

**DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA  
COMO SEGUNDA LÍNGUA ENTRE CRIANÇAS CHINESAS EM  
MACAU: UM ESTUDO EMPÍRICO EM UM JARDIM DE INFÂNCIA  
COM O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO**

**DEVELOPING PORTUGUESE LANGUAGE COMPETENCE AS A  
SECOND LANGUAGE AMONG CHINESE CHILDREN IN MACAU:  
AN EMPIRICAL STUDY IN A KINDERGARTEN WITH  
PORTUGUESE AS THE LANGUAGE OF INSTRUCTION**

Jing Zhang<sup>1</sup>  
Sin I Iek<sup>2</sup>

**RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo evidenciar, por meio de observações, como as crianças chinesas desenvolvem sua competência em língua portuguesa como segunda língua em um jardim de infância em Macau, onde o português é a língua de instrução. Os resultados indicam que, embora estejam imersas no mesmo ambiente linguístico, as crianças chinesas observadas estão em diferentes estágios de desenvolvimento da competência na segunda língua, conforme proposto por Tabors (2008). Fatores motivacionais e emocionais, assim como a organização do conteúdo didático e das atividades em sala de aula, desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento de competências em português pelas crianças chinesas.

**Palavras-chave:** crianças chinesas, português como segunda língua, estágios de desenvolvimento da competência na segunda língua.

**ABSTRACT**

This research aims to show, through observations, how Chinese children develop their competence in Portuguese as a second language in a kindergarten in Macau, where Portuguese is the language of

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade de Macau. Doutora em Linguística, *Universidade de Macau* (UM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9565400275190065>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4801-6354>. Email: [jingz@um.edu.mo](mailto:jingz@um.edu.mo)

<sup>2</sup> Docente da Escola Luso-Chinesa Luís Gonzaga Gomes. Mestre em Aquisição de Segunda Língua, *Universidade de Macau* (UM). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3780-0970>. Email: [beatriziek@gmail.com](mailto:beatriziek@gmail.com)

instruction. The results indicate that, although they are immersed in the same linguistic environment, the Chinese children observed are at different stages in the development of second language competence, as proposed by Tabors (2008). Motivational and emotional factors, as well as the organization of didactic content and classroom activities, play a crucial role in the process of Chinese children's development of competence in Portuguese.

**Keywords:** chinese children, portuguese as second language, stages in the development of second language competence.

## Introdução

Em Macau, uma cidade chinesa caracterizada pela presença do chinês e do português como línguas oficiais, as crianças chinesas têm duas maneiras de ter contato com o português no ensino pré-escolar: uma em que o português é a língua de instrução no jardim de infância e outra em que o chinês é usado como língua principal, com as crianças sendo expostas ao português por meio da disciplina de língua portuguesa. Em ambas as situações, o português, que não é a língua materna dessas crianças, é considerado uma segunda língua (L2). Nos jardins de infância em Macau, é comum encontrar um ambiente educacional multilíngue. De acordo com informações divulgadas pelo Jornal Tribuna de Macau em uma entrevista com a diretora de uma dessas instituições em 9 de dezembro de 2015, este estabelecimento de ensino privado, onde o português é a língua de instrução, tinha alunos de mais de uma dezena de nacionalidades diferentes e estava atraindo cada vez mais famílias de origem chinesa, cujos pais não falavam português, mas desejavam que seus filhos adquirissem essa língua.

Tabors (1997; 2008) classifica os contextos de educação pré-escolar para crianças provenientes de famílias que não falam inglês nos Estados Unidos em três tipos<sup>3</sup>, um dos quais é a Sala de Aula em Língua Inglesa. Neste ambiente de educação pré-escolar, os professores são falantes nativos de inglês e as interações com as crianças ocorrem exclusivamente em inglês, embora haja crianças na sala de aula cuja língua materna não seja o inglês. Uma situação semelhante em Macau é o primeiro caso mencionado anteriormente da aquisição do português por crianças de famílias chinesas, que frequentam um jardim de

---

<sup>3</sup> Referem-se a *First-Language Classroom, Bilingual Classroom, e English-Language Classroom* (TABORS, 1997; 2008).

infância cuja língua de instrução é o português. Da mesma forma, refere-se a isso como Sala de Aula em Língua Portuguesa, que constitui o contexto de nossa pesquisa.

Assim, este estudo focaliza a aquisição do português como segunda língua (PL2) na educação pré-escolar em Macau. Visa-se evidenciar, por meio de observações, como as crianças chinesas adquirem conhecimentos de PL2 no ambiente da Sala de Aula em Língua Portuguesa. Os desempenhos linguísticos das crianças serão cuidadosamente registrados, visando pesquisar a melhor forma de criar um ambiente propício à aquisição de PL2 para crianças chinesas no contexto da educação pré-escolar.

### **Pressupostos teóricos**

Se as crianças adquirem uma segunda língua (L2) simultaneamente à sua língua materna (L1), está-se diante de uma aquisição simultânea de L2 (TABORS, 1997; 2008), sem que haja confusão entre as duas línguas e com pleno conhecimento de qual delas será utilizada em determinado momento (FANTINI, 1985; TABORS, 1997; 2008). No entanto, se a L2 for adquirida após a consolidação da L1, está-se diante de uma "aquisição sequencial". Esse tipo de aquisição é mais desafiador, e as características individuais podem ter um impacto significativo. Assim, fatores de aptidão, sociais e psicológicos têm sido apontados como influências na aquisição de uma L2 (TABORS, 1997; 2008).

É relevante destacar a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1987), que sugere que um conjunto de variáveis afetivas desempenha um papel facilitador na aquisição de uma L2. Essas variáveis incluem motivação, autoconfiança e ansiedade. Os aprendizes que demonstram motivação, confiança e baixa ansiedade tendem a ter um resultado positivo na aquisição da L2. Assim, mesmo quando expostas à mesma L2, as crianças podem apresentar progressos diferentes.

Copple e Bredekamp (2009) defendem que a motivação intrínseca das crianças é a principal razão para o desenvolvimento de sua competência linguística. Além disso, a interação com crianças e adultos que possuem habilidades linguísticas mais avançadas desempenha um papel positivo no desenvolvimento da competência linguística em L2 de crianças entre três e cinco anos de idade. A partir disso, compreende-se que a interação entre os aprendizes pode ser benéfica para a aquisição da língua-alvo. Nesse sentido, Gass e

Selinker (2008) afirmam que os colegas de turma representam uma das três principais partes com as quais os aprendizes de L2 frequentemente entram em contato em sala de aula.

Tabors (1982) conduziu um estudo de caso que destaca um processo progressivo evidente na aquisição de L2 por crianças. Outra pesquisa realizada pela mesma autora em 2008 revela que, ao aprenderem uma segunda língua, crianças entre 3 e 5 anos consistentemente demonstram uma sequência de desenvolvimento que pode ser dividida em quatro estágios (TABORS, 2008, p. 37-64).

No primeiro estágio, pode ocorrer um período em que as crianças continuam a utilizar a L1 em situações de L2. No estudo de Hudelson (1987), as crianças que não falavam inglês permaneceram em silêncio por longos períodos, pois não conseguiam expressar suas experiências, conhecimentos e compreensões em inglês. Permitir que as crianças usem a L1 é uma forma de encorajar aquelas que estão em silêncio a se comunicarem. Saville-Troike (1987) descobriu que crianças entre 3 e 7 anos estavam dispostas a se envolverem no que ela denominou de "*dilingual discourse*" por algum tempo após chegarem a um ambiente onde sua L1 não era falada. Segundo a mesma pesquisadora, o "*dilingual discourse*" significa que as crianças continuam a falar a L1 como se as pessoas ao seu redor pudessem entendê-las.

No segundo estágio, as crianças enfrentam uma situação social em que suas L1s não são úteis, levando-as a abandonar as tentativas de comunicação em L1 com pessoas que não as entendem. Assim, entram em um período em que recorrem a meios não verbais para comunicar suas necessidades. Roseberry-McKibbin (1995) observa que as crianças geralmente passam por este período de silêncio por cerca de 3 a 6 meses, o que pode gerar preocupação entre os profissionais. Pires (2001) também apela à paciência dos educadores, pois algumas crianças podem permanecer em silêncio por um longo período antes de começarem a utilizar a nova língua. Na verdade, neste estágio, a criança está ativamente empenhada em reunir informações para poder comunicar-se com adultos e colegas no novo idioma.

No terceiro estágio, após o período não verbal, as crianças estão prontas para experimentar aquilo que descobriram sobre a nova língua em situações de comunicação. Notam-se duas características consistentes: o uso de discurso "telegráfico" e de expressões formulaicas (TABORS, 2008, p. 55). A primeira refere-se à utilização de algumas palavras

de conteúdo como um enunciado completo, o que também é muito típico do período de aquisição de linguagem quando as crianças pequenas aprendem sua primeira língua. A outra "consiste em crianças pequenas usarem *chunks* ou frases formulaicas não analisadas em situações em que outras pessoas foram observadas usando-as" (TABORS, 2008, p. 56, tradução nossa). Quando as crianças tentam usar uma L2, muitas vezes recorrem a expressões formulaicas, ou seja, palavras ou frases fixas, que desempenham um papel importante na linguagem (BAIGENT, 1996; GIRARD, 2004). Segundo Girard (2004), isso é considerado um componente real do uso da linguagem. O uso de expressões formulaicas não é apenas um estágio temporário de aquisição, mas também uma estratégia de processamento que beneficia tanto o falante quanto o ouvinte.

No quarto estágio, as crianças começam a desenvolver o uso produtivo da L2, comunicando-se através de frases que elas próprias constroem. Tabors (2008, p. 61-62) menciona um estudo de Fillmore em 1979, que demonstrou como as crianças utilizavam frases próprias para iniciar o processo de compreensão, o que as conduziria a uma melhor compreensão da estrutura do inglês. Após serem expostas pela primeira vez a uma palavra, as crianças gradualmente compreendem seu uso através da experiência, sendo apenas no final capazes de usar a palavra adquirida.

No entanto, as crianças que aprendem uma L2 não progredem discretamente de um estágio para o seguinte. Em muitos casos, adquirem competências adicionais ao seu repertório a partir do próximo nível de utilização da língua, mantendo também as técnicas anteriores. A divisão dos quatro estágios de desenvolvimento da competência em L2, proposta por Tabors (2008), serve de base para a presente pesquisa, que visa identificar em qual período de aquisição se encontram nossos alunos informantes e explorar quais estratégias podem ser aplicadas para desenvolver a competência de aquisição.

Para monitorar o progresso de uma criança na aprendizagem do inglês como L2, Tabors (2008, p. 217-222) desenvolveu uma ficha denominada *Observing Children Learning English* (OCLE). Esta lista de verificação abrange três componentes: "Compreensão" - onde a criança responde não verbalmente a uma palavra ou frase; "Repetição" - a criança repete uma palavra ou frase usada por outras pessoas; e "Uso" - a criança produz uma palavra ou frase sem que ninguém a tenha utilizado recentemente. Para recolher informações precisas,

especialmente sobre o que a criança entende, é importante garantir que a resposta da criança não seja influenciada por outras pistas contextuais (por exemplo, gestos, olhar fixo, etc.). Os itens da ficha podem ser assinalados quando observados durante a comunicação natural ou podem ser anotados. As datas das observações e outras notas relevantes podem ser registradas nos espaços em branco fornecidos após cada item. A ficha de observação está dividida em várias partes: Vocabulário, Expressões Formulaicas/Interação Social, Linguagem Produtiva e Outras Anotações Relativas a Essas Observações. Abaixo apresenta-se um trecho da ficha como exemplo.

Quadro 1: Ficha *Observing Children Learning English* (OCLE).

<i>Vocabulary</i>			
<b><i>Vocabulary</i></b>	<b><i>Understands</i></b>	<b><i>Repeats</i></b>	<b><i>Uses</i></b>
<b><i>Body parts</i></b>			
<i>Hand(s)</i>			
<i>Eye(s)</i>			
<i>Nose</i>			
...			
<b><i>Clothing</i></b>			
<i>Coat/Jacket</i>			
<i>Shoe(s)</i>			
<i>Hat</i>			
...			

  

<i>Formulaic/ Social interactive</i>		
<b><i>Formulaic/ Social interactive</i></b>	<b><i>Repeats</i></b>	<b><i>Uses</i></b>
<i>Excuse me</i>		
<i>Please</i>		
<i>Thank you</i>		
<i>My turn</i>		
...		

  

<i>Productive language</i>	
<b><i>Productive Language</i></b>	<b><i>Uses</i></b>
<b><i>Frames and slots</i></b>	
<i>I want/wanna + (noun) or (verb)</i>	
<i>I need + (noun) or (verb)</i>	
...	
<b><i>Negatives</i></b>	
<i>(Pronoun/noun) no (verb)</i>	
<i>(Pronoun/noun) don't (doesn't) (verb)</i>	
...	
<b><i>Questions</i></b>	
<i>Pronoun/noun (auxiliary) verb (? word)</i>	
<i>(? word) pronoun/noun (auxiliary) verb?</i>	
...	

<b><i>Other original phrases (list)</i></b>	
<i>(phrase 1)</i>	
<i>(phrase 2)</i>	
...	
<b><i>Other Notes Concerning The Observation</i></b>	
<b><i>Date</i></b>	<b><i>Notes</i></b>

Fonte: Tabors (2008, p. 217-222)

A ficha apresentada acima mostra que a seção de Vocabulário é composta por diversos itens, como nomes, partes do corpo, vestuário, brinquedos, entre outros. Na seção de Expressões Formulaicas/Interação Social, observa-se se a criança repete ou utiliza as expressões. A seção de Linguagem Produtiva está subdividida em quatro itens: *frames and slots*, negativos, questões e outras frases originais, enquanto na última parte há um quadro com espaço para notas relacionadas à observação. Esta ficha OCLE de Tabors (2008) servirá como base para a elaboração da nossa ficha de observação.

### **Metodologia**

Os alunos do jardim de infância observado têm como parte de sua rotina escolar aulas de atividades, aulas de língua chinesa e aulas de exercício físico. A educadora da turma, falante nativa de português, ministra as aulas de atividades, conduzindo atividades do dia a dia em língua portuguesa. Ela ensina as regras da sala, como formar filas, orienta os alunos no uso correto dos talheres durante as refeições, conta histórias e canta canções em português para que as crianças adquiram conhecimentos na língua portuguesa, entre outras atividades. A professora responsável pelas aulas de língua chinesa canta canções em chinês com as crianças, compartilha histórias sobre a cultura chinesa e ensina vocabulário relacionado ao dia a dia na língua chinesa. Já a professora das aulas de exercício físico instrui os alunos em língua portuguesa, focando-se no equilíbrio e desenvolvimento muscular das crianças. Por exemplo, prepara jogos que envolvem escaladas, saltos, corridas e manipulação de bolas grandes ou pequenas, entre outras atividades. Os alunos têm duas aulas de exercício físico

por semana, uma aula de língua chinesa todos os dias e três a quatro aulas de atividades semanais.

Os participantes da pesquisa são principalmente um grupo de alunos que frequentam o segundo ano do jardim de infância. Eles fazem parte de uma turma composta por dez alunos chineses, quatro alunos portugueses, um macaense e cinco filipinos. Dois alunos, uma chinesa e uma filipina, estão recebendo tratamento de terapia da fala. Abaixo está apresentado o quadro sobre a situação das línguas faladas pelos alunos:

Quadro 2: Situação de línguas faladas pelos alunos da turma observada

Alunos	Língua Materna	Situação das línguas faladas	
A	Chinês	Fala só chinês	
B			
C			
D			
E			
F			
G			Fala chinês com os pais, fala inglês com a empregada de casa
H			
I			
J			Comunica-se em inglês/português com a mãe, fala chinês com o pai e está recebendo tratamento de terapia da fala.
K	Português	Macaense, comunica-se em português com a mãe, mas fala chinês com o pai e a avó, sendo o português a língua principal.	
L		Comunica-se em inglês com a mãe, mas fala português com o pai, sendo o inglês a língua principal.	
M		Comunica-se em português com a mãe, utiliza o inglês com o pai, está praticando francês com ele e tem algum conhecimento de chinês.	
N		Fala português e um pouco de inglês	
O			
P			
Q	Inglês	Fala inglês com os pais	
R			
S			
T			Fala inglês e está a receber tratamento de terapia da fala

Fonte: elaboração própria

Para este estudo, foram selecionados apenas os alunos cuja língua materna é o chinês. Com o intuito de evitar a influência do inglês, os alunos G, H, I e J foram excluídos, uma vez que, embora falem chinês, comunicam-se predominantemente em inglês no quotidiano. Assim, a observação do desempenho em sala de aula restringe-se aos alunos A, B, C, D, E e F.



Além disso, o processo de pesquisa inclui a equipe de ensino, composta por uma professora/educadora portuguesa, uma auxiliar de ensino bilíngue e uma auxiliar chinesa. Na escola, a professora e a auxiliar de ensino utilizam exclusivamente a língua portuguesa para comunicar com os alunos. Dado que a auxiliar não domina o português, comunica-se em chinês com os alunos. Por outro lado, a professora tem conhecimentos limitados de chinês, recorrendo à auxiliar de ensino para comunicar com os alunos chineses em situações urgentes e pontuais, visando prevenir acidentes e salvaguardar a segurança dos alunos. Como resultado, os alunos e a equipe de ensino constituem um ambiente multilíngue, onde o português é a língua predominante na escola, mas o chinês e o inglês também são utilizados, principalmente em situações de urgência.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, adotou-se o método de estudo de caso, centrado na observação do desempenho linguístico em português na sala de aula de seis crianças de língua materna chinesa em um jardim de infância de Macau, onde o português é a língua de ensino. Adaptando a ficha OCLE de Tabors (2008, p. 217-222), desenvolveu-se a ficha de observação deste estudo para registrar o desempenho dos alunos observados. Esta ficha não se limita aos itens da OCLE, incluindo também palavras ou frases comumente usadas na sala de aula do jardim de infância observado, bem como vocabulário relacionado a dois temas novos, "primavera" e "cinco sentidos".

Por essas razões, a ficha final de observação consiste em quatro partes: Vocabulário do Quotidiano, Expressões Formulaicas/Interação Social, Linguagem Produtiva e Palavras Temáticas. A observação foi conduzida em três procedimentos: compreensão, repetição e uso, e no ensino dos dois temas específicos. Por exemplo, ao ensinar o tema "cinco sentidos", as crianças têm a oportunidade de adquirir palavras como "cheirar", "sabor", "ouvir", "tocar", entre outras. Durante a observação, foi possível verificar se as crianças conseguiram utilizar essas palavras para construir expressões ou frases curtas. Os resultados obtidos a partir das análises das observações demonstram como as crianças desenvolvem sua competência linguística em PL2 e quais os elementos na sala de aula que favorecem sua aquisição. Além disso, procura-se determinar em que estágio de desenvolvimento se encontram os alunos observados.

Para assegurar a qualidade dos dados, os alunos foram observados em situações naturais, sem que lhes fossem feitas perguntas, mas sim acompanhando seus comportamentos e uso de palavras e expressões em português ao longo do dia na escola, evitando assim possíveis impactos emocionais negativos (nervosismo, vergonha, etc.) durante a observação. O período de observação teve a duração de três semanas, durante as quais foram registradas as expressões utilizadas pelos alunos, bem como a situação em que eram empregues. Por exemplo, após os alunos adquirirem as palavras "doce", "azedo", "amargo", "picante" e "sal", observou-se seu uso durante as horas de almoço e lanche para verificar se as crianças foram capazes de as utilizar oralmente após ouvirem os colegas ou a professora utilizá-las, ou se as mencionaram durante uma conversa. Adicionalmente, as datas foram registradas na ficha de observação para demonstrar as mudanças de desempenho ao longo do tempo.

### Análise dos dados

Apresenta-se a análise dos dados, iniciando por descrever separadamente, nos Quadros 3 - 8, os desempenhos linguísticos dos seis alunos chineses.

Quadro 3: Desempenho do Aluno A

<p><b>Perfil:</b> É um menino chinês tímido que raramente toma a iniciativa de falar português com outras pessoas, a menos que sinta necessidade, como quando precisa fazer pedidos. Fora da escola, ele só fala chinês. Ele tenta se comunicar com as professoras em português ao responder perguntas ou ao fazer pedidos ou reclamações. Com os colegas, fala pouco português, principalmente porque seus melhores amigos na turma são chineses. Ainda se comunica em chinês com os colegas portugueses ou filipinos, mesmo que estes não entendam.</p>
<p><b>Vocabulário do Quotidiano:</b> Utilizou espontaneamente palavras das áreas de "nome" e "número", enquanto as relacionadas a "roupas" foram compreendidas em apenas metade dos casos. Repetiu exatamente as palavras relacionadas a "partes do corpo" e compreendeu a maioria das outras. Não foram assinaladas cerca de 16% das palavras, pois o aluno não as demonstrou durante o período de observação.</p>
<p><b>Expressões Formulaicas/Interação social:</b> Conseguiu utilizar 69% das expressões formulaicas/interações sociais, enquanto repetiu 13% delas. Cerca de 18% das expressões formulaicas/interações sociais não foram assinaladas na ficha de observação, pois o aluno A não demonstrou o uso delas durante o período de observação.</p>
<p><b>Linguagem Produtiva:</b> Utilizou 40% das palavras e expressões contidas na parte de linguagem produtiva. Demonstrou habilidade na aplicação das construções frásicas "Eu (não) quero + (substantivo/verbo)" e "(Pronome/nome) + não + verbo", ao produzir as frases "Quero mais maçã." e "O Rui (nome falso) não bate!".</p>
<p><b>Vocabulário dos Dois Temas:</b> 23% dos vocábulos relacionados ao tema "primavera" foram usados, 38% foram repetidos e 15% foram compreendidos, sendo que 24% não foram marcados na ficha de observação, pois o aluno A não os utilizou. Quanto ao vocabulário relacionado ao tema "cinco sentidos", 46% foram repetidos, 23% foram</p>

compreendidos e 31% não foram marcados na ficha de observação, pois o aluno A não os demonstrou. Nenhuma palavra deste tema foi utilizada pelo aluno.

**Estágio de Desenvolvimento:**

O aluno A atingiu o terceiro estágio do processo proposto por Tabors (2008), na qual as crianças são capazes de usar palavras simples e frases curtas para se comunicar.

Fonte: elaboração própria

Quadro 4 – Desempenho da Aluna B

**Perfil:**

É uma menina chinesa que não fala muito e prefere usar a linguagem corporal para se expressar, como acenar com a cabeça ou apontar com o dedo. Demonstra alta capacidade de autonomia e tem afinidade pela música e dança. Quando não consegue se expressar, às vezes chora para chamar a atenção das professoras. Fora da escola, fala apenas chinês e demonstra pouco interesse em falar português. Sabendo que a auxiliar de ensino entende chinês e que a professora tem algum conhecimento da língua, ela prefere usar expressões em chinês ou recorrer à linguagem corporal. Comunicar com os colegas em português é algo raro, pois geralmente prefere falar em chinês. A menos que seja solicitada pela professora, ela evita se comunicar com colegas de outras nacionalidades.

**Vocabulário do Quotidiano:**

Usou as palavras das áreas de "nome" e "número" de forma totalmente espontânea. Além disso, repetiu o vocabulário relacionado à área de "partes do corpo" enquanto cantava, demonstrando também compreensão da maioria das outras palavras. No entanto, 29% do vocabulário não foi registrado na ficha de observação porque a aluna não o apresentou durante o período de observação.

**Expressões Formulaicas/Interação Social:**

Apenas 13% das expressões foram repetidas durante o período de observação.

**Linguagem Produtiva:**

Durante o período de observação, a aluna não expressou nenhuma linguagem produtiva contida na ficha de observação.

**Vocabulário dos Dois Temas:**

Conseguiu compreender mais da metade do vocabulário relacionado ao tema "cinco sentidos", porém não foi capaz de repeti-lo ou usá-lo. Já em relação ao vocabulário do tema "primavera", utilizou 23%, repetiu 8% e compreendeu 15% das palavras.

**Estágio de Desenvolvimento:**

A aluna B parece ter alcançado o primeiro estágio (período de uso da língua materna) e estar no início do segundo estágio (período não verbal).

Fonte: elaboração própria

Quadro 5 – Desempenho do Aluno C

**Perfil:**

É um menino chinês comunicativo, que se expressa de forma relativamente mais clara e estruturada do que seus colegas de turma. Tem prazer em se comunicar com as pessoas e compartilhar seus pensamentos, revelando-se bastante extrovertido. Fora da escola, utiliza exclusivamente o chinês e tem domínio do inglês. Mostra-se disposto a tentar comunicar em português. Embora por vezes fale em chinês com a auxiliar de ensino, esforça-se para se comunicar em português com a professora. Durante as aulas, gosta de responder às perguntas em português. Raramente utiliza o português para falar com os colegas na sala de aula. Interege em chinês com os colegas chineses e em inglês com os colegas portugueses e filipinos, mantendo comunicação com praticamente todos os colegas da turma.

**Vocabulário do Quotidiano:**

Utilizou o vocabulário das áreas de "nome" e "cor". Utilizou 75% do vocabulário associado à área de "roupa" e 57% do vocabulário relacionado às "partes do corpo". Demonstrou compreensão de 80% e utilizou 20% do vocabulário relacionado à parte de "áreas". Não foram registrados na ficha de observação 15% dos vocábulos, pois o aluno não os utilizou durante o período de observação.

**Expressões Formulaicas/Interação Social:**

Utilizou 81% das expressões formulaicas/interação social. Repetiu 6% delas e apenas 14% não foram observadas durante o período de observação.

**Linguagem Produtiva:**

Utilizou 67% da linguagem produtiva contida na ficha de observação.
<b>Vocabulário dos Dois Temas:</b> Quanto ao tema "cinco sentidos", o aluno conseguiu entender 38%, repetir 15% e usar 8% do conteúdo. Além disso, não apresentou 39% do conteúdo durante o período de observação. Por outro lado, em relação ao tema "primavera", o aluno repetiu com sucesso 15% e utilizou 38% do conteúdo, não tendo mostrado 47% do conteúdo durante o período de observação.
<b>Estágio de Desenvolvimento:</b> O aluno C está no quarto estágio do processo proposto por Tabors (2008). Neste estágio, os aprendizes conseguem desenvolver o uso produtivo da L2, comunicando-se com o uso de frases que constroem por si mesmos.

Fonte: elaboração própria

Quadro 6 – Desempenho do Aluno D

<b>Perfil:</b> É um menino chinês muito tímido em relação às professoras, mas é bastante brincalhão quando está com os colegas. Gosta de brincar com muitos amigos da turma e pede ajuda às professoras quando tem problemas. Quando está fora da escola, só fala chinês. Utiliza o português para fazer pedidos, perguntas ou reclamações contra os colegas, mas raramente fala ativamente durante a aula. Quando lhe são feitas perguntas pelas professoras, fica nervoso e, posteriormente, em silêncio, responde às perguntas apenas acenando com a cabeça. Geralmente se comunica com os colegas em chinês e costuma brincar com os colegas chineses. Não se comunica com os colegas portugueses, exceto um que sabe falar chinês.
<b>Vocabulário do Quotidiano:</b> Tem pleno domínio do uso de "nomes" e utiliza menos de 25% do vocabulário relacionado com as áreas de "partes do corpo", "roupas" e "brinquedos", não empregando as restantes palavras. Demonstrou capacidade para repetir os números de 1 a 10 e repetiu 86% das palavras relacionadas às "partes do corpo", compreendendo mais de metade do vocabulário nas áreas de "roupas", "lugar", "arte" e "relações sociais". Além disso, conseguiu compreender 40% do vocabulário das partes de "brinquedos" e "áreas", assim como 27% das palavras na área de "refeições".
<b>Expressões Formulaicas/Interação Social:</b> Conseguiu repetir 38% das expressões formulaicas/interação social e utilizar 19% delas, sendo que 43% das expressões não foram empregadas pelo aluno durante o período de observação.
<b>Linguagem Produtiva:</b> Utilizou 17% do conteúdo da linguagem produtiva, incluindo o padrão de frase "S + V + O" e o verbo "bater". Ele relatou à professora um conflito entre dois colegas, dizendo: "O T bate o U."
<b>Vocabulário dos Dois Temas:</b> Não utilizou autonomamente o vocabulário de ambos os temas. Entendeu 38% do vocabulário relacionado ao tema "cinco sentidos", sendo que 62% do vocabulário não foi demonstrado pelo aluno durante o período de observação. Quanto ao tema "primavera", compreendeu 23% do vocabulário e conseguiu repetir 8%. Não apresentou 69% do vocabulário durante o período de observação.
<b>Estágio de Desenvolvimento:</b> O aluno D alcançou o início do terceiro estágio de acordo com Tabors (2008), na qual os aprendizes começam a utilizar palavras e frases simples no novo idioma.

Fonte: elaboração própria

Quadro 7 – Desempenho do Aluno E

<b>Perfil:</b> É um menino chinês muito tranquilo, que aprecia brincar com jogos de construção ou ler livros. Normalmente interage com seus colegas chineses, mas às vezes prefere brincar sozinho com os jogos. Fora da escola, comunica exclusivamente em chinês. Tem algum domínio do inglês para interagir com os colegas. Contudo, sua interação com a professora em português é limitada. Quando ela tenta se comunicar com ele, parece não reagir, limitando-se a olhar para a professora sem saber como responder. Mesmo quando recebe orientações, tem dificuldade em responder.
<b>Vocabulário do Quotidiano:</b> Não conseguiu aplicar o conteúdo, com exceção dos nomes em português da professora e dos colegas. Demonstrou compreensão de 14% do vocabulário relacionado a "partes do corpo" e 11% do vocabulário

relacionado a "lugares", mas compreendeu mais de metade do restante vocabulário. Adicionalmente, conseguiu repetir os "números 1-10".
<b>Expressões Formulaicas/Interação Social:</b> Apenas repetiu 13% e utilizou 6% das expressões contidas na ficha de observação, enquanto os restantes 81% das expressões não foram utilizados durante o período de observação.
<b>Linguagem Produtiva:</b> Não aplicou nenhum conteúdo da parte de linguagem produtiva.
<b>Vocabulário dos Dois Temas:</b> Compreendeu 15% do vocabulário relacionado ao tema "cinco sentidos" e 23% do vocabulário relacionado ao tema "primavera". No entanto, não repetiu nem usou nenhum vocábulo desses temas durante o período observado.
<b>Estágio de Desenvolvimento:</b> O Aluno E encontra-se no segundo estágio do processo de Tabors (2008). Neste estágio, os aprendizes entram em um período não verbal, durante o qual adquirem a compreensão da nova língua e podem dedicar algum tempo à tentativa de articular sons.

Fonte: elaboração própria

Quadro 8 – Desempenho da Aluna F

<b>Perfil:</b> É uma menina chinesa muito animada que gosta de falar, embora não o faça sempre de forma clara. Devido à sua empregada doméstica que só fala mandarim, ela mistura mandarim e cantonês na sua fala. É uma menina mimada e aprecia brincar com as colegas da turma. Fora da escola, utiliza tanto o cantonês quanto o mandarim. Gosta de interagir com a professora, mas muitas vezes mistura o português com o chinês, o que pode dificultar a compreensão, especialmente porque a professora não entende mandarim. Nessas situações, ela repete o que disse. Se a professora ainda não entender, solicita à auxiliar de ensino para traduzir. Normalmente, comunica-se com os colegas em chinês. Tem uma forte amizade com a aluna B e costumam brincar juntas. Raramente fala português com os colegas, a menos que seja obrigada pela professora.
<b>Vocabulário do Quotidiano:</b> Conseguiu se expressar utilizando "nomes" e "Números 1-10", além de ter utilizado 75% do vocabulário relacionado a "roupas". Demonstrou compreensão de 25% do vocabulário e todas as cores (4 cores) listadas na ficha de observação. Além disso, repetiu com sucesso 86% e usou 14% do vocabulário referente às "partes do corpo". No entanto, entre 40% e 65% do conteúdo das demais partes não foi demonstrado durante o período de observação.
<b>Expressões Formulaicas/Interação Social:</b> Conseguiu repetir 38% das expressões formulaicas/interação social, e utilizou 19% delas de forma autónoma. Os restantes 43% do conteúdo não foram apresentados pela aluna F durante o período de observação.
<b>Linguagem Produtiva:</b> Não aplicou nenhum conteúdo da parte de linguagem produtiva.
<b>Vocabulário dos Dois Temas:</b> Demonstrou a compreensão de 38% do conteúdo relacionado ao tema "cinco sentidos" e repetiu 8% desse conteúdo, porém não o utilizou. Quanto ao tema "primavera", ela compreendeu 8%, repetiu 8% e utilizou 8% do conteúdo. Os restantes 76% do conteúdo não foram apresentados pela aluna F durante o período de observação.
<b>Estágio de Desenvolvimento:</b> A aluna F alcançou o terceiro estágio do processo proposto por Tabors (2008), no qual os aprendizes começam a utilizar palavras e frases simples no novo idioma.

Fonte: elaboração própria

Na sala de aula observada, foi notável o papel importante desempenhado por um aluno de nacionalidade portuguesa. Descendente de portugueses e franceses, este aluno, que

frequentou uma creche chinesa antes de ingressar no jardim de infância, possui habilidades linguísticas diversificadas. Além do português e do francês, ele também domina o inglês, além de ter conhecimentos básicos de cantonês e mandarim. Segundo McLaughlin (1978), quando as crianças têm colegas cuja língua materna é a língua alvo, não tendem a transferir sua própria língua materna durante o processo de aquisição. Pode-se observar que os alunos que frequentemente interagem com este aluno português apresentam um melhor desempenho linguístico em português. Por exemplo, o aluno C, que é um dos amigos habituais deste aluno português, é, entre os alunos observados, o que possui o melhor domínio do português. Embora o aluno português goste de se comunicar em cantonês ou inglês com os amigos, a professora da turma incentiva-o a se comunicar exclusivamente em português. Normalmente, é mais fácil para os alunos se aproximarem de alguém que fale sua língua materna. Assim, este aluno português estabelece amizade com colegas chineses e se comunica mais frequentemente com eles do que com os colegas que não falam chinês. Por essa razão, ele desempenha um papel crucial na criação de um ambiente multilíngue na sala de aula.

Quadro 9: Estágios do desenvolvimento de L2 em que estão os alunos observados

	1º estágio	2º estágio	3º estágio	4º estágio
A			✓	
B	✓ ✗	✓		
C				✓
D			✓	
E		✓		
F			✓	

Fonte: elaboração própria

Com base nos dados do quadro acima, pode-se concluir que os alunos observados estão em diferentes estágios, conforme proposto por Tabors (2008). A maioria deles está no terceiro estágio, em que as crianças conseguem utilizar algumas palavras em português ou formar frases curtas. No entanto, o aluno C, que é o mais ativo e comunicativo dos seis alunos observados, provavelmente está no início do quarto estágio, pois consegue aplicar as palavras aprendidas para construir frases. Mesmo cometendo alguns erros gramaticais, ele os corrige com o apoio da professora.

Comparativamente, tanto a aluna B quanto o aluno E são mais tímidos e relutantes

em falar português. O desempenho deles sugere que a aluna B está no primeiro estágio (período de uso da língua materna), enquanto o aluno E está no segundo estágio (período não verbal). Isso indica que as características pessoais e emocionais dos alunos desempenham um papel significativo na aquisição da L2, independentemente do ambiente linguístico em que estão imersos (todos os alunos observados falam apenas chinês fora da escola).

A aluna F é um caso especial, pois não demonstra timidez em falar português, mas tende a misturar o cantonês, o mandarim e o português em sua fala. De acordo com Maneva e Genesee (2002), crianças expostas a duas línguas desde o nascimento podem exibir um padrão de linguagem peculiar durante o "*Babbling*"<sup>4</sup> e distinguir as duas línguas antes de completarem um ano de idade. No entanto, aos 3-4 anos, a aluna F ainda não consegue distinguir claramente o cantonês e o mandarim, o que pode ser atribuído ao seu desenvolvimento mais lento. Durante o período de observação em que foi exposta ao português, acabou por misturar todas essas línguas em sua fala.

Realizou-se uma análise específica em relação à aquisição do vocabulário dos dois temas e observou-se que quatro alunos apresentaram melhor desempenho no conteúdo relacionado ao tema "primavera" do que ao tema "cinco sentidos", enquanto o aluno C e o aluno F obtiveram resultados semelhantes em ambos os temas. Embora tenham compreendido mais vocabulário no tema "cinco sentidos", eles utilizaram mais palavras relacionadas ao tema "primavera". Isso sugere que as crianças tendem a usar vocabulário relacionado às coisas tangíveis e visíveis em seu ambiente diário. Por exemplo, no parque, podem observar flores, borboletas, folhas, etc., enquanto durante as refeições na escola, têm contato com diferentes tipos de frutas, todos elementos associados ao tema "primavera". Em contraste, o vocabulário relacionado aos "cinco sentidos" é mais abstrato. Apesar das atividades organizadas pela professora para que os alunos pudessem experimentar sensações como doce, azedo, amargo, picante, salgado, frio e quente, a aquisição do vocabulário relacionado a este tema não foi tão satisfatória.

## **Conclusão e considerações finais**

---

<sup>4</sup>*Babbling* refere-se aqui ao balbúcio do bebê.

Com base nos resultados da análise dos dados acima, apresentam-se as conclusões e sugerem-se medidas para melhorar o desenvolvimento da competência em língua portuguesa das crianças chinesas em Macau.

Macau é “uma cidade multicultural onde se cruzam muitas línguas, culturas, costumes e tradições” (GROSSO, 2023, p. 36). Devido a fatores históricos e socioculturais, o ensino do português tem recebido atenção especial. Neste estudo, observou-se a existência de escolas que proporcionam um ambiente de língua portuguesa para as crianças de Macau. Além disso, o português é uma das línguas oficiais de Macau, e sua coexistência com o chinês pode ser observada em diversos domínios da cidade, diferenciando-a de outras cidades da China. Isso proporciona a Macau um ambiente estimulante e enriquecedor para o desenvolvimento da competência em língua portuguesa das crianças chinesas em Macau.

Por outro lado, conforme evidenciado pelos resultados, em um ambiente escolar predominantemente em português, a maioria dos alunos observados consegue compreender a maior parte do português utilizado no dia a dia. Embora apresentem desempenhos diversos, é possível que as diferenças individuais tenham influenciado esse processo de aquisição. Vale ressaltar a influência dos colegas nesse contexto. A observação revelou que quanto mais próxima uma criança chinesa estiver de uma criança portuguesa, mais sucesso ela terá. No estudo, os amigos chineses da criança portuguesa que fala chinês demonstraram um nível de proficiência em língua portuguesa mais elevado do que outras crianças chinesas. Para as crianças que estão iniciando a aquisição de uma L2, os educadores devem proporcionar-lhes tempo suficiente para se adaptarem, evitando solicitar que falem a L2 imediatamente, o que pode aumentar a pressão (HSIEH, 2006; TABORS, 2008).

Os resultados desta pesquisa destacam que, para os alunos chineses, a aquisição eficaz do conteúdo didático está relacionada à sua familiaridade e interação frequente com o tema. Por exemplo, os alunos demonstraram uma aprendizagem eficiente do conteúdo relacionado ao tema "primavera", que é tangível e facilmente observável no ambiente diário. No entanto, quando o conteúdo é mais abstrato, como no caso do tema "cinco sentidos", os alunos enfrentam dificuldades em lembrar ou aplicar o que aprenderam. Portanto, é essencial que o conteúdo do ensino seja organizado de maneira apropriada. Ao lidar com temas mais abstratos, os educadores devem utilizar exemplos do cotidiano para aumentar o interesse dos



alunos. Por exemplo, durante as refeições, os educadores podem incentivar discussões sobre os diferentes sabores dos alimentos, aprofundando assim a compreensão e a aplicação do conteúdo relacionado com a parte "sabores" do tema "cinco sentidos". Nesse sentido, ao planejar o currículo escolar, é crucial selecionar temas com os quais os alunos se identifiquem e tenham contato regularmente em suas rotinas diárias, como músicas populares, livros de arte ou culinária, e atividades práticas que incentivem a exploração individual.

É essencial criar um ambiente escolar estimulante por meio de abordagens dinâmicas e interessantes, visando despertar o interesse das crianças pela aprendizagem. Como mencionado por Cai (2008), o interesse é o melhor "professor". Na educação pré-escolar de uma língua nova, não se deve sobrecarregar as crianças com um grande número de palavras ou frases para memorizar. Em vez disso, é crucial cultivar o interesse das crianças pela língua, pois isso serve como indicador da eficácia do ensino da língua. Quanto maior o interesse do aluno pela aprendizagem, mais impactante será o resultado, conforme evidenciado também pelo presente estudo.

Considerando essa perspectiva, os educadores devem priorizar a promoção do interesse dos alunos pela língua portuguesa, planejando uma variedade de atividades que atendam às diferentes necessidades e interesses dos alunos. Como observado por Barzso (2008), a motivação das crianças para a aprendizagem de uma L2 pode ser impulsionada pela diversidade das atividades.

Por exemplo, atividades como caminhadas no jardim permitem que as crianças compreendam a natureza, enquanto experimentos científicos simples, como demonstrações de água salgada que se tornam sólidas quando expostas ao sol, ajudam a explicar conceitos mais abstratos. Mesmo que as crianças sejam tímidas, elas gostam de brincar e estão dispostas a participar em atividades lúdicas. Com a implementação adequada dessas atividades, “é garantida a construção de um ensino criativo, interativo pautado nos interesses das crianças que vão além de regras gramaticais e vocabulário.” (FERNANDES, 2021, p. 380).

Abrunhosa (2006) sugere que as canções infantis podem ser uma fonte de motivação para as crianças, uma vez que muitas dessas melodias são conhecidas em diferentes partes do mundo. Além disso, diversos estudos (SMILANSKY; SHEFATYA, 1990; SCHRADER, 1990; PELLEGRINI; GALDA, 1991; PRAMLING, 1991; PELLEGRINI; BOYD, 1993;

COPPLE; SIGEL; SAUNDERS, 2013) destacaram os benefícios do *roleplay* para o desenvolvimento da linguagem, cognição e habilidades sociais das crianças. Portanto, os educadores podem disponibilizar bonecos, adereços realistas, materiais versáteis e blocos de construção para encenar diversas situações, participando e representando papéis de adultos, a fim de promover uma linguagem mais aprofundada nas crianças.

Assim, a organização do conteúdo didático e das atividades em sala de aula, juntamente com os fatores motivacionais e emocionais, desempenham um papel crucial no processo de aquisição de competências em L2 pelas crianças. A diversificação das atividades e um planejamento cuidadoso do espaço na sala de aula podem estimular as crianças no seu processo de aquisição. Quanto mais motivada e feliz uma criança se sentir, maior será o seu sucesso no desenvolvimento das competências em L2. Conforme observado por Filgueiras, “uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciem o desenvolvimento integral das crianças que neles vão passar grande parte do seu dia.” (2010, p. 27)

Uma vez que há poucos estudos sobre o desenvolvimento de competência linguística em PL2 por crianças chinesas em Macau, esta pesquisa pode contribuir significativamente para o avanço de áreas correlatas. Além disso, pode servir como referência para os pais de crianças matriculadas em jardins de infância em Macau, que desejam que seus filhos aprendam português, especialmente para famílias chinesas. Por outro lado, pode auxiliar os professores que trabalham na educação pré-escolar a entender melhor as crianças chinesas e a identificar abordagens de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de sua competência em L2. Como um estudo de caso sobre a aquisição de PL2 por crianças chinesas na educação pré-escolar em Macau, este trabalho pode servir como um ponto de partida para pesquisas futuras relacionadas com a educação pré-escolar em Macau, proporcionando uma oportunidade para refletir sobre questões relacionadas ao ensino de línguas nesta fase educacional e explorar métodos eficazes para promover o desenvolvimento linguístico das crianças chinesas de Macau, especificamente no que diz respeito ao português.

## Referências

ABRUNHOSA, M. M. G. *A canção infantil na didática do português língua estrangeira/ língua segunda*. Lisboa, 2006. Tese de Mestrado - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

BAIGENT, M. *Speaking in Chunks: An investigation into the use of multi-word phrases in spoken language by advanced learners of English*. Birmingham, 1996. MSc Thesis in Teaching English - Aston University.

BARZSÓ, Balint. *Introducing English as a foreign language in pre-school situations*. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller, 2008.

CAI, Lixia [蔡丽霞]. Deixando as crianças aprenderem inglês em um ambiente descontraído e agradável - uma breve discussão sobre o importante papel do ambiente linguístico na aquisição de uma segunda língua pelas crianças [让儿童在轻松愉悦的环境中进行英语学习——浅谈语言环境对于儿童二语习得的重要作用]. *Informação de Ciência e Tecnologia de Heilongjiang [黑龙江科技信息]*, v. 34, p. 213-213, 2008.

COPPLE, Carol; BREDEKAMP, Sue. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 2009.

COPPLE, Carol; SIGEL, Irving E.; SAUNDERS, Ruth. *Educating the young thinker: Classroom strategies for cognitive growth*. New York: Routledge, 2013.

FANTINI, Alvino E. *Language acquisition of a bilingual child*. San Diego: College-Hill Press, 1985.

FERNANDES, Elba Cecília de Souza. Práticas lúdicas no processo de ensino de inglês para crianças: a importância dos jogos e brincadeiras no ensino de inglês para crianças do fundamental i. *Revista CBTecLE*, v. 5, n. 1, p. 371-382, 2021.

FILGUEIRAS, Marta Sofia Carreiro. *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil*. Lisboa, 2010. Tese (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Universidade Aberta.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge, 2008.

GIRARD, Marie. The functions of formulaic speech in the L2 class. *Pragmatics*, v.14, n.1, p. 31-53, 2004.

GROSSO, Maria José. O Uso do Português na Paisagem Linguística de Macau. In NASCIMENTO, G. (org.). *Fotografias de Linguística Aplicada. Ensino Crítico de Língua para o Século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 34-53.

HSIEH, Ming Fang. *“My mom makes me to learn English”: Power, system, instruction and quality of early childhood English language education in Taiwan*. Bloomington: Indiana University Bloomington, 2006.

HUDELSON, Sarah. The role of native language literacy in the education of language minority children. *Language Arts*, v. 64, n. 8, p. 827-841, 1987.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International, 1987.

MANEVA, B.; GENESEE, F. Bilingual babbling: evidence for language differentiation in dual language acquisition. In SKARABELA, B.; FISH, S.; DO, A. (orgs.), *BUCLD 26: Proceedings of the 16th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Casadilla Press, 2002, v. 1, p. 383-392.

MCLAUGHLIN, Barry. The monitor model: Some methodological considerations. *Language learning*, v. 28, n. 2, p. 309-332, 1978.

PELLEGRINI, A. D.; BOYD, B. The role of play in early childhood development and education: Issues in definition and function. In SPODEK, B. (org.) *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 1993, p. 105-121.

PELLEGRINI, A. D.; GALDA, L. Longitudinal relations among preschoolers’ symbolic play, metalinguistic verbs, and emergent literacy. In CHRISTIE, J. (org.) *Play and early literacy development*. Albany, NY: State University of New York Press, 1991, p. 47-68.

PIRES, Simone Silva. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. Porto Alegre, 2001. Tese (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PRAMLING, Ingrid. Learning about “the shop”: An approach to learning in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 6, n. 2, p. 151-166, 1991.

ROSEBERRY-MCKIBBIN, Celeste. *Multicultural students with special language needs*. Oceanside, CA: Academic Communication Associates, 1995.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. Dilingual discourse: The negotiation of meaning without a common code. *Linguistics*, 25, p. 81-106, 1987.

SCHRADER, Carol Taylor. Symbolic play as a curricular tool for early literacy development.

*Early Childhood Research Quarterly*, v. 5, n. 1, p. 79-103, 1990.

SMILANSKY, Sara; SHEFATYA, Leah. *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. U.S.A.: Psychosocial & Educational, 1990.

TABORS, Patton O. *Panos: A case study of a bilingual child*. Cambridge, 1982. Unpublished manuscript - Harvard Graduate School of Education.

TABORS, Patton O. *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Maryland: Paul H. Brookes Pub. Co., 1997/2008.

Recebido em 18/03/2024.

Aprovado em 03/06/2024.