

Abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar: o projeto *Kiitos@21st Century Preschools*

Amélia de Jesus Marchão¹

Susana Porto²

Teresa Coelho³

Resumo

O Projeto Kiitos@21st Century Preschools é um projeto internacional financiado pelo Programa Erasmus+ que visa uma abordagem pedagógica integrada na educação pré-escolar, promovendo a aprendizagem de uma segunda língua (inglês), a educação musical e as competências para o século XXI. No contexto da investigação que se tem vindo a realizar no projeto, e que objetiva avaliar a eficácia da sua implementação, destacamos nesta comunicação a análise das representações dos docentes nele envolvidos. A investigação desenvolvida tomou a forma de um estudo de caso, e entre outros instrumentos de recolha de dados, foi construído um questionário estruturado em cinco secções a partir das quais se tentaram identificar as representações dos docentes sobre o projeto em geral, especificando os contributos para a aprendizagem das crianças e as oportunidades formativas oferecidas aos próprios docentes, em prol da melhoria da sua ação educativa. Em termos gerais, os resultados permitem reconhecer os contributos do Projeto Kiitos@21st Century Preschools para a aprendizagem das crianças e para a melhoria da ação educativa da responsabilidade dos docentes participantes.

Palavras-chave: educação pré-escolar, representações dos docentes.

1. Introdução

O Kiitos é um projeto promovido pelo Município de Ponte de Sor (entidade coordenadora) em parceria com o Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor (AEPS), que acolhe as atividades do projeto nas diversas salas dos seus jardins-de-infância, e que envolve as crianças em idade pré-escolar e uma equipa pedagógica alargada (educadoras de infância, professoras de Inglês e professores/as de Música). Tem como parceiros nacionais a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), a Associação de Pais e Encarregados de Educação do AEPS e o Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). São parceiros internacionais o Audiation Institute (Itália) a Cukurova University (Turquia) e a Malopolska Wyzsza School of Economics (Polónia).

É um projeto de cooperação transnacional no âmbito do Programa Erasmus+ que consiste na promoção de uma abordagem pedagógica integrada para promover as competências para o século XXI e a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Pré-escolar (EPE). O objetivo maior do projeto Kiitos é garantir que todas as crianças do AEPS tenham a mesma oportunidade

¹ Instituto Politécnico de Portalegre, VALORIZA-IPP, Portugal, ameliamarchao@ipportalegre.pt

² Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal, s.porto@ipportalegre.pt

³ Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal, teresa.coelho@ipportalegre.pt

para desenvolver competências em Inglês e em Música, a par das competências para o século XXI (criatividade, colaboração, comunicação e pensamento crítico), independentemente das circunstâncias socioeconómicas de cada criança e família.

O projeto foi objeto de investigação e coube a três docentes investigadoras do IPP a realização da mesma, ao longo dos últimos três anos. Sendo o objetivo principal avaliar a eficácia da implementação do Kiitos@21st Century Preschools e emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações e sugestões que possam vir a ter um impacto positivo na determinação de políticas curriculares para a EPE, assim como sugestões para a disseminação do projeto na EPE e no ensino básico, o estudo realizado tomou a forma de um estudo de caso, essencialmente qualitativo e interpretativo, embora complementado por dados de natureza quantitativa. Esse estudo de caso caracterizou-se por ser uma avaliação iluminativa (Coutinho, 2015) e envolveu um conjunto alargado de participantes (docentes - educadoras de infância, professores/as de Inglês, de Música - , crianças e pais).

Neste artigo apresentam-se apenas os resultados obtidos através da aplicação de um questionário aos docentes envolvidos no projeto, a partir do qual a equipa de investigação identificou as suas representações sobre o projeto em geral, os contributos do mesmo para a aprendizagem das crianças e as oportunidades formativas oferecidas aos próprios docentes, em prol da melhoria da sua ação educativa. As autoras do artigo têm a consciência de que a leitura e interpretação dos dados ora apresentados podem carecer de um entendimento mais global e articulado com os restantes dados recolhidos, analisados e interpretados que integram o relatório alargado da investigação do projeto; contudo, as representações dos docentes participantes, aqui expostas isoladamente, não deixam de potenciar a reflexão sobre a importância de oportunidades transformadoras, com uma componente formativa forte, em prol de uma ação educativo-pedagógica inovadora e fundada nos princípios e pedagogias hodiernas da infância que passaremos a expor.

2. Educação pré-escolar: aspectos curriculares e ação educativo-pedagógica

Em 2016 foi publicado em Portugal um novo documento curricular orientador para a educação dos mais novos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), seguindo as recomendações da UNESCO (2012) e da Comissão Europeia (Eurydice, 2014). Nestas orientações considera-se a educação de infância um ato intencional baseado na observação, planificação, ação e avaliação integradas, em que a criança é sujeito e agente do seu processo educativo. As OCEPE defendem uma abordagem holística da EPE, inter-relacionando as dimensões cognitiva, social, cultural, física e emocional, através da interação, e dando uma atenção especial ao brincar como atividade natural da criança, através da qual aprende e se desenvolve, e a partir da qual o educador pode estimular a curiosidade para novos projetos de aprendizagem construídos sobre os conhecimentos e

competências existentes e desencadeando o entusiasmo por “aprender a aprender” (Silva, et al., 2016).

Neste sentido, defende-se o uso de uma pedagogia da infância que assuma a criança como figura central e onde a sua competência ou agência sejam aceites e valorizadas na dinâmica do quotidiano pedagógico, instituindo-lhe o direito à participação nas decisões “relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva, et al., 2016, p. 9). Como refere Marchão (2016), a pedagogia da infância deve fomentar e propiciar a participação e a implicação da criança “nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de a alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas” (p. 50). Sendo que este é um dos desafios que se colocam aos adultos no contexto da EPE a ação educativo-pedagógica deve ser cuidadosamente planeada e intencionalizada, caracterizando-se por ser flexível, aberta à participação da criança e incorporando as suas opiniões e sugestões. “Importa que os adultos desafiem a criança, dando-lhe voz e oportunidades, confiando nela e nas suas competências através de um tempo-espacão-ação para se construir como pessoa, na cidadania e para a cidadania” (Marchão & Henriques, 2018, p. 11)

A pedagogia da infância promove-se entre ações e interações e desenvolve-se através de uma dinâmica curricular globalizante, integrada e apoiada no conhecimento que os adultos devem ter sobre a criança e o modo como ela se desenvolve e aprende. Num sentido participativo, a pedagogia da infância deve ter como objetivos o envolvimento na experiência e na construção de uma aprendizagem em continuidade e em interação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e suportar-se na própria natureza holística da criança dimensionando as ações e as interações num sentido integrador.

Atualmente é aceite pela comunidade científica que qualquer criança saudável nasce com a capacidade de adquirir uma língua nos primeiros anos de vida. A plasticidade do cérebro da criança, a facilidade dos mais novos em adquirir várias línguas em simultâneo, as vantagens de começar na EPE são alguns dos aspetos salientados nos estudos realizados, nomeadamente pela Comissão Europeia (European Commission, 2011). A primeira língua, ou língua materna, é adquirida naturalmente na interação com os adultos que se ocupam da criança e, se os pais forem de línguas maternas (LM) diferentes, a criança adquire ambas, tornando-se dominante aquela a que tiver maior exposição com o decorrer do tempo (Ellis, 2002). Quanto às línguas estrangeiras (LE) os processos da sua aquisição são semelhantes, destacando-se a maior facilidade de aquisição do sistema fonológico por parte dos aprendentes mais novos, enquanto os mais velhos, que habitualmente aprendem a língua de um modo mais formal no sistema educativo, têm mais facilidade na aprendizagem das estruturas morfossintáticas (Johnstone, 2002).

As várias teorias de aquisição e aprendizagem da língua referem a importância das interações para o desenvolvimento da fala e a investigação no âmbito das neurociências reforça a ideia da interação presencial e emocional

como fator-chave para o desenvolvimento (Khul, 2011). No jardim-de-infância a criança adquire competências em LE pelo uso, ouvindo e falando, por exemplo nas rotinas diárias; também aprende a LE, nas sessões planeadas para o efeito, com objetivos definidos pelos adultos envolvidos. Tal acontece se forem criadas condições favoráveis que vão do ambiente de aprendizagem, às relações com os adultos e os pares e ao tempo dedicado ao trabalho em LE com as crianças. A LE não será vista como um fim em si mesma, mas como um meio para poder aprender sobre si e o mundo e “fazer coisas” divertidas, interessantes, adequadas aos seus interesses e, por isso, propõe-se que as atividades planificadas para brincar em LE se enquadrem nas rotinas diárias dos contextos educativos e apontam para a possibilidade de criação de uma Área de LE, entre as outras áreas de aprendizagem, que permita às crianças o uso de um espaço com recursos apropriados para brincar, utilizados pela primeira vez nas sessões de LE conduzidas pelos professores especialistas (Mourão, 2014).

A Comissão Europeia (European Commission, 2011) sugere que uma LE seja introduzida desde a EPE. Em Portugal, as atuais OCEPE filiam-se nessas recomendações, mas deixam ao acaso das situações particulares a possibilidade de sensibilização a outras línguas. Contudo referem que “esta sensibilização deverá ser situada no contexto específico em que a criança se encontra, partindo das propostas, interesses e preferências das crianças e adotando uma abordagem lúdica e informal” (Silva, et al., p. 61). Chamam igualmente a atenção para a necessidade de ter em conta os princípios e as metodologias expressos no documento curricular, referindo que a sensibilização a uma LE se deve integrar naturalmente nas rotinas do quotidiano do jardim-de-infância e se deve articular com as diferentes áreas e domínios (Silva, et al., 2016), sendo que a sensibilização para a LE deve permitir desenvolver um “sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue” (Silva, et al., 2016, p. 61).

A investigação apresentada pela APPI no relatório de 2016 conclui que existem muitas metodologias e abordagens diferentes para o ensino da LE em todo o país, como se verificou também noutros países. Poder-se-ia dizer que as condições particulares referidas sobre o ensino da LE na EPE, em Portugal, não oferecem muitas oportunidades para o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para uma comunicação oral significativa, porque o uso da LE é muito limitado a atividades conduzidas pelos professores especialistas, restringidas quase sempre a um momento semanal. O referido relatório da APPI, o mais recente sobre este assunto em Portugal, aponta algumas evidências de boas práticas, a saber: educadores e professores de LE planificam e avaliam em conjunto; os educadores participam nas aulas de LE; existe uma área específica para o Inglês na sala de atividades; os professores da LE integram os quadros da escola.

O projeto Kiitos tem, inevitavelmente, muitas semelhanças com o que acontece no setor público da EPE, embora neste caso a abordagem seja diferente, uma vez que tenta reproduzir o modelo visto por uma equipa do município que visitou jardins de infância da Finlândia, no ano de 2006, de onde vem o nome do projeto que significa “obrigado” em finlandês. Nas escolas/jardins de infância Kiitos, em Ponte de Sor, o Inglês está presente nas

atividades diárias de todas as salas, duas horas por dia, e parte-se do princípio de que a aprendizagem de uma segunda língua promove uma maior consciência dos mecanismos que governam a língua materna e expande a capacidade de comunicar; põe a criança em contacto com outras formas de dizer e fazer e ajuda a relativizar dados adquiridos através da exposição a outras culturas onde essa língua é falada, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade; abre outras possibilidades de resolução de problemas dentro do universo infantil. Mas para que tudo isso aconteça é necessária a formação adequada dos profissionais envolvidos e a implicação das famílias no desenvolvimento do trabalho feito na EPE.

Quanto ao ensino da Música na educação de infância, defende-se que “o ensino da música deverá passar por um tipo de ensino instigador e reflexivo e não apenas transmissivo do conhecimento, estimulando assim a criatividade nas crianças e conduzindo-as à resolução de problemas” (Porto, 2013, p. 22). A educação musical concorre para a promoção das competências do século XXI de diversos modos. De forma resumida e genérica, uma vez que não é o propósito do presente artigo, pode referir-se que a colaboração é alcançada através da dinâmica de grupo, cantar, tocar e dançar em conjunto, isto é, promovendo a comunicação musical. Por sua vez, a comunicação musical processa-se de modo verbal e não-verbal envolvendo conceitos estéticos como a percepção musical e a resposta, ou seja, o que o sujeito perceciona no ato da audição e como reage/responde a essa percepção.

O pensamento crítico desenvolve-se por meio da percepção musical, da reflexão/diálogo e da cognição. Há uma crescente valorização, na atualidade, de abordagens musicais e de modelos curriculares para a educação de infância que defendem o diálogo com a criança (Porto, 2013) e, consequentemente, o desenvolvimento de estratégias para a construção do pensamento crítico (Marchão, 2012, 2016). Questionar a criança sobre a Música e o som (Porto, 2013), por exemplo: “que cor tem esta música?”, “e porquê?”, “e se tivesse um cheiro, que cheiro seria?” “porquê?”, “porque pensas assim?” “que histórias poderíamos inventar para esta música?” é um modo de trabalho que permite desenvolver não só o pensamento criativo, mas também o pensamento crítico. Ou seja, a criatividade é promovida não só pelo pensar sobre o som, mas também pelo brincar com o som através da exploração/experimentação (Porto, 2018), por meio da sua livre expressão.

Considerando as OCEPE (Silva, et al., 2016), o subdomínio da Música integra o domínio da Educação Artística. Ou seja, a educação musical da criança deve ser realizada com base num trabalho integrado e transversal, neste caso, às expressões artísticas. Isto quer dizer que partimos de um princípio em que a Música, no contexto pré-escolar, deve estar inserida num ambiente propiciador de práticas pedagógicas integradas. Deste modo, apesar da diferenciação em vários subdomínios (Artes visuais, Jogo dramático/Teatro, Música e Dança), o domínio da Educação Artística resulta de atividades conjuntas cujo sentido e significado conduzem a um processo sequencial e interligado (Silva, et al., 2016).

O mesmo documento curricular (Silva, et al., 2016) enfatiza o acesso à arte e à cultura artística. Consequentemente, o acesso e o conhecimento da arte e da cultura tornam-se cruciais para a educação artística e, nesse aspecto, promover estratégias e práticas que promovam o diálogo com a criança torna-se fundamental. Neste sentido, e partindo da premissa de valorização do pensar sobre o som, as OCEPE sugerem que a criança “comente a música que ouve ou que interpreta manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado” (Silva, et al., 2016, p. 56). Tratam-se, por exemplo, de qualidades de construção rítmicas ou outras inerentes à obra em si, ou mesmo referências musicais que promovam o pensamento crítico e o sentido estético.

Sendo um dos aspectos destacados nas OCEPE e defendido por grande parte dos pedagogos musicais atuais, o desenvolvimento da criatividade, aliado ao processo de criação e interpretação, pode recorrer a voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais. Ou seja, o documento destaca um trabalho holístico onde a criança utiliza a voz, o corpo, instrumentos e outros recursos sonoros, ouve, reproduz, produz, improvisa, explora, experimenta, conhece e representa o som por meio de grafismos musicais não convencionais, entre outras estratégias de aprendizagem musical. Neste sentido, os agentes da ação educativa (educadores e professores de Música) em contexto pré-escolar devem organizar o ambiente educativo de modo a promover conhecimento e a explorar a Música em todas as suas vertentes, brincando com os sons, criando oportunidades para as crianças tomarem iniciativa e adotarem um papel ativo nas atividades artístico-pedagógicas.

As funções educativo-pedagógicas dos adultos na EPE são, pois, exigentes e determinantes para o sucesso das crianças, para o seu desenvolvimento e aprendizagem numa perspetiva global e em aspetos particulares como os que caracterizam as práticas educativas, desenvolvidas nos jardins de infância em que o projeto Projeto Kiitos@21st Century Preschools se desenvolve, e que assentam nos traços que temos vindo a apresentar, sobretudo numa perspetiva onde a aprendizagem integrada de uma LE e da Música ocorrem a partir de um trabalho colaborativo entre diversos profissionais e em que se pretende continuamente assumir a centralidade da criança.

3. Metodologia

O estudo do impacto do projeto Kiitos caracterizou-se por ser um estudo de avaliação pois, como salienta Mertens (1998), a investigação sobre o mérito de um objeto ou de um programa visa fundamentar uma tomada de decisão sobre esse mesmo objeto ou programa. Quando avaliamos um programa ou projeto inovador, a avaliação diz-se iluminativa (Coutinho, 2015) e pode recorrer ao estudo de caso (opção que foi tomada pela equipa de investigação). Um estudo de avaliação é, concomitantemente, uma modalidade de investigação aplicada que objetiva uma tomada de decisão acerca do que se está a avaliar e culmina numa ação valorativa sobre o que se avaliou. Neste quadro, o estudo que se promoveu tomou a forma de um estudo de caso e nele se

procurou analisar com detalhe e profundidade o desenvolvimento do projeto Kiitos no seu ambiente natural, tendo em conta os objetivos definidos.

Um estudo de caso procura explicar os aspetos pertinentes de uma situação, acontecimento ou projeto inovador durante um determinado período de tempo e que pode ser adotado quando se pretende avaliar um contexto ou projeto educativo e por isso ele é holístico (tem em conta a globalidade do contexto), é empírico (é um trabalho de campo), é interpretativo (sustenta-se na base da interação entre o investigador e o sujeito) e é empático (considera a intencionalidade dos atores) (Stake, 1999).

Para compreender a natureza das representações dos profissionais participantes no projeto recorreu-se a um questionário construído pela equipa de investigação e validado por parceiros do projeto da Cukurova University. O questionário estruturou-se em cinco blocos, constituídos por questões fechadas e questões abertas, sendo os seus objetivos: (i) Identificação (idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço, funções desempenhadas no Agrupamento de Escolas, funções desempenhadas no projeto); (ii) Participação no Projeto Kiitos (tempo de serviço no projeto, razões para a participação no projeto); (iii) Representações sobre o projeto (identificação das dimensões do trabalho em equipa, identificação dos envolvidos no projeto, reconhecimento do projeto, contributos do projeto para a aprendizagem das crianças, contributos para o sucesso futuro das crianças); (iv) Oportunidades formativas propiciadas pelo projeto (oportunidade formativa e desenvolvimento profissional, ações de formação que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional, contributos das ações de formações realizadas); (v) Disseminação do projeto (continuidade do projeto no 1.º ciclo do Ensino Básico, necessidades de alteração no projeto, outras opiniões). Os dados recolhidos através deste questionário foram sujeitos a análise de conteúdo e/ou a tratamento estatístico através do programa Excel.

A coordenação do projeto identificou 27 adultos envolvidos, a quem foi pedido que respondessem ao questionário que foi colocado online; foram submetidas 22 respostas, sendo apurada uma taxa de retorno de 81,48%.

4. Resultados

Foram identificados vinte respondentes do sexo feminino e dois do sexo masculino, confirmando a tendência generalizada do protagonismo do sexo feminino no universo da EPE. As habilitações académicas dos respondentes variam, sendo o grau de Licenciatura predominante (15 em 22 respondentes).

No que se refere à idade dos respondentes, confirma-se uma dispersão entre vários intervalos, sendo que o maior número de docentes (nove) tem mais de 53 anos de idade e os intervalos 48 a 52 anos, 37 a 42 anos e 31 a 36 anos integram, cada um, quatro docentes. Nove dos docentes têm mais de 29 anos de serviço e três têm entre 23 e 28 anos – num caso e no outro trata-se maioritariamente das educadoras de infância – os restantes têm entre 5 e 10 anos (oito respondentes) e dois dos respondentes têm entre 17 e 22 anos de serviço ou entre 11 e 16 anos de serviço.

Como se constata, mais de metade dos respondentes, verificando-se ser maioritariamente as educadoras de infância, tem mais de 20 anos de serviço (três educadoras) ou tem mais de 29 anos de serviço (nove educadoras), o que confirma dados recentes sobre o “envelhecimento” do corpo docente na EPE e que, na continuidade do projeto, pode lançar a necessidade de atenção sobre a relação entre as variáveis idade/tempo de serviço dado que, em caso de aposentação, estas educadoras terão de ser substituídas e haverá necessidade de um trabalho formativo para quem chegar de novo, de modo a corresponder aos objetivos e às dinâmicas do projeto.

Apurou-se que 14 dos respondentes estão ligados ao projeto há mais de quatro anos e sete dos respondentes têm uma ligação ao projeto desde três a quatro anos. Apenas um respondente está ligado ao projeto desde um a dois anos. Pode afirmar-se que os respondentes, na sua maioria, têm uma ligação longa com o projeto, no que ao número de anos diz respeito. Tal facto pode indicar uma maior solidez da intervenção de cada um e, desse modo, um maior compromisso com o projeto, a sua identidade e os seus objetivos.

Quarenta e cinco por cento dos respondentes desempenham funções de educadora de infância, sendo cinco professores de Inglês e quatro professores de Música, o que demonstra a necessidade de trabalhar em equipa e que sustenta o objetivo da aprendizagem integrada da Música e do Inglês que envolve os respetivos professores numa relação com mais do que uma educadora de infância e mais do que um grupo. Este apontamento pode ser positivo, mas deve ser usado com racionalidade e sensibilidade, sendo necessário que os diferentes professores adequem a sua intervenção a diversos modos de trabalho que as educadoras de infância desenvolvem e que corresponda às exigências educativas dos grupos e de cada criança.

Assumindo que o projeto só é possível com um constante trabalho em equipa, os respondentes, confrontados com a possibilidade de resposta em modo múltiplo, assinalaram que esse trabalho se verifica em várias dimensões: planeamento (17 respostas), ação (19 respostas), avaliação (12 respostas), formação (17 respostas), disseminação (11 respostas) e outras dimensões (uma resposta). Todas as dimensões obtêm um valor acima de 50% no total das hipóteses de resposta que se poderiam alcançar. Contudo, destacou-se a dimensão da ação com um maior número de respostas (19), a dimensão disseminação com o menor número de respostas (11) e a dimensão da avaliação (com 12 respostas).

Estes dados alertam para a necessidade de valorizar o nível do trabalho em equipa em todas as dimensões, envolvendo todos os participantes desde o planeamento da ação à sua avaliação e disseminação. Se se entender que o planeamento, a ação e a avaliação se referem à prática educativo-pedagógica, a avaliação não pode “ser o parente pobre” do ciclo estruturante do dia-a-dia na sala de atividades, sendo que se pode afirmar que o mesmo também não deverá acontecer se o planeamento e a ação e a avaliação tiverem um entendimento mais geral. A dimensão da avaliação não pode deixar de ser participada e sentida como importante por toda a equipa e como necessária e fundamental

para a melhoria da qualidade da ação educativo-pedagógica a desenvolver numa prática curricular integrada.

Na opinião dos respondentes, o projeto envolve um conjunto alargado de intervenientes. Como se verifica, existe a representação de que o projeto envolve a comunidade educativa (incluindo as famílias/pais) e a autarquia. Destaca-se que todos (22) mencionaram as crianças como envolvidos no projeto e que 19 mencionam que a liderança do Agrupamento de Escolas também é um dos envolvidos no projeto. Os valores mínimos, 19 e 20, não se diferenciam de modo significativo dos valores máximos (21 e 22). Revela-se como dado importante que os respondentes considerem o envolvimento dos diversos intervenientes na educação da criança, destacando em unanimidade o envolvimento das próprias crianças no projeto, eventualmente deixando-lhe espaço de intervenção/participação ativa nas atividades, sendo importante considerá-la como pessoa em participação no projeto e como interveniente na construção do seu conhecimento.

Das representações dos respondentes sobre o projeto, identifica-se que, maioritariamente, entendem que o projeto é reconhecido pela comunidade educativa e pela comunidade envolvente. Como se constata, todos afirmam que o projeto é reconhecido, incluindo pela comunidade local. Este facto também assume algum relevo e, simultaneamente, institui grande responsabilidade aos promotores e participantes no projeto. Na opinião dos respondentes o projeto contribui para que as crianças aprendam/desenvolvam um leque variado de capacidades e competências. Destaca-se que foi dada a hipótese de resposta em escolha múltipla aos respondentes e que todas as hipóteses constantes do questionário obtiveram respostas.

Na opinião dos respondentes o projeto concorre para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo que não de igual modo para todas as capacidades e competências que surgiam na listagem de hipóteses. Destaca-se que existem hipóteses listadas por todos os respondentes; caso da “Música (perceção e desenvolvimento auditivo”), assinalado pelos 22 respondentes e do “Inglês (compreensão oral)” também assinalado pelos 22 respondentes. O reconhecimento, em unanimidade, destas aprendizagens sinaliza-as como importantes e como meio de “enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva, et al., 2016, p. 47) e corresponde a objetivos do próprio projeto.

Próximas deste número surgem as hipóteses: “Criatividade” (competência para o século XXI) com 20 respostas, “Inglês (expressão oral)” assinalada com 19 respostas, “Inglês e Música de modo integrado no currículo” assinalada com 17 respostas e “Colaborar e partilhar com os pares” (competência para o século XXI) assinalada com o mesmo número de respostas. Ainda assinaladas por 15 e por 14 respondentes surgiram respetivamente, a “Iniciativa” e “Comunicar com fluência e em diferentes modos” (associadas às competências para o século XXI).

Com 13, 12 e 11 respostas surgem respetivamente, “Usar o pensamento inovador”, “Resolver problemas” (associadas às competências para o século

XXI) e uma hipótese com sentido mais lato, “Ficar melhor preparado para a vida”.

As restantes hipóteses colheram menos de metade das respostas possíveis – “Colaborar e partilhar com os adultos” e “Autonomia” (associadas às competências para o século XXI) com 10 respostas cada uma, surgindo “Usar o pensamento para atribuir significados” (associado às competências para o século XXI) e “Melhorar a condição físico-motora” com nove respostas cada.

Na opinião dos respondentes o projeto alcança os seus objetivos, ainda que a diferentes níveis. Por um lado, nas suas respostas existe uma tendência maioritária para considerar que as crianças realizam aprendizagens e desenvolvem capacidades e competências ligadas ao ensino-aprendizagem do Inglês e à educação/expressão musical, bem como desenvolvem a criatividade e vão ganhando competências no âmbito do trabalho colaborativo (na dimensão entre pares); sendo que, por outro lado, e no que se refere a capacidades e competências associadas ao século XXI a promover na educação e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, são de opinião que, embora o projeto para elas contribua, esse contributo tem uma menor expressão quando se trata de as crianças aprenderem a colaborar com os adultos, a construírem a sua autonomia e a usarem o pensamento como atribuidor de significados, fundamental na construção do pensamento crítico das crianças.

Ou seja, considerando as respostas dos docentes é necessário continuar a avaliar as práticas desenvolvidas no projeto de modo a incrementar estratégias que possam fortalecer de modo mais eficaz a construção das competências associadas à colaboração e a um pensamento mais elaborado, o que deve ser promovido precocemente pois a aprendizagem ativa e em participação está associada à estruturação do pensamento da criança e “existe uma relação firmada entre as competências do pensamento e a aprendizagem sobre as coisas do mundo, incluindo naturalmente as de âmbito académico” (Marchão, 2012, p. 137).

Tendo ainda presentes os objetivos da EPE instituídos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, n.º 5 de 1997, e as atuais OCEPE para a EPE (Silva, et al. 2016), importa continuar a considerar a necessidade de planejar e desenvolver a intervenção educativo-pedagógica, numa perspetiva integrada, mas mais objetivada nas competências para o século XXI mencionadas no projeto, a par de um ambiente educativo que seja facilitador de uma maior afirmação da construção da pessoa-criança, nomeadamente nas questões do seu desenvolvimento pessoal e social (onde se inscrevem, por exemplo a construção da autonomia, da iniciativa, da tomada de decisão, entre outras capacidades e competências).

Os respondentes são unânimes em afirmar que o projeto irá influenciar positivamente o sucesso futuro das crianças e justificam as suas respostas através de diferentes categorias: o projeto contribui para o sucesso futuro das crianças, porque as dota de ferramentas fundamentais para a cidadania do século XXI (11 respondentes); o projeto contribui para a aprendizagem de uma língua estrangeira, fomentando o pensamento intercultural e as competências socio emocionais, fundamentais para o desenvolvimento de uma criança

segura, consciente de si e dos outros, capaz de regular as suas emoções e adaptar-se às situações mais difíceis (5 respostas); contributos do projeto para o sucesso das crianças decorrem de vários princípios que permitem a construção da autonomia, o gosto por aprender, o sentido crítico e a capacidade de resolver problemas de forma criativa (3 respostas); contributos do projeto na melhoria da flexibilidade cognitiva das crianças que lhes será necessária no futuro (2 respostas); o projeto influi no sucesso futuro das crianças pois permite-lhes adquirir competências informais que possibilitam comunicar numa segunda língua de uma forma intuitiva, o que fornece bases facilitadoras de uma aprendizagem progressiva (1 resposta).

O desenvolvimento do projeto foi acompanhado por um dispositivo de formação que pretendeu dotar os profissionais envolvidos de competências para responderem às exigências do projeto, nomeadamente à dinâmica curricular facilitadora de aprendizagens integradas (com foco no Inglês, na Música e nas competências para o século XXI – colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico) através de uma pedagogia em que a criança seja figura central e de práticas de qualidade agilizadas através do trabalho em equipa. Todos os participantes responderam que o Kiitos representou uma verdadeira oportunidade formativa e justificaram a sua opinião por razões várias, de entre as quais se destaca: por ser inovador e desafiante, por permitir várias situações de trabalho colaborativo, por disponibilizar a frequência de várias ações de formação, por permitir aprender estratégias inovadoras de ensino aprendizagem, por fomentar competências na área da comunicação em Inglês, por fomentar a relação com diversos parceiros, por permitir novos conhecimentos em metodologias de ensino da Música (teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon – MLT), por atualizar científica e pedagogicamente e contribuir para as competências para o século XXI.

A formação disponibilizada e frequentada pelos respondentes correspondeu, em grande parte, aos objetivos da coordenação do projeto. Como é possível verificar, face às hipóteses de resposta listadas no questionário, com acima de 10 respostas encontramos opiniões de que a formação permitiu, por ordem decrescente: Fomentar o trabalho em equipa (20 respostas); Fomentar o trabalho educativo-pedagógico, tendo a criança como figura central (17 respostas); Melhorar competências interpessoais necessárias ao trabalho em equipa (16 respostas); Fomentar a reflexão e o pensamento crítico no exercício da profissão (16 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem integrada do Inglês na EPE (16 respostas); Fomentar a criatividade na ação educativa (15 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem integrada da Música na EPE (15 respostas); Aumentar o conhecimento científico necessário à profissão (15 respostas); Aumentar o conhecimento didático (13 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem do Inglês em idade precoce (12 respostas); Melhorar competências científicas e pedagógicas para a promoção da aprendizagem precoce da Música (11 respostas).

Face às respostas mais indicadas pode afirmar-se que a formação contínua disponibilizada através do Kiitos contribuiu para a afirmação da

profissionalidade de cada um dos participantes e estimulou competências hoje consideradas fundamentais no exercício da profissão com crianças mais novas, nomeadamente o trabalho em equipa, a reflexividade e o pensamento crítico dos profissionais, a assunção da criança como figura central da sala do jardim de infância, a criatividade na ação educativa e o conhecimento científico e didático (Marchão, 2012, entre outros). Concomitantemente fomentou competências na área da promoção das aprendizagens integradas, nomeadamente nas principais áreas do projeto – Inglês e Música.

Unanimemente, os docentes envolvidos opinam sobre a oportunidade e importância de disseminar o projeto, de o comunicar à comunidade e de o multiplicar por outros contextos educativos, dado que, em sua opinião, o projeto objetiva que as crianças desenvolvam aprendizagens estruturantes, facilita o sucesso educativo e é inovador, entre outras razões apontadas. Vinte dos 22 respondentes afirmam ser importante que o projeto possa ser continuado no 1.º ciclo, o que parece ser justificado numa linha de continuidade educativa, sem ruturas no percurso educativo/escolar e que se constitua um sentido de aprendizagem significativa. Apenas dois dos respondentes opinam que o projeto não deve ser continuado no 1.º ciclo.

Quatro dos 22 respondentes opinam que o projeto funciona muito bem e que, no futuro, não será preciso proceder a qualquer alteração, quer na sua filosofia, quer na sua conceção ou no seu funcionamento. Os restantes (18) são de opinião que existem aspetos no projeto que urge melhorar. Com sete registo, aponta-se a carga burocrática e a sobrecarga de horário resultantes do projeto, que é necessário repensar e reorganizar.

Nestes registo importa destacar que o projeto representa uma carga burocrática e uma sobrecarga no horário. Apesar de este apontamento ter sido feito apenas por sete dos participantes, e de se poder pensar que não é um valor representativo (representa cerca de 31,8%), não se deixa de apontar um alerta para este dado, pois ele determinará algum desconforto dos docentes e poderá gerar um menor empenhamento. O desenvolvimento da ação educativa de modo integrado não deverá ser lido como sobrecarga de horário ou como uma tarefa burocrática, pois isso poderá levar a falta de entusiasmo e de vigor curricular por via de um menor empenhamento, tensão ou mal-estar dos participantes (Marchão, 2012).

As restantes opiniões, se analisadas individualmente não representam preocupações. No entanto, dado o número de respondentes ser apenas 22, e no seu todo estas questões (à exceção das referidas antes) totalizarem 10, entende-se referir um alerta, pois algumas das respostas/sugestões/ou chamadas de atenção são muito importantes no âmbito das dinâmicas curriculares da EPE ou do desenvolvimento profissional – referimo-nos, por exemplo: (i) à necessidade de comunicar de modo mais eficaz, entendendo que a comunicação é fundamental no trabalho em equipa que sustenta a dinâmica curricular integrada (grande objetivo do projeto); (ii) à necessidade da ação das educadoras de infância assumirem um papel ativo na tomada de decisões, pois são elas as “especialistas” na EPE e são elas que, à partida, melhor conhecem os grupos de crianças (o conhecimento do grupo e de cada criança é o principal

ponto de partida para as decisões curriculares, nomeadamente planeamento, ação e avaliação da ação e nova tomada de decisão (Silva, et al., 2016); (iii) a necessidade de efetivar e generalizar a prática de uma pedagogia-em-participação, que num ambiente de aprendizagem holística e integrada tenha a criança como figura central e lhe institua agência, reconhecida por todos os participantes do projeto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Marchão, 2012, 2016, entre outros); (iv) o fomento do trabalho em parceria, enquanto condição principal para o desenvolvimento do trabalho educativo e de desenvolvimento e aprendizagem da criança em qualquer contexto de EPE, como hoje a investigação vem desenvolvendo.

5. Conclusões

Globalmente, as representações dos profissionais revelam que os objetivos do mesmo são alcançados. Pode destacar-se, a partir dos dados recolhidos, que os profissionais envolvidos: (i) manifestam empenhamento; (ii) reconhecem que o projeto envolve a comunidade educativa; (iii) reconhecem que o projeto é inovador e desafiante; (iv) reconhecem as mais valias do projeto quer para as crianças quer para eles próprios, embora alguns assumam que o projeto lhes trouxe alguma “burocracia” e alguma sobrecarga de horário (caso das educadoras de infância); (v) reconhecem que a aprendizagem integrada do Inglês e da Música, bem como a construção de competências para o século XXI são importantes para as crianças e que em termos de futuro isso será relevante; (vi) reconhecem a importância do trabalho em equipa, do trabalho colaborativo e da formação que o projeto lhes tem vindo a propiciar. No caso da formação contínua é destacada a oportunidade que a mesma lhes proporcionou para o desenvolvimento da sua profissionalidade; (vii) identificam a importância de dar continuidade ao Kiitos no 1.º CEB, ainda que a esse nível o projeto não deva representar para os/as alunos/alunas mais tempo na escola ou excesso de atividades.

A formação contínua dos adultos envolvidos no projeto deverá continuar a ser uma aposta, incluindo uma dimensão em pedagogias participativas na infância, aprofundando questões como modelos ou diferentes modos de trabalho pedagógico, originando para todos os adultos implicados, mesmo que não educadores de infância, um conhecimento comum sobre as crianças mais novas e sobre os modos como a mesma pode aprender na EPE. Deste modo, mais facilmente será implementada uma pedagogia participativa, com uma dinâmica integrada, em que a criança seja a figura central e em que as suas competências sejam valorizadas e os seus direitos sejam aceites. O mesmo permitirá uma cooperação mais efetiva na organização e na gestão curricular integrada nas suas diferentes componentes e apoiada nas OCEPE.

Também, e ainda no âmbito da formação contínua, a continuidade do projeto implicará uma atenção às alterações que possam existir particularmente no quadro das educadoras de infâncias que pode sofrer mudanças no presente e no futuro próximo, inclusive pela idade e tempo de serviço das mesmas.

Do ponto de vista pedagógico tem havido alterações ao longo do tempo resultantes, por um lado, da formação profissional proporcionada pelo projeto, por outro lado do trabalho conjunto e convívio profissional entre os envolvidos. A continuidade do projeto e o reforço da qualidade das práticas educativas dependerá sempre de um forte dispositivo de formação contínua, tal como promovido, mas a que deve ser dada continuidade tendo em atenção as efetivas necessidades de formação identificadas pelos profissionais intervenientes. A existência de um centro de formação de professores com sede no AEPS poderá ser uma oportunidade para dar continuidade a essa dinâmica, continuando sempre a pensar mais na qualidade do que na quantidade.

Referências bibliográficas

- Coutinho, Clara P. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Ellis, Nick (2002). Frequency Effects in Language Processing - A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188. Acedido em outubro, 2018, em https://www.lextutor.ca/hyp/1/ellis_2002.pdf
- European Commission (2011). *Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. European Strategic Framework for Education and Training (ET2010). Brussels: European Commission. Acedido em outubro, 2018, em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
- Eurydice (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acedido em outubro, 2018, em <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/4bda53c1-7352-11e5-86db-01aa75ed71a1/language-en>
- Johnstone, Richard (2002). *Addressing 'the age factor': Some implications for languages policy*, Council of Europe. Acedido em outubro, 2018, em <https://rm.coe.int/addressing-the-age-factor-some-implications-for-languages-policy-/1680886e92>
- Khul, Patricia (2011, February, 18). *The linguistic genius of babies* – TED. Conference. [video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=G2XB1kHW954>
- Marchão, Amélia (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Marchão, Amélia (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58. Acedido em outubro, 2018, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/682>.
- Marchão, Amélia, & Henriques, Hélder (2018). A Criança. Uma reflexão a partir das atuais orientações Curriculares para a Educação pré-escolar. *Aprender*, 38, 6-13. Acedido em outubro, 2018, em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/121-revista-aprender-n-38>.
- Mertens, Donna M. (1998). *Research methods in Education and Psychology: Integration diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publication.
- Mourão, Sandie (2014). Fostering child-initiated play in pre-primary classrooms. *ELT Journal Special Issue Teaching English to Young Learners*, 68(3), 254-264.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Formosinho, João (2013). Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In Tizuko Kishimoto & Júlia Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Em busca da pedagogia da Infância. Pertencer e participar* (pp. 188-216). Porto Alegre: Penso.
- Porto, Susana (2013). *La estética contemporánea y la educación musical del niño. Una investigación-acción sobre la actualidad de la música erudita en contextos artístico-pedagógicos*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Porto, Susana (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!. *Revista Aprender*, 38, 40-54.
- Silva, Isabel (Coord.), Marques, Liliana, Mata, Lourdes, & Rosa, Manuela (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2012). *Youth and Skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Acedido em outubro, 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>