



# Desenvolvimento Curricular e Didática

## Jogar com as línguas e as culturas: reflexões a partir de um projeto de investigação-ação no pré-escolar

**Ana Rita Rocha**

Universidade de Aveiro  
ritarocha@ua.pt

**Cindy Henriques**

Universidade de Aveiro  
cindyhenriques@ua.pt

**Ana Sofia Pinho**

Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores",  
Universidade de Aveiro  
anapinho@ua.pt

### Resumo

Face às mudanças sociais e comunicativas atuais, torna-se cada vez mais imprescindível a sensibilização à diversidade linguística e cultural de crianças em idade do pré-escolar, para que estas, desde cedo, desenvolvam competências pessoais, culturais e linguísticas que lhes permitam desenvolver o gosto pelas diferentes línguas e culturas e atitudes de respeito face ao Outro. Neste âmbito, o jogo apresenta-se como uma via promissora para as crianças se aproximarem das línguas e das culturas. O estudo aqui apresentado segue uma metodologia qualitativa de tipo investigação-ação e resulta da confluência dos trabalhos de Autor (data) e Autor (data), que tiveram por base o mesmo projeto pedagógico-didático. Tem como questão orientadora: Qual o contributo da abordagem da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural através do jogo para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural de crianças em idade pré-escolar? Os principais resultados apontam para as potencialidades do projeto de intervenção ao nível da construção de conhecimentos sobre o mundo das culturas e do desenvolvimento de capacidades nas esferas plurilingue e intercultural (tais como, estabelecimento de comparações entre línguas e culturas) e do ponto de vista socioafetivo.

**Palavras-chave:** Competências plurilingue e intercultural; Conhecimento do mundo; Jogo; Repertório plurilingue; Sensibilização à diversidade linguística e cultural.



## Abstract

Bearing in mind the present social and communicative changes, the awakening to languages and cultures in pre-school is crucial, so that children develop, from this early stage on, personal, cultural and linguistic competences that allow them to treasure different languages and cultures and develop attitudes of respect towards the Other. In this scope, the game has become a promising way to enable children to contact with languages and cultures. The study presented here follows a qualitative methodology of action-research type and results from the confluence of the works of Autor (data) and Autor (data), which were based on the same pedagogical-didactic project. It considers the following guiding question: What is the contribution of the Awakening to Languages and Cultures approach by means of games to the development of the plurilingual and intercultural competences of preschool children? The main results point at potentialities for the construction of knowledge about the world of cultures, the development of capacities in the plurilingual and intercultural spheres (such as the establishment of comparisons between languages and cultures), and in the socio-affective level.

**Key-words:** Plurilingual and intercultural competences; Knowledge of the world; Game; Plurilingual repertoire; Awakening to languages and cultures.

## Résumé:

Face aux actuels changements sociaux et communicatifs, il est devenu essentiel d'éveiller les enfants du préscolaire à la diversité linguistique et culturelle, afin qu'ils puissent développer, dès le plus jeune âge, des compétences personnelles, culturelles et linguistiques qui leur permettent de développer le goût pour les différentes langues et cultures, ainsi que des attitudes de respect et de tolérance envers l'Autre. Dans ce contexte, le jeu se présente comme une voie pour une approche des enfants aux langues et aux cultures. L'étude présentée suit la méthodologie de recherche-action et émerge de la confluence des travaux de Autor (data) et Autor (data), qui ont eu pour base le même projet pédagogique et didactique. La question principale de cette étude est: Quelle est l'apport de l'approche éveil à la diversité linguistique et culturelle à travers le jeu au développement de la compétence plurilingue et interculturelle des enfants de l'école maternelle? Les principaux résultats montrent le potentiel du projet d'intervention au niveau de la construction de connaissances concernant le monde des cultures, du développement des compétences dans les domaines plurilingue et interculturel (lié par exemple, à la comparaison entre les langues et les cultures), et du point de vue socio-affectif.



**Mots-clés:** Compétences plurilingue et interculturelle; Connaissance du monde; Jeux; Répertoire plurilingue; Éveil aux langues et cultures.

## Introdução

Ao observarmos atentamente a nossa sociedade, facilmente encontramos indícios, cada vez mais acentuados, da presença de diversidade linguística e cultural. Verifica-se, em maior escala, o contacto entre povos, línguas e culturas, fomentado por uma crescente mobilidade de pessoas e pelos contactos em espaços virtuais, exigindo-se aos sujeitos que sejam capazes de compreender e interagir com a pluralidade de perspetivas, modos de estar e de ser. Posto isto, é essencial o desenvolvimento de novas formas de socialização nos próprios espaços educativos, que permitam ao sujeito preparar-se para lidar com os desafios comunicativos e interpessoais da sociedade atual, adotando uma visão de abertura ao Outro e à diferença.

Nesta perspetiva, a sensibilização à diversidade linguística e cultural surge como uma abordagem didática que procura concorrer para o processo de adaptação, integração e atuação dos sujeitos face a esta nova realidade social. Acredita-se, por isso, que quanto mais cedo se iniciar esta sensibilização, mais vantajosa esta será para o sujeito, uma vez que fomentará o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, culturais e linguísticas fundamentais para a sua integração no mundo, bem como para a aceitação do Outro na sua pluralidade (Candelier, 2003; Martins, 2008).

No contexto da educação pré-escolar, o jogo, enquanto estratégia didática, apresenta-se como uma das possíveis vias para a sensibilização à diversidade linguística e cultural (Coelho, 2007; Nobre, 2002). Para além de o jogo ser uma das atividades preferidas das crianças, esta abarca diversos benefícios de natureza cognitiva, atitudinal e psicomotora, sendo um meio menos formal e mais lúdico de aprendizagem (Chateau, 1975; Rocha, 1993). Deste modo, o jogo pode tornar-se uma atividade com objetivos educativos em prol do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, isto é, um meio para as crianças aprenderem sobre as línguas, os povos e as culturas, na interação com os outros (educador, colegas...) e com os recursos didáticos utilizados para esse efeito.

Neste texto, damos conta da articulação de dois trabalhos assentes numa metodologia qualitativa do tipo investigação-ação e baseados num mesmo projeto didático em contexto de educação pré-escolar, que procurou articular a



abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural e o jogo enquanto estratégia pedagógico-didática. O estudo aqui apresentado visa compreender o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural de crianças em idade pré-escolar através dessa abordagem e avaliar as potencialidades educativas do projeto didático desenvolvido.

## Contextualização Teórica

### Sensibilização à diversidade linguística e cultural na Educação Pré-Escolar

Atualmente, considera-se ser crucial que os indivíduos desenvolvam novas competências, tanto comunicativas como relacionais, assentes na consciencialização da existência de diversas línguas e culturas, que são fulcrais para a sua formação enquanto cidadãos do mundo, mais capazes de fomentar o diálogo intercultural e nele participar (Byram, 2008).

Atendendo ao facto de as crianças, desde muito cedo, começarem a construir saberes sobre o ambiente que as rodeia, através da interação quer com o mundo, quer com o Outro, torna-se importante aproximá-las da diversidade linguística e cultural logo em contexto pré-escolar. Este primeiro contacto pode assentar didaticamente na sensibilização às línguas e culturas, uma abordagem que visa proporcionar às crianças a descoberta da pluralidade de línguas e culturas, procurando concorrer de igual modo para o afastamento do etnocentrismo, a valorização da sua identidade linguística e cultural e/ou o desenvolvimento da sua consciência fonológica através da identificação de aspetos sonoros e rítmicos das diferentes línguas (Conselho da Europa, 2001).

Contrariamente à aprendizagem sistemática de uma Língua Estrangeira, que visa um aprofundamento de competências específicas da comunicação verbal, a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) pode ser encarada como uma abordagem espontânea e natural dessa diversidade, através da qual se procura despertar a curiosidade e o ímpeto de exploração por parte da criança, através de atividades de descoberta (Strecht-Ribeiro, 1998; Coelho, 2007; Martins, 2008). Posto isto, a SDLC pode constituir uma introdução ao ensino formal das línguas (Porcher & Groux, 1998). Não é objetivo desta abordagem avaliar formalmente as competências em línguas adquiridas e desenvolvidas, mas antes privilegiar o desenvolvimento de dimensões cognitivas e, acima de tudo, afetivas e atitudinais para com as línguas, povos e culturas (Strecht-Ribeiro, 1998).



Contrariamente ao que se pensava noutras épocas, o contacto das crianças com Línguas Estrangeiras permitir-lhes-á uma maior compreensão do sistema linguístico da sua Língua Materna, porque as leva a refletir acerca do funcionamento das línguas encontrando semelhanças e diferenças entre elas, bem como a uma maior flexibilidade mental e a uma superioridade na formação de conceitos (Strecht-Ribeiro, 1998). Nesta linha de pensamento, Candelier (2000) refere que a SDLC possibilita o desenvolvimento de efeitos positivos em três dimensões: representações e atitudes positivas face às línguas, capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva e cultura linguística. Estas dimensões são considerados importantes tanto para o desenvolvimento, construção e expansão do repertório linguístico e cultural dos sujeitos, como para a gestão da comunicação linguística e cultural num contexto de alteridade (Candelier et al., 2007).

Assim, as diferentes experiências proporcionadas pelas atividades de SDLC poderão concorrer para a construção da competência plurilingue das crianças (Martins, 2008), na medida em que permitem que estas contactem com um elevado número de línguas, podendo assim contribuir para o desenvolvimento de atitudes e representações favoráveis sobre as línguas e aqueles que as falam, mas também sobre si próprias. Com efeito, a competência plurilingue assenta na *“capacidade para utilizar línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”* (Conselho da Europa, 2001, p. 231). Assim sendo, a competência plurilingue reside na capacidade que os sujeitos possuem de pôr em prática vontades e emoções, recorrer a conhecimentos existentes no seu repertório linguístico-comunicativo e de aprendizagem em novas situações comunicativas e gerir processos discursivos, com o intento de conseguir comunicar e compreender mensagens durante uma situação de comunicação em que intervém mais do que uma língua. Esta competência pode ser mais ou menos desenvolvida de acordo com o ambiente linguístico e a trajetória pessoal e social de cada indivíduo (Conselho da Europa, 2001).

Além disso, a SDLC permite preparar as crianças para o contacto com outros falantes e culturas (Candelier, 2003), concorrendo assim para o desenvolvimento da competência intercultural (Byram, 2008). Com efeito, o desenvolvimento desta competência passa por educar as crianças para a compreensão cultural, através do alargamento do seu repertório pluricultural, da promoção da sua curiosidade sobre o mundo das culturas. Como explica Byram (1997), a competência intercultural *“includes the notion of discovery and negotiation but also adds the possibility that intercultural and native speakers (...) need to negotiate their own modes of*



interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication” (p. 49). Além disso, nos primeiros anos de escolaridade, a SDLC poderá contribuir para uma maior capacidade de lidar com a diferença e com choques resultantes do contacto com indivíduos de outras culturas e civilizações (Byram, 2008), podendo promover a reestruturação de atitudes negativas e uma maior abertura ao mundo do Outro.

## **O jogo no desenvolvimento da criança: pontes com línguas e culturas**

Ao longo dos tempos, a temática do jogo e a sua relação com a infância tem suscitado o interesse em diferentes campos científicos, tendo-se vindo a evidenciar os seus benefícios para o desenvolvimento das crianças (Neto, 1997).

Na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1975) concebe o jogo, sobretudo o simbólico, como a atividade por excelência da criança, que a leva a compreender melhor o mundo e o que a rodeia através de jogos de papéis, mas também a lidar e conviver melhor com esse mundo. Através do jogo, a criança dá azo à imaginação, projeta o mundo, assimila-o e adapta-se a ele. Deste modo, o jogo permite que a criança se desenvolva adaptando-se ao mundo, com base no equilíbrio entre processos como a *assimilação* (incorporação de novas informações nos esquemas de ação existentes) e a *acomodação* (ajustamento dos esquemas existentes às novas informações e experiências, modificando-os). Piaget acreditava que o jogo deve ser bastante valorizado nos espaços educativos, uma vez que permite uma manipulação das representações simbólicas mentais, o desenvolvimento intelectual, a estruturação da personalidade, a socialização (Rocha, 1993), bem como uma assimilação daquilo que a criança percebe da realidade (Libório, 2000).

Vygotsky (1991, 2001) considera que a criança desenvolve as suas aprendizagens através da interação com o ambiente que a rodeia e com o Outro, tendo ambos um papel social fundamental de mediação na construção de novos saberes por parte da criança. Esta interação permite agir sobre uma área de desenvolvimento cognitivo designada de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP), isto é, a área potencial de desenvolvimento cognitivo da criança, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento atual e o seu nível de desenvolvimento potencial. De acordo com o autor, o Outro (um adulto ou outra criança que já tenha desenvolvido a capacidade em questão) tem um papel crucial no alcance da ZDP, na medida em que ajuda a criança em funções e atividades que esta só consegue alcançar com o seu apoio.



O jogo, especialmente o jogo simbólico enquanto estratégia pedagógica, reveste-se de uma enorme importância nesse desenvolvimento, visto que propicia o surgimento de interações significativas com o Outro e com o ambiente envolvente, preponderantes para novas aprendizagens. Considera-se, por isso, que o jogo, na sua esfera colaborativa, é um meio potenciador da ZDP das crianças, pois cria uma estrutura para a alteração das necessidades de aprendizagem, de atitudes volitivas em prol de novas ações e da consciência da criança sobre o real. Além disso, destacando-se o caráter lúdico e social do jogo, acredita-se que criança, através dele, se envolve em situações de interação e comunicação fundamentais para o desenvolvimento conceptual e da linguagem (Vygotsky, 1991, 2001).

Por último, Bruner (1984) acredita que o jogo leva a criança a explorar novas ideias e comportamentos que poderão ser aplicados futuramente, em situações reais. Assim, para além de fomentar capacidades intelectuais, o jogo pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades verbais e motoras (Pessanha, 2001).

A nível psicomotor, o contexto de jogo origina e estimula várias sensações e permite à criança explorar todas as suas possibilidades funcionais, sendo através da sua interação com a realidade que a envolve que esta percebe o mundo (Rocha, 1993). Supõe-se, ainda, que o jogo intervenha no modo como a criança se apropria da sua cultura (Garvey, 1992).

Da mesma forma, o jogo contribuirá para o aumento do vocabulário e para um melhor conhecimento das estruturas linguísticas pelas crianças (Coelho, 2007). Se pensarmos em alguns jogos realizados pelas crianças durante a educação pré-escolar, nomeadamente, o jogo simbólico, podemos constatar que estas estão, continuamente e de forma intuitiva, a usar a linguagem para falar com os seus companheiros de jogo, para descrever situações ou para desempenhar papéis, pelo que à vertente lúdica e divertida do jogo podemos associar o desenvolvimento linguístico, social e pessoal das crianças (Rocha, 1993; Barbeiro, 1998).

No campo dos afetos, o jogo promove um melhor equilíbrio emocional e contribui para o desenvolvimento de comportamentos de partilha, abertura e aceitação face ao Outro (Rocha, 1993) – componentes essenciais à competência intercultural.

Considera-se ainda que, através do jogo, a criança tende a vivenciar experiências positivas, surgindo este como uma atividade gratificante, que conduz ao desenvolvimento da sua autoconfiança e autoestima. Ao potenciar a relação entre o lúdico e o formal, revestindo-se simultaneamente de um caráter de seriedade e de descontração (Chateau, 1975), o jogo permite que a criança realize



aprendizagens indiretas e espontâneas. Assim, para além de ser fonte de lazer, o jogo é simultaneamente fonte de conhecimento e a forma mais natural e eficaz de a criança realizar aprendizagens (Rocha, 1993).

Ao contribuir para a formação global da criança, permitindo a construção de significado sobre si própria, sobre o mundo que a rodeia e sobre a cultura em que está inserida (Garvey, 1992; Coelho, 2007), o jogo converte-se numa das possíveis vias para a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Na generalidade, o jogo tem vindo a ser considerado uma mais-valia no ensino/aprendizagem de línguas em geral e na abordagem da SDLC em particular (Coelho, 2007; Conselho da Europa, 2001; Nobre, 2002; Strecht-Ribeiro, 1998). O jogo potencia uma aprendizagem pela descoberta e exploração das línguas e culturas, fomentando o desenvolvimento das esferas cognitiva e cultural. Tomemos como referência jogos cujo propósito é o de levar a criança a observar e escutar o que se passa em seu redor (Coelho, 2007). Por exemplo, ao propor-se às crianças que, através de jogos, observem comportamentos de outros povos (modos de ser/estar) ou escutem dados verbais de diferentes línguas, pode-se alimentar processos de consciencialização de semelhanças/diferenças entre povos e entre línguas (nomeadamente do ponto de vista fonológico), concorrer para a cultura linguística das crianças ou para a (re)construção de representações sobre a diversidade linguística e cultural. Ao privilegiarem-se jogos que levem à comparação, ao reconhecimento (de palavras, expressões...) e ao raciocínio linguístico, estaremos também a fomentar capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, um dos focos da SDLC. Através de jogos de associação lexical, as crianças podem, por exemplo, expandir o seu vocabulário não só na língua materna, como integrar no seu repertório lexical palavras e expressões de outras línguas. Em suma, através de uma atividade lúdica e socializadora como o jogo, as crianças podem construir conhecimentos sobre as línguas, os povos e as culturas, tendo por base uma atmosfera de descontração simultaneamente educativa.



## Metodologia

O estudo aqui apresentado resulta da confluência dos relatórios de mestrado de Autor (data) e Autor (data), que tiveram por base o mesmo projeto de intervenção, analisado, do ponto de vista investigativo, sob diferentes prismas, que procuramos agora articular.

Tratando-se de estudos fortemente ligados à nossa prática educativa, seguimos uma metodologia qualitativa do tipo investigação-ação. Por outro lado, esta pareceu-nos a metodologia que melhor se adequava às exigências da questão de investigação subjacente ao estudo, permitindo-nos encontrar respostas para a mesma. Para além disso, a investigação-ação proporcionava um maior envolvimento, autonomia e profissionalismo da nossa parte enquanto educadoras na compreensão dos fenómenos que nos propúnhamos estudar (Bogdan & Biklen, 1994).

## Questões e objetivos de investigação

Perante a temática da educação plurilingue e intercultural e da SDLC em correlação com o jogo, no âmbito da educação pré-escolar, definimos para este estudo a seguinte questão de investigação: *Qual o contributo da abordagem da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural através do jogo para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural de crianças em idade pré-escolar?*

Tendo por base o projeto de intervenção comum, definimos como objetivos de investigação: (i) Compreender o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural centrada no jogo e (ii) Avaliar as potencialidades educativas do projeto didático realizado à luz do objetivo anterior.

## O projeto de investigação-ação: “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...”

O projeto “Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...” foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada na cidade de Aveiro, numa sala de educação pré-escolar. O grupo era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo doze elementos do sexo feminino e dez do sexo masculino.



À luz das temáticas orientadoras – a SDLC e o jogo em contexto de pré-escolar –, o projeto tinha como objetivos pedagógico-didáticos: i) Consciencializar as crianças da existência de outras línguas e culturas para além da sua; ii) Alargar o repertório linguístico e cultural das crianças; iii) Desenvolver a competência plurilingue e intercultural das crianças; iv) Desenvolver nas crianças um sentimento de respeito e tolerância face ao Outro e à sua forma de comunicar; e v) Dar a conhecer as línguas e as culturas através do jogo. Assim, para além de fomentar o conhecimento do mundo das culturas e atitudes de abertura ao Outro, enquanto componentes de uma competência intercultural, foi finalidade do projeto dar a conhecer palavras em diferentes línguas, com exploração do seu som e significado, procurando contribuir para o alargamento do repertório lexical plurilingue das crianças, central na construção de uma competência plurilingue.

A pertinência formativa e curricular do projeto desenvolvido encontra sustentação nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) e nas *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010). De acordo com as OCEPE, a educação pré-escolar deve favorecer "(...) a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Ministério da Educação, 1997, p.15), aspiração também preconizada pela educação intercultural e pela abordagem SDLC. Nas OCEPE, destaca-se a importância do contacto com outras linguagens, sejam estas do código escrito, verbal ou não verbal: "Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo" (Ministério da Educação, 1997, p.15).

O projeto insere-se ainda nas áreas de *Formação Pessoal e Social* e de *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* presentes nas *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010). Estas áreas compreendem, entre outras, metas relacionadas com manifestações, por parte da criança, de curiosidade pelo mundo que a rodeia e de respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros, bem como metas relativas ao alargamento do campo lexical, com referência à exploração do som e do significado de novas palavras.

Desenvolvido no âmbito da nossa Prática Pedagógica Supervisionada, o projeto organizou-se em quatro sessões, realizadas entre 24 de outubro e 21 de novembro de 2011, cuja descrição se encontra na tabela 1.



Tabela 1 – Descrição das sessões do projeto de investigação-ação

| Sessões de intervenção   | Objetivos específicos   | Descrição das sessões  |
|--|---|--|
| <b>Sessão I</b><br><b>(24/10/2011)</b><br><b>Com este amigo eu quero brincar</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• D e m o n s t r a r atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar;</li><li>• M a n i f e s t a r curiosidade pelo mundo que a rodeia.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo introdutório: exploração do guarda-chuva viajante e do diário, que convida as crianças a viajar pelo mundo;</li><li>• Apresentação dos meninos de vários países presentes no corpo do guarda-chuva;</li><li>• Elaboração da nuvem Com este amigo eu quero brincar: identificação do menino com o qual as crianças gostariam de brincar. As escolhas orientaram os países a visitar nas sessões seguintes;</li><li>• Levantamento das línguas conhecidas pelas crianças;</li><li>• Diálogo orientado sobre o encontro intercultural com a criança escolhida (jogo de “faz de conta”);</li><li>• Ilustração do encontro intercultural.</li></ul> |



| Sessões de intervenção   | Objetivos específicos   | Descrição das sessões   |
|--|---|---|
| <b>Sessão II</b><br>(07/11/2011 a 9/11/2011)<br><br><b>Pelos caminhos da Índia</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Alargar o repertório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras;</li><li>• Identificar elementos do ambiente linguístico e cultural dos países visitados;</li><li>• Demonstrar atitudes de aceitação e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo introdutório e leitura do recado do guarda-chuva no diário: proposta de viagem à Índia para conhecer a Isha;</li><li>• Na manta, simulação da viagem até à Índia: audição de uma canção indiana;</li><li>• Apresentação da Isha através do diário: referência a aspetos linguísticos e culturais da Índia;</li><li>• Realização do jogo Fotografias por todo o lado: separação de fotografias relativas a aspetos culturais da Índia e de Portugal e de cartões com palavras em português e hindi. Organização das fotografias e dos cartões sobre a Índia num álbum e maior exploração destes;</li><li>• Realização de atividades várias: visualização de documentário alusivo à Índia; realização de uma aula de yoga; dança de uma coreografia indiana; utilização de vestuário indiano; confeção de pão chapati;</li><li>• Elaboração do Elefante colorido: desenho da atividade que mais gostaram na sessão e registo de palavras em hindi de que se lembravam;</li><li>• Avaliação das atividades desenvolvidas: preenchimento de uma grelha de avaliação</li></ul> |
| <b>Sessão III</b><br>(14/11/2011 a 16/11/2011)<br><br><b>Às voltas nos EUA</b>     |   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo introdutório e leitura do recado do guarda-chuva no diário: proposta de viagem aos EUA para conhecer o Peter;</li><li>• Na manta, simulação da viagem até aos EUA: audição de uma canção norte-americana;</li><li>• Apresentação do Peter através do diário: referência a aspetos linguísticos e culturais dos EUA;</li><li>• Realização do jogo Às voltas nos EUA – Monopoly, com imagens características do país e palavras em inglês.</li><li>• Realização de atividades várias: dança hip hop; jogo de basketball; decoração da bandeira dos EUA; confeção de pipocas; visualização de um filme como se estivessem em Hollywood;</li><li>• Elaboração do Foguetão: desenho da atividade de que mais gostaram na sessão e registo de palavras em inglês de que se lembravam;</li><li>• Avaliação das atividades desenvolvidas: preenchimento de uma grelha de avaliação</li></ul>  |
| <b>Sessão IV</b><br>(21/11/2011)<br><br><b>As voltas que um guarda-chuva dá...</b> |   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo introdutório e leitura do recado do guarda-chuva no diário: sua despedida das crianças;</li><li>• Realização do jogo As voltas que um guarda-chuva dá... (semelhante ao jogo da glória): exploração de casas com imagens da Índia e dos EUA trabalhadas nas sessões anteriores - resposta a perguntas e pequenos desafios alusivos a aspetos culturais e linguísticos;</li><li>• Construção de um guarda-chuva tridimensional, o Guarda-chuva viajante.</li></ul>   |



Sendo um projeto a desenvolver em contexto pré-escolar, procurámos fomentar a criatividade e a imaginação das crianças, dimensões intrínsecas desta fase de desenvolvimento. Foi, assim, criada uma mascote, o *guarda-chuva viajante*, que acompanhava as crianças ao longo das suas viagens pelo mundo. Nesse guarda-chuva figurava um mapa-mundo, com fotografias de crianças de diversos países suas amigas (Brasil, China, Egito, Estados Unidos da América, Índia e Itália). Foi ainda criado um diário, no qual, ao longo das sessões, foram escritos recados do guarda-chuva viajante e dos meninos visitados.

Do ponto de vista pedagógico-didático, o projeto contemplou atividades dirigidas a todo o grupo de crianças da sala e atividades orientadas para um grupo restrito de crianças mais velhas, que constituíram o grupo de estudo da nossa investigação (*caso ou unidade de análise*, segundo Stake, 2007). Este era constituído por sete crianças de cinco anos. A escolha desta amostra resultou do facto de estas crianças, ao demonstrarem um grau de desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e linguístico mais avançado comparativamente com as outras crianças mais novas, poderem trazer contributos mais significativos à luz dos propósitos do nosso estudo (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

## Procedimentos metodológicos

A recolha de dados realizou-se através da observação direta e registo de atitudes e comportamentos das crianças, da videogravação e transcrição das sessões, dos trabalhos realizados pelas crianças e do preenchimento de grelhas de avaliação no final de cada sessão de intervenção.

A informação obtida foi alvo de uma análise de conteúdo e organizada segundo categorias de análise, com vista a uma interpretação do significado da comunicação mais sistematizada (Pardal & Correia, 1995). Estas categorias atenderam ao conceito de competência plurilingue e intercultural e aos objetivos de investigação do estudo. As subcategorias de análise adotadas foram estabelecidas a partir da leitura os dados.



**Tabela 2** – Categorias de análise (adaptado de Autor, data e Autor, data)

| <b>Categorias</b>   | <b>Subcategorias</b>  |
|---|---|
| 1. Dimensão socioafetiva/<br>afitudinal                                   | 1.1. Atitudes face ao Outro e à sua cultura.<br>1.2. Consciência da diversidade de línguas e de culturas no mundo, demonstrando sensibilidade e abertura face às mesmas.<br>1.3. Curiosidade em descobrir o funcionamento das línguas e culturas.<br>1.4. Atitudes face ao projeto.   |
| 2. Dimensão dos<br>conhecimentos do mundo                                 | 2.1. Conhecimento de aspetos relacionados com a diversidade cultural em geral.<br>2.2. Conhecimento de aspetos relacionados com as culturas e identidade de um país e/ou uma pessoa.  |
| 3. Dimensão das capacidades<br>nas esferas plurilingue e<br>intercultural | Capacidades de:<br>3.1. Identificar e pronunciar palavras numa língua diferente da sua.<br>3.2. Encontrar semelhanças e estabelecer comparações entre a sua língua e uma língua diferente.<br>3.3. Expressar os seus próprios conhecimentos sobre uma língua.<br>3.4. Observar, identificar, analisar ou comparar aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários.<br>3.5. Expressar aspetos relacionados com as culturas de um país ou vários. |

## Resultados

Nesta secção, apresentam-se os resultados segundo as categorias acima indicadas, não se descurando que, dado o carácter breve e exploratório do projeto desenvolvido, apenas podemos apresentar *indícios* de desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural das crianças analisadas.

Relativamente à *Dimensão socioafetiva/afitudinal*, podemos referir que algumas crianças evidenciaram uma grande abertura para saber mais sobre o Outro, que é culturalmente diferente de si, e a sua forma de comunicar. Na maior parte dos casos,



esta atitude era mais notória nos gestos e postura das crianças: *Exemplo – Ee2: Já estamos na Índia. | C1: lupi // Eu quero estar na Índia (a criança evidencia um sorriso na cara, balança-se e bate uma palma de contentamento)*. Além disso, foi visível um grande interesse e entusiasmo em conhecer e integrar crianças provenientes de outros povos nas suas atividades diárias, quando as crianças imaginaram o que seria conhecer e brincar com os meninos apresentados pelo guarda-chuva (cf. sessão I). Este exemplo evidencia igualmente a possibilidade que o jogo simbólico apresenta no fomento da imaginação das crianças, ao “fazerem de conta” que se encontram com os meninos de outros países, pondo em ação uma dimensão volitiva para a interação com o outro, diverso de si, um aspeto fundamental no desenvolvimento de uma competência intercultural.

Algumas crianças tinham a perceção de que existiam outras línguas para além do português, nomeadamente o espanhol e o francês. Várias crianças manifestaram ter consciência de que, para brincarem com meninos de outros países era importante aprenderem a dizer algumas palavras na sua língua. Posto isto, constatámos que sentiam curiosidade em aprender palavras em Línguas Estrangeiras e tinham motivação para comunicar com pessoas que falassem outras línguas: *Exemplo – Ee1: Se pudesses brincar com o Zaid, era às escondidas? | C1: Sim. | Ee1: E achas que ias conseguir falar com ele? / Ele fala árabe // Tinhas de aprender umas palavritas, não era? | C1: Sim. | Ee2: E gostavas de aprender? | C1: (a criança abana a cabeça em sinal de afirmação)*.

Podemos ainda afirmar que diversas crianças revelaram curiosidade em relação às línguas exploradas, por exemplo, quando questionavam as educadoras acerca do significado de determinadas palavras em hindi no jogo que lhes foi proposto. Como foi registado nas notas de observação, uma das crianças demonstrou curiosidade e necessidade de saber mais, ao interrogar-nos acerca da pronúncia da palavra *elefante* em hindi. Situações como esta foram visíveis no decorrer das atividades com jogos, o que evidencia uma motivação para conhecer melhor a língua e a cultura dos meninos visitados.

Salienta-se, ainda, que as crianças se envolveram no projeto de forma muito positiva, tendo demonstrado entusiasmo, motivação e interesse pelas atividades propostas: *Exemplo 1 – Ee2: Olhem/ querem continuar a jogar? / ou vamos para a sala? | C2: Não!/ eu quero continuar a jogar!; Exemplo 2 – Ee2: E se vocês se sentassem no meu corpo e voassem comigo pelo mundo fora? | C1: Uh!/ Boa ideia (batendo palmas) | C3: Boa ideia!// Adoro voar! | CC: Eu também adoro! Parece-nos, assim, que os jogos e a interação educador-crianças e crianças-crianças daí decorrente foram*



importantes no surgimento de novas necessidades e vontades de aprendizagem sobre as línguas e culturas por parte das crianças.

No que concerne à *Dimensão dos conhecimentos do mundo*, algumas crianças adquiriram e desenvolveram conhecimentos importantes relativamente à diversidade cultural, o que reforça o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo das crianças: *Exemplo – Ee1: Como é que se vestem as pessoas na Índia?|C7: Lenços.|Ee2: Lenços... Mais?|C7: Brincos.|Ee2: Como são os lenços?|C7: São coloridos// e também usam uma pintinha (apontando para a sua testa).*

Podemos referir ainda que as crianças conseguiram confrontar traços da sua cultura com características culturais de outros povos, especificamente das culturas indiana e norte-americana: *Exemplo – C7: (seleciona uma fotografia do monumento indiano Taj Mahal)|Ee1: O que é isso?|C7: Uma casa...|Ee1: Um palácio!|C1: Indiano.|Ee1: E de onde será esse palácio?|C1: Índia.|Ee1: E por que é que será da Índia?|C7: Porque/ dos castelos/ eles não têm casas iguais às nossas.|Ee1 e Ee2: Pois/ os nossos castelos não são assim.|Ee1: Sabem como é que se chama? (falando do palácio)|GC: Não.|Ee1: Taj Mahal.|GC: Taj Mahal.* Este exemplo põe em evidência que, através de atividades que fomentem a comparação entre aspetos de diferentes culturas, algumas crianças se aperceberam de diferenças e semelhanças entre estas.

Importa, no entanto, referir que muitos dos conhecimentos que as crianças revelaram não foram adquiridos somente através das sessões do projeto, mas são fruto das suas vivências e percursos pré-escolares. Contudo, as atividades propostas permitiram a mobilização destes conhecimentos, possibilitando uma articulação, contextualização e alargamento do conhecimento que possuíam. Desta forma, os jogos propostos levaram as crianças a irem mais além, a acrescentarem novos conhecimentos às suas experiências e a criarem novas perceções da realidade e da pluralidade.

Relativamente à *Dimensão das capacidades nas esferas plurilingue e intercultural*, todas as crianças conseguiram identificar palavras em hindi e em inglês, mencionando o seu significado em português ou referindo como determinada palavra em português se dizia numa das línguas estrangeiras abordadas: *Exemplo – Ee2: Vejam bem como é que se escreve namaste em hindi (a educadora mostra o diário às crianças para que possam ver a palavra). |Ee1: Namaste / O que quer dizer namaste?|CC: Olá.* Todavia, é necessário frisar que estas situações ocorreram maioritariamente após um trabalho precedente em torno dessas palavras. Este dado põe em evidência que um trabalho inicial de descoberta de novas palavras



deverá ser seguido de novas situações de mobilização lexical. O recurso a imagens para o auxílio da identificação do significado das palavras foi igualmente importante.

Verificámos também que as crianças foram capazes de pronunciar palavras em hindi e em inglês, de forma espontânea ou em resposta a questões colocadas. Por vezes, reproduziam palavras após estas serem proferidas pelas educadoras ou estabeleciam comparações entre palavras em hindi ou em inglês e palavras em português, através de processos de tradução ou como forma de “brincar” com as línguas: *Exemplo – Ee2: Começam nesta casa que diz go. | Ee1: Sabem o que quer dizer go? | C1: Golo. | C2: Quer dizer golo. | Ee2: Não. | Ee1: Não / Não / Go. | C3: Golfe.*

Atendendo aos conhecimentos prévios das crianças, podemos aferir que muitas sabiam identificar algumas palavras em inglês, salientando-se o caso de uma criança que sabia ainda palavras em italiano e francês: *Exemplo – Ee2: O Francesco é da Itália. | C1: Eu sei dizer uma coisa // Cucchiaio. | Ee1: O que é? | C1: Uma colher.* Exemplos como este mostram ser fundamental criar situações, nomeadamente através de jogos, que levem as crianças a recuperar os seus conhecimentos prévios, a mobilizarem-nos e a enriquecerem-nos, o que favorece a valorização das suas vivências e experiências de vida.

Já na esfera das capacidades interculturais, as crianças foram capazes de observar, analisar e identificar aspetos culturais característicos dos países abordados, tais como músicas, danças, monumentos, gastronomia, bandeiras, desportos, entre outros: *Exemplo – Ee2: O que é que tem no tabuleiro? (referindo-se ao tabuleiro do jogo) | C1: A bandeira! A bandeira! (apontando para o centro do jogo) | Ee1: De onde será essa bandeira? | C2: É dos EUA! | Ee1: Boa! Acresce dizer que as crianças conseguiram comparar aspetos culturais, confrontando-os com os seus: Exemplo – Ee2: O C1 escolheu esta fotografia. | C1: Eu não sei... | Ee2: O que é que tu achas que isso é? C3: Deve ser da Índia. | C1: Comida. | Ee2: Mostra a fotografia. | C3: É da Índia. | Ee1: Porque é que achas que é da Índia? | C3: Porque acho que nós nunca comemos esta comida (apontando para a fotografia que C1 tem na mão).* Com base neste exemplo e nos excertos precedentes, destacamos ainda a importância dos jogos propostos e as atividades a eles associadas na criação de momentos de interação e comunicação importantes entre as crianças e as educadoras, que assumiram o papel de apoio na descobertas das crianças sobre as línguas, povos e culturas.



Para concluir e a título de exemplo, na última sessão, as crianças pronunciaram-se sobre as aprendizagens feitas, demonstrando vontade de falar sobre o que tinham observado e analisado: *Exemplo – Ee2: Cada um diz aquilo que gostou... | Cc: IND (entusiasmados) | Ee1: Calma! | C3: Eu gostei/ eu gostei... | Ee1: Da Índia.../ O que é que tu gostaste na Índia? | C3: Hum... | Ee1: O que é que fizemos na Índia? | C7: Eu/ Eu! | Ee1: Diz! | C7: Eu gostei das danças... | Ee1: Fizemos danças da Índia e mais...? | C2: Pão! (...) Ee1 e Ee2: Yoga... | C2: Eu gostei do Hip Hop! | Ee2: Estamos a falar da Índia... | C7: Gostei também das outras danças... | Ee1: Por isso/ a C7 gostou do Hip Hop e das danças indianas... Sim? | C7: (criança acena afirmativamente sorrindo) | Ee2: E do pão? Ninguém gostou do pão? Estava delicioso! | C7: Eu gostei! / Eu gostei! (...) Ee1: C6/ O que é que tu gostaste mais? / Na Índia em primeiro... | C6: Gostei das danças/ do Chapati... (...) C5: Eu gostei mais do Hip Hop. | Ee1: Do Hip Hop nos EUA...// e na Índia/ o que é que gostaste mais? | C5: Do pão... | Ee1: Como se chama o pão...? | C5: Chapati! (...) Ee1: E mais...? | (...) Ee2: Tu tinhas dito que tinhas gostado.../ O que é que nós fizemos com a Isha? | C2: O jogo! | Ee1: Gostaste de jogar a esse jogo? | C2: (criança acena afirmativamente) (...) Ee2: C3/ o que é que tu te lembras da Índia? | C3: Macacos... | Ee1: Macacos na rua... / mais...? | C3: Elefantes.../ vacas... | Ee2: Eles comem carne de vaca? | C3: (acena negativamente) | Ee2: Porque a vaca é um animal sagrado... | Ee1: É um animal protegido/ eles não comem... E nos EUA/ o que é que tu te lembras? | Ee1: Com que é que podemos fazer compras nos EUA? | C3: Dólar!.*

## Conclusões

Os resultados descritos na secção precedente permitem-nos considerar que o projeto didático, assente no jogo como estratégia de SDLC, teve potencialidades ao nível da formação plurilingue e intercultural das crianças. Com efeito, as atividades propostas parecem ter levado grande parte das crianças do grupo de estudo, por um lado, a integrar novas palavras no seu repertório linguístico, a estabelecer comparações e encontrar semelhanças entre diferentes línguas, o que concorrerá para a sua competência plurilingue, e, por outro lado, a aceitar a diferença, a mostrar uma maior receptividade face ao Outro e a adquirir conhecimentos relativos ao modo de vida de outras culturas, contributos importantes para o desenvolvimento da sua competência intercultural.

Consideramos, por isso, que o projeto permitiu atingir, satisfatoriamente, os objetivos delineados, sendo que, como educadores, passámos a ter a perceção de que a SDLC se assume como uma mais-valia no trabalho com crianças em idade pré-



escolar e que o jogo se afigura como uma via estimulante e motivadora para levar as crianças a explorar novas palavras e novos aspetos culturais.

Relativamente ao jogo enquanto estratégia associada à SDLC e ao seu contributo para a formação global (cognitiva, atitudinal, motora...) das crianças, torna-se perceptível, em alguns dos exemplos apresentados, que o recurso a esta estratégia concorreu para o desenvolvimento do raciocínio linguístico das crianças, tornando-se uma fonte de conhecimento sobre as línguas e as culturas e de expansão dos seus repertórios plurilingues e pluriculturais. Além disso, foram várias as situações em que as crianças revelaram motivação e predisposição para a resolução dos desafios que lhes iam sendo propostos ao longo das sessões, demonstrando curiosidade e vontade exploratória e construindo novos significados sobre as línguas e as culturas analisadas.

Consideramos que os conhecimentos, capacidades e atitudes fomentados com o projeto deveriam continuar a ser enriquecidos de forma mais sistemática, de modo a que estas crianças possam desenvolver a sua plurilinguagem no seu potencial máximo, e assim rentabilizar e mobilizar as novas palavras adquiridas em novas situações de aprendizagem, acionar capacidades de reflexão sobre as línguas e culturas e manifestar atitudes positivas desenvolvidas. Este projeto, ainda que de cariz pontual, mostrou que se pode trabalhar no sentido do desenvolvimento de um saber-ser plurilingue e intercultural, pautado pela sensibilidade à diversidade e pela curiosidade em conhecê-la desde o pré-escolar.

À luz dos resultados, pensamos que o desenvolvimento curricular no âmbito do projeto de intervenção demonstra potencialidades no que diz respeito à integração e articulação de saberes sobre as línguas e culturas e outras dimensões do trabalho em educação pré-escolar, uma perspetiva que fundou os alicerces do projeto. Com efeito, na ótica de um quadro didático (meta)reflexivo,

«La valorisation des répertoires individuels et la mise en place de convergences entre enseignements de langues et autres domaines d'apprentissage sont au cœur des travaux [vers l'éducation plurilingue].» (Kervran, 2012, p. 31).

Podemos, por isso, afirmar que a Prática Pedagógica Supervisionada se apresenta como um contexto de experimentação pedagógico-didática privilegiado em torno da construção de práticas curriculares em educação pré-escolar que permitam um olhar global e transversal das áreas de conteúdo com vista à construção de um projeto de formação integrado a partir de um tema transversal e eixo unificador de aprendizagens e experiências, o da diversidade linguística e cultural.



Pensamos, assim, estar a concorrer para a construção de práticas curriculares de maior qualidade ao termos desenvolvido um projeto que visou contrariar práticas educativas fragmentadas, conferindo-lhes, pelo contrário, um sentido e uma finalidades comuns (próprias de um paradigma sistémico-ecológico) (Alonso, 2002), orientadoras do desenvolvimento curricular em prol de uma educação plurilingue e intercultural. Além disso, e tendo em conta a integração das crianças no processo de desenvolvimento curricular, procurámos partir dos seus interesses e contemplar momentos de avaliação conjunta das atividades desenvolvidas, de modo a podermos construir o projeto progressivamente, colaborativamente e de forma mais participada, e de modo a proporcionar aprendizagens significativas para as crianças.

À luz do que acabámos de expor, os resultados alcançados com o nosso estudo, embora muito positivos à luz dos objetivos do projeto de intervenção, reforçam a importância de que se realize um trabalho de SDLC mais sistemático e continuado do ponto de vista pedagógico-didático (e não breve e pontual como o caso do nosso projeto), sustentado por processos investigativos longitudinais, numa atitude de reflexão crítica sobre a ação educativa.

Ao lançarmos um olhar sobre a experiência de investigação-ação aqui relatada, concluímos que a construção de conhecimento sobre a abordagem da SDLC através do jogo foi um passo fundamental no nosso percurso de aprendizagem profissional, pois concorreu para a reflexão sobre a nossa função como educadores e sobre o papel estruturante que podemos desempenhar na formação global das crianças, num mundo pautado pela pluralidade.

O projeto e a investigação sobre ele realizada contribuíram para nossa sensibilização a práticas curriculares mais diversas e integradoras das línguas e culturas, mas também para a nossa formação profissional para trabalhar a diversidade linguística e cultural, por exemplo, na forma como analisámos os documentos reguladores e orientadores da educação pré-escolar, gerimos e desenvolvemos o currículo, expandimos o nosso repertório didático, etc. Concorreu, ainda, para o surgimento de disponibilidades de investigação da nossa parte, numa articulação com as nossas práticas educativas.

Consideramos que um educador que não tenha formação para trabalhar a diversidade, neste caso linguística e cultural, nem vontade e disponibilidade para o fazer, dificilmente conseguirá aproveitar as potencialidades de um projeto desta natureza para o desenvolvimento das crianças. Para Portugal & Laevers, o papel



do educador enquanto mediador da ação é fundamental. Devido à sua “experiência, conhecimento, e sensibilidade, este pode actuar como fertilizante do terreno educativo, podendo ser o elemento mais rico, introduzindo o fascínio e entusiasmo na sua sala (oferecendo novos materiais ou actividades, dando informações, intervindo para estimular a acção, o pensamento, a comunicação)” (2010, p.16).

Percebemos o papel importante de mediadores no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural das crianças. A este propósito, como refere Bartolomé (2006), numa perspetiva crítica sobre os percursos de formação, torna-se imperativo que os educadores comecem a atender a novas práticas, estratégias e metodologias pedagógicas, capazes de evitar que a sua sala de aula, ou até o próprio contexto educativo, sejam vistos como locais de discriminação e de negação da condição humana dos aprendentes pertencentes a minorias, sejam estas linguísticas, culturais ou étnicas. Tudo começa por modificar a perspetiva que cada educador tem sobre aquilo que o rodeia, por torná-la mais abrangente, sendo assim fulcral que este opte por uma constante postura reflexiva acerca da sua prática e da sua personalidade. Através do nosso trabalho, percebemos a pertinência pedagógica da SDLC, que surge como uma via importante de integração da pluralidade em práticas educativas, numa sociedade cada vez mais heterogénea.

## Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projecto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, n.º 5, 62-88.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Bartolomé, L. (2006). Para além dos métodos fetiche na preparação dos professores: em direcção a uma pedagogia humanizada. In L. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 15-37). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural*



- citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier (coord.) (2007). *CARAP - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: ECML.
- Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Disponível em: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/annex1.pdf> (acedido a 10 de maio de 2011).
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelas: De Boeck.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Coelho, D. (2007). *Brincando com o Inglês Língua Estrangeira: um estudo no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Autor, C. (data). ....
- Kervran, M. (2012). *Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire*. In C. Balsiger, D. Köhler, J.-F. de Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-39). Paris : L'Harmattan.
- Libório, O. (2000). *Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (acedido a 18 de Outubro de 2010).
- Neto, C. (1997). *Jogo: desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nobre, C. (2002). *O jogo no ensino precoce da língua inglesa*. *Educação & Comunicação*, n.º 7 (junho), 165-171.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto:



Areal.

- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: IIE.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Autor, A. R. (data). .....
- Rocha, M. (1993). *A dimensão lúdica e o desenvolvimento humano: faixa etária dos 3 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1.º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. eBook (Ridendo Castigat Mores, ed.).