

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância”

Dulce Cristina Fernandes

Professor Orientador: António Montiel

Mestrado Profissionalizante

Lisboa

Julho 2013

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido elaborado sem a contribuição de algumas pessoas, a quem desde já quero expressar os meus agradecimentos.

Quero dar um especial agradecimento ao Professor António Montiel, meu orientador pela paciência, pela confiança que depositou em mim, pela sua grande disponibilidade, pela sua ajuda e esclarecimento profissional, apoio e palavras de incentivo que me levaram a não desistir, nos momentos mais difíceis deste relatório.

A minha imensa gratidão e grande amizade.

Às funcionárias Natércia Viana e Hélia Mendes do centro de documentação da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, que sempre se disponibilizaram para apoiar as nossas solicitações.

À minha amiga Mimi, pelo seu apoio e pela sua disponibilidade e amizade demonstrada durante este percurso.

Às minhas amigas e colegas de mestrado Rosa, Carina e em especial à Teresa Lourenço, por estarem sempre presentes, pela colaboração prestada, pela partilha de ideias, pelo companheirismo e pela amizade demonstrada... por tudo.

A todos os meus queridos amigos, especialmente às minhas amigas por me animarem nos momentos mais difíceis e por me terem dado força para continuar e terminar esta dissertação.

À minha amiga Isaltina Mesquita, que não me acompanhou nesta jornada por motivos pessoais, mas que sempre me apoiou e me deu energias para continuar e não desistir.

Aos entrevistados, a educadora Vanda e a terapeuta Ana Cláudia, que contribuíram e facilitaram a elaboração deste trabalho.

Também quero agradecer aos meus pais e familiares pela paciência e apoio e compreensão demonstrada durante este caminho percorrido.

Para finalizar um especial agradecimento às minhas sobrinhas que estiveram um pouco privadas da minha presença durante este tempo de trabalho de investigação, mas que se mostraram sempre disponíveis e compreensivas.

Resumo

Palavras- chave: Língua Materna, Língua Segunda, estratégias de aprendizagem, Jardim de Infância

Nos últimos anos, a população portuguesa tem vindo a sentir o aumento do número de imigrantes provenientes dos mais variados países, nomeadamente da Europa do Leste, Brasil, China e Africa.

Este facto motivou nas escolas e demais entidades competentes a preocupação por garantir o sucesso e uma boa integração dos alunos estrangeiros que ingressavam no sistema de ensino português.

Com efeito, as escolas portuguesas têm entre os seus alunos uma diversidade linguística e cultural muito alargada. Dentro de uma sala, podemos encontrar crianças com varias línguas não maternas de origem que interagem entre si e são desafiados a realizar as suas aprendizagens escolares em língua portuguesa.

Perante essa heterogeneidade de crianças, é necessário que a preocupação dos docentes pelas aprendizagens dessas crianças passe também pelo recurso a estratégias que contribuam e facilitem nelas a aprendizagem de uma língua não materna. Certamente, é decisivo que uma criança seja capaz de descodificar e compreender o código da língua do país onde está inserida, para alcançar aprendizagens significativas, para a aquisição de competências nas áreas transversais.

O presente trabalho de investigação tem como objetivo conhecer de que forma os educadores podem contribuir e facilitar a aprendizagem da língua portuguesa em contexto de jardim-de-infância, em crianças para quem o português não é a sua língua materna.

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, realizado através de entrevistas semiestruturadas e na pesquisa de literatura, de forma a descrever a situação em análise, para posteriormente avaliar.

Os resultados obtidos com este trabalho, apontam para a necessidade de realizar mudanças relativamente de práticas pedagógicas e no sistema de ensino português, face

às dificuldades de integração dos alunos oriundos de outros países. Constatámos também uma absoluta ausência de peças legais e normativas que visem a especificidade da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

Em suma, podemos concluir que é fundamental e necessário alertar as entidades competentes para a ausência da legislação referida anteriormente, como também no âmbito da formação dos docentes para o ensino e aprendizagem de uma língua não materna.

Abstract

Key-words: native language, second language, learning strategies, kindergarden

During the last years, portuguese population has been feeling the growth of the number of immigrants coming from a variety of countries, specifically eastern Europe, Brazil, China and Africa.

This situation motivated , in schools and several other responsible entities, the concern to ensure success and a good integration of foreign students into portuguese educational system.

In fact, portuguese schools have, among their students, a wide diversity of language and culture. In a classroom, one can find children with several native languages that are able to interact among each other and, on top, are challenged to perform their school activities in portuguese.

When facing such a children heterogeneity scenario, it is mandatory that teachers concerns about those children learning cover strategies that contribute and ease on them the learning of a non native language. For sure, it's of the essence that a child is able to decode and understand the basis of the native language of the country she is now , in order to achieve significative learning, and obtain competencies in transversal domains.

The goal of this investigation is to know in which way educators can contribute and make easier the learning of portuguese language in a kindergarden context, where children's native language is not portuguese.

This is a work based on qualitative indicators, gathered through semistructured interviews and literature investigation, aiming to describe and, afterwards, evaluate, the situation analyzed.

The results obtained with this work, show the need to perform changes on the pedagogical practices and in portuguese learning system, when considering the difficulties of integration for students coming from others countries. It was also observed the lack of legal and normative practices regarding the specifics of learning portuguese as a second language.

Finally, one can conclude that is fundamental and necessary to alert responsible entities for the lack of legal framing, mentioned above, as well as ensure teachers are trained to teach a non native language.

Índice

Introdução	1
1 – Caracterização da Instituição	2
2 – Caracterização da criança	4
Capítulo I - Enquadramento Teórico	9
1.1 - Conceito de língua	9
1.1.1 – Língua Materna	10
1.1.2 – Língua Segunda ou Língua Estrangeira	10
1.2 – Extensão do Problema	11
1.3 – Projetos de Integração e Inclusão	12
1.4 - Legislação existente	15
1.4.1 – Documentos Orientadores	17
1.5 - Estratégias de Aprendizagem	20
1.6 -Medidas de Escolarização dos Alunos Estrangeiros	21
1.7 – Avaliação das Aprendizagens	22
1.8 - Definição do perfil do Professor de Português Língua não Materna	23
Capítulo II – Metodologia de Pesquisa	24
2.1 – Investigação-ação	24
2.2 - Instrumentos de recolha	26
Capítulo III – Análise Interpretativa dos Dados	30
3.1 – Entrevistas às docentes	30
3.2 – Grelhas de Análise da Entrevista da Educadora	33
3.3 - Grelhas de Análise da Entrevista da Terapeuta	36
Considerações Finais	38
Referências bibliográficas	43
Anexos	

INTRODUÇÃO

Sou Dulce Cristina Fernandes, sou aluna da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e estou a frequentar o mestrado em educação pré-escolar.

Com este trabalho de investigação pretendo verificar de que forma é organizada a aprendizagem da língua portuguesa, em contexto de jardim-de-infância, para crianças procedentes de países com uma “língua materna não portuguesa”.

Resultante da crescente diversidade multicultural que a sociedade tem vindo a sofrer, surge a necessidade de refletir e problematizar as questões da educação, também no âmbito da aprendizagem da língua portuguesa, como “segunda língua”.

Hoje, cada vez mais sente-se a necessidade de preparar cidadãos para essas mesmas diversidades e, neste sentido, a escola tem um papel fundamental, onde estabelece um ponto de encontro para essas diferenças.

Não nos podemos, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna para todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Se o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem.” (Lopes da Silva,1997:66)

No entanto, tanto a criança que integra uma nova sociedade com língua diferente, assim como os educadores e professores que as acolhem têm agora desafios muito mais prementes.

A proposta de estudar o tema da “*Aprendizagem da língua portuguesa em sala de jardim-de-infância, por criança turca*”, surgiu pelo facto ter encontrado no meu local de estágio o caso de uma criança, igual a tantas outras que existem na sociedade portuguesa, de diferentes origens e culturas.

1. Caracterização da Instituição

Para situar o local e a situação que deu origem ao presente estudo e onde incidiu a nossa observação, indicarei que a escola onde realizei o estágio denomina-se por Nuclisol Jean Piaget – UDI Bairro do Condado, que fica situada na Rua Engenheiro Cunha Leal S/N, na freguesia de Marvila, em Lisboa.

Esta Instituição é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) especialmente vocacionada ao ensino de crianças e jovens e à assistência a idosos. A coordenação e direção desta unidade de ensino são da responsabilidade da Dra. Ana Paula Antunes.

A Instituição usufrui das valências de Creche, Jardim-de-infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e ATL.

Este estabelecimento de ensino é composto por um corpo docente de 10 Educadores de infância, 4 Professores do Ensino básico e uma psicóloga. No corpo não docente conta com 23 auxiliares de educação, 4 funcionárias responsáveis pela higiene do estabelecimento, uma rececionista e uma administrativa/tesoureira.

Neste ano letivo de 2011/2012 permanecem nesta Instituição cerca de 300 crianças especificamente, na valência de creche, na valência de pré-escolar e na valência de ensino básico.

Esta Instituição tem uma linha de trabalho que privilegia a adaptação de cada escola/unidade ao meio sociocultural em que se insere. Por um lado, tem uma especial atenção à integração de crianças com necessidades socioeducativas especiais e por outro, uma prática pedagógica individualizada, que é um dos pontos fulcrais do projeto educativo da NucliSol, Jean Piaget. Desta forma, pretende proporcionar às crianças, um espaço que possibilite o seu desenvolvimento de uma forma harmoniosa, segura e equilibrada.

No início esta Instituição designava-se como CICIC do Instituto Piaget, sendo esta atualmente uma unidade de desenvolvimento integrado da Nuclisol Jean Piaget, situada na zona oriental da cidade de Lisboa, na freguesia de Marvila. Em tempos

remotos nesta área existiram quintas, solares, conventos e mosteiros, todos eles pertencentes ao Clero e à Nobreza. Agora nos nossos dias, encontramos uma malha de ferro e betão, fundamentada no contínuo crescimento de uma população oriunda dos mais diversos pontos do país e do estrangeiro.

A população era já bastante diversificada no passado quanto à sua origem cultural, com numerosas pessoas oriundas de países africanos de língua oficial portuguesa e de cidadãos brasileiros. Na atualidade encontra-se também bastantes residentes que procedem de países do leste europeu e que se instalaram entre nós à procura de melhores condições de vida, especificamente para trabalhar nas fábricas e indústrias existentes na área.

Culturalmente, devido à população heterogénia, existem diferentes etnias que dão origem a diferentes crenças religiosas, designadamente católica, muçulmana, judaica e budista.

As famílias que procuram os serviços desta instituição são, na maioria, empregados da freguesia e moradores locais, sendo o seu nível socioeconómico médio e baixo. Há que salientar ainda que algumas destas crianças provêm de famílias desestruturadas, e também de famílias monoparentais.

A Instituição surgiu, então, para prestar um serviço de assistência social à comunidade (crianças e famílias) de Chelas (Zona J), contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e social.

No que diz respeito ao posicionamento pedagógico – metodológico da equipa de trabalho, esta instituição considera a criança como agente ativo da ação educativa e adotou pedagogias de situação e projeto para desenvolver o seu trabalho.

Um dos princípios orientadores da ação pedagógica da instituição é promover o desenvolvimento das aptidões da criança, assim como a integração de deficientes e outros marginalizados socioculturais.

Estas metodologias foram escolhidas, visto a equipa considerar serem metodologias ativas e as mais adequadas a dar resposta às características próprias da cada criança.

Indo ao encontro dos princípios pelos quais a instituição se rege, pois a criança aprende, agindo, manipulando, fazendo e modificando, tendo sempre como ponto de partida o seu interesse, necessidade e ritmo próprio. O projeto educativo da Instituição assenta na promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.

O Projeto orientar-se-á para a promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, assegurando desta forma a formação cívica e moral, bem como, o direito à diferença dos saberes culturais. In Projeto Educativo, (p: 94)

Sendo a língua um fator preponderante para a existência de comunicação entre pessoas, quer para as trocas comerciais, laborais, culturais e de conhecimentos, é fundamental que haja compressão entre ambas as partes.

Com efeito o meu interesse pelo ensino do português como língua não materna surgiu durante este ano letivo, quando uma criança de origem turca (a quem doravante denominarei com o nome fictício de Rui) foi incluída numa sala de jardim-de-infância, designadamente na sala dos cinco anos. Esta criança, quando entrou na escola, não dizia uma única palavra em português e tinha logicamente uma grande dificuldade em compreender o que lhe era transmitido verbalmente. Gradualmente a criança foi adquirindo algum vocabulário, que facilitou a sua integração no grupo e a relação com os outros. Atualmente a criança já apresenta um vocabulário abundante ao nível da língua portuguesa, ainda que continue a precisar da orientação frequente para introduzir novas palavras.

2. Caracterização da criança

Em Outubro de 2012, a criança que deu origem a este estudo ingressou numa sala de pré-escolar, especificamente na sala dos cinco anos, onde eu estou a realizar a minha prática pedagógica. Nessa altura a criança manifestava-se pré disposta para interagir com os restantes elementos do grupo daquela sala. No entanto a dificuldade que

apresentava em comunicar verbalmente impossibilitava-o de interagir e estar com as restantes crianças.

O Rui fez uma adaptação tranquila. É uma criança bastante sociável e em pouco tempo começou a participar nas brincadeiras de grupo e até fez um amigo/ parceiro de brincadeiras.

Ao nível da língua portuguesa, o Rui ainda apresentava um vocabulário muito pobre e isto por vezes era agente de conflito, pois as outras crianças não entendiam qual era a sua posição, e ele reagia de uma forma agressiva fisicamente.

O Rui é uma criança que sempre se mostrou com grande disponibilidade para aprender a língua portuguesa, estava muito atento quando estávamos na reunião de grupo, onde ele também participava, recorrendo a algumas palavras que já conhecia. No que se refere às tarefas presentes na sala, o Rui sempre foi um agente ativo nessas tarefas, tal como as outras crianças, ou seja, o Rui sempre foi visto como uma criança igual às restantes do grupo. Nunca foi olhado de uma maneira diferente. Este também foi um dos nossos objetivos, que as crianças do grupo olhassem o Rui como uma criança igual a elas, sem restrições ou diferenças.

Obviamente que ao nível do planeamento, tínhamos que ter algumas atenções, no sentido se o Rui tinha competências para realizar aquelas atividades, ou se era necessário ajustar as suas limitações linguísticas e de compreensão.

Gradualmente o R. com muita força de vontade e disponibilidade da sua parte foi adquirindo as competências linguísticas que favoreceram o seu modo expressão.

O R. é uma criança ativa, afetuosa, sociável, teimosa, aprende com muita facilidade.

O R. veio para Portugal com o pai, a mãe e uma irmã mais velha. Vieram para Portugal á procura de novos desafios no âmbito da implantação do comércio turco em Portugal. Atualmente o pai da criança é proprietário de uma loja no Centro Comercial do Martim Moniz, que é uma fonte de riqueza multicultural.

Os pais do R. são oriundos da Turquia, designadamente do Curdistão. O Rui e a sua irmã mais velha são naturais da Turquia.

A família nuclear do Rui reside num prédio, num apartamento alugado na zona oriental de Lisboa, na mesma da área do estabelecimento de ensino. Existem mais elementos da família, mas que residem noutra área de Lisboa.

Quando me deparei dentro da sala com uma criança que não falava uma única palavra em português, senti que a minha formação, mesmo que recente, tinha uma grande insuficiência, pois não sabia decidir o que poderia fazer ou dar para ensinar o português à criança.

Mais: por diversas vezes questioneei a educadora cooperante neste sentido e ela também revelou que sentia as mesmas dificuldades. Isto é, estava perante uma preocupação pedagógica que tinha necessidade de resolver ou, alias, sendo uma realidade cada vez mais presente na nossa prática como educadores, considero que este tema vinha a sugerir e a despertar para a necessidade de desenvolver novas aprendizagens que permitissem introduzir na minha prática de educadora algumas metodologias favoráveis para o ensino do português como língua não materna. Isto é, consciencializei que era fundamental perceber a forma como o Educador desenvolve a sua ação/prática de maneira a trabalhar a Linguagem, nomeadamente com crianças para as quais a língua portuguesa é completamente desconhecida.

Dado o interesse e a complexidade deste tema, surgiram-nos questões com base nas nossas incertezas de futuras Educadoras de Infância nomeadamente:

- I. Existe investigação relevante sobre o ensino do português como língua não materna no contexto de jardim-de-infância?
- II. Existe algumas referências de natureza legislativa ou orientação curricular?
- III. Quais são os objetivos que permitem realizar a aprendizagem de uma língua não materna?

As respostas a estas perguntas exigem uma pesquisa bibliográfica, de obras de natureza científica, pedagógica ou legislativa. Esse será o pressuposto do primeiro capítulo.

No entanto, a natureza do trabalho que nos foi solicitado, pedia que refletíssemos sobre a nossa experiência em estágio. Isto é, aquelas três questões teóricas antes enunciadas, pedem uma aplicação prática. E é com este propósito que nos decidimos a lançar um olhar sobre a minha prática, sobre o caso da criança turca que referenciámos anteriormente.

No fundo, a interesse por avaliar o modo como os educadores trabalham com estas crianças, conduz-nos a esta pergunta. ***“Como é que os educadores no jardim-de-infância podem contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua?”***

A reflexão sobre o modo como foi desenvolvida a aprendizagem da língua portuguesa tenta compreender o desempenho das educadoras para saber se foi ou não o mais adequado.

Em síntese, pergunta-se: ***Terá havido neste caso concreto o apoio adequado do jardim-de-infância para a aprendizagem da língua portuguesa por esta criança?***

Esta pergunta pode ser respondida com referência a outras três:

- ***O que é que de facto foi intencionalmente realizado pelo jardim-de-infância para facilitar essa aprendizagem da criança?***
- ***Como avalia a educadora o seu trabalho e o que é que, na sua perspetiva, faria de diferente ou igual numa nova oportunidade?***
- ***Quais são os pontos de confluência/ convergência e os pontos de divergência entre o modo como neste caso se atuou e o modo como a literatura tinha mostrando como aconselhável?***

Para respondermos a estas questões, que façam a observação e interpretação de um caso concreto, teremos de nos situar no paradigma da investigação qualitativa. Em concreto, dada às limitações de tempo, a observação terá que se restringir a uma entrevista semiestruturada à educadora e à terapeuta da fala. O processo metodológico que reside à condução das entrevistas será descrito no capítulo 2. Os resultados alcançados serão

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

analisados com a meta de retirar conclusões finais que vão ao encontro das perguntas acima enunciadas.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Tendo a preocupação neste capítulo de pesquisar tudo quanto existe publicado sobre o tema de aprendizagem do português como língua não materna, este capítulo será estruturado com três alíneas.

Num primeiro momento, desejamos consultar a literatura científica que aborde o nosso tema, com especial interesse para quanto se refira à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua e, em concreto, no contexto de pré-escolar.

Num segundo momento, desejamos saber o que é que está legislado ou contemplado em orientações curriculares, sobre a organização da escola face à necessidade de aprendizagem da língua portuguesa, por crianças com língua materna estrangeira. E, em particular, se possível, em contexto de pré-escolar.

Finalmente, com a expectativa de encontrarmos informação relevante nas duas alíneas anteriores, tentaremos enumerar objetivos que realizem o esforço da escola por facilitar essa aprendizagem da língua não materna.

1.1 Conceito de Língua

No entanto Ançã (1991:51), refere que numa perspetiva saussuriana, o conceito de língua é um sistema homogéneo que estrutura a fala. Sendo esta a atualização da própria língua. Assentando em critérios sociolinguísticos define a língua como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades.

“O termo língua corresponde assim à concretização desta faculdade da linguagem, traduzida na apropriação de um sistema linguístico alcançada numa comunidade de falantes, como produto de evolução histórica e em cuja organização podemos identificar domínios articulados entre si.” (Silva, 2005: 98)

1.1.1 - Língua Materna

Segundo Leiria (2005:5), entende-se por língua materna aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida

Ao longo da sua vida, o indivíduo adquire pelo menos uma língua, designada por língua materna ou L1. É o primeiro idioma que a criança aprende, esta não é forçosamente a língua oficial do país onde reside, a esta designamos como “língua dominante”.

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna*.

Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança erve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo. (Sim-Sim, 2008:11)

No âmbito da definição da Língua Materna, Kochmann (1982 citado por Ançã, 1999: refere três domínios: o afetivo, idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe, o ideológico, idioma falado no *país* onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda, e de *Auto* designação, o idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma.

1.1.2 - Segunda Língua ou Língua estrangeira

Leiria refere que a língua não materna (L2) cobre todas as outras situações e, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos identificar duas grandes subdivisões:

1. A língua segunda (LS) costuma ser usada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial.

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

2. A língua estrangeira (LE) costuma ser usada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio- político.

Tal como menciona Silva (2005:99), a criança aprende o segundo idioma como Segunda Língua (L2), e não como Língua Estrangeira.

O conceito de segunda língua é muitas vezes, confundido com o de língua estrangeira, mas no entanto são conceitos divergentes.

A diferença que existe entre estes dois conceitos, verifica-se na exposição das duas línguas. Ou seja, uma criança que seja exposta desde muito cedo, até ao final da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, a duas línguas diferentes, esta vai adquirir essas duas línguas como língua materna. Enquanto, que a Língua Estrangeira é aprendida normalmente em contexto escolar.

O estatuto da língua é o principal aspecto a considerar: L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua. Assim, entendemos por língua (s) materna (s) são a(s) língua(s) espontaneamente aprendida(s) no meio familiar, a língua de casa, falada pela mãe, pelo pai e ou por outras pessoas significativas para a criança; e por língua segunda (L2) - a língua adquirida após a (s) língua (s) materna (s) e que é normalmente falada pela comunidade social onde o aluno está inserido e cujos falantes têm oportunidade de desenvolver relações interpessoais, dentro e fora da escola. (DEB,2003:7)

1.2 Extensão do problema

“ Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua não Materna, de Janeiro de 2003, é um documento da responsabilidade do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, que recolhe um estudo realizado no âmbito da temática em análise, em contexto escolar.

Tendo em conta o crescente fenómeno de imigração e a abertura do espaço comum europeu à livre circulação de pessoas, verificaram-se grandes alterações na população escolar portuguesa.

Concebendo a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da função educativa, o Departamento da Educação Básica tem tido como objetivo proceder ao levantamento de situações no âmbito da aprendizagem do português como língua não materna, que de alguma forma requerem uma análise cuidada, tendo em vista a promoção da igualdade do acesso e sucesso educativo dos alunos. (DEB,2003:5)

Neste sentido, o Departamento de Educação Básica procedeu a uma análise da população escolar portuguesa, no ano letivo 2001/02 que frequentava o ensino básico, nomeadamente os alunos com português como língua não materna.

Segundo este estudo pode-se concluir que no sistema público de Ensino em Portugal, existem **17535** alunos a cumprir a escolaridade mínima obrigatória que têm línguas maternas que não o Português. Foram encontradas aproximadamente **230** línguas diferentes.

A primeira grande constatação que sou obrigada a confessar é que, após demorada e extensa pesquisa, não encontrei qualquer livro, artigo ou dissertação de mestrado e doutoramento que correspondessem plenamente ao assunto que aqui nos ocupa.

Com efeito, a literatura faz referência frequente à aprendizagem da língua portuguesa (ou outra) como segunda língua (ou língua não materna) em contexto escolar. No entanto, em relação ao contexto específico de educação pré-escolar, não encontramos nenhum trabalho publicado.

1.3 Projetos de integração e inclusão

“ Diversidade Linguística na Escola” é um projeto desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), sob a coordenação de Maria Helena Mira Mateus, Gloria Fisher e Dulce Pereira, financiado pela Fundação Calouste de Gulbenkian.

“Tendo como campo de ação a área metropolitana de Lisboa, este projeto teve início com a elaboração de um inquérito (de forma a proceder ao levantamento das línguas maternas envolvidas) ao qual responderam cerca de 400 escolas, resultando assim num total de 74 595 alunos inquiridos. Procedeu-se à análise dos dados obtidos, em paralelo procurou-se estabelecer o quadro linguístico em que as diferentes línguas em questão se filiam” (Silva, 2005:100/1)

No início deste projeto a equipa responsável recolheu um corpus de produções orais e escritas realizadas por alunos de Português como Língua Não Materna, no sentido de perceber e identificar quais as áreas problemáticas no uso do português como língua não materna.

A experiência alcançada com o projeto *Diversidade Linguística* e os resultados adquiridos demonstraram a necessidade de desenvolver uma investigação referente ao ensino do português em contexto linguístico díspar. Neste seguimento, surgiu a criação de algumas propostas, que em paralelo também podem favorecer os alunos para quem o português é a língua materna.

Nesta linha, tornou-se clara a necessidade de executar práticas inovadoras, quanto à aprendizagem do português como língua segunda e criar materiais, estratégias e documentos orientadores de ensino do português em contexto multilingue.

Neste sentido, foi apresentado à Fundação Calouste de Gulbenkian, em 2008, pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) o projeto denominado por “*Bilinguismo, aprendizagem do português e o sucesso educativo na escola portuguesa*”. Este projeto é realizado em concordância com a atenção que o pelo Ministério da Educação cede à diversidade linguística e cultural existente nas escolas portuguesas.

O ILTEC identificou algumas necessidades por parte dos alunos do PLNM, no sentido de uma integração equilibrada no sistema educativo português. Neste sentido desenvolveu estratégias e materiais adequados para a aprendizagem destes alunos.

Chegou a altura de procurarmos todos saber, de uma forma sistemática, rigorosa e oficialmente apoiada, que línguas existem nas nossas escolas. Chegou a altura de desocultar as que estiveram escondidas, com as suas culturas próprias, de as estudarmos e valorizarmos e de compreendermos as implicações que todas têm na

aprendizagem do Português e nas aprendizagens em geral.
(ILTEC,2005)

O projeto é da responsabilidade da coordenadora Maria Helena Mateus e Luísa Solla, ao qual deram a denominação “ Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos de PLNM”.

As quatro grandes estratégias enunciadas pelo ILTEC, adequadas para o ensino do PLNM são designadamente:

1. Instrução em sala de aula
2. Aprendizagem da língua em trabalho autónomo
3. Os alunos de PLNM e a aprendizagem de conteúdos escolares
4. Aprendizagens interculturais.

Os materiais e as atividades em qualquer estratégia, tem a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas, interculturais. Uma são mais direcionadas para a realização de um trabalho autónomo, enquanto outras mais focadas para a leitura e a escrita.

No entanto, compete ao professor selecionar as mais adequadas para alcançar os seus objetivos e os trabalhos a realizar com os alunos.

Outro projeto em paralelo, “Sintaxe e Morfologia da aquisição da L2”, desenvolvido por investigadores do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, sob a coordenação de Ana Maria Madeira e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Este projeto pretende dar continuidade a trabalhos já realizados no âmbito da aquisição da Segunda Língua, questionando qual o tipo de relação que acontece entre as componentes morfológica e sintática da gramática.

O principal objetivo deste projeto é tentar descobrir se a morfologia comanda a sintaxe ou se ambas podem ser adquiridas autonomamente.

A investigação será baseada em diferentes tipos de dados, designadamente, dados de trabalho espontâneo (escrita e oral) e dados recolhidos através da realização de testes e de tarefas.

1.4 Legislação existente

Temos novamente que confessar o nosso lamento no início desta alínea. E o nosso lamento reside, mais uma vez, em termos constatado uma absoluta ausência de peças legais ou normativas orientadoras que visem a especificidade da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua no contexto do pré-escolar.

Com efeito, encontramos os seguintes documentos que abordam o nosso tema, ainda que sem essa especificidade do pré-escolar. Por isso, a nossa tarefa foi recolher o que em geral está previsto para outros níveis de ensino e, acionar os elementos que sejam transferíveis para o jardim-de-infância.

A nível do enquadramento legal do ensino da língua portuguesa como segunda língua o **Decreto-Lei n.º6/ME/2001**, de 18 de Janeiro, artigo 8º explicita que "as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português."

Da mesma forma o **Despacho Normativo nº7/2006**, de 6 de fevereiro, artigo 1º, estabelece que "No âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna."

Também nos deparamos com despacho normativo **nº7/2006** de 6 de Fevereiro, **artigo 6º** algumas indicações referentes à avaliação sumativa interna no âmbito do ensino da língua portuguesa como língua não materna e estabelece as seguintes regras:

- a) Aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano letivo ou no momento em que o aluno iniciar as atividades escolares;

- b) Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projeto curricular de turma às necessidades do aluno;
- c) Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita;
- d) O portfólio constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

Estes despachos normativos decorrem em sequência de outros princípios mais gerais ou de âmbito internacional.

Na constituição da República Portuguesa, o artigo 4, refere que é garantida a liberdade de aprender e ensinar.

O estado não pode programar a educação e a cultura, segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Na mesma linha de pensamento o artigo 73, estabelece que todos têm direito à educação e à cultura.

O estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada pelas escolas e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais

Está em sintonia com a Constituição da República Portuguesa, **artigo 74.º, 1**, quando refere que “todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”É referenciado na Convenção dos direitos da criança:

- a) **No artigo 28º:** “ Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades”
- b) **No artigo 29º alínea c)** Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua

identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;

- c) **No artigo 30º**, Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente na **Lei n.º 46/86** de 14 de Outubro, no **artigo 3º, alínea d)**, estabelece: “ o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”; **no artigo 7º, na alínea f)**, "Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional"

1.4.1 Documentos orientadores

Para além da legislação referida anteriormente, encontrámos também alguns documentos, sobre o tema em estudo, que são eles designadamente:

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QuaREPE), elaborado em 2009, no âmbito do ensino do português como língua não materna. Este documento foi aprovado e referenciado com a portaria nº914/2009 de 17 de Agosto, no Diário da República. Tem como finalidade fazer cumprir o que ficou estabelecido no **nº 4 do Despacho nº 21 787/2005**.

Na continuidade da publicação da portaria referenciada anteriormente, surgiu a elaboração do manual Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QERC) fornece a base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas orientação curriculares, exames, manuais, etc, na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua tem

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

de aprender para serem capazes para comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação.

O objetivo central do QERC, é ultrapassar os obstáculos que existem na comunicação entre profissionais da área das línguas viva, que são oriundos de outros sistemas educativos na Europa.

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo., bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (Quadro Europeu Comum, 2001: 19)

Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional

Este documento apresenta orientações para os alunos que frequentam ou querem frequentar os ensinos básicos, secundários ou recorrente, tendo os quais o português como língua não materna.

Aqui encontram-se estabelecidas as medidas para os alunos que são filhos de cidadãos nacionais e que regressaram a Portugal, como para aqueles que são provenientes de outros países e que foram incluídos no sistema educativo português e que se verifique que não tem as competências linguísticas que lhes permita uma integração global no currículo regular.

Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas

O referido documento refere os diferentes perfis linguísticos existentes na atual população escolar, este pondera e avalia o modo como as línguas são aprendidas e menciona algumas estratégias a reproduzir nas escolas.

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

Portfólio Europeu de Língua

Este documento é um instrumento de auto avaliação que é usado como complemento à avaliação realizada pela escola.

Esta avaliação fornece ao docente toda a informação necessária, sobre a situação linguística do aluno. Com isto, poderemos fazer um registo de evolução das aprendizagens dos alunos.

As guias de avaliação são feitas em conformidade com as grelhas de avaliação citadas no Quadro Europeu Comum de Referencia (QuaECR)

Diagnóstico de competências em LP da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.

Este documento permite a elaboração de testes de diagnóstico, tendo em conta o QERC, para alunos que têm o português como língua não materna

1.5 - Estratégia para a aprendizagem de uma língua não materna

Após consultarmos a literatura científica existente para abordar o nosso tema, pude constatar a existência de algumas estratégias que se podem realizar em contexto escolar, no sentido de facilitar a aprendizagem do português como língua não materna.

Situação dos alunos

De um modo geral, as escolas portuguesas acolhem alunos provenientes de outros países, para quem a língua portuguesa é completamente desconhecida. Este é um dos fatores que podem dificultar uma boa integração dos alunos, para quem o português não é a língua materna e o seu acesso escolar.

Neste seguimento, o Documento Orientador – Língua Portuguesa Língua Não Materna, anuncia algumas necessidades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem da língua não materna, sendo elas:

- **Necessidades linguísticas** – resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa (e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados), com consequências tanto para as relações interpessoais, sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- **Necessidades curriculares** – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podem constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens. Essas necessidades curriculares são, essencialmente, de dois tipos: conteúdos declarativos (sobretudo os relacionados com História, Geografia e Cultura do País de acolhimento) e aprendizagens instrumentais essenciais.
- **Necessidades de integração** – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país. A estas necessidades acrescem muitas vezes, condições sociofamiliares desfavorecidas.

Ainda nessa linha, o documento orientador refere algumas medidas de acolhimento e de escolarização que todas as escolas deveriam por em prática, sempre que existissem alunos provenientes de outros sistemas educativos

A finalidade destas medidas de acolhimento é promover uma integração mais eficaz dos alunos, as quais vou passar a enunciar:

1) **Organização do processo individual e escolar do aluno**

No processo individual do aluno deve constar a referência da sua língua materna, ou outras conhecidas pelo aluno; o nível de procedência na língua portuguesa ou noutras, tendo como base a utilização do portfolio das línguas e também o perfil escolar do aluno, tendo como referencia as avaliações diagnosticas realizados pelos docentes no início do ano.

2) Criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue

Esta equipa tem como missão desenvolver estratégias adequadas a determinadas situações. É constituída por um professor titular e por outros professores, uma psicóloga se for necessário, que trabalham conjuntamente, no sentido de orientar e informar os alunos e os encarregados quanto ao funcionamento da escola e sobre o sistema educativo

3) Teste diagnóstico de língua portuguesa

Este teste é realizado a todos os alunos que são inseridos no sistema educativo português, para quem a língua materna não é o português. A sua intencionalidade é avaliar e determinar o grau de procedência do aluno, de forma a integra-lo e acompanha-lo de acordo com as suas capacidades.

Os testes são disponibilizados pela DGIDG, de acordo com o Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira e são realizados pelo professor tutor e pelo professor de língua portuguesa/português.

1.6 - Medidas de escolarização

As medidas de escolarização pretendem criar condições favoráveis para a aprendizagem língua portuguesa oral e escrita.

Estas medidas passam pela implementação de um modelo curricular adequado à proficiência linguística do aluno.

Elaboração de Orientações Nacionais

O Departamento de Educação Básica (2006) refere que são adotadas metodologias de aprendizagem do Português como língua não materna em contexto escolar. As orientações em causa devem ter em conta “os princípios, objetivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa nos vários níveis de ensino; Sugestões organizacionais e metodológicas, que

desempenharão um papel formativo indispensável e fundamental para a definição de critérios e indicadores de avaliação; Sugestões de atividades na aula, na escola e na comunidade, de acordo com os níveis etários e os níveis de ensino

Grupos de nível de proficiência: criação e funcionamento

A criação destes grupos (GNP) tem como objetivo facilitar a integração dos alunos no sistema educativo nacional, desenvolvendo sistema de acompanhamento bem como, a integração total no currículo regular.

“A criação de grupos de proficiência pressupõe uma caracterização prévia de vários perfis dos alunos de Português língua não materna. Esta caracterização deve constituir um referencial nacional com vista à organização das condições pedagógicas necessárias ao acesso ao currículo português, às intervenções curriculares diferenciadas e ao sucesso dos alunos nas aprendizagens.” (DEB,2006:16)

Existem três níveis de proficiência sendo eles os seguintes: Iniciação (A1,A2), Intermediário (B1,B2) e Avançado (C1,C2)

Os grupos serão compostos de acordo com os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de diagnóstico. Os alunos poderão transitar de nível a qualquer momento, logo que alcancem as competências requeridas para o nível a transitar.

1.7 - Avaliação das aprendizagens

A avaliação do Português língua não materna deverá desenvolver-se da seguinte forma:

- A aplicação de um teste diagnóstico de Língua Portuguesa no início do ano, ou no momento da entrada do aluno no contexto escolar. Este teste deverá ser feito de acordo com os níveis de proficiência referenciado no Quadro Europeu Comum de Referência.
- Definir os critérios de avaliação após o conhecimento dos resultados das avaliações, de forma a ajustar o projeto curricular de turma às necessidades dos alunos.

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

- Realizar testes intermédios de forma a avaliar a evolução dos alunos em Língua Portuguesa e Português.

1.8 - Definição do perfil do professor de Português Língua não Materna

O professor de PLNM deverá ter uma formação científica e pedagógica na área da Língua Portuguesa ou Português, numa língua estrangeira, como também formação em Português língua não materna/ estrangeira

Para além da formação académica o professor de PLNM deve manifestar interesse, empenho, capacidade de comunicação com os alunos, ser capaz de envolver as famílias nos projetos, usar metodologias dinâmicas e diversificadas, auxiliar os alunos nas aprendizagens, ser flexível e tolerante.

Capítulo II - Metodologia de Pesquisa

2.1 – Investigação-ação

O termo “investigação” deriva do latim: “in + vestigium”, significando a ação de entrar nos “vestigium”, nos vestígios, marcas ou sinais.

Investigar refere-se, em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou (...) o processo de investigação consiste essencialmente no estudo de indícios, de vestígios, levantando varias formulações hipotéticas dos seus possíveis significados, procurando verificar qual destas hipóteses possuirá a hipótese mais plausível. Os resultados de uma investigação jamais serão definidos, apontando apenas para probabilidades e nunca certezas. (Sousa,2005:12)

Bogdan e Biklen (1994:266), declaram que na investigação-ação os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informação. O objetivo é promover a mudança social que seja consistente com as suas crenças.

Referindo Corey (1953 citado por Afonso 2005), a investigação – ação é um processo através do qual os “práticos” procuram estudar os seus problemas mas cientificamente com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações

O nosso estudo tem como objetivo principal, observar no terreno as práticas do Educador em contexto educativo, face a aprendizagem do português como língua não materna.

Constitui um estudo exploratório de natureza qualitativa sobre as práticas dos Educadores face a esta problemática.

Assim, neste trabalho de investigação, optamos por seguir uma metodologia qualitativa. O paradigma qualitativo procura compreender a organização e como funcionam certos comportamentos e atitudes.

Segundo Sousa (2005), este paradigma é um produto do pensamento idealista de Kant.

Concordam Burrell, G. & Morgan, G. (1979 citado por Natércio 2005), referindo que, o paradigma interpretativo é um produto do pensamento social idealista alemão. Os seus fundamentos consagram-se a Kant e incidem numa filosofia social.

Afonso (2005:14), refere que na realidade, a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.

Interpretativo porque preocupa-se em compreender o mundo social, como ele é, ao nível da experiência subjetiva. Este paradigma procura uma explicação no interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto de estrutura de referência dos atores sociais e não do observador da ação. (Afonso,2005:34)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), referem que a investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos apresentam-se sob a forma de palavras ou imagens e jamais sob a forma de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, documentos pessoais e memorandos.

O investigador qualitativo analisa os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível a forma como foram registadas e transcritas.

Bogdan e BiKlen (1991 citado por Sousa 2005:31), descrevem algumas características específicas da investigação qualitativa, sendo elas:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador (com o seu pesar e a sua objetividade) o instrumento principal
2. Interessa mais a descrição e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza;
3. O significado e o sentido são mais relevantes que os resultados em si;

No que se refere à validação dos procedimentos qualitativos, estes são bastante exigentes, tendo em conta a sua subjetividade nos dados, as conclusões são matéria de uma validação mais rigorosa, objetiva e concreta.

Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1994 citado por Sousa 2005:32), referem alguns parâmetros de validade no processo de investigação qualitativa.

Tipos de validade:

- Validade aparente (os dados devem surgir evidentes)
- Validade instrumental (dois instrumentos devem produzir resultados semelhantes)
- Validade teórica (a teoria deve confirmar os factos)

Meios de reforçar a validade de uma investigação:

- Interação entre o investigador e o grupo de indivíduos
- Duração prolongada de estadia no meio

2.2 - Instrumento de recolha – Entrevista

Máximo – Esteves (2008:92), cita que a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. Na sua essência, a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham uns papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde.

Segundo Jorgense (1989), existem dois géneros de entrevistas, as informais e as formais.

- As informais evidenciam-se pela sua intencionalidade, estas são usadas para obter informação para complementar os dados de observação.
- As formais apresentam-se estruturadas e podem ser o único instrumento de recolha de dados numa investigação.

Em conformidade com o meu orientador do relatório final, elegemos a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados.

Segundo Máximo- Esteves (2008), a entrevista semiestruturada está norteada para o investigador colocar diversas perguntas, na busca de um determinado significado. Esta acontece numa única sessão e não deverá ultrapassar mais de quarenta e cinco minutos.

Este tipo de entrevista tem como ponto de partida um guião bem estruturado de onde sobressai um vasto leque de temas previamente definidos pelo investigador.

Para Afonso (2005), a entrevista é uma das mais frequentes técnicas de recolha de dados na investigação naturalista. Consiste numa interação verbal com o entrevistado e o respondente, esta pode ser realizada presencial ou por via telefone.

Em contra partida para Quivy (2008:192) a entrevista é uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita a essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade.

O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um caráter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões ou tópicos. A cada objetivo corresponde a uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. (Afonso:2005:99)

Foi elaborado um guião para cada entrevistada, pois existem algumas perguntas que vão ao encontro das intencionalidades e práticas pedagógicas dos respetivos entrevistados.

O guião da entrevista é composto por nove questões direcionadas para a evolução da criança durante o seu percurso, designadamente que tipo de atividades foram realizadas, o impacto que teve na criança, as reações das outras crianças e como o educador avalia o seu trabalho. (anexo7/8)

Trata-se de um conjunto de grandes questões que são colocadas a todos os respondentes, em momentos temporais distintos. As grandes questões abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, evitadas de pormenor e veicula os pontos de vista do respondente. (Máximo – Esteves,2008: 96)

Durante a realização da entrevista pretendeu-se que o discurso dos entrevistados fosse feito de uma forma livre e aprazível, onde o entrevistado deve ter espaço para falar espontaneamente, para que explicitassem ao entrevistador as suas experiências profissionais, memórias e atitudes perante crianças para quem o português é uma língua não materna.

No entanto é importante salientar que as questões que o entrevistador coloca terão de surgir de modo tão natural quanto possível, tendo a sua intervenção a finalidade de encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista.

As entrevistas foram efetivadas à educadora responsável da sala onde se encontra a criança referenciada e à terapeuta da fala que conduziu sessões de terapia com a criança em análise, no âmbito do Atelier da Linguagem.

Estas entrevistas foram gravadas, tendo em vista as regras do anonimato e da confidencialidade em relação às suas identidades e em relação à informação recolhida.

Máximo – Esteves (2008), menciona que o equipamento mais utilizado para registar as entrevistas é o gravador áudio e que este só deverá ser usado após a autorização dos entrevistados. Este equipamento possibilita-nos registar integralmente a conversa, favorecendo uma liberdade ao entrevistador para se concentrar nos temas e na dinâmica da entrevista.

A finalidade desta entrevista é compreender as estratégias e as dinâmicas que os educadores colocam em prática, de modo a contribuir e promover aprendizagens linguísticas nas crianças, para quem o português é a língua não materna.

Após o registo das entrevistas, estas foram transcritas em forma de texto manuscrito.

A transcrição é um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarando-o da autenticidade da situação vivida. (Máximo – Esteves,2008: 102)

Bogdan e Biklen (1994), referem que tal como em outros instrumentos de recolha de dados, as entrevistas transcritas devem ter um cabeçalho no início de cada entrevista, onde deve constar o nome da pessoa entrevistada, a data e o local onde a entrevista

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

ocorreu, como qualquer informação que possa auxiliar o entrevistador a lembrar-se do conteúdo da entrevista.

No decorrer da entrevista é fundamental que o tema abordado seja dividido em questões, que não devem ser colocadas sob a forma de interrogatório. O entrevistado deverá ter a oportunidade de desenvolver o tema abordado.

Capítulo III – Análise Interpretativa dos Dados

Sousa (2005) refere que após a recolha dos resultados com os diferentes instrumentos, nas diferentes observações, é necessário proceder ao seu estudo de forma a chegarmos a inferências que irão validar ou não as hipóteses da investigação.

Após a concretização e aplicação das entrevistas à educadora da sala e à terapeuta da fala, foi necessário proceder à transcrição que facilite agora a análise dos aspetos mais significativos deste trabalho de investigação.

Antes de mais, desejo partilhar o meu sentimento de gratificação que me ficou pela oportunidade de conversar, escutar e aprender com os participantes diretos no processo, isto é, com a própria educadora e a terapeuta, sobretudo pela complementaridade das suas diferentes maneiras de olhar e perspetivar a situação.

Com efeito, a análise de dados tentará encontrar convergências, conformidades e divergências nas práticas e atitudes de envolvimento e participação dos docentes. Desta forma potenciando a alargamento do conhecimento, relativamente ao objeto de estudo.

3.1 - Entrevista às docentes

O processo da realização das entrevistas com as docentes participantes foi peculiar. A informação ambicionada, foi recolhida de uma forma natural, pois não éramos desconhecidas.

Tanto a educadora como a terapeuta, concordaram favoravelmente, pois estavam convictas de que a sua participação era uma mais-valia para o aperfeiçoamento da investigação na área da educação. Apresentavam-se com vontade de conversar e expor as suas experiências humanas e profissionais.

Tal como referenciei anteriormente, a informação pretendida para este trabalho foi recolhida de uma forma natural, pelo facto de já nos conhecermos. Tendo em conta que a educadora entrevistada faz parte do pessoal docente da sala onde estou a realizar o

meu estágio e a terapeuta é uma pessoa com quem já convivo profissionalmente e mantenho uma relação profissional agradável.

Neste contexto, Bodgan e Biklen (1994:134), divulgam que o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.

As entrevistas foram realizadas na instituição onde a criança em análise está inserida, estas decorreram num ambiente tranquilo e isolado de forma a não existir interrupções.

Durante a realização das entrevistas pude constatar que estas profissionais não se limitam a desempenhar as suas funções técnicas que lhes são atribuídas, pois dispõem de um empenho, disponibilidade e sensibilidade, no sentido de ir ao encontro das necessidades da criança.

Para reunir toda a informação pertinente, escolhi a tabela organizada por categorias como ferramenta de análise de dados.

As categorias utilizadas nas tabelas de análise foram de ordem cronológica, pois pretendia-se a descrição do processo de evolução da criança desde o início, quando foi inserido numa sala de pré-escolar, o seu desenvolvimento e no final, como se avalia o seu desenvolvimento.

Bodgan e (1994), referem que as categorias são uma forma de classificar os dados descritivos que recolheu. Determinadas questões e preocupações vão dar origem a categorias.

Nas subcategorias estão agrupadas as atitudes das crianças ou da criança em si, a intencionalidade do educador e as atividades espontâneas realizadas em grupo, em pares ou isoladamente.

Assim, poderemos avaliar se o educador contribuiu e facilitou no sentido da aprendizagem da criança. Como também se existiu progressos na evolução na criança.

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

Afonso (2005:121) refere que uma grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elabora rapidamente e de uma só vez.

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

3.2.1 - Grelha de análise da entrevista da educadora

		Atitudes	Intencionalidades	Atividades espontâneas
Inicial	P r e o c u p a ç ã o n a d a t a ç ã o a o g r u p o	Comportamentos agressivos Dificuldade na comunicação Utilização da linguagem não-verbal Palavras básicas apiadas pelo pai e irmã mais velha Aprender	Nomear imagens Palavras traduzidas em turco Sensibilizar o grupo Aprendizagem intencional	Rotinas (Wc, refeitório e etc.) Trazer livros em turco Atividades com imagens
Desenvolvimento		Interajuda do grupo Reduz a agressividade Disponibilidade e sensibilidade dos adultos Disponibilidade para aprender Criança capaz cognitivamente	Tradução inversa Identificar e nomear imagens Jogos de interação	Aprendizagem espontânea Participação ativa Autónomo nas brincadeiras e jogos temáticos Descodificação nas brincadeiras e nos jogos
Avaliação final		Facilidade na aprendizagem Boa adaptação Completamente integrada Espontaneidade	Compreende muito bem o código linguístico Domínio da língua portuguesa Foi bem-sucedido	Participativo Interage com o grupo nas brincadeiras e jogos

Inicialmente a preocupação da terapeuta foi que a criança se sentisse integrada no grupo.

Por parte da técnica, houve uma tentativa para aprender a língua materna da criança, o turco.

Durante o percurso de aprendizagem do “Rui”, as crianças compreendidas no grupo de trabalho do Atelier da Linguagem apoiaram esta criança, explicando-lhe o significado das palavras, de uma forma mais acessível para ele, falando mais devagar e segmentando as sílabas, de modo ele perceber.

Ao nível da evolução do “Rui”, gradualmente foi adquirindo a compreensão da língua portuguesa, favorecendo para a sua expressão oral. No entanto, ainda eram claros alguns erros, nomeadamente na utilização dos ”Rs” e nos LHs”.

No final, após a avaliação, podemos reconhecer que o “Rui”, é uma criança que tem uma grande facilidade em aprender, pois conseguiu adquirir a língua portuguesa, tal como compreender o seu código linguístico.

Em suma, neste ponto de vista, o “Rui”, fez uma evolução significativa ao nível das atitudes de aprendizagem.

A terapeuta da fala, responsável pelo Atelier da Linguagem, realizou alguns trabalhos, onde a sua intencionalidade visava para o melhoramento do léxico, semântica e morfologia, para que a criança tivesse suporte suficiente para a construção de frases, na língua portuguesa.

Começou por utilizar as palavras de alta frequência, designadamente Cão, Adeus e Olá, sendo estas as primeiras palavras utilizadas pelas crianças, quando iniciam a aquisição da linguagem.

No decurso do seu desenvolvimento, o “Rui”, teve sempre apoio por parte da terapeuta, onde esta fazia parceria com ele em alguns exercícios, de forma poder orientar e apoiá-lo nas dificuldades ao nível da compreensão inerentes à criança. Neste sentido a

terapeuta realizou um teste de articulação, para perceber quais as dificuldades que aquela criança apresentava ao nível da articulação das palavras, na língua portuguesa.

A intencionalidade pedagógica desta terapeuta, no âmbito da aprendizagem de novas palavras do código linguístico português, foi promover situações onde a criança participava ativamente, tal como na segmentação silábica, a utilização dos fonemas. isto funcionava como um reforço linguístico.

O “Rui” revelou progressos significativos ao nível da compreensão e expressão, no entanto a terapeuta da fala considera importante que esta criança continue a ter estímulo por parte dos profissionais de educação que o acompanham, para dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

A terapeuta considera, após uma breve reflexão que esta criança deveria ter um acompanhamento isolado como complemento do Atelier da Linguagem.

Há a salientar que as atividades supramencionadas, foram planeadas e dirigidas, tendo em conta o grupo em geral.

No início, esta criança quando ingressou no atelier da Linguagem, começou por realizar exercícios com palavras de alta frequência, tarefas de compressão e diversos jogos de complemento.

Ao longo do tempo, o “Rui”, foi adquirindo algumas competências linguísticas, que beneficiaram para obter novas conquistas, nomeadamente participar em exercícios com rimas, de segmentação silábica. Nesta fase, ele já tinha capacidade de articular palavras correspondentes da língua portuguesa, de uma forma correta.

O “Rui” é uma criança participativa e interessada, que desenvolveu as atividades de forma ativa. Teve uma boa evolução, quanto à compreensão e decodificação do código linguístico da língua portuguesa.

O seu processo de aprendizagem e desenvolvimento foi realizado de uma forma tranquila, que impulsionou uma evolução bastante significativa.

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

3.2.3 - Grelha de análise da entrevista da terapeuta da fala

	Atitudes	Intencionalidade	Atividades dirigidas
Inicial	Integração da criança Tentativa de aprender a língua turca	Melhoramento do léxico, semântica e morfologia Suporte para a construção de frases Palavras de alta frequência (Cão, Olá, Adeus)	Jogos Utilização de palavras de alta frequência Tarefas de compreensão
Desenvolvimento	Apoio das crianças – explicavam o significado das palavras, falavam mais devagar Início da compreensão da língua portuguesa Facilidade na expressão oral Dificuldade na utilização dos “rs” e “lhs”	Apoio do adulto – fazer equipa com a criança Teste de articulação Fichas fonológicas Segmentar sílabas Reforço e valorização continua Persistir nos sons da língua portuguesa	Tarefas de expressão Rimas Segmentação silábica Jogos
Avaliação final	Facilidade na aprendizagem Aquisição da língua portuguesa Compreensão do código linguístico Boa evolução	Continuação do estímulo e reforço por parte dos profissionais Apoio isolado como complemento	Criança participativa Boa evolução Articulação correta das palavras

No início, durante o período de adaptação desta criança, as outras crianças pertencentes ao grupo, apoiaram-na nas dificuldades que ele sentia ao nível da comunicação. Sempre que necessário, as referidas crianças auxiliavam-na durante as rotinas diárias.

O “Rui” trouxe livros de histórias em turco, apresentou-as ao restante grupo, tal como faziam as outras crianças. Desta forma ocorria um intercambio linguístico e cultural, entre as crianças.

Ao longo do tempo, esta criança foi evoluindo significativamente. Ele começou a manifestar que tinha capacidade para aprender

Participava ativamente nas atividades espontâneas em grupo ou em pares, era notório a capacidade de descodificação durante as brincadeira e os jogos executados.

De um modo geral, é uma criança participativa que interagia ativamente com o grupo durante as brincadeiras e jogos.

Nesta fase, já tinha grande capacidade para identificar e nomear as imagens apresentadas. No entanto existia m reforço por parte do adulto para que a criança fizesse a transplantação das palavras em português para a sua língua materna. Para que pudesse existir um intercambio linguístico, tal como uma tentativa de comunicação.

Existia uma intencionalidade em promover a interação entre as crianças e a criança em causa, através de jogos onde todos pudessem participar e interagir entre si.

Com este trabalho, podemos comprovar que esta criança possui uma grande capacidade de aprendizagem, que facilitou a aquisição e compreensão do código linguístico, referente à língua portuguesa.

Podemos exprimir que o percurso que esta criança fez foi muito bem sucedido.

Considerações Finais

Nos últimos anos, a população portuguesa tem vindo a sentir o aumento do número de imigrantes provenientes dos mais variados países, nomeadamente da Europa do Leste, Brasil, China e Africa.

Resultante da crescente diversidade multicultural que a sociedade tem vindo a sofrer, surge a necessidade de refletir e problematizar as questões da educação, também no âmbito da aprendizagem da língua portuguesa, como “segunda língua”.

Hoje, cada vez mais sente-se a necessidade de preparar cidadãos para essas mesmas diversidades e, neste sentido, a escola tem um papel fundamental, onde estabelece um ponto de encontro para essas diferenças.

Este facto motivou nas escolas e demais entidades competentes a preocupação por garantir o sucesso e uma boa integração dos alunos estrangeiros que ingressavam no sistema de ensino português.

Perante essa heterogeneidade de crianças, é necessário que a preocupação dos docentes pelas aprendizagens dessas crianças passe também pelo recurso a estratégias que contribuam e facilitem nelas a aprendizagem de uma língua não materna. Certamente, é decisivo que uma criança seja capaz de descodificar e compreender o código da língua do país onde está inserida, para alcançar aprendizagens significativas, para a aquisição de competências nas áreas transversais

Iniciei este trabalho, tendo como objetivo compreender melhor, de que forma os educadores em contexto de jardim-de-infância podem contribuir e facilitar a aprendizagem da língua portuguesa em crianças para quem o português é uma língua não materna. Este propósito resultou a partir de uma realidade ocorrida durante o meu estágio profissional.

Durante o meu percurso de estagio profissional, especificamente no mês de Outubro do ano 2012, uma criança de nacionalidade turca, ingressou numa sala de pré-escolar, especificamente na sala dos cinco anos, onde eu estava a realizar a minha prática

pedagógica. Nessa altura a criança manifestava-se pré disposta para interagir com os restantes elementos do grupo daquela sala. No entanto a dificuldade em comunicar verbalmente era evidente e isso condicionava-o ao nível da interação com as restantes crianças.

A referida criança, fez uma boa adaptação ao grupo, mas a dificuldade que apresentava ao nível da compreensão e da comunicação era notória. Foi nessa altura, que refleti sobre a minha pratica pedagógica e achei que era pertinente realizar o meu trabalho de investigação neste sentido, de forma a conhecer e compreender como os educadores podem contribuir e facilitar a aprendizagem de uma língua não materna.

A experiência adquirida na realização deste trabalho de investigação e os resultados com eles obtidos evidenciaram a necessidade de desenvolver um estudo relativamente ao ensino do português em crianças para quem o português é uma língua não materna, em contexto de jardim-de-infância.

Neste sentido tornou-se evidente a necessidade de alertar as entidades competentes para o efeito, no âmbito da criação de práticas inovadoras na aprendizagem do português como língua segunda e da criação de legislação e documentos orientadores no âmbito do ensino do português em contexto de jardim-de-infância.

Durante a elaboração deste trabalho de investigação, deparei-me com alguns constrangimentos, sobretudo ao nível do extremo cansaço sentido, pela necessidade de conciliar o trabalho, projeto e família. Isto também foi verificado relativamente ao nível do tempo, no sentido de mais tempo para aperfeiçoar todo o projeto de investigação.

Outro constrangimento sentido, foi que durante o período de pesquisa documental e de literatura, não ter encontrado qualquer documentação para este tema específico. No entanto, encontrei alguns documentos que abordavam o tema do ensino da língua portuguesa como língua não materna, ainda que sem a especificidade do pré-escolar, mas que são transferíveis para o jardim-de-infância.

Esta investigação foi muito importante na medida em que ajudou-me a contextualizar e entender as bases onde assentam as práticas pedagógicas dos educadores de infância, no

âmbito da aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, em contexto pré-escolar.

Outro facto que pude constatar foi que em Portugal não existe qualquer regulamentação ou legislação que oriente no sentido da aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, em contexto de pré-escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), estabelece como princípio geral que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”*. Outro dos princípios gerais da educação pré-escolar mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:18) referente à Lei-Quadro é *“favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”*. Este princípio tem como objetivo fomentar o desenvolvimento da criança, no referente às suas características individuais, e ainda, o desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.

No entanto, na área de estudo isso não se verifica. Toda a legislação e documentação descoberta, encontrasse direcionada para 1º e 2º Ciclo.

Sendo a escola a instituição vocacionada para o ensino e um alicerço para a aprendizagem da língua portuguesa, penso ser importante refletirmos sobre este tema específico, de modo a promovermos aprendizagens significativas.

Neste sentido, considero fundamental e necessário que as entidades responsáveis tenham esta realidade em consideração. Pois, as crianças que são inseridas em contexto escolar e que têm uma língua materna que não é o português, numa etapa prévia adquirir algumas competências ao nível do léxico, semântica e da morfologia, da língua portuguesa, nomeadamente em contexto do pré-escolar, para que criança possa construir frases corretamente.

Referindo Sim, Sim (2008:11), na vida de uma criança, a comunicação, a linguagem e o conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações

significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de suporte, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.

Assim sendo, a criança ao adquirir a língua oficial do país onde está a ser integrada, neste caso específico o português, tem maiores probabilidades em manter relações interpessoais e sociais.

A integração de uma criança com o Português língua não materna (PLNM), em contexto escolar é necessário estabelecer um paralelismo entre as línguas e as identidades culturais, de forma a enriquecer e favorecer o sucesso escolar das crianças.

Nesta fase, pode-se dizer que o educador tem um papel determinante no processo de desenvolvimento, no que se refere à aquisição de uma língua segunda.

O meu percurso realizado durante este ano de mestrado e a construção deste trabalho de investigação, fez com que eu evolui-se significativamente, quer ao nível pessoal como profissional. Deparei-me como uma realidade nova, onde a formação que detinha não era suficiente para contribuir e facilitar a aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na criança em análise e assim motivei-me para investigar e alargar os meus horizontes nesta área.

O educador tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Neste caso em particular quando a criança que não tem a língua portuguesa como língua não materna. Se a criança não compreende e é capaz de descodificar os códigos linguísticos da língua oficial do país onde está inserida, não será capaz de adquirir as competências necessárias para as restantes aprendizagens. Neste sentido, o educador tem uma grande responsabilidade e deverá estar dotado de formação adequada para acompanhar e orientar a criança nas novas aprendizagens.

Quando a realização da investigação, pesquisei nesse âmbito e não encontrei qualquer informação indicadora que os educadores de infância tivessem formação pedagógica para a área do ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna.

Tal como referi anteriormente, quanto à legislação e orientações para a área em causa, a formação técnica e especializada dos educadores nesta área é igualmente imprescindível, tendo em conta a realidade em que vivemos atualmente no nosso país ao nível da imigração. Cada vez mais é evidente a diversidade cultural nas escolas e os docentes devem ter formação necessária de forma a irem ao encontro das crianças.

Em suma, é de extrema importância que se reflita sobre a temática da aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna em contexto de pré-escolar, pois é desde cedo que a criança tem necessidade de comunicar, quer para estabelecer relações interpessoais e sociais, como também adquirir competências necessárias para alcançar um desenvolvimento em todas as áreas.

É importante que as crianças que têm o português como língua não materna e que são integradas em contexto escolar, devem ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico já com algumas competências linguísticas para com maior facilidade adquirir competências gramaticais e ao nível da escrita.

Por tal, é imprescindível que haja um estudo nesta área, para que as entidades competentes possam intervir nesse campo de ação o mais breve possível.

Referências bibliográfica

Bibliografia

- Afonso, N. (2005), “ Investigação Naturalista em Educação”, Porto, Edições ASA
- Ançã, Maria H. (1999), “Língua Materna à Língua Segunda, in Noéis nº51-Julho/Setembro 1999
- Bell, J. (1997), “ Como realizar um projeto de investigação “, Lisboa, Gradiva
- Bodgan, R. e Biklen, S. (1994), Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos”, Porto, Porto Editora
- Conselho da Europa (2001), “ Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas”, Porto, Edições ASA.
- DEB (2003), “ Caracterização Nacional dos alunos com língua portuguesa como língua não materna”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica - Núcleo de Organização Pedagógica e apoios Educativos
- Despacho Normativo nº7/2006 de 6 de Fevereiro,
- Decreto – lei nº6/ME/2001, de 18de Janeiro
- LEIRIA, I. (2004), “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. Idiomático3, Instituto Camões,
- Lopes da Silva, M (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Ministério da Educação

- Mateus, Maria H. (2003), “Diversidade Linguística na escola Portuguesa”, Lisboa, Centro de Estudos e Intervenção e Educação e Formação, Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008), “Manual de Investigação em Ciências Sociais”, Lisboa, Gravida
- Silva, M. C. (2005), “ A aquisição de uma língua segunda: muitas questões e algumas respostas”, Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008), Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância” – Textos de Apoio para Educadores de Infância, Lisboa, Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2005), “ Investigação em Educação”, Lisboa, Livros Horizonte

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-infância

Webgrafia

- www.iltec.pt/divling/_pdfs/relatorio_final_divling.pdf
- <http://area.dgisd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier6.htm>
- <http://area.dgisd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>
- <http://legislacao.min-edu.pt/np4/150>
- http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1227&fileName=despacho_normativo_7_2006.pdf
- http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf
- <https://www.google.com/search?q=portaria+n%C2%BA914%2F2009>
- http://www.iltec.pt/pdf/proposta%20_projecto_turmas_bilingues.pdf
- <http://www.esj-deus.edu.pt/projectos/pl2/apresenta.htm>
- <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- <http://area.dgisd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

“A aprendizagem da língua portuguesa, como língua não materna em sala de jardim-de-
infância
