

Representações das crianças sobre a aprendizagem da LE – Projeto *Kiitos@21st Century Preschools*

Teresa Coelho

Instituto Politécnico de Portalegre
teresa.coelho@ipportalegre.pt

Amélia Marchão

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

Susana Maia Porto

Instituto Politécnico de Portalegre
s.porto@ipportalegre.pt

Resumo

O Projeto *Kiitos@21st Century Preschools* visa uma abordagem pedagógica integrada na Educação Pré-escolar, promovendo a aprendizagem do Inglês, da música e das competências para o século XXI. No contexto do estudo de caso realizado para avaliação da implementação do projeto, destacamos neste texto a análise das representações das crianças sobre a sua aprendizagem do Inglês. Os dados foram recolhidos com recurso a narrativas multimodais: desenho e entrevista com o objetivo de descrição dos significados. Deles emergiram categorias de análise que dão uma visão do que as crianças destacam na sua aprendizagem da Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Representações das crianças sobre a aprendizagem da Língua Estrangeira, Narrativas Multimodais.

Abstract

Kiitos@21st Century Preschools Project aims at an integrated pedagogical approach in pre-school education, promoting the learning of English, music and 21st century skills. In the context of the case study carried out to evaluate the project's execution, we present here the analysis of children's representations of their learning of English. Data were collected using multimodal narratives: drawings and interviews with the aim of describing the drawings' meanings. From them categories of analysis emerged that allow for an overview of what children highlight about their learning of the foreign language.

Keywords: Pre-school education, Children's representations of foreign language learning, Multimodal narratives

1. Introdução

O artigo que ora se apresenta resulta da investigação realizada no Projeto *Kiitos@21st Century Preschools* (adiante denominado *Kiitos*), entre janeiro de 2016 e julho de 2018.

O *Kiitos* é promovido pelo Município de Ponte de Sor em parceria com o Agrupamento de Escolas da Ponte de Sor (AEPS) que acolhe as atividades do projeto em todas as salas dos seus jardins de infância e que envolve as crianças em idade pré-escolar e uma equipa pedagógica alargada: educadoras de infância, professores de Inglês, de Música e de Educação Física.

Iniciado em 2006, obteve financiamento como projeto de cooperação transnacional no âmbito do Programa Erasmus+ entre 2015-2018, contando com a colaboração nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação de Pais e Encarregados de Educação do AEPS e do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). Foram parceiros internacionais o *Audiation Institute* (Itália), a *Cukurova University* (Turquia) e a *Malopolska Wyzsza School of Economics* (Polónia).

O *Kiitos* tem como objetivo promover uma abordagem pedagógica integrada para desenvolver competências para o século XXI (fundamentalmente a colaboração, criatividade, resolução de problemas e pensamento crítico) a par com a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), da Música e da Educação Física na Educação Pré-Escolar (EPE). As finalidades mais evidentes são garantir que todas as crianças do AEPS tenham as mesmas oportunidades de desenvolver competências nestas áreas, independentemente das circunstâncias socioeconómicas individuais. A autarquia tem feito um investimento avultado não só do ponto de vista económico, mas também do envolvimento empenhado dos seus quadros técnicos.

A equipa de investigação do IPP teve como objetivo principal avaliar a eficácia da implementação do *Kiitos* no AEPS e emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações e sugestões que pudessem vir a ter um impacto positivo na determinação de políticas curriculares para a Educação Pré-escolar (EPE), assim como sugestões para a disseminação do projeto na EPE e no Ensino Básico.

Neste artigo centraremos a atenção nas representações das crianças relativamente à sua aprendizagem do Inglês.

2. O ensino do Inglês na EPE em Portugal e no *Kiitos*

Desde as últimas décadas do século XX, a política europeia para as línguas preconiza a aprendizagem de pelo menos duas línguas, para além da língua materna, por todos os cidadãos europeus. A publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) a par de outros documentos do Conselho da Europa, deixou clara esta prioridade, levando os países comunitários a adotar medidas nesse sentido, nos últimos vinte anos. O Inglês, como língua franca mundial, tem-se imposto como primeira língua estrangeira a estudar e Portugal, por falta de recursos ou de visão estratégica, tem apenas investido no seu ensino, esquecendo outras línguas que favoreceriam também a mobilidade dos cidadãos e o enriquecimento científico e cultural. Ainda assim, o ensino do Inglês só se tornou obrigatório em 2015-16 e apenas a partir do 3.º ano de escolaridade. Por isso o Projeto *Kiitos* se diferencia no quadro da política nacional para as línguas pela sua introdução desde o início na EPE. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), no caso concreto das línguas estrangeiras, apenas referem a possibilidade de sensibilização, no contexto “em que a criança se encontra, partindo das propostas, interesses e preferências das crianças e adotando uma abordagem lúdica e informal” (Silva, et al., 2016, p. 61).

O Projeto *Kiitos* não contraria o estabelecido, mas visa permitir o desenvolvimento de competências essenciais à integração em sociedades multiculturais, onde as redes de conhecimento se estabelecem predominantemente em Inglês. Em todas as salas, uma professora de Inglês trabalha diariamente por um período de duas horas, em par pedagógico com a educadora de infância e em colaboração com os professores de Música e Educação Física. Algumas das seis professoras de Língua Estrangeira (LE) do projeto trabalham com mais do que um grupo de crianças.

Os dados recolhidos no relatório sobre a Oferta de Língua Estrangeira na Educação Pré-Escolar em Portugal, realizado pela APPI em 2016, revelam que, quando os jardins de infância do setor público oferecem às crianças a possibilidade de contacto com uma LE, apenas o Inglês é oferecido, sendo também a primeira opção no setor privado. Na maioria dos casos, um professor de Inglês visita a escola uma vez por semana (85% dos casos nas escolas públicas), em algumas situações duas vezes (menos de 15% no setor público), para realizar sessões de meia a uma hora. Apenas 3,5% dos professores de Inglês pertencem ao

peçoal das escolas; são maioritariamente contratados pelos municípios ou pelas associações de pais para trabalhar com as crianças fora do horário regular do jardim de infância, em atividades da Componente de Apoio à Família. Este relatório revela que apenas sete salas de EPE de um Agrupamento do setor público oferecem Inglês todos os dias por mais de sessenta minutos. Apesar de não identificado no documento, percebe-se que se trata do caso do AEPS. Na maioria dos jardins de infância portugueses, os momentos semanais de Inglês focam-se essencialmente no ensino de vocabulário, repetição de palavras ou expressões, canções, utilizando como principais recursos pedagógicos as rimas e canções, *flashcards*, jogos, histórias e filmes (APPI, 2016).

Embora no Projeto *Kiitos* o ensino do Inglês tenha semelhanças com o descrito para o setor público da EPE, neste caso o tempo de exposição à LE é muito superior à média nacional e preconiza-se uma abordagem integrada da LE nas atividades regulares do jardim de infância, como acontece em situações de educação bilingue ou de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), aspetos que distanciam a aprendizagem do Inglês neste contexto do que ocorre no resto do país. A equipa que concebeu o projeto em 2006 procurou reproduzir o modelo observado pelos responsáveis políticos e técnicos da autarquia que visitaram jardins de infância na Finlândia, de onde vem o nome “*Kiitos*” que significa “obrigado” em finlandês. No *Kiitos*, em cada sala, a educadora responsável pelo grupo e uma professora de Inglês trabalham em cooperação, planificando, atuando e avaliando as atividades para as duas horas diárias de trabalho conjunto, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Cada adulto usa a respetiva língua de comunicação nos vários tipos de atividades planeadas, que vão das rotinas de acolhimento às atividades orientadas pelos adultos com intencionalidade educativa definida, às atividades livres das crianças, em que a professora de LE participa, interagindo individualmente ou com pequenos grupos, nas áreas da sala escolhidas por cada um.

3. Metodologia

A investigação desenvolvida entre os anos letivos de 2016-2017 e 2017-2018 tomou a forma de um estudo de caso e teve como objetivos gerais avaliar a eficácia da implementação do *Kiitos* e emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações e sugestões que pudessem vir a ter um impacto positivo na determinação de políticas curriculares para a EPE e na formação dos seus profissionais. Privilegiou-se uma orientação qualitativa, por vezes complementada por dados quantitativos.

O trajeto de investigação iniciou-se com recolha de dados documentais do AEPS e observação das práticas, nomeadamente de sessões de Inglês com duração de 2.00h, em quatro salas de jardim de infância, três na escola sede e uma numa das escolas rurais integradas no AEPS. Destas observações resultou a recolha de dados que não serão aqui explorados visto o objeto de estudo neste artigo serem as representações das crianças participantes no contexto e os significados por elas atribuídos à forma como aprendem Inglês, pondo a descoberto ideias, interesses, valores e crenças implícitas no próprio contexto.

No decurso deste trecho da investigação recorreu-se a narrativas multimodais, que incluíram o desenho, enquanto documentação da criança, e a sua voz recolhida através de uma entrevista, com o objetivo de descrição dos significados. As narrativas multimodais, já testadas enquanto instrumento de investigação por Cronin-Jones, (2005), İnözü (2017) e Yaman (2018), são usadas com públicos muito jovens porque permitem obter uma visão mais ampla do pensamento subjetivo da criança e das suas perceções (İnözü, 2017). Depois da atividade de desenho realizaram-se as entrevistas, aceitando a criança como sujeito de investigação (Marchão & Henriques, 2018) e com voz, dado que “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 208).

Quando o vocabulário disponível e a elaboração do discurso ainda não permitem a recolha de dados mais precisos, a linguagem gráfica é considerada uma forma mais abrangente de expressão das suas narrativas pessoais, portanto também de recolha de dados, a privilegiar. A literatura disponível tem consistência para suportar esta opção de investigação em que se defende que “visual thinking and graphic representation constitute important and perhaps primary vehicles of understanding and communicating” (Wright, 2014, p. 517). No desenho é possível estabelecer correlações entre os itens desenhados, as recorrências, os respetivos tamanhos, as preferências e a importância que assumem para a criança (Cronin-Jones, 2005).

Tendo como referência os autores mencionados, particularmente J. İnözü, estabeleceu-se como pressuposto que

Recognition of language learning beliefs, as complex ever-changing systems comprising multiple interdependent dimensions including cognitive, social, emotional, personal,

and also cultural aspects, necessitates a meticulous examination of the unique learning experience with all its components (i.e., the learner, the teacher, the learning process, the specific learning context, the peers, the materials, the curriculum, and the outer world). Accordingly, in order to investigate beliefs in language learning that emerge from the interaction of these various factors, it is necessary to employ tools that allow such situated complexity to emerge (Mori 1999). In this sense, drawings are considered reports or narratives of personal understandings, or interpretations, of the learning process which is anchored in experience (Melo-Pfeifer 2015). (Inözü, 2017 pp. 3-4)

O desenho foi realizado a partir de um pedido – que cada criança selecionada fizesse um desenho de si própria a aprender inglês. As crianças reuniram-se em pequenos grupos nas mesas de trabalho e, feito o pedido inicial, não se especificou quem ou o quê deviam ou não incluir nos desenhos nem foi dada nenhuma indicação sobre o contexto onde a aprendizagem poderia ocorrer. Dado que ainda não são suficientemente proficientes em inglês, as instruções foram dadas na língua materna.

Das 213 crianças que frequentavam o AEPS, foram entrevistadas 48 crianças de 5 e 6 anos de idade. Estas foram selecionadas por há mais tempo estarem integradas no projeto e por estarem incluídas nos grupos onde antes a equipa de investigação tinha desenvolvido observação durante as sessões de Inglês.

Para garantir os procedimentos éticos necessários, as educadoras e a equipa de investigação explicaram às crianças o que se pretendia que fizessem, perguntando se queriam participar (pedido de consentimento informado associado ao pedido de consentimento informado dos encarregados de educação). Assumiu-se “um total respeito pela criança e pelos seus direitos como pessoa e como sujeito de investigação, não a expondo e não a comprometendo” (Marchão & Henriques, 2018, p. 138). Seguindo os princípios de anonimato e confidencialidade, os nomes dos participantes e as salas de atividades foram substituídos por letras de código, de forma a poder monitorizar os dados recolhidos.

Quer a atividade de desenho quer a entrevista foram realizadas nas salas de cada grupo, para que o enquadramento fosse o mais habitual para as crianças pois, como referem Marchão e Henriques (2018, p. 140), “num contexto familiar e do seu quotidiano, as respostas são mais significativas, são mais ricas em pormenores e acontecem com uma maior fluência e intensidade.”

Seguindo uma abordagem qualitativa de investigação interpretativa, as categorias de análise identificadas, e que se apresentam de seguida, emergiram da documentação (desenho) e da escuta das vozes das crianças.

4. Análise e interpretação das produções e discursos das crianças recolhidos por via das narrativas multimodais

A análise dos dados resultantes das produções das crianças requereu a codificação dos desenhos através de categorias que resultaram do conteúdo do que por elas foi desenhado. Salientaram-se os elementos sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Categorias de codificação e frequência nos desenhos das crianças

Categorias	Frequência
Contextos de aprendizagem	
Escola / sala	40
Casa	4
Outros	4
Identidades sociais	
A criança	47
A <i>teacher</i>	34 + 4
Os colegas	21
Membros da família	3
Práticas de ensino/aprendizagem: atividades de uso da LE	
Brincar	10
Cantar	10
Ouvir história	10
Aprender	7
Falar	6
Jogar	5
Outros (dançar, desenhar, passear)	9
Recursos	
Mascote <i>Kiitos</i>	10
Livros	6

Jogos

5

Fonte: elaboração própria.

Relativamente à categoria Contexto de aprendizagem, as crianças associaram maioritariamente a aprendizagem do Inglês à escola (em 83% dos desenhos), ao espaço da sala mas também ao pátio onde realizaram jogos, fizeram atividades na caixa de areia... (vd. Figura 1).



Figura 1 - Desenho da criança d, sala A

O desenho não era por vezes suficientemente informativo e foram as explicações fornecidas nas entrevistas, nomeadamente sobre o que estavam a fazer no que tinham desenhado, que permitiram compreender o local representado. Duas crianças desenharam o edifício, as restantes representaram atividades no contexto da sala ou do pátio e oito crianças desenharam outros espaços, nomeadamente as suas casas (quatro crianças) ou o jardim, o parque (quatro crianças). A sala, enquanto espaço organizado em várias áreas de trabalho, não é evidente em nenhum dos desenhos, mas a área em que se sentam em círculo aparece claramente em cinco deles (exemplo: Figura 2). A criança que desenhou tem a mascote do *Kiitos* ao colo e explicou que estavam a cantar com a *teacher* e depois iam fazer um desenho.



Figura 2 - Desenho da criança e, sala A

A percepção do espaço da escola como lugar mais relevante da aprendizagem da LE é natural, uma vez que é aí que a maioria das atividades se realiza. Mas também é significativo não haver um enquadramento único, mesmo dentro da sala. Nas representações das crianças, a aprendizagem da língua não se circunscreve a uma área específica, o que corrobora a ideia de que não há um local para “aulas” de Inglês, mas uma série de espaços que cada um associa a atividades que são “aprender Inglês”. É curioso que surjam também outros ambientes, indiciando representações sobre a aprendizagem da LE que não estão confinadas à escola. Temos conhecimento de atividades e projetos que implicaram por exemplo visitas de estudo, em que as professoras de Inglês participaram enquanto elementos da equipa pedagógica, cujos registos tivemos oportunidade de ver. Dado que as trocas verbais entre as *teachers* e as crianças se realizam em Inglês, podemos pensar que a LE foi também usada nestes contextos, fora do espaço da escola.

Quanto à categoria Identidades sociais, todas as crianças se desenharam significativamente a si próprias, à exceção de uma menina que apenas desenhou uma personagem que identificou como a professora de Inglês, mas explicou: “sou eu e a *teacher* a dançar” (Criança i, sala E). Todos se representam como atores-sujeitos deste processo. Em todos os desenhos de grupos, ao explicar, as crianças apontaram-se individualizadamente, fazendo o mesmo com os outros meninos desenhados, dizendo os nomes de cada um, por vezes escrevendo-os no desenho. Ou explicaram “sou eu e os outros meninos” – um grupo onde o “eu” é sempre identificado.

A *teacher* surge em 79% dos desenhos: em 34 deles aparece explicitamente a sua figura e em quatro outros, apesar de não visível, é referida no discurso. Também este dado é

conforme à situação de aprendizagem da LE e confirma a professora de língua como a referência dominante no processo. Em alguns desenhos a *teacher* está sozinha com a criança, o que sugere momentos de comunicação individual, confirmando dados das observações realizadas no ano letivo anterior. Noutros está com o grupo. Em praticamente todos os desenhos a professora surge representada maior que as crianças, mas não ampliada de forma não natural.

Três crianças referiram membros da família ao explicar os seus desenhos: a mãe, o pai, o irmão. Numa das circunstâncias tratava-se da criança, da mãe e do *Kiitos* a fazerem um jogo, “sou eu a minha mãe e o *Kiitos* a jogar ao jogo dos piratas” (Criança h, sala C); noutro desenho tratava-se da criança e do irmão mais velho a brincar com o *Kiitos* em Inglês, “porque ele só sabe falar Inglês” (Criança e, sala C). Estas ocorrências deram-se na sala onde decidiram que cada uma das crianças podia levar para casa a mascote do projeto (o *Kiitos*) um dia da semana, de forma rotativa. Significativamente, foi nesta sala que a mascote surgiu em maior número de desenhos, parecendo ter entrado no quotidiano das crianças.

Aprender Inglês implica o outro que, quando não é visível no desenho, é enunciado no discurso. Claramente, para as crianças, aprender passa pela interação, mesmo que esta não seja verbal, como no caso de dançar ou desenhar que, no entanto, pressupõem instruções em LE. Também a presença dos colegas em 44% dos desenhos sublinha a importância do outro e da interação no processo comunicativo.

Se a educadora não surge em nenhum dos desenhos, mesmo das crianças em cuja sala a educadora fala em Inglês com a professora de língua e também com as crianças, cremos tratar-se de um dado resultante do que foi pedido, “por favor façam um desenho de vocês a aprender Inglês”, que as crianças associaram naturalmente à intervenção específica da *teacher* e não à das suas educadoras que estão sempre lá, para todas as atividades, seja qual for a sua natureza.

Relativamente à categoria Práticas de ensino/aprendizagem: atividades de uso da LE, as entrevistas permitiram perceber uma série de atividades diferentes, desde as mais elementares, como a *teacher* a falar e a criança a aprender, de que há registo de uma ocorrência “É a *teacher* e sou eu e as minhas amigas a aprender palavras” (Criança j, sala A), à abordagem de temáticas concretas como quando uma das crianças explica: “Sou eu a aprender coisas do Verão e do Inverno e da Primavera com a *teacher*” (Criança d, sala E).

Ou a atividades clássicas do ensino de uma LE a crianças, como ouvir histórias "Estamos a ouvir a *teacher* a contar uma história e os meninos estão a desenhar a história" (Criança b, sala B), mas também dramatizar situações "Aqui estou eu com a ... e a a brincar às princesas" (Criança g, sala A).

Nos desenhos surgem atividades que, não sendo explicitamente de LE, fazem parte do trabalho integrado da educadora e da professora de língua, e apontam para uma abordagem próxima da abordagem CLIL, uma vez que várias áreas de conteúdo são associadas pelas crianças ao seu modo de aprender Inglês. Por exemplo, as estações do ano, antes referidas, ou o caso de uma criança que diz: "Estamos a aprender coisas dos dinossauros" (Criança a, sala D). As atividades ligadas às expressões plástica, musical e à dança estão presentes em muitas das explicações dos desenhos: exemplos: "Estamos a cantar a música do tempo" (Criança j, sala E); "Aqui sou eu e a *teacher* a fazer uma música do inglês" (Criança n, sala E).

Noutros casos surge a brincadeira ou o jogo independente, como a criança que explicou: "Sou eu e um amigo a jogar ao "Quem é quem" só que em Inglês." (Figura 3).



Figura 3 Desenho da criança b, sala D

Os esclarecimentos prestados pelas crianças incluem situações diversas de brincadeira, jogo, passeio, o que induz a pensar que as suas representações da aprendizagem do Inglês não estão circunscritas a atividades orientadas pelos adultos, mas também ao brincar nas várias áreas da sala (exemplo: "Aqui sou eu aprender inglês com a *teacher* com os carros" (Criança a, sala E) e fora dela (exemplo: "Isto é na minha casa, eu e o meu irmão a brincar e a falar inglês" (Criança o, sala E).

Na categoria Recursos identifica-se a mascote do *Kiitos* com maior evidência nos desenhos, o que nos leva a atribuir à mascote um estatuto de relevo no processo de aprendizagem.



Figura 4 Desenho da criança i, sala C

Por outro lado, os livros surgem noutros desenhos de que é exemplo a Figura 5 em que a professora está a ler uma história e tem no chão “os sacos das coisas da *teacher*”, elementos importantes para esta criança, no seu processo de aprendizagem, e que vimos estarem cheios de coisas, familiares ou inesperadas, nas sessões práticas observadas.

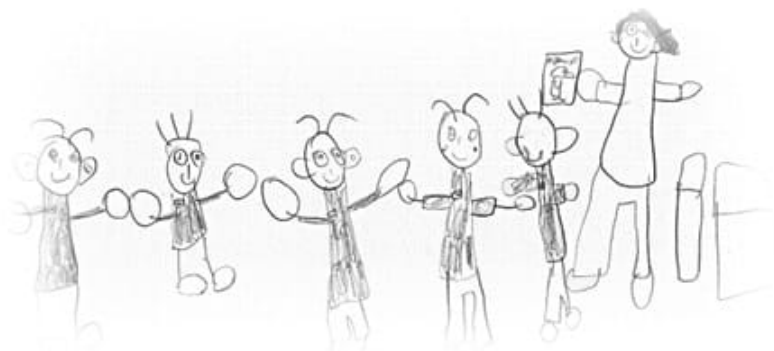


Figura 5 Desenho da criança e, sala B

É possível afirmar que as representações destas crianças revelam o caráter interpessoal e comunicativo da aprendizagem da língua, realizada em contextos diferentes, através de uma

multiplicidade de atividades pedagógicas concordantes com o que é expeável na EPE, no respeito pelas orientações oficiais e pelos objetivos delineados para o projeto. A documentação e o discurso das crianças revelam que a aprendizagem do Inglês é encarada de diferentes modos e inclui atividades ligadas às suas áreas de interesse, e comuns às práticas pedagógicas das educadoras e professoras envolvidas nos diferentes grupos.

5. Considerações finais

Se basearmos nesta investigação a perspectiva sobre a aprendizagem de línguas ao longo da vida para estas crianças, ela será francamente positiva pelas percepções favoráveis da LE e do seu processo de aprendizagem, fator determinante para o sucesso futuro. Não se verificaram, nem no desenho nem no discurso, elementos como medo do insucesso, falta de confiança, rejeição da língua, cansaço provocado pela monotonia dos processos ou dos materiais usados, etc, como aconteceu em estudos realizados com aprendentes mais velhos (Yaman, 2018; İnözü, 2017). Para as crianças, o professor de LE é o principal orientador e modelo no processo de aprendizagem, o que é compreensível nesta faixa etária e no nível de aprendizagem em questão. Os contextos, as práticas e os recursos utilizados apontam para um ensino comunicativo da língua e o seu uso como veículo de aprendizagem em tarefas várias ou no ato espontâneo de brincar aparenta-o com a abordagem CLIL. Esta forma de integrar a LE nas atividades regulares do jardim de infância favorece um uso da língua com sentido, por oposição às práticas em que é ensinada como um fim em si mesma. A documentação e as vozes das crianças contam a história de um processo encarado com naturalidade, onde as emoções e os afetos têm o lugar necessário para o crescimento pessoal e para a aceitação do Outro.

Mas facilmente tudo se perderá no esquecimento e poderá mesmo resultar em fracasso caso não seja dada continuidade ao projeto nos ciclos subsequentes. Assim, no AEPS levanta-se a necessidade de uma revisão completa da organização do ensino do Inglês, em todos os ciclos de ensino. Para realizar um trabalho de continuidade e aprofundamento do que se fez na EPE, será importante procurar abordagens pedagógicas transversais, como o CLIL, que não implica maior sobrecarga horária das crianças mas proporciona o uso da LE ligada a diferentes conteúdos de várias áreas dos *curricula*, permitindo superar o problema de um programa de Inglês desadequado e limitado que pode levar à desmotivação dos aprendentes por excesso de repetição, inconsistente com a progressão.

Um paradigma mais aberto e inovador depende, por um lado, da continuidade do empenhamento da Câmara Municipal de Ponte de Sor e da coordenação técnico-pedagógica do projeto, por outro, das lideranças do AEPS, uma vez que são elas quem mais perto se encontra dos profissionais e fazem a ponte com o poder central. Elas podem apoiar os esforços de formação e de melhoria de competências dos intervenientes; criar um clima de entusiasmo pelo reconhecimento público do trabalho desenvolvido; demonstrar flexibilidade e promover metodologias inovadoras de aprendizagem das línguas, que são um dos instrumentos da construção da integração europeia. Reconhecendo que são tarefas árduas para os envolvidos, recorda-se que a democracia depende do respeito pela diferença, das atitudes promovidas pela educação para uma cidadania mais aberta, crítica, culta e cosmopolita, finalidade última da aprendizagem de línguas.

Referências bibliográficas

- APPI (2016). Relatório - Inquérito: Oferta de Língua Estrangeira na Educação Pré-Escolar em Portugal. https://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2016/07/Relato%CC%81rio-Inque%CC%81rito-Pre%CC%81-escolar-2016_Final-30-junho.pdf
- Cronin-Jones (2005). Using Drawings to Assess Student Perceptions of Schoolyard Habitats: A Case Study of Reform-Based Research in the United States, *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, Spring 2005, pp. 225-240.
- Inözü, J. (2017). Drawings are talking: Exploring language learners' beliefs through visual narratives, *Applied Linguistics Review*, De Gruyter Mouton, pp. 177-200.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula. Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, pp. 135-144. <http://dx.doi.org/10.14201/aula/201824>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In Kishimoto, T., & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.). (2013). *Em busca da pedagogia da Infância. Pertencer e participar* (pp. 188-216). Porto Alegre: Penso.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L. Mata, M. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Wright, S. (2014). "The art of voice: The voice of art – understanding children's graphic narrative-enactive communication." Machin, D. (Ed.) (2014). *Visual Communication*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. https://www.researchgate.net/publication/289045660_The_art_of_voice_The_voice_of_art_-_understanding_children's_graphic-narrative-enactive_communication
- Yaman, I. (2018). Exploring Primary School Students' Perceptions of English through Their Drawings, *International Journal of Society Researches*, 8 (14) pp. 411-431. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/458890>