desenvolva a *empatia*, capacidade cognitiva de representar o mundo do outro de forma diferente do nosso, distanciando-nos e colocando-nos na perspetiva do outro (o que implica estarmos conscientes da nossa própria perspetiva) imaginando os pensamentos, os sentimentos e a forma como o outro experiencia a vida. Segundo a mesma autora, é também necessário o desenvolvimento da *comunicação intercultural*, focando o que existe de distinto mas também o que há de comum nas diferentes culturas; abrangendo o conceito de um “nós” inclusivo que dê unidade e sentido à diversidade.

Para uma comunicação intercultural nada melhor que o diálogo. Se todas as crianças falarem livremente sobre as suas vivências, poderão aperceber-se que uma palavra tão simples como “tio” pode ter valores diferentes nas diversas línguas e culturas. Outro exemplo é a palavra “lobo” que aparece em muitos contos infantis. Essa palavra tem conotações e referentes culturais distintos de língua para língua, que podem ser partilhados pelo grupo. Pedir às crianças que imaginem pequenas histórias ou que modifiquem os finais de contos pode tornar-se numa boa estratégia para que falem das suas línguas e do seu mundo. Convidar os pais para uma recolha de contos tradicionais dos seus países de origem pode, igualmente, tornar-se numa boa estratégia para focar as línguas e a sua pluralidade, comparando e vendo também o que têm de comum, na sua função de comunicar, representar o universo e expressar o pensamento.

Para planear um processo de partilha que promova a educação intercultural, é fundamental que o educador tenha um conhecimento adequado do seu grupo. Não basta conhecer as diferentes origens das crianças, é necessário identificar a diversidade linguística e a diversidade cultural subjacentes. Para isso, a recolha de dados junto das famílias torna-se extremamente útil. Também a formação em contextos multiculturais é indispensável, para que o educador possa promover com maior segurança a comunicação

intercultural. A atualização permanente e a prática reflexiva são os grandes pilares da ponte de ligação entre as diversas culturas.

## **9 - Descrição dos casos práticos**

### **9.1 - Do outro lado do espelho**

O grupo pelo qual é responsável a educadora Maria, constituído por vinte alunos entre os três e os cinco anos, inclui, além de duas crianças autistas e uma de etnia cigana, seis crianças provenientes de famílias oriundas de outros países.

A educadora explicou que, na planificação das atividades, tem de ter em conta os objetivos para cada uma das crianças, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, visto estarem todas elas em níveis de desenvolvimento diferentes. Referiu, ainda, que a escolha dos temas para as unidades curriculares era alvo de uma grande reflexão, pois tinha de ter em atenção as diferenças religiosas e culturais. Assim sendo, não podia planificar vivências relacionadas com o Natal, com a Páscoa ou com os Santos Populares. Também a família era um tema incómodo, visto ter crianças com regimes familiares distintos como, por exemplo, o Aban.

Aban, um menino de quatro anos, no seu segundo ano de educação pré-escolar, nasceu em Portugal, filho de um casal oriundo da Guiné-Bissau. O pai tem a profissão de astrólogo, a mãe é empregada de limpeza. No seu país de origem, o pai frequentou quatro anos de escola básica, sendo a mãe analfabeta.

Em Portugal, a família é constituída por dois filhos e os progenitores, que vivem num apartamento com apenas um quarto. O Aban dorme na sala, junto do irmão.

O pai tem outra família, no Senegal. As crianças vão permanecer em Portugal até à idade de ingressarem na escolaridade obrigatória. Nessa altura, irão separar-se dos pais e partirão para o Senegal, onde a outra esposa do pai e mais alguns irmãos os aguardam. Nesse país, prosseguem os estudos, aprofundando a religião islâmica.

A família de Aban pertence ao grupo etnolinguístico mandinga. Mandinga é a língua materna de toda a família. Os pais falam um português sem mestre, limitado, reforçando a sua linguagem com gestos. Foi assim que a educadora percebeu que o Aban não pode comer carne de porco, nem qualquer derivado, visto a sua religião não o permitir. Nos dias em que ao almoço ou ao lanche fosse fornecido esse alimento, teria de ser dada uma refeição alternativa à criança. A educadora assentiu, respeitando a cultura da família de Aban.

Aban chorou muito, nos primeiros dias em que frequentou o jardim-de-infância. Com

palavras em mandinga manifestava o seu receio pelo que não conhecia nem dominava. Em português, a educadora reconfortava-o, enquanto lhe enxugava as lágrimas. Aos poucos, Aban foi vencendo os seus receios, recebendo de bom grado o afeto e a atenção dos colegas e da educadora. Imitava tudo o que faziam e descobriu que brincar é bem melhor que chorar e que, mesmo que não se compreenda uma língua, pode entender-se o coração das pessoas. Quando faz essa descoberta, a criança sente-se capaz de conquistar o mundo!

Para melhor o ajudar na adaptação, a educadora procurou um dicionário de mandinga/português, mas verificou que não existe esse livro de referência.

Com receio de não perceber quando a criança necessitava de coisas básicas como, por exemplo, água, pediu aos pais de Aban para a ajudarem na construção de um pequeno documento, a que chamou “Kit de sobrevivência”. Esse instrumento de apoio constava de um caderno onde ela registava palavras-chave em mandinga (escrevia uma transcrição fonética improvisada, segundo a sonoridade) com o significado em português. Com esse recurso, iniciou uma comunicação mais eficaz com o Aban, ao expressar certas palavras na LM da criança, seguidas do vocábulo correspondente em português. Desde então, a criança despertou para a língua portuguesa, demonstrando interesse pela aquisição e pela compreensão do significado de novas palavras.

Tendo como objetivo o desenvolvimento lexical, a educadora juntou diversas imagens com as quais criou álbuns ilustrados relativos a diferentes temas e categorias, que exploravam em grande grupo, de forma a contribuir para o crescimento linguístico do Aban e de todas as outras crianças. Utilizou, também, os livros de literatura para a infância, como potenciadores do vocabulário e da aquisição das estruturas básicas da língua portuguesa, e as canções infantis, para a descoberta da sonoridade das palavras. Descendente de um povo com uma tradição cultural onde se evidenciam a música e a oralidade das narrativas, de que são depositários os “griots” ou contadores de histórias, Aban demonstrava um grande interesse por essas atividades.

Nos trabalhos realizados em pequenos grupos, a educadora optou por colocar o Aban junto dos colegas que tinham o português como LM, para que houvesse interação e ajuda mútua.

Numa proposta de trabalho que constava de recorte e colagem de uma casa, na qual as crianças tinham de colocar o mobiliário referente a cada divisão e de o nomear, a docente observou que Aban confundia o mobiliário da sala com o do quarto. Achou natural, visto o menino dormir na sala. Por isso, ajudou-o na ordenação e explicou-lhe a função dos objetos. Ainda nessa atividade, observou que ele tinha dificuldade em definir o campo lexical de “casa”. Apesar de Aban ter adquirido em português o vocabulário referente aos materiais e às atividades do jardim-de-infância, associa os objetos de casa aos vocábulos da sua LM, a

língua que fala em contexto familiar. Essa característica é normal no processo de aquisição bilingue em contextos diferentes, mas vai-se diluindo com o uso continuado das duas línguas e com a sobreposição de uma delas, determinada por vários fatores, entre os quais o de frequência de uso.

Neste momento, Aban utiliza estruturas frásicas elementares para comunicar em português, produz frases afirmativas e negativas simples, tem dificuldade nas regras de concordância. Responde a perguntas de compreensão, descreve imagens e faz narrativas, mesmo que de forma restrita. A educadora considera que o desenvolvimento linguístico do Aban foi uma vitória, visto a criança não saber uma única palavra de português quando ingressou no jardim-de-infância. A sua preocupação é que a baixa escolarização dos pais, associada ao mau domínio da língua oficial, possa originar um *input* linguístico limitado, tanto em português como em mandinga. Posteriormente, com a continuação dos estudos, é provável que Aban assuma o francês, a língua oficial do Senegal, como a sua língua dominante.

Segundo a experiência da educadora, as crianças oriundas da imigração não costumam misturar palavras das duas línguas numa mesma frase, depois da etapa inicial da aquisição da L2. Diferenciam-nas, falando em português no jardim-de-infância. De certa forma, consideram (ou aprenderam) que o contexto familiar diverge do contexto escolar e apenas utilizam a língua materna quando a educadora lhes pede. Foi isso que aconteceu, para facilitar a integração de Fadi.

Fadi, de três anos, encontra-se no seu primeiro ano de educação pré-escolar. Chorou durante três semanas, rejeitando carinho, recusando-se a interagir com as outras crianças. A educadora tentou comunicar com as palavras que conhecia da língua mandinga, mas ele tapava as orelhas, evitando escutar. Habitado à reconfortante presença da mãe, sentia-se só e inseguro.

Ao refletir sobre estratégias que pudessem resolver o problema de adaptação dessa criança, a docente lembrou-se de pedir ao Aban que os ajudasse na comunicação. Dessa forma, tendo Aban como mediador linguístico (o que lhe aumentou a autoestima), conseguiu, aos poucos, trazer Fadi para junto de si e para o grupo. Com essa prática, a educadora mostrou às crianças a utilidade de se saber mais do que uma língua.

No segundo mês, Fadi já não chorava. Sentava-se a ouvir, a observar os colegas e a divertir-se com o que eles faziam. Ria-se, quando a educadora não o compreendia. Passou a imitar as outras crianças durante as atividades e a integrar-se nas rotinas. Um dia, inesperadamente ergueu o dedo, indicando que queria falar. Através de gestos e de alguns nomes expressos em português, construiu uma produção frásica (utilizou os nomes “pai”, “Fadi”, “escola”, junto com mímica, para explicar que o pai o acordara para o trazer para a escola). Assim, Fadi demonstrou que tinha avançado no processo de aprendizagem da

segunda língua, ao tentar transmitir uma informação utilizando as unidades lexicais que conhecia. Recebeu abraços e aplausos de todo o grupo.

Atualmente, Fadi continua a usar palavras articuladas com gestos e com ênfase na entoação, num discurso telegráfico. Demonstra, no entanto, que está a expandir o léxico e tem muito interesse em comunicar, o que é fundamental para o progressivo domínio do português oral. E tem o riso fácil...o riso feliz de uma criança integrada.

Ao estrear-se neste percurso, confrontando-se com um grupo tão diferente linguística e culturalmente, a educadora resolveu valorizar a via da multiculturalidade. Para concretizar na ação as suas intenções educativas, colocou no chão da sala uma folha de papel cenário e pediu a Aban e a uma menina de origem portuguesa que se deitassem em cima do papel. Desenhou o contorno de cada um deles e propôs às crianças que pintassem “o Aban e a Clara”. As crianças optaram por colorir de cor-de-rosa as duas figuras. Ao observar a produção do grupo, a educadora comentou que podiam ter pintado a pele do Aban de castanho, visto ele ser mais “escurinho”. Vendo a perplexidade no rosto das crianças, concluiu que tinha sido ela a mostrar-lhes a diferença, pois até àquele momento elas não tinham dado qualquer relevância à cor da pele. Verificou ainda, nos jogos em que cada criança descrevia os colegas, que elas os definiam como: “um bom amigo”, “às vezes portasse mal”, “brincalhão”, “distraído”, sem nunca se referirem à cor da pele.

Desde então, a educadora optou por não voltar a realizar atividades que pudessem acentuar as dissemelhanças. Pois, com naturalidade, as crianças vão aperceber-se que as diferenças existem, mas podem ser enriquecedoras na construção de novos conhecimentos, de diferentes saberes e, conseqüentemente, irão aprender a respeitá-las. Neste caso, foi a educadora que aprendeu com as crianças, apercebendo-se melhor da visão delas através das reações inesperadas que observou.

Já Luana, uma menina de quatro anos, nascida em Portugal, descende de pai angolano e de mãe húngara. Ambos falam fluentemente português e é nessa língua que comunicam entre si.

A Luana entrou para o jardim-de-infância no ano letivo transato. Não teve nenhuma dificuldade de adaptação e o seu desenvolvimento linguístico é idêntico ao das crianças da mesma idade que descendem de famílias portuguesas. No entanto, com o pai, Luana comunica numa língua nacional de Angola. Com a mãe, fala húngaro. Os pais estão, ainda, a ensinar-lhe francês (sem pressa nem obrigação) para poder conversar ao telefone com uma avó, que vive em França.

Como foi referido anteriormente, as crianças que crescem em contexto bilingue (ou trilingue) têm mais oportunidades do que as monolinguês de desenvolverem mais cedo a consciência linguística. A criança apercebe-se, precocemente, que pode dizer diversas palavras para designar o mesmo objeto, que não existe uma *colagem* entre a sua LM e o

mundo. A Luana está a adquirir natural e simultaneamente três línguas muito distintas (português, uma língua românica da família indo-europeia; húngaro, que provém do grupo ugro-finês; e uma língua originária de África) e ainda se encontra a aprender uma língua estrangeira. É o exemplo vivo de que nascemos vaticinados para a linguagem e, em ambiente, propício, para a multiplicidade das línguas.

Apesar desta panóplia linguística, a Luana fala sempre em português no jardim-de-infância. E conversa tão efusivamente, devido ao seu temperamento extrovertido, que, por vezes, a educadora tem de lhe pedir moderação.

Já Ana Chang tem um temperamento muito diferente do de Luana. Introversa, prefere ajudar as adultas nas tarefas de rotina do que brincar com as outras crianças.

Ana Chang, uma menina de quatro anos, nasceu em Portugal mas tem nacionalidade chinesa, visto o país de origem dos seus pais não reconhecer a dupla nacionalidade.

Os pais são comerciantes chineses, donos de uma das muitas lojas que brotaram no nosso país. Vive numa casa antiga com os pais, três irmãos e uma tia. Apesar de residirem há oito anos em Portugal, os pais de Ana Chang não falam português. Para existir comunicação entre a família e a escola, a educadora escreve mensagens que lhes são lidas pela dona de outra loja, uma chinesa com formação superior que optou por aprender a língua do que iria ser o seu país de acolhimento, antes de imigrar para Portugal.

Tal como noutros níveis de ensino e por razões específicas de maior fragilidade das crianças devido à sua idade, a educação pré-escolar necessita de uma constante articulação com as famílias. Pensando nisso, a educadora Maria optou por recorrer a uma intérprete voluntária, o que lhe facilita a comunicação frequente com os pais de Ana Chang.

Durante o primeiro ano na educação pré-escolar, a Ana Chang não fez qualquer tentativa para comunicar em português. Como as duas irmãs mais velhas frequentavam o jardim-de-infância, falava apenas com elas, na sua língua materna. A educadora desconhece qual a língua materna de Ana Chang, mas tem a certeza que não é a língua oficial do país de origem dos seus pais. Denominada de “putoughua” que significa “idioma comum”, o mandarim é a língua oficial da República Popular da China, sendo, também, a língua materna mais falada no mundo. No entanto, devido à extensa dimensão geográfica do país e às múltiplas etnias que o caracterizam, encontram-se vivas diversas línguas sendo uma delas a LM de Ana Chang.

Nesse primeiro ano, apesar de a docente se expressar com palavras simples e tentar desenvolver-lhe o léxico com imagens apelativas, a criança chinesa optava por não proferir nenhum vocábulo noutra língua que não fosse a sua. No ano seguinte, com a entrada das irmãs no 1º CEB, a Ana Chang teve uma grande evolução, desenvolvendo interesse em comunicar.

Para lhe facilitar a aquisição da L2, a educadora construiu cartazes referentes às

cores, aos números, aos animais, ao vestuário, etc., que Ana Chang nomeia, primeiro na sua língua materna e depois em português. A educadora não sabe se ela denomina os objetos ou se faz a contagem com exatidão na língua materna, mas valoriza essa associação. Pois, dessa forma, a criança faz as suas reflexões sobre as duas línguas e os restantes elementos do grupo apercebem-se de que existem diferentes maneiras de dizer o mesmo, o que os desperta para a diversidade linguística.

Atualmente, Ana Chang tenta estruturar frases mas tem um léxico limitado (ex.: “Ana gostar coiso”, apontando o objeto). Entende, porém, o que lhe dizem, demonstrando estar a progredir no conhecimento da língua.

Talvez o silêncio que caracterizou Ana Chang durante um ano não significasse desinteresse pela aquisição do português e fosse, isso sim, o período necessário para que compreendesse e começasse a produzir discurso oral. O chinês (designação genérica para um conjunto de sistemas linguísticos) é uma língua tonal e isolante. A entoação faz parte da sua estrutura semântica, sendo utilizados quatro tons com valor contrastivo que mudam o significado das palavras (ex.: em mandarim, a palavra “yi” pode significar “roupas”, “suspeitar”, “cadeira” ou “significado”, de acordo com o tom que lhe for aplicado). Os nomes não variam em género ou número. A língua materna de Ana Chang é genética e tipologicamente afastada do português o que leva a uma maior dificuldade na aquisição da nossa língua.

Durante este percurso de dois anos, a educadora Maria sentiu que a sua formação inicial não lhe facultou as bases necessárias para realizar um trabalho mais produtivo com as crianças com PL2, o que, por vezes, a deixou amargurada. Pois, segundo ela, quando as crianças chegam ao 1º ciclo vão ser avaliadas pelos conhecimentos linguísticos adquiridos, sem interessar muito o que vem de trás.

Assim, todo o processo que foi desenvolvido, as lágrimas, as alegrias, as pequenas vitórias, os abraços, as palavras que foram surgindo como pequenos passos num caminho longo...vão ficar para sempre *do outro lado do espelho!*

## **9.2 - Uma suave brisa vinda de Leste**

Um educador de infância, mesmo não tendo linhas orientadoras nem formação em PL2, tem de adequar as suas práticas educativas a todas as crianças, independentemente da sua língua ou cultura. Essa é a opinião da educadora Natália que, sem bases teóricas ou práticas que lhe proporcionassem maior segurança no processo educativo de crianças imigrantes, promoveu, durante três anos, a integração e o desenvolvimento global de Carina, filha de imigrantes oriundos do Leste da Europa.

Carina nasceu em Portugal mas os seus pais e a irmã mais velha são naturais da Ucrânia. Há dez anos, a família imigrou para Portugal na esperança de colmatar as

dificuldades económicas que enfrentavam no seu país de origem. A mãe de Carina, licenciada em contabilidade, conseguiu trabalho como ajudante de cozinha num restaurante. O pai, licenciado na área policial, tornou-se condutor de veículos pesados. Integrados na pequena vila que os acolheu, adquiriram uma habitação própria, o que lhes permite viver condignamente.

Em contexto familiar, falam a língua ucraniana mas, por vezes, comunicam em português, numa perspetiva de desenvolvimento conjunto. A irmã de Carina estuda no ensino regular e os pais frequentaram cursos de formação para aprenderem a língua oficial do nosso país. A família comunica em português com a educadora Natália, embora ela considere que o pai tem um fraquíssimo domínio da língua.

Carina iniciou o seu percurso na educação pré-escolar aos três anos de idade, quando se encontrava em plena fase de aquisição linguística. Para comunicar, utilizava a sua língua materna e as pouquíssimas palavras que conhecia de português. Ao confrontar-se com um grupo onde todas as crianças se expressavam numa língua que não era a sua, optou por isolar-se e permanecer em silêncio. Com carinho e acompanhamento individual a educadora ajudou-a a participar nas atividades. Incentivou-a, ainda, a juntar-se a outros colegas, para que brincassem em conjunto nas diferentes áreas da sala, numa perspetiva de favorecer o conhecimento, a atenção e a cooperação. O convívio com um número significativo de crianças de língua materna portuguesa aumenta a probabilidade de a criança estrangeira dar atenção ao modelo linguístico português e de o ir adquirindo, através da socialização.

Durante o período de adaptação ao jardim-de-infância, Carina chorou na hora do almoço. Habituada a uma alimentação diferente, recusava-se a comer e pedia insistentemente a sopa da mãe. No entanto, a mãe considerou que ela deveria acostumar-se também à comida portuguesa, de forma a poder alimentar-se corretamente nos ciclos de ensino posteriores. Com o tempo e com o incentivo da educadora e das outras crianças, Carina acabou por apreciar os sabores da cozinha portuguesa, conhecendo assim uma parte da nossa cultura.

Para adquirir conhecimentos que lhe permitissem adequar a sua prática às necessidades dessa criança, a educadora Natália procurou na Internet estudos relativos ao PL2, apercebendo-se, então, da quase inexistência de trabalho nessa área direcionado à educação pré-escolar. Por isso, a observação contínua, os conhecimentos sobre a criança e muita intuição foram as bases para a planificação das estratégias educativas.

Para ajudar Carina a exercitar a produção de sons do português, foram explorados trava-línguas, lengalengas e canções infantis. Para o desenvolvimento lexical e morfosintático a educadora recorreu aos livros de literatura para a infância, a jogos de linguagem e a imagens que ia diversificando, conforme os temas que abordavam. Nos

momentos de conversa, incentivava Carina a falar, dando-lhe tempo para desenvolver o seu raciocínio e valorizando tudo o que dizia, de forma a aumentar-lhe a autoestima e a autoconfiança.

Na perspetiva de despertar no grupo o interesse por outros costumes, a educadora proporcionou a comemoração do Natal, através das figuras do Pai Natal e de S. Nicolau com todas as tradições que envolvem as festas natalícias de Portugal e da Ucrânia.

Também na Páscoa, os ovos típicos da Ucrânia, denominados de “pêssanka”, serviram de tema para diversas atividades, associando-se aos símbolos convencionais da nossa cultura. No seu segundo ano letivo, a Carina já contava aos colegas as suas vivências, explicando como a sua família comemorava essas festividades religiosas, e compreendia as tradições portuguesas, descritas pelas restantes crianças. Com essas atividades, a educadora Natália estabeleceu uma ponte de ligação entre as duas culturas, promovendo o respeito pela diversidade.

No jardim-de-infância, Carina raramente incluía no seu discurso palavras ucranianas. Quando o fazia, a educadora explicava qual o vocábulo que deveria ser usado, ajudando-a a diferenciar o português do ucraniano, mas valorizava sempre as duas línguas para que a criança preservasse a sua língua materna.

A aquisição da língua portuguesa é fundamental para o sucesso escolar e para uma plena integração. No entanto, o domínio da LM e da L2 reforça o sentimento de inclusão, tanto no grupo familiar como na sociedade de acolhimento.

A docente incentivou Carina na escrita do seu nome, assim como na cópia de palavras de livros e revistas, para que desenvolvesse competências ao nível da escrita e fosse conhecendo os grafemas e os fonemas do alfabeto latino. Nestas idades, as crianças constroem as suas conceções sobre a escrita. É natural que Carina, por ver os pais em casa a utilizarem o alfabeto cirílico, muito distante do nosso, fizesse as suas tentativas de escrita nas duas línguas que estava a adquirir. Porém, a educadora orientou-a na familiarização com o alfabeto latino, de forma a criar condições para que ela iniciasse o 1º ciclo com possibilidades de sucesso.

No entanto, algumas questões ficam latentes...como se pode desenvolver o bilinguismo se, numa dada altura, uma das línguas se mantém unicamente na oralidade? No caso de voltarem à sua terra natal que nível de literacia terão estas cidadãs?

Segundo o Relatório Eurydice (2009) cerca de vinte países da Europa emitiram regulamentações ou recomendações sobre a oferta de ensino na LM para os alunos imigrantes, mas advertem, na sua maioria, que a aplicação de tais medidas podem ser dificultadas pela dependência dos recursos humanos disponíveis. Na maioria desses países o ensino da LM é organizado e financiado pelo país de acolhimento, ministrado fora do horário letivo. Nos casos em que existem acordos bilaterais, o país de acolhimento oferece

as infraestruturas e o país de origem faz a contratação de docentes, que têm autonomia pedagógica no ensino da LM. As aulas ministradas ao abrigo dos acordos bilaterais são, também, lecionadas em horário extracurricular. No entanto, em França, Espanha e no Luxemburgo as aulas de língua e cultura de origem são consideradas como conhecimento de uma língua viva, podendo ser integradas no currículo do ensino básico, no horário letivo. Esses acordos bilaterais incluem a educação pré-escolar nas comunidades francesas e flamengas da Bélgica e em Espanha. No nosso país, não há oferta organizada no âmbito do sistema educativo para o ensino da língua de origem dos alunos imigrantes. Por enquanto, damos pequenos passos, os passos que ajudam as crianças, como Carina, a integrar-se na sociedade que as acolhe.

Durante o seu percurso na educação pré-escolar, Carina teve uma ótima evolução no desenvolvimento do léxico e no uso das estruturas gramaticais básicas da língua portuguesa. Porém, a educadora considera que a língua ucraniana trouxe algumas dificuldades à aquisição do português, principalmente ao nível fónico.

De acordo com o relato da educadora Natália, a integração da criança e o desenvolvimento das suas competências de forma equilibrada, adequada e feliz foram os grandes objetivos alcançados no final do processo educativo no pré-escolar. Quanto a Carina...ficará sempre na memória da educadora, como *uma suave brisa vinda de Leste* que a impulsionou para a descoberta de novos caminhos que a levaram, sem dúvida, a uma prática pedagógica mais reflexiva.

## **10 – Estudo empírico**

### **10.1 - Países de onde provêm as famílias dos educandos oriundos da imigração que frequentam a educação pré-escolar no distrito de Coimbra e suas línguas maternas**

O maior número dessas famílias é procedente do Brasil, seguindo-se a Ucrânia e a China. No entanto, a diversidade de países de origem desses progenitores é muito vasta, já que engloba dezoito nações dispersas por quatro continentes. Assiste-se, assim, à presença de uma multiplicidade de culturas e línguas na educação pré-escolar.

Por conseguinte, é importante que os educadores conheçam os fenómenos migratórios e as realidades de outros meios culturais, com a finalidade de compreenderem os educandos e suas famílias vindas de outros países, respeitando a heterogeneidade de origem, modos de vida, religiões e idiomas. Só partindo desse conhecimento poderão promover a educação intercultural e responder ativamente à diversidade.

Relativamente às línguas maternas, constata-se que existem nesses jardins-de-infância:

- crianças cujos pais têm o português como LM, o que engloba os filhos de

portugueses, brasileiros e alguns PALOP;

- crianças cujos pai e mãe têm línguas maternas distintas, onde se incluem as bilingues;

- crianças cujos pais são originários de um PALOP mas que têm como LM uma língua africana, como é o caso da língua mandinga;

- crianças cujos pais à chegada a Portugal tinham o português como LE, onde se inserem os imigrantes que têm como LM o farsi, o inglês, o mandarim, o romeno e o ucraniano.

Neste universo, a língua portuguesa é a de maior incidência entre os imigrantes. Porém, mais de metade das crianças oriundas da imigração não tem o português como língua materna. Mesmo verificando-se que uma grande parte desses educandos possui nacionalidade portuguesa, é na sua LM que se expressam quando iniciam o percurso na educação pré-escolar.

As crianças de PLNM perfazem 4% da população que frequenta o pré-escolar. Pode parecer uma percentagem pouco significativa e talvez por isso o português língua não materna na educação pré-escolar tenha sido ignorado pelas entidades oficiais. No entanto, essas crianças existem e merecem respostas educativas que lhes proporcionem as condições favoráveis para a integração e para o sucesso escolar. A percentagem também não é indicativa de homogeneidade numérica nos diversos grupos, visto que em algumas salas de jardim-de-infância o número de crianças com PL2 é bastante elevado, sendo diversas as LM. Nestes casos, os educadores confrontam-se com uma realidade complexa, de modo a dar resposta a todas e a cada uma das crianças.

## **10.2 - Dificuldades com que se deparam os educadores no processo de integração das crianças oriundas da imigração**

Quando o português é a língua materna dessas crianças, os educadores não sentem qualquer dificuldade. Já para as de PLNM a dificuldade de comunicação é a mais apontada, devido à diferença de línguas entre o emissor e o recetor. Também a dificuldade de comunicação com os pais de PLNM é bastante referida pelos educadores, pois poderia contribuir para um conhecimento mais aprofundado das características e das necessidades individuais das crianças. Seria aconselhável que as escolas se preparassem para a eventualidade de receber crianças com o PLNM incluindo, nos seus projetos educativos, a participação de parceiros da comunidade que contribuam para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças e às famílias imigrantes. Assim, saberiam a quem recorrer para que a mediação linguística e cultural fosse efetuada devidamente, numa partilha de informações benéfica ao desenvolvimento equilibrado dos educandos.

Outra dificuldade muito apontada pelos educadores é, precisamente, a diferença

entre a cultura de origem e a cultura do país de acolhimento, que se intensifica quando existem diversas LM no mesmo grupo. É, por isso, de extrema importância que os educadores recebam formação sobre educação intercultural, para que se sintam mais seguros na introdução de respostas ativas a essa diversidade.

### **10.3 - Perfil sociolinguístico das famílias das crianças com PL2 que frequentam a educação pré-escolar**

Nem sempre a língua materna dessas famílias corresponde à língua oficial do país de proveniência. Os educadores devem ter esse facto em consideração pois não basta conhecer o país de origem, é necessário saber qual a LM da criança e da família, de forma a poder agir coerentemente. Assim, nestas vinte e duas famílias de PLNM, foram encontradas sete línguas maternas distintas, sendo a ucraniana a de maior grau de frequência.

Constatou-se, também, que o processo migratório continua, visto existir um número significativo de famílias no seu primeiro ou segundo ano de residência em Portugal. Algumas famílias coabitam com outros parentes diretos num espaço comum. Provavelmente porque essa opção possibilita o apoio mútuo e a manutenção das raízes culturais e linguísticas, minorando também os gastos relativos à habitação.

Apesar de uma grande parte dos pais imigrantes terem formação ao nível do ensino secundário e superior, concluída nos seus países de origem, são muito poucos os que exercem profissões especializadas. As dificuldades com que comunicam com os educadores são as mesmas que lhes limitam o acesso a um trabalho mais qualificado e à segurança da plena vivência da cidadania.

A maior parte dos casais imigrantes vão desenvolvendo o português através do contacto com o meio envolvente, falando de forma incipiente, marcada por erros e interferências da sua LM, com vocabulário limitado. O *input* linguístico fornecido pelo contexto profissional da maioria destes pais não é o mais propício para a aquisição de um vocabulário fértil. É fundamental que os educadores estejam atentos a esses factos e reforcem a sua análise, de forma a enriquecerem gradualmente o léxico e o saber linguístico das crianças com PL2. Em plena fase de aquisição linguística, é no jardim-de-infância que elas vão contactar mais intensamente com a norma veiculada pela escola.

Algumas destas famílias optam por usar, por vezes, o português em contexto familiar. No entanto, todas elas comunicam maioritariamente na sua língua materna, preservando as raízes linguísticas e culturais. Isso permite que as crianças desenvolvam o bilinguismo, devido ao contacto continuado com a língua da família e com a do jardim-de-infância. Convém que os educadores demonstrem que valorizam a manutenção da LM, atestando que as duas línguas podem conviver de modo a proporcionar às crianças uma identidade equilibrada e enriquecida. Se agirem contrariamente, os pais podem deixar de

comunicar na sua LM com as crianças, para que estas desenvolvam apenas a língua oficial do país de acolhimento. Se falarem entre si uma língua, não permitindo que os filhos o façam, irão despertar neles um sentimento de exclusão inexplicável e perturbador, que em nada contribui para o desenvolvimento harmonioso ou para a integração.

As relações que se estabelecem entre a família e o jardim-de-infância permitem compreender a realidade dos sistemas onde a criança está inserida, de forma a adequar as práticas educativas às suas características e necessidades. Porém, inferiu-se que alguns educadores têm um conhecimento muito limitado sobre as famílias dos seus educandos oriundos da imigração, sendo os dados sociolinguísticos desconhecidos em muitos casos. Elementos básicos como profissão ou nível de escolaridade são ignorados por alguns desses profissionais. Constatou-se, também, que no caso de mudança de educadores não é deixado nenhum relatório sobre as informações obtidas relativamente às famílias. Os elementos sociolinguísticos e as estratégias utilizadas para contornar as barreiras linguísticas e culturais deveriam ser registados, pois são dados muito valiosos que podem ser usados futura e repetidamente.

#### **10.4 - Como as crianças de PLNM adquirem a L2 no jardim-de-infância**

Tendo como fim esse conhecimento, analisou-se o processo de desenvolvimento das crianças:

- cujos pais são originários de um PALOP mas têm como LM uma língua africana, onde se inserem os falantes de mandinga.

- cujos pais à chegada a Portugal tinham o português como LE, onde se inserem os falantes de farsi, inglês, mandarim, romeno, russo e ucraniano.

Assim, para a maioria destas crianças não são realizadas ações propositadas que lhes facilitem a adaptação ao jardim-de-infância. Porém, alguns educadores planearam estratégias com esse fim, aferindo-se que, nesta fase, promover as relações afetivas e as interações entre a criança, o adulto e os colegas são os principais objetivos. Constatou-se que estes educadores dão uma especial relevância à atenção individualizada, acompanhando as crianças na exploração do espaço e dos materiais.

Sem saberem falar nem compreender português é natural que as crianças manifestem desinteresse e sonolência em certas atividades ou desconfiança e insegurança relativamente ao ambiente desconhecido. Logo, é importante que o educador recorra à empatia, tentando perceber o que a criança está a sentir para poder agir em conformidade com as suas necessidades. A relação que o educador estabelece com a criança é fundamental para a sua inserção no grupo e para o sucesso das aprendizagens futuras.

Inicialmente, a maioria destas crianças tenta comunicar na sua LM, recorrendo outras a gestos ou à mistura de línguas. Constatou-se que alguns educadores realizam atividades

com o intuito de lhes facilitarem a aquisição do português. A exploração do caráter lúdico das palavras através de lengalengas e canções, assim como a leitura de histórias infantis e a descrição de imagens são as ações intencionais mais utilizadas. Alguns educadores aproveitam os jogos preferidos das crianças (de encaixe e associação) para desenvolverem a L2, tendo em conta que a abordagem transversal da língua portuguesa deve estar presente em todos os conteúdos.

Porém, para a maior parte das crianças com PL2 não foram desenvolvidas atividades específicas nem construídos materiais didáticos com o propósito de lhes facilitar a aquisição do português. Essa atitude leva a crer que a maior parte dos educadores considera que a língua é adquirida através de um contacto naturalista e espontâneo, não necessitando, por isso, de qualquer tipo de apoio específico. Nas rotinas, no jogo simbólico, nas interações sociais, nas atividades direcionadas ao grande grupo, as crianças de PLNM vão desenvolvendo competências que lhes permitem comunicar em português. No entanto, não convém esquecer que a aquisição de uma L2 exige uma exposição continuada ao sistema linguístico alvo, cabendo ao educador planear processos, estratégias e experiências de comunicação que permitam alargar progressivamente as capacidades de compreensão e produção linguísticas.

Todas as crianças com PL2 evoluíram ao nível da compreensão da LP, utilizando os conhecimentos adquiridos até ao momento para comunicarem em português. A maioria destas crianças não mistura, numa mesma frase, palavras da sua LM com palavras da L2, demonstrando que se concentram na elaboração formal do discurso. As que o fazem têm 3 anos de idade, encontrando-se no seu primeiro ano de educação pré-escolar. Quando se confrontam com essa situação, a maior parte dos educadores corrigem-nas, optando alguns deles por pedir às crianças que repitam a frase corretamente.

Esta situação é um pouco delicada, pois há que ter em atenção o risco psicológico-comportamental. Convém que o educador não esteja constantemente a corrigir a criança, pois esta pode ficar inibida e perder o interesse em comunicar. O ideal seria corrigir sem que a ela se apercebesse da correção enquanto correção, visto que a finalidade é prioritariamente comunicativa e secundariamente normativa. Repetir as palavras em português durante o diálogo é uma maneira subtil de a ajudar a compreender quais são os vocábulos que se adequam à língua em que a conversação está a ser feita (ex.: uma criança de LM inglesa diz a seguinte frase: “Marta é my friend” e o educador explicita: “A Marta é tua amiga? Não sabia! É muito bom ter amigos”).

Analisando esta fase inicial de aquisição do português como segunda língua na educação pré-escolar, inferiu-se que alguns educadores têm muito pouco conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da L2 nos seus educandos. Alguns destes profissionais, visto não terem acompanhado as crianças desde o primeiro ano na educação

pré-escolar, não têm elementos que lhes permitam perceber como se desenrolou o processo de adaptação ou a forma como elas foram progredindo na aquisição da L2. Para evitar tal problema, deveria ser elaborado um portfólio individual onde fosse registada a evolução da criança durante toda a sua frequência no pré-escolar. Nesse portfólio, seriam incluídos os elementos sociolinguísticos, as estratégias utilizadas para contornar as barreiras linguísticas e culturais entre a família e o jardim-de-infância, os diversos registos de observação do educando e as informações sobre o desenvolvimento da L2 (onde se incluíam as atividades e os métodos que foram utilizados, assim como as reflexões sobre os aspetos linguísticos que necessitam de um apoio especial). Esse documento permitiria ao novo docente conhecer melhor a criança e facilitar a continuidade do processo educativo, partindo dos saberes já adquiridos.

Quanto à maioria das crianças que se encontram no segundo e terceiro anos de exposição à L2 em contexto pré-escolar, os seus educadores apontam-lhes algumas dificuldades na aquisição de determinados aspetos linguísticos, sobretudo nos domínios lexical, morfossintático e fonológico. Algumas crianças possuem pouco vocabulário, outras não fazem concordâncias verbais nem nominais, outras não pronunciam devidamente certos sons e outras, ainda, apresentam todas essas fragilidades. Cabe, pois, aos educadores orientarem a sua atuação para os domínios que carecem de apoio especial, fornecendo às crianças dados linguísticos e condições de uso da língua portuguesa que lhes permitam prosseguir no bom caminho para a aquisição da L2. Estes educadores planeiam realizar atividades dirigidas aos domínios da linguagem que carecem de uma estimulação particular, sendo, porém, muito evasivos na sua explicitação. O diálogo, tanto individual como em grande grupo, é a ação intencional mais apontada por estes profissionais, direcionando-a aos domínios lexical, morfossintático e fonológico. Verificou-se, assim, a importância que os educadores atribuem ao clima de comunicação para o desenvolvimento da L2.

Visto que o diálogo foi apontado como a única ação dirigida ao desenvolvimento do léxico, supõem-se que englobe todas as atividades de interação comunicativa verbal, apesar de nenhum dos educadores o ter discriminado.

Mostrar imagens com animais, objetos e pessoas em espaços diversos, de forma a poder conversar-se sobre quem são, o que estão a fazer, para que servem, com quem estão, onde estão, que cores têm, etc., é uma atividade benéfica para o desenvolvimento do vocabulário. Outra estratégia com a mesma finalidade é a exploração de imagens de livros que o educador já tenha lido, podendo a descrição ser orientada para a perceção global ou para o pormenor. Canções mimadas sobre animais, profissões, meios de transporte, etc., costumam ser do agrado das crianças, sendo também potenciadoras da extensão vocabular. Os educadores podem construir materiais específicos como, por exemplo, dominós com imagens de figuras geométricas ou de animais, puzzles do corpo humano,

jogos de associação de objetos às divisões da escola ou cartas para jogos de pares, com imagens simples que posteriormente se tornem mais complexas. Esses materiais podem tornar-se muito favoráveis para a ampliação e utilização do léxico, aspecto que os educadores devem ter em atenção devido às limitações do *input* linguístico no contexto familiar.

Para agirem intencionalmente sobre as dificuldades encontradas pelas crianças no domínio morfossintático do português, os educadores planeiam o diálogo, o reconto de histórias lidas pelo adulto e a reprodução de palavras e frases. Já para o domínio fonológico, o diálogo, as canções, as rimas e as lengalengas são as atividades que projetam como modo de progressão. Convém que a escolha desses jogos de linguagem se direcione ao treino dos sons em que as crianças revelam dificuldades. Nestas idades alguns sons ainda estão em aquisição, no entanto as dificuldades podem incidir no facto de o sistema fonológico da LM ser diferente do da L2.

O conhecimento da LM da criança é extremamente benéfico para essa análise, pois permite saber que aspetos linguísticos devem ser mais trabalhados. Porém, como foi referido anteriormente, alguns educadores não sabiam exatamente qual a LM dos seus educandos no início da participação neste inquérito.

Um dos educadores referiu que o seu educando com PL2 evoluiu ao nível das crianças autóctones devido ao modelo curricular que utiliza na sua gestão pedagógica. Seria interessante analisar qual a influência que exercem os diversos modelos curriculares praticados pelos educadores na aquisição do português como segunda língua.

### **10.5 - Conhecimentos que fundamentam as decisões dos educadores nas práticas educativas com crianças de línguas e culturas distintas.**

A maioria dos educadores de infância não recebeu formação inicial sobre contextos de diversidade linguística e nenhum deles obteve formação contínua sobre esta temática.

Defrontando-se com uma realidade para o qual não foram preparados, alguns desses educadores tentam encontrar conhecimentos que lhes permitam adequar a sua prática educativa às necessidades das crianças com PL2 através de consultas bibliográficas ou de pesquisas *online*. Porém, como se verificou na realização deste estudo, a bibliografia adequada ao pré-escolar é muito escassa. Outros educadores optam por dialogar com as famílias de PLNM, aprofundando as características sociais, culturais, linguísticas e individuais do seu educando. Outros, ainda, tentam encontrar soluções através da troca de experiências entre colegas de profissão.

No entanto, estes educadores sentem necessidade de formação adequada, visto que as sugestões que apresentam, com o intuito de proporcionar uma maior segurança na prática pedagógica com grupos de crianças de línguas maternas diversas, apontam, quase

na totalidade, para esse sentido. Os educadores consideram que existe necessidade de alargar a oferta de formação contínua sobre essa temática e de integrar esta área de conhecimento na formação inicial. Alguns esmiúçam o tema, referindo que ações de formação sobre as línguas e culturas mais presentes no nosso país seriam convenientes para a melhoria das suas práticas educativas. Linhas orientadoras publicadas pelo Ministério da Educação foram também referidas como determinantes para a atuação dos educadores com crianças de línguas maternas várias.

O ideal seria que a formação docente englobasse a educação intercultural e o desenvolvimento do português como segunda língua na educação pré-escolar e que o Ministério da Educação publicasse textos de apoio sobre essa temática. Com bases teóricas e sugestões práticas concisas, os educadores sentir-se-iam mais confiantes na sua ação educativa com crianças de línguas e culturas distintas e na sua relação com as famílias de PLNM. A construção de uma base de dados de consulta *online* sobre os aspetos socioculturais e características gramaticais das línguas estrangeiras mais frequentes em Portugal poderia, também, ser um bom material de apoio para os docentes de todos os ciclos de ensino e educação.

#### **10.6 - Alunos oriundos da imigração que iniciam o seu percurso no ensino básico**

Quase metade desses alunos não teve qualquer experiência educativa no jardim-de-infância. Sendo a maioria dessas crianças descendentes de imigrantes do Leste da Europa a frequência da educação pré-escolar teria sido extremamente benéfica para o desenvolvimento da sua proficiência linguística.

Um bom domínio linguístico é fundamental para a realização de aprendizagens básicas através das quais a criança irá desenvolvendo competências de leitura e escrita. Os conteúdos ensinados na escola são veiculados por um suporte linguístico, sendo necessário o domínio do português para que a criança os consiga assimilar.

#### **Considerações finais**

Este estudo sobre o português como língua segunda na educação pré-escolar permitiu espreitar o que existe *do outro lado de espelho*, de forma a descobrir-se uma realidade que é, para muitos, desconhecida.

Ao levantar-se a *ponta do véu* verificou-se que diversidade linguística nos jardins-de-infância existe e que os educadores tentam encontrar respostas educativas que levem à integração dessas crianças. Inferiu-se das dificuldades que estes docentes enfrentam e as

formas como as vão minorando, através da continuidade de uma ação reflexiva. Analisar, refletir, avaliar, modificar...um trabalho constante e complexo, que enriquece significativamente a ação do educador de infância.

Tendo em conta que uma língua não é somente uma forma de comunicar mas sim a aquisição do pensamento e de certas formas de olhar o mundo, tem de existir uma dualidade no processo de ensino-aprendizagem do português: desenvolver estratégias que levem as crianças imigrantes à aquisição da língua, a fim de terem uma plena integração e sucesso, sem nunca desvalorizar a LM, numa perspetiva de respeito pela multiculturalidade.

Desta forma, essas crianças vão sentir que pertencem à sociedade de acolhimento sem perder o vínculo com as suas origens, base para o desenvolvimento de uma identidade equilibrada. Para isso, o processo de ensino tem de estar orientado para uma diferenciação pedagógica, onde a observação, aliada à reflexão, têm de ser uma constante, a fim de adequar as práticas às necessidades dos alunos.

O ideal seria que todas as crianças provenientes de famílias imigrantes tivessem a oportunidade de frequentar a educação pré-escolar. Se iniciassem a sua escolaridade com a língua segunda desenvolvida e com uma nova estrutura de pensamento, teriam maiores possibilidades de sucesso na apreensão dos conteúdos curriculares. Outra vantagem, é o facto de os cinco primeiros anos serem fundamentais no desenvolvimento da consciência linguística e, portanto, se a criança for estimulada para duas línguas, aprende-as com mais facilidade do que em fases posteriores.

Finalmente, não há nada mais favorável do que adquirir uma língua num ritmo pessoal, de forma lúdica e motivadora, num ambiente onde a afetividade é a base segura das aprendizagens e onde se pode conversar descontraidamente sobre tudo. Para isso, é necessário que os educadores se sintam seguros na adequação das suas práticas às necessidades das crianças com PL2. A interculturalidade e a aquisição do português como língua segunda deveriam estar presentes na formação inicial e contínua de educadores de infância. A realização de encontros e seminários sobre esta temática seria, também, de extrema importância, oportunidades para partilhar experiências onde fossem aprofundadas questões e encontradas soluções, numa perspetiva de atualização e aquisição de novos conhecimentos.

Talvez assim se começasse a olhar de outra forma para o que existe *do outro lado do espelho*.

## Referências Bibliográficas

- Acosta, J. Léon; Leiria, Isabel (1997). *O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna*. Polifonia. Edições Colibri.1: 57-80. Lisboa.
- Amendoeira, Filipa (2005). *Uma língua, uma identidade*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Ançã, M. Helena (1999). *Da língua materna à língua segunda*. Noesis. 51:14-16. ME/DGIDC. Lisboa.
- Bikandi, Uri Ruiz (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis, SA. Madrid.
- Bizzocchi, Aldo (2011). *Nem todas as sensações e sentimentos têm designações em diferentes línguas*. Acedido em 21 de novembro de 2011 no site da Revista de Língua Portuguesa: <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=12243>.
- CE/DGIDC (2004). *A Europa em movimento*. Atualizado por Rosa Oliveira.
- Conselho da Europa (2001). *Portfólio Europeu das línguas* (versão em português). Ministério da Educação. Lisboa.
- Conselho da Europa (2002). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. Porto.
- Chiss, Jean-Louis (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Les Éditions Didier. Paris.
- Costa, João; Santos, Ana (2004). *A falar como os bebés*. Caminho. Lisboa.
- Courtilon, Janine (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette. Paris.
- Cummins, Jim (1979). *Cognitive academic language proficiency linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism. 19:121-129.
- Cuq, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaire de Grenoble. Grenoble.
- DGIDC (2009). *Relatório de Português Língua não materna 2006/2007 e 2007/2008*. ME. Lisboa.
- EURYDICE (2004). *Integration immigrant children in to schools in Europe-Portugal*. National description. Brussels.
- EURYDICE (2009). *Integração escolar das crianças imigrantes na Europa*. EACEA P9 Eurydice. Bruxelas.
- Faria, Isabel Hub (2002). *Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização*. Educação & Comunicação, 7:10-18.
- Faria, Isabel Hub (2005). *Da linguagem humana ao processamento humano da linguagem* [versão eletrónica]. Atas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. APL. Lisboa. Acedido em 30 de outubro de 2011, em: <http://www.apl.org.pt/conteudos/docs/ihf.pdf>.
- Fischer, Glória; Correia, Maria da Luz (1999). *Aprender a ensinar Português como língua não Materna*. Noesis nº 51:14-16.
- Garcia, E. (1991). *Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices*. Centro Nacional para a Investigação em Diversidade Cultural e aprendizagem da Segunda Língua. Santa Cruz.
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2005). *O inquérito – teoria e prática*. Celta Editora. Oeiras.

- Hagemeyer, Tjerk (2009). *As Línguas de S. Tomé e Príncipe*. Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola, **1**: 1-27.
- Leiria, Isabel (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. 1º Congresso de Português Língua não Materna. Lisboa.
- Leiria, Isabel; Queiroga, M. João; Soares, Nuno Verdial (2005). *Português língua não materna - Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. ME. DGIDC. Lisboa.
- Leite, Carlinda (2000). *Perspetivas multiculturais nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Perspetivar educação, **6**: 56-61.
- Lemos, Natividade J.F. (2011). *A língua portuguesa: uma viagem plural pelo universo lusófono* [Versão electrónica]. XVII Encuentro de Sonnaples. Universidade de Santiago de Chile. Santiago do Chile. Acedido em 29.10.2011 em: <http://www.lic-santiagodochile.com/PALESTRASONAPLESPT.pdf>.
- Lopes, João A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim de infância*. Edições Asa. Porto.
- Mateus, M. Helena Mira (2005). *A mudança da língua no tempo e no espaço*. Em Mateus & Bacelar (org.). *A língua Portuguesa em Mudança*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Mateus, M. Helena Mira; Pereira, Dulce; Fischer, Glória (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Mateus, M. Helena Mira; Caels, Fausto; Carvalho, Nuno (2009). *O ensino do Português em contexto multilingue – o que aprendemos com o projeto Diversidade Linguística*. Mediações. **1**: 126-140.
- Noronha, Maria Helena (2000). *Os meninos e o jardim de infância*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Lisboa.
- OCDE (2006). *L'intégration des immigrés sur le marche du travail au Portugal*.
- Osório, Paulo; Meyer, Rosa Marina (coord.) (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lidel. Lisboa.
- Patrício, Manuel Ferreira (1997). *Formar professores para a Escola cultural dos anos 2000*. Porto Editora. Porto.
- Pereira, Dulce (2000). *Crioulos de base portuguesa*. Centro Virtual Camões. Instituto Camões. Lisboa. Acedido em 25 de outubro de 2011, em:  
<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html>.
- Pereira, Dulce (2004). *Em busca da diversidade encontrada*. Comunicação apresentada no Encontro Regional da APL. ESES. Setúbal.
- Pereira, Dulce (2006). *Crescer bilingue*. ACIME. Lisboa.
- Pereira, Dulce (2007). *A língua materna*. Comunicação apresentada no V Encontro da APEDI. Universidade Católica. Lisboa.
- Pereira, Dulce (2009). *Diversidade linguística e cultural na Escola Portuguesa*. I simpósio galego de Línguas, Culturas e Escola. Faculdade de Filoloxía, USC. Santiago de Compostela.
- Perotti, António (1997). *Apologia do intercultural*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. ME. Lisboa.
- Portugal; Branca (2011). *Aprender a Ensinar Português Língua Não Materna*. Tese de Mestrado em Ensino

do Português. IPC- Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. 75 pp.

Ramos, M. Pereira; Diogo, H. (2003). *Le Portugal, pays relais de la migration en Europe*. Migrations Etudes.116. ADRI: Agence pour le Développement des Relations Interculturelles. Paris.

Silva, Maria do Carmo Vieira; Gonçalves, Carolina (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português – Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinios básico e secundário*. ACIDI,IP. Lisboa.

Silva, M. Isabel (1997). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Ministério da Educação. DEB- GEDEPE. Lisboa.

Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Sim-Sim, Inês; Silva, Ana; Nunes, Clarisse (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Textos de apoio para educadores de infância. DGIDC. Lisboa.

Tavares, Clara Ferrão (2007). *Didática do Português – Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.

UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Delors (org.), Edições Asa. Porto.

Vygotsky, Lev (1987). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes. São Paulo.