

O ensino eficaz do Português como Língua Estrangeira na educação infantil: estratégias comunicativas, mediadores pedagógicos e *realia*

Maria Antonietta Rossi

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract This work discusses didactic strategies – based on the Communicative and Competency-based Approach – and the use of authentic materials to promote the Meaningful Learning of Portuguese as Foreign Language in early childhood to stimulate the development of the Intelligence Quotient and the Executive Functions. Considering the contributions of Sociocultural Constructivism and Conversational Pragmatics, we propose playful collaborative activities based on the use of webtools and *realia* to expose students to authenticity of the language and encourage the zone of proximal development, fundamental in the process of learning a foreign language.

Keywords Applied Linguistics. Child Education. Meaningful Learning. Portuguese as Foreign Language. *Realia*.

Resumo 1 À guisa de introdução: porquê promover em Itália o ensino do Português como Língua Estrangeira na educação infantil. – 2 Educação Linguística em fase pré-escolar: quadro teórico de referência. – 3 Estratégias didáticas e recursos autênticos para promover a aprendizagem significativa do PLE na primeira infância. – 4 Considerações finais.



Peer review

Submitted 2022-06-17
Accepted 2023-10-22
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Rossi | 4.0



Citation Rossi, M.A. (2023). "O ensino eficaz do Português como Língua Estrangeira na educação infantil: estratégias comunicativas, mediadores pedagógicos e *realia*". *EL.LE*, 12(3), 465-480.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/004

1 **À guisa de introdução: porquê promover em Itália o ensino do Português como Língua Estrangeira na educação infantil**

A aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo da vida representa, sem dúvida, a oportunidade de enriquecer a bagagem cultural de cada sujeito aprendente e de construir, por conseguinte, ferramentas cognitivas que possibilitam o confronto entre as heterogéneas culturas com as quais, através dos mais frequentes movimentos migratórios, entramos em contacto.

Diante deste pressuposto, interiorizar de maneira eficaz e significativa¹ um ou mais idiomas possibilita, portanto, o diálogo construtivo entre diferentes paradigmas mentais, sensibilizando o aprendente, deste modo, para a alteridade linguística, conceito defendido, aliás, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) de 2001. Nesta ótica, tal diversidade, «em vez de ser um obstáculo à comunicação», representa uma profícua «fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos» (Conselho da Europa 2001, 20), circunstância que estimula, com efeito, o desenvolvimento de uma competência comunicativa de cariz plurilingue e intercultural (Portera 2008; Ciliberti 2012; Luise 2013). Nas palavras de Ciliberti (2012, 7) um 'savoir agir' atualmente imprescindível que permite cumprir atos de fala eficazes de acordo com o cenário interativo, i.e. com os «aspetti socio-situazionali del contesto in cui la comunicazione ha luogo» (2).

Com base nos pressupostos apresentados, podemos afirmar que seria fundamental promover o ensino das Línguas Estrangeiras (LE) desde a educação infantil, tese bem argumentada, a título elucidativo, nas Indicações Nacionais para o ensino básico e o primeiro ciclo de escolaridade, elaboradas em 2012 pelo Ministério italiano da Educação.² Visto que «una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola», a «intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno» (Ministero della Pubblica Istruzione 2012, 8), estratégia pedagógica que prioriza, segundo o nosso parecer, a formação de atores sociais (Goffman 1959) capazes de interagir nível sócio-pragmático, de modo eficiente, em qualquer contexto comunicativo (Austin 1962; Hymes 1972) da hodierna «società in continua evoluzione» (Daloiso 2009b, 18), caracterizada, consoante assevera Daloiso, por «mutedvoli bisogni linguistici ed educativi» (18).

No matizado panorama italiano dos últimos anos, onde a imigração adquiriu um caráter fortemente estrutural (Bonifazi 1998;

1 Ausubel 1963; Canale, Swain 1980; Novak 2002; 2011; 2013.

2 O documento está disponível no site do Diário da República Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>.

Vedovelli 2016), advogamos a ideia de que a aprendizagem de uma LE na escola básica poderia dar incentivo ao desenvolvimento da competência plurilíngue – aproveitando a melhor plasticidade cerebral das crianças³ –, apesar de não existir uma lei em Itália que regule, porém, o processo de ensino de idiomas em idade pré-escolar: apesar disso, atualmente prefere-se incluir nos cursos de formação da primeira infância – para a faixa etária de 3 a 6 anos – programas informais, como sustenta a estudiosa Favaro (2016) para o estudo do inglês, por ser este, de facto, a língua franca internacional.

Em decorrência disto, cremos oportuno supor que o português – cujo ensino em Itália é ainda restrito ao âmbito académico – poderá ser incluído, no futuro, como idioma curricular tanto nas escolas como nos infantários, sendo o idioma lusitano cada vez mais presente no espaço linguístico itálico por causa dos processos migratórios oriundos dos Países Lusófonos, nomeadamente do Brasil,⁴ a nação mais vasta, em termos territoriais, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Levando em conta as considerações supracitadas, este trabalho visa discutir estratégias e atividades interativas – baseadas principalmente na abordagem comunicativa e colaborativa que valorizam o aluno como «costruttore attivo della propria conoscenza» (Daloiso 2009b, 20) – destinadas à promoção da aprendizagem significativa (Ausubel 1963; Novak 2013) e funcional (Halliday 1985) do português como Língua Estrangeira na educação infantil que impulsionem o desenvolvimento quer do Quociente de Inteligência (QI), quer das Funções Executivas (FE) do público-alvo (Anderson 2002; Valeri, Stievano 2007; Diamond 2013), capaz de utilizar o novo idioma, tal como argumentam Canale e Swain (1980), com «appropriateness of sociocultural significance of an utterance in the situational and verbal context in which it is used» (4).

O desenvolvimento do presente trabalho, finalizado a propor metodologias didáticas interativas e lúdicas para a aprendizagem da língua portuguesa como L2 o LE na infância, foi estruturado de acordo com o seguinte decurso metodológico. A primeira parte do estudo mostra uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa (Lüdke, André 1986, 18) que assenta na revisão da literatura especializada, imprescindível para identificar os mais profícuos métodos de ensino das línguas estrangeiras a aplicar em idade pré-escolar, que se baseiam principalmente no emprego de estratégias lúdicas e de

3 Piaget 1937; 1948; Penfield, Roberts 1959; Daloiso 2009a; 2009b; Favaro 2016, 90.

4 Segundo o levantamento apresentado no *Dossier Statistico Immigrazione 2020*, estima-se que em Itália há 54.556 residentes brasileiros, 6.845 portugueses, 4.285 cabo-verdianos, 2.326 oriundos da Guiné-Bissau, 1.255 angolanos, 358 moçambicanos, 198 originários da Guiné Equatorial, 87 timorenses e 29 são-tomenses (Centro studi e ricerche IDOS; Immigrazione Dossier Statistico 2020, 462-3).

materiais autênticos que põem os aprendentes em contacto direto com o uso real do idioma em situações concretas de comunicação. Isso promove, citando as palavras de Piaget, «le vrai langage social de l'enfant, c'est-à-dire le langage employé dans l'activité enfantine fondamentale - le jeu», ou seja «un langage par gestes, mouvements et mimiques, autant qu'un langage par mots» (1948, 40).

A segunda secção, por seu lado, apresenta propostas funcionais de intervenção para promover o processo de interiorização do PLE na educação infantil, tal como atividades recreativas de tipologia colaborativa e comunicativa por tarefas e competências (Nunan 1989; Ellis 2003; Da Re 2013): baseadas na função socializante da pedagogia,⁵ estas atividades são finalizadas ao desenvolvimento proficiente das estratégias de comunicação oral em língua portuguesa tendo em consideração quer os objetivos educacionais da faixa etária do nosso público alvo, quer as potencialidades sócio-pragmáticas na perspectiva do *problem solving* (Vygotsky 1986, 107).

2 Educação Linguística em fase pré-escolar: quadro teórico de referência

Considerando o propósito do presente estudo, é imprescindível ter um quadro epistemológico referencial para propor as adequadas atividades pedagógicas, prioritariamente de enfoque comunicativo e cooperativo, para encorajar a aprendizagem funcional quer de estratégias interativas, quer do léxico de frequência da língua portuguesa na primeira infância, fase em que, consoante afirma Vygotsky, «the child becomes more conscious and deliberate in using words as tools of his thought and expressive means for his ideas» (1986, 160). Neste modo, o propósito é que o público alvo seja capaz de estruturar simples atos de fala para o êxito do evento comunicativo (Grice 1975), aplicando de maneira apropriada as devidas *rules of language use* (Canale, Swain 1980, 6).

Visando um estudo pormenorizado do tema proposto, a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa permitiu, de facto, identificar os principais contributos teóricos deste âmbito de investigação que examinaram:

- i. os métodos e os enfoques mais apropriados para o ensino das línguas estrangeiras em idade pré-escolar, fase designada «período crítico» pelo psicólogo Eric Lenneberg (1967), durante o qual, segundo os contributos da neurociência,⁶ o cérebro, mente absorvente consciente (Montessori 1952),

⁵ Dewey 1922; Vygotsky 1934; 1986; Blezza 2010.

⁶ Bruer 2002; Hagen 2008; Kuhl 2004; 2010; Purves et al. 2007.

- apresenta o ponto mais alto de flexibilidade e maleabilidade cognitiva (Bona 2013);
- ii. as abordagens pedagógicas mais convenientes, ainda pouco exploradas no debate intelectual acadêmico, para promover o processo de interiorização do PLE na infância, em particular o desenvolvimento da habilidade de expressão oral (Miliანი 2015; Araújo, Ferreira 2019), uma vez que as crianças de 3 a 6 anos, «marvelously adept at meaningful learning» (Novak 2002, 549), «love speaking», como defendem as autoras Rodríguez López e Varela Méndez (2004, 165), não sabendo ainda dominar, de facto, a arte da escrita.

Posto isto, foram utilizados como base teórica os estudos realizados no campo da Psicologia Cognitiva⁷ em relação aos processos mentais e às funções executivas, na ótica do *problem solving* (Valeri, Stievano 2007, 195), que se desenvolvem e se estruturam nomeadamente na primeira infância através de uma aprendizagem de tipo experiencial (Daloiso 2009b, 26-7). De facto, esta fase de maior elasticidade cerebral que permite, pelos vistos, quer assimilar idiomas de maneira mais espontânea e imediata (Miliანი 2015, 40), quer incrementar a competência estratégica de cooperação construtiva do conhecimento com os próprios pares - que se manifesta, segundo a pedagoga italiana Maria Montessori (1952), no «período sensitivo da vida social» - durante o processo de aprendizagem (Pellerey 2010), circunstância que incentiva, destarte, a potenciação da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky 1986, 187), i.e. a «area of cognitive structure that is prepared to accept new or altered ideas» (Novak 2002, 551).

Para a realização de atividades que valorizem tais faculdades cognitivas das crianças e estimulem a consolidação do «social mechanism of speech behavior» (Vygotsky 1986, 67) é imprescindível ter em consideração, porém, os pressupostos teóricos do Construtivismo Sociocultural (Piaget 1937; 1948; Vygotsky 1934; 1986). Esta perspectiva considera a aprendizagem como um processo de carácter social, através de interações verbais que se estabelecem, segundo os contributos da Pragmática Conversacional,⁸ através da(s) língua(s). Nesta ótica, foram basilares os estudos da Linguística Aplicada⁹ para identificar as estratégias comunicativas e cooperativas recomendadas para o ensino do PLE ou PL2 à faixa etária de nosso interesse, igualmente

⁷ Piaget 1937; 1948; Bruner 1984; Piaget 1937; Piaget, Inhelder 2001; Vygotsky 1934; 1986.

⁸ Austin 1962; Searle 1969; Goffman 1959; Bahktin 1997.

⁹ Rodríguez López, Varela Méndez 2004; Almeida Filho 2005; Daloiso 2009a; Sousa 2017.

examinadas na área de investigação da Didatização do Material Autêntico¹⁰ e da Educação Linguística Lúdica.¹¹ Este último campo de investigação que avança propostas pedagógicas baseadas em tarefas pragmáticas e laboratoriais recreativas, segundo os princípios do *Learning by Doing* (Gibbs 1988) e do *Total Physical Response* (Asher 2003) para estimular quer o desenvolvimento de saberes declarativos e processuais, quer o emprego situacional do idioma conforme os «authentic communication purposes» (Canale, Swain 1980, 6).

3 Estratégias didáticas e recursos autênticos para promover a aprendizagem significativa do PLE na primeira infância

Conforme os pressupostos teóricos acima apresentados, esta parte do trabalho tem como objetivo principal avançar com propostas didáticas de intervenção a fim de impulsionar uma aprendizagem tanto experiencial como significativa do PLE na infância. Isso é possível através de atividades principalmente lúdicas que priorizem um enfoque de tipo colaborativo e comunicativo, considerando a função socializante da pedagogia¹² que visa incentivar, tal como acima realçamos, o fortalecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, fundamental, nesta fase da vida das crianças, para o processo de formação cooperativa (Capperucci 2017, 183).

Dado o propósito de promovermos particularmente o desenvolvimento profícuo das estratégias de comunicação oral em língua portuguesa do público alvo, é fundamental ter em conta:

- i. a faixa etária selecionada (de 3 a 6 anos de idade);
- ii. o alto grau de elasticidade cognitiva que se manifesta no chamado «período crítico» (Lenneberg 1967), durante o qual as crianças, sendo «talkactive» (Vygotsky 1986, 84), mostram um intenso comportamento captativo em relação a qualquer estímulo situacional (Purves et al. 2007);
- iii. os «centros de interesse» (Dewey 1922) para estimular a participação ativa dos rapazes no próprio processo de educação;
- iv. as heterogêneas necessidades de aprendizagem, garantindo:
 - iv.a o protagonismo pragmático de cada um nas atividades propostas;

10 Widdowson 1978; Breen 1985.

11 Dunn 1983, 1985; Halliwell 1993; O'Neill 1995; Cameron 2001; Rocha 2007; Daloi-so 2009a; Winston 2011; Rubio, García Conesa 2013; Martins 2015; Capperucci 2017; Favaro 2016; Milici 2019.

12 Dewey 1922; Vygotsky 1934; 1986; Blezza 2010.

- iv.b a valorização das respetivas potencialidades, das inteligências múltiplas (Gardner 1983) e das funções executivas (Anderson 2002; Diamond 2013);
- v. o emprego eficaz de *realia* e de materiais autênticos (Breen 1985), apropriados para reduzir o filtro afetivo (Krashen 1981) e estimular, desta forma, a interiorização quer de estratégias conversacionais, quer de itens lexicais de nível A1.

Tendo em vista tais princípios, que norteiam a elaboração das atividades e das tarefas propostas em seguida, julgamos oportuno pôr em prática metodologias didáticas orientadas ‘para a acção’, que considerem «o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas» em determinados contextos de atuação (Conselho da Europa 2001, 29). Estas resultam adequas para potenciar a dimensão i) cognitiva, ii) motora e iii) social das crianças, componentes basilares no processo de desenvolvimento das estruturas mentais (Piaget 1948). Para tanto, seria necessário adotar metodologias pedagógicas que aprimorem uma aprendizagem de carácter experiencial e pragmático que enfatizem, de acordo com Capperucci, «l’importanza di apprendimenti situati, contestualizzati, *meaning-based*, con un focus specifico sulla dimensione comunicativa dell’apprendimento linguistico» (2017, 183), a fim de estimular a assimilação de saberes declarativos e processuais, através da abordagem de três aspectos:

- i. comunicativa e cooperativa, promovendo sessões criativas que assentam no emprego interativo dos atos de fala e na execução colaborativa de tarefas (como jogos em dupla ou em grupo), essenciais para desenvolver competências cognitivas e sociais (Kagan 1994);
- ii. de enfoques baseados na acção (*Action-based approach*);
- iii. em tarefas e competências (Ellis 2003; Da Re 2013), metodologia basilar, esta, para encorajar a competência estratégica elementar em PLE.

Ativando estas abordagens e considerando as captativas capacidades cognitivas da faixa etária examinada, é necessário, por conseguinte, projetar sessões dinâmicas de aprendizagem que incluam também o emprego de *webtools*, disponíveis no ciberespaço para o ensino das línguas estrangeiras. Tais instrumentos visam, tendo em vista os nossos propósitos pedagógicos, fortalecer mormente as capacidades orais de compreensão e de expressão, já que as crianças de 3 a 6 anos ainda não dominam a habilidade de expressão escrita. O auxílio das novas tecnologias permitiria, por conseguinte, interiorizar mais facilmente na Memória Enciclopédica (ME) as fundamentais unidades lexicais (Cardona 2004), i.e. os primeiros instrumentos verbais que as crianças utilizam para negociar conteúdos simples e elementares, com os próprios pares, na língua alvo.

A fim de atingir os objetivos educacionais pretendidos, consideramos oportuno propor, conseqüentemente, atividades baseadas no *Performative Foreign Languages Didactics* (Schewe 2013, 5) e, ademais, no *Cooperative Learning* (Kagan 1994), que priorizam a tipologia de aprendizagem por nós defendida, quer dizer de carácter experiencial (Halliday 1985; Daloiso 2009b, 26-7). Tal abordagem estimula, com efeito, o desenvolvimento dos *Behavioral Aspects* (Tyler 1949) e, por conseqüência, dos conhecimentos processuais, dado que as crianças relacionam o emprego pragmático do idioma a situações concretas da vida real, da própria rotina conversacional.

A título elucidativo é possível organizar, para estimular a assimilação de simples estratégias interativas baseadas em atos de fala basicamente diretivos (tal como pedidos, convites, exortações, ordens e sugestões) e enunciados performativos explícitos (Austin 1962), que até o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) recomenda para o nível A1 (Conselho da Europa 2001, 61), sessões de ginástica em grupo para expor o público alvo, por meio de instruções perlocutórias elementares em português, ao emprego pragmático de construções imperativas diretas - flexionadas sobretudo na segunda pessoa singular ou na terceira plural. O objetivo é incentivar, por um lado, a memorização de *inputs* lexicais em relação às partes do corpo humano e, por outro, o desenvolvimento de conhecimentos processuais em português através do *Learning by Doing*, fortalecendo quer a produção de atos verbais de agradecimento por meio da exclamação 'obrigado/a!', quer o emprego de marcadores conversacionais de cortesia - tal como 'por favor' - que, em termos de polidez linguística, preservam a harmonia interativa nas práticas discursivas (Marcuschi 1991; Aston 1995).

Na ótica da aprendizagem funcional e experiencial, podemos propor também atividades de 'glotodidática teatral' - definida *Educational Drama* por O'Neill (1995) ou *Drama Pedagogy* por Schewe (2013) - de maneira a apresentar aos alunos situações dinâmicas de autenticidade comunicativa que estimulem emoções positivas, i.e., conforme assevera Daloiso, um clima psicologicamente propício à interiorização de novos conhecimentos, dado que uma abordagem estimulante, sob o ponto de vista emocional, favorece a assimilação permanente de noções na memória tanto implícita como explícita (2009b, 39-44). Deste modo, ativa-se, segundo Milici, a transformação do *input* em *intake*, ou seja, «il passaggio dalla memoria a breve termine alla memoria stabile, propria dell'acquisizione» (2019, 70).

De acordo com os fundamentos desta metodologia lúdica, que permite praticar, aliás, os princípios das máximas conversacionais gricianas que regulam o jogo verbal interativo (Grice 1975), julgamos interessante submeter os aprendentes, na perspectiva educacional do *role play*, a tarefas colaborativas de dramatização, em dupla ou em pequenos grupos, de eventos interativos da vida quotidiana - tal

como a compra de um brinquedo ou de um bolo numa pastelaria – ou de cenas extraídas de desenhos animados, sendo estes muito amados pelas crianças. Graças à reduzida desinibição da faixa etária em apreço (Gonçalves 2009, 4), estas sessões de ‘glotodidática teatral’ promovem não apenas a aprendizagem de construções fráscas elementares, sobretudo de tipologia declarativa e predicativa baseadas no emprego do presente do indicativo, mas ainda o desenvolvimento de competências extralinguísticas, tal como a dimensão cinésica, i.e. o emprego eficaz da linguagem corporal para acompanhar a estruturação dos atos de fala a fim de atingir o êxito comunicativo. Nesta linha teórica, a estudiosa Antonina Milici evidencia que, de facto,

il teatro, inglobando lingua, paralingua ed extralingua, porta non solo a simulare queste modalit  discorsive del conversare quotidiano, ma anche ad adattare di volta in volta i propri comportamenti all’ intercodicit  che interseca vari sistemi come il cinestetico, il prossemico e il cronemico. (2019, 67)

Adicionalmente, seria conveniente organizar, para reforçar a construção de enunciados assertivos e diretivos, oficinas de cozinha para preparar, em grupos, pratos típicos da gastronomia dos países pertencentes ao espaço lusófono, prática que expõe o público alvo também à diversidade cultural da CPLP. Desta maneira, além da valorização dos saberes pragmáticos a fortalecer através de trabalhos manuais, que até a pedagoga Montessori recomenda propor para as crianças da faixa etária de 3 e 6 anos (1952), é possível encorajar a aprendizagem quer do léxico da comida, fundamental para o nível A1, quer de orações declarativas e predicativas que assentam no uso do presente do indicativo dos verbos ‘ser’ e ‘estar’ – os mais utilizados nesta fase inicial de aprendizagem para descrever situações de comunicação – e do modo imperativo, construções indispensáveis, estas, para negociar conteúdos através de construções sintáticas básicas.

Outra atividade de cariz lúdico a criar para o nosso público alvo fundamentada nos pressupostos do «Total Physical Response» (Asher 2003), poderia ser a ‘caça ao tesouro’ com prémio final, uma atividade experiencial dinâmica que, em termos pedagógicos, desenvolve o papel de mediador didático analógico (Damiano 1993), porque o jogo, parafraseando as palavras de Piaget (1948, 6), estimula, por um lado, o desenvolvimento das estruturas cognitivas e das funções executivas e, por outro, a interiorização de estruturas verbais, baseadas, mais uma vez, no indicativo presente e no modo imperativo, essenciais para praticar o emprego situacional de atos de fala ilocutórios de natureza assertiva e diretiva (Conselho da Europa 2001, 114).

Além disso, defendemos também a potencialidade pedagógica das marionetas (*puppets*), mediadores didáticos analógicos” (Damiano 1993) tal como na tarefa colaborativa da ‘caça ao tesouro’, que se

podem utilizar a para apresentar, a título de ilustração, breves textos narrativos pertencentes aos géneros da fábula e do conto, de fácil interpretação por parte das crianças sendo caracterizados por uma estrutura composicional endógena simples e repetitiva (Propp 2000; Marazzini 2004) que favorece o armazenamento de informações e de construções frásicas na Memória a Longo Prazo (MLP). Desta forma, através da mnemotécnica do rehearsal, que «consiste nella ripetizione dell'input allo scopo di mantenere viva la traccia mnestica nel cervello e di procedere ad un'elaborazione più profonda, basata sulle caratteristiche semantiche, e non più solamente percettive, dell'input» (Daloiso 2009b, 67), promove-se não apenas a aprendizagem do léxico de frequência, mas ainda o desenvolvimento da competência textual basilar em PLE no âmbito da oralidade.

Para estimularmos a competência comunicativa e estratégica no âmbito da compreensão e da expressão oral, habilidades alvo para a faixa etária estudada, é recomendável, aliás, o emprego de várias glototecnologias (Santalucia 2015) disponíveis gratuitamente na internet que, por serem recursos digitais interativos caracterizados por «linguagens multimodais» constituídos por elementos tanto verbais como audiovisuais (Gregolin 2017, 167), acionam de modo criativo a memorização efetiva nas estruturas cognitivas quer de etiquetas lexicais, quer de estratégias interacionais.

Em decorrência disto, sugerimos utilizar, durante as sessões de conversação, o 'Avatar Falante', uma ferramenta digital que permite criar uma personagem humana à qual podemos dar voz inserindo um texto em modalidade escrita, que será reproduzido oralmente em Português Europeu (PE) ou em Português Brasileiro (PB). Este recurso possibilita, no processo de aprendizagem de idiomas durante a infância, desenvolver as competências fonéticas da língua em apreço.¹³

Além disso, tomando como base os propósitos educacionais do *Visual Learning* (Philominraj et al. 2017) - ou Aprendizagem Visual - recomendamos o emprego do *Story Telling* digital, instrumento de intenso dinamismo multimédia que potencia, graças à realização de textos narrativos constituídos por elementos audiovisuais como imagens, vídeos e sons - que Damiano define como «mediadores didáticos icónicos» (1993, 214-15) - a competência textual e comunicativa de nível básico em PLE.

Nesta perspetiva, é possível aproveitar, da mesma forma, do potencial pedagógico do *Padlet*, ferramenta cooperativa possibilita a criação de quadros virtuais de trabalho como, por exemplo, dicionários digitais interativos, inserindo imagens e recursos em formato áudio e vídeo, que estimulam, mais uma vez, o processo de *Visual Learning*

13 É possível criar gratuitamente avatares falantes, a utilizar para fins didáticos, no seguinte site: <https://l-www.voki.com/>.

no que se refere à ampliação do vocabulário de frequência, principalmente de substantivos simples, comuns e concretos, e de adjetivos qualificativos que satisfazem maiormente as necessidades pragmáticas de comunicação das crianças (Aprile 1991; Cardona 2004).

Para concluir este panorama sobre as metodologias e os instrumentos didáticos mais profícuos para o ensino do PLE na infância, ressaltamos a importância de pôr em contacto o público alvo com a veracidade pragmática da língua apresentada, propósito formativo que se pode alcançar empregando, como defendem Breen (1985) e Widdowson (1978), quer materiais autênticos – i.e. documentos e textos em língua estrangeira produzidos para exigências comunicativas da quotidianidade, não realizados, portanto, para fins pedagógicos – quer *realia*, ou seja objetos culturais que mostram a heterogeneidade do espaço lusófono.

Com base nesta constatação, julgamos oportuno organizar sessões de aprendizagem que assentem no emprego de canções infantis e lengalengas, géneros pertencentes à classe textual narrativa (Werlich 1975). Este permitem às crianças interiorizar atos de fala elementares juntamente com unidades lexicais básicas, através de estruturas iterativas que recorrem com frequência graças ao emprego de rimas e refrãos que, com efeito, facilitam o armazenamento cognitivo (Naldini 2013, 60), ampliando, deste modo, o vocabulário mental.

Adicionalmente, propomos a visão coletiva de desenhos animados, recursos dinâmicos que satisfazem os «centros de interesse» (Dewey 1922) das crianças e que impulsionam, graças às emoções positivas solicitadas, a aprendizagem de tipo visual, porque estimulam a interiorização permanente de estruturas frasais e de itens lexicais através de imagens interativas. O mesmo processo pode-se também ativar através do emprego de *Flash Cards*, mediadores didáticos icónicos (Damiano 1993) – ou pistas visuais – que permitem associar oralmente a imagem a um determinado verbete.

No que se refere ao emprego dos *realia*, pelo contrário, recomendamos empregar, sobretudo durante as atividades laboratoriais, objetos culturais reais, tal como a comida típica dos países lusófonos, brinquedos e utensílios da rotina diária. Estes instrumentos pedagógicos, graças às tarefas colaborativas de descrição oral dos materiais apresentados, impulsionam, a nosso ver, a assimilação permanente, na memória tanto implícita como explícita, do léxico básico de nível A1 e de atos de fala expressivos, que assentam principalmente na estrutura argumental afirmativa ou negativa do verbo ‘gostar’ (‘gosto de/não gosto de’) para manifestar preferências. Este aspecto é de difícil assimilação por parte dos italo falantes, uma vez que a construção frasal na sua língua materna, através do respetivo verbo inacusativo *piacere*, necessita de um experienciador dativo e de um tema nominativo que não é introduzido por nenhuma preposição (Belletti, Rizzi 1988).

4 Considerações finais

Ao concluirmos o trabalho aqui apresentado, podemos afirmar que as atividades com enfoque cooperativo e interativo propostas, através do emprego de materiais autênticos e *realia*, que direcionam os aprendentes do ensino pré-escolar para o emprego genuíno do idioma em diferentes contextos situacionais, permitem desenvolver habilidades e competências basilares no âmbito da oralidade, dimensão comunicativa mais desfrutada pelas crianças para negociar conteúdos com os próprios pares.

As sessões de aprendizagem propostas, tendo em consideração principalmente os contributos teóricos do Construtivismo Sociocultural e da Pragmática Conversacional que aprecia a língua como instrumento interativo de ação social, facultam de maneira eficaz a interiorização na Memória Enciclopédica quer i) de estruturas lexicais e gramaticais para veicular informações elementares para o nível A1, quer ii) de estratégias conversacionais basilares, elementos interacionais que tornam os alunos em agentes sociais capazes de cumprir ações, como defende também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), através do uso básico da língua portuguesa. Desta maneira, os aprendentes podem atingir o êxito comunicativo em situações sócio-pragmáticas, respeitando os princípios de polidez linguística que regulam o jogo verbal.

As estratégias didáticas examinadas – baseadas nomeadamente na abordagem por tarefas e por competências e no emprego de materiais autênticos e *webtools* – representam uma sugestão para promover, no futuro, a Aprendizagem Significativa Do Português como Língua Estrangeira (PLE) na primeira infância, estimulando, através de sessões lúdicas e recreativas, a valorização das Funções Executivas (FE) do público-alvo e a potencialidade da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky 1986). Em termos de desempenho linguístico, tais metodologias permitem, por conseguinte, reduzir a ativação do mecanismo de defesa psicológica conhecido como «filtro afetivo» (Krashen 1981), pondo, deste modo, as bases de uma assimilação realmente eficaz e experiencial do PLE na educação infantil.

Bibliografia

- Almeida Filho, J.C.P. (2005). *Lingüística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes.
- Anderson, P. (2002). «Assessment and Development of Executive Function (EF) during Childhood». *Child Neuropsychol*, 8, 71-82.
- Aprile, L. (1991). «L'evoluzione e la rappresentazione del lessico nell'infanzia». *Età evolutiva*, 40, 1207.
- Araújo, R.M.M.; Ferreira, L.L. (2019). «O ensino de Inglês na Educação Infantil e a BNCC. Desafios e Possibilidades». *Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da UNI7*, 9(1), 1-9. <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/download/1025/705/>.
- Asher, J. (2003). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Aston, G. (1995). «Say 'Thank You': Some Pragmatic Constraints in Conversational Closings». *Applied Linguistics*, 16(1), 57-86. <https://doi.org/10.1093/applin/16.1.57>.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud, Y. Frareschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Belletti, A.; Rizzi, L. (1988). «Psych-verbs and θ Theory». *Natural Language & Linguistic Theory*, 6(3), 291-352.
- Bleza F. (2010). *La Pedagogia sociale – Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*. Napoli: Liguori.
- Bruner, J. (1984). «Contexts and Formats». Moscato, M.; Pieraut-Le Bonniec, G. (eds), *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de la Université de Rouen, 60-80.
- Bona, C. (2013). «A aquisição de uma língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico». *Signo*, 38(65), 233-46.
- Bonifazi, C. (1998). *L'immigrazione straniera in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Breen, M. (1985). «Authenticity in the Language Classroom». *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>.
- Bruer, J. (2002). *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. New York: The Free Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
- Capperucci, D. (2017). «Insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare». *Giornale italiano della ricerca educativa*, 19, 175-94.
- Cardona, M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica.
- Centro studi e ricerche IDOS; Immigrazione Dossier Statistico (2020). *Dossier Statistico Immigrazione 2020*. Roma: Inprinting Srl.
- Ciliberti, A. (2012). «La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'». *Italiano LinguaDue*, 2, 1-10.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Daloiso, M. (2009a). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2009b). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Socialpsychology*. New York: Holt Publishing.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano; Torino: Pearson.
- Diamond, A. (2013). «Executive Functions». *Annual Review of Psychology*, 64, 135-68.
- Dunn, O. (1983). *Developing English with Young Children*. London: Macmillan Publishers.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Favaro, L. (2016). «Verso l'insegnamento precoce». Melero Rodríguez, C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia, 87-94.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Further Educational Unit.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Gonçalves, R.M. (2009). «A necessidade de incentivar a aprendizagem da língua inglesa desde a infância». *Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico*, 1-9. http://www.facuIdadedondomenico.edu.br/revista_don/artigo2_ed2.pdf.
- Gregolin, I.V. (2017). «Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola». *Caracol*, 13, 163-78. <https://doi.org/10.11606/isn.2317-9651.v0i13p162-178>.
- Grice, P. (1975). «Logic and Conversation». Cole, P.; Morgan, J. (eds), *Syntax and semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 41-58.
- Hagen, K. (2008). «The Bilingual Brain: Human Evolution and Second Language Acquisition». *Evolutionary Psychology*, 6, 43-63. <https://doi.org/10.1177/147470490800600105>.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliwel, S. (1993). *La enseñanza del Inglés en Educación Primaria*. Essex: Longman.
- Hymes, D. (1972). «On communicative competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondworth: Penguin, 269-85.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Per-gamon Press Inc.
- Kuhl, P. (2004). «Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code». *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-43.
- Kuhl, P. (2010). «Brain Mechanisms in Early Language Acquisition». *Neuron*, 67(5), 713-27. <https://10.1016/j.neuron.2010.08.038>.

- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Luise, M.C. (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale». *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-35. <https://10.13128/LEA-1824-484x-13843>.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). «Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso». Lüdke, M.; André, M. (eds), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 11-22.
- Marcuschi, L.A. (1991). *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática.
- Marazzini, C. (2004). *Le fiabe*. Roma: Carocci.
- Martins, V.L. (2015). «O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa». *Intr@ciência*, 10, 1-21.
- Miliani, D. (2015). «La enseñanza del español como lengua extranjera a niños argentinos». *Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán* (Orán, 16 de mayo de 2015). Orán: Instituto Cervantes, 40-6.
- Milici, A. (2019). «L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una LS/L2». *Cuadernos de Filología Italiana*, 26, 57-73. <https://doi.org/10.5209/cfit.62479>.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Naldini, M.C. (2013). «Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali». *EL.LE*, 2(1), 52-67. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1067>.
- Novak, J. (2002). «Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners». *Science Education*, 86(4), 548-71.
- Novak, J. (2011). «A Theory of Education: Meaningful Learning Underlies the Constructive Integration of Thinking, Feeling, and Acting Leading to Empowerment for Commitment and Responsibility». *Aprendizagem Significativa Em Revista/Meaningful Learning Review*, 1(2), 1-14.
- Novak, J. (2013). «Meaningful Learning Is the Foundation for Creativity». *Revista Currículum*, 26, 27-38.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Penfield, W.; Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (2001). *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- Philominraj, A. et al. (2017). «Visual Learning: A Learner Centered Approach to Enhance English Language Teaching». *English Language Teaching*, 10(3), 54-62. <http://10.5539/eJt.v10n3p54>.
- Portera, A. (2008). «Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects». *Intercultural Education*, 19(6), 481-92.
- Propp, V. (2000). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.

- Purves, D.; LaBar, K.S.; Platt, M.L.; Woldorff, M.; Cabeza, R.; Huettel, S.A. (2007). *Principles of Cognitive Neuroscience*. Sunderland: Sinauer Associates.
- Rocha, C.H. (2007). «O ensino de Línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões». *D.E.L.T.A.*, 23(2), 273-319. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>.
- Rodríguez López, B.; Varela Méndez, R. (2004). «Models of Teaching Foreign Languages to Young Children». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 163-75.
- Rubio, A.D.J.; García Conesa, I.M. (2013). «El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169-85.
- Santalucia, D. (2015). «Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS». *Italiano LinguaDue*, 7(1), 157-83. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5040>.
- Schewe, M. (2013). «Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture». *Scenario*, VII(1), 5-27. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sousa, I.V. (2017). «Educação linguística na educação inclusiva». *Linguagens & Cidadania*, 19, 1-19.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valeri, G.; Stievano, P. (2007). «Neuropsicologia dello sviluppo e funzioni esecutive». *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 27, 195-204.
- Vedovelli, M. (2016). «Neoemigrazione, immigrazione straniera, nuovo spazio linguistico italiano in Lingue in contatto». Bombi, R.; Orioles, V. (a cura di), *Atti del XLVIII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni, 51-75.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Myshlenie I rech'. Psihologicheskie issledovaniya*. Moskvà; Leningrad: Gosu-darstvennoe social'no-èkonomicheskoe izdatel'stvo.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Transl. by A. Kozulin. Cambridge: The MIT Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Winston, J. (2011). *Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications*. London: Routledge.