

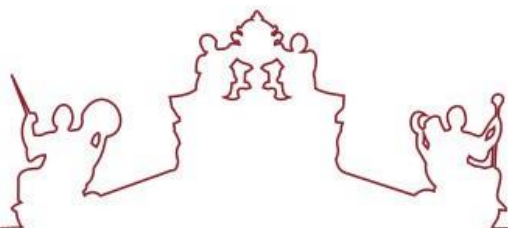
Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A criança
na cidade

Margarida Pereira Dos Santos



Orientador(es)| Assunção Folque

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A criança
na cidade



Margarida Pereira Dos Santos

Orientador(es) | Assunção Folque

O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora)
- Vogal | Isabel Maria Gonçalves Bezelga (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Assunção Folque (Universidade de Évora)

“É precisa toda uma aldeia para educar uma criança”

(Provérbio africano)

Agradecimentos

O presente relatório define o termo de uma grande etapa de estudo e dedicação; a profissão para a qual este percurso me qualifica é um sonho que se inicia. Os meus pais sempre me contaram que apesar de ainda frequentar o jardim de infância, já eu afirmava que quando fosse grande iria ser “professora dos pequeninos”, apesar da minha tenra idade.

É aos meus pais, que devo esta vitória, o culminar de todo este processo de cinco anos, que foi a minha formação académica. A eles lhes devo todas estas conquistas e toda a persistência necessária para tolerar o mau humor e negativismo quando as coisas aparentavam piorar.

Agradeço profundamente à minha orientadora, a professora Doutora Maria Assunção Folque, por todo o apoio, incentivo, disponibilidade e todas as apreciações e visão crítica, não só nesta derradeira etapa, mas ao longo dos cinco anos da minha formação na Universidade de Évora.

Ao meu companheiro, agradeço por me ter auxiliado neste percurso e por toda a compreensão e apoio. Agradeço imensamente as repreensões que por vezes foram necessárias.

Não me poderia olvidar de deixar um especial agradecimento às educadoras cooperantes que de um modo ou de outro me transmitiram os seus conhecimentos e por me haverem auxiliado a evoluir como educadora.

Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar: A Criança na Cidade

Resumo

O trabalho desenvolvido tem como objetivo promover a participação das crianças no espaço público e o enriquecimento das suas experiências de aprendizagem, afirmando a sua cidadania, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Pré-escolar. O quadro teórico integra o modelo ecológico do desenvolvimento humano, os direitos das crianças, a educação para a sustentabilidade social e cultural e a perspetiva da cidade enquanto espaço de educação. Utilizou-se a metodologia de investigação-ação recorrendo a: observação participante e escuta das crianças; notas de campo e narrativas reflexivas; registos fotográficos; documentação pedagógica e questionários aos familiares das crianças. Realizaram-se diversas saídas na cidade, partindo dos interesses das crianças e de projetos desenvolvidos em sala, promovendo uma educação humanizadora e cidadã. A análise dos dados revela as inúmeras potencialidades na cidade que promovem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e o modo próprio como a criança se relaciona com a cidade

Palavras-chave: criança; cidade; aprendizagens; participação; educação de infância.

Supervised Teaching Practice in Pre-school Education: Children in the city

Abstract

This aims to promote the participation of children in the public space and the enrichment of their learning experiences, affirming their citizenship, in the scope of Supervised Teaching Practice in Crèche and Preschool. The theoretical framework integrates the ecological model of human development, children's rights, education for social and cultural sustainability and the perspective of the city as an educational space. An action research methodology was adopted using: participant observation and listening to children; field notes and reflective narratives; photographic records; pedagogical documentation and questionnaires to the children's relatives. There were several outings in the city, starting from the interests of children and projects developed in the classroom, promoting a humanizing and citizen education. The data analysis reveals the countless potentialities in the city that promote children's learning and development and the child's own way of relating to the city.

Key-words: children; city; learning; participation early childhood education.

Índice Geral

1. Introdução	11
2. Projeto de Investigação na PES	13
2.1. Investigação e os professores Investigadores.....	13
2.2. Caracterização do problema.....	14
2.3. Objetivos	16
2.4. Metodologia	16
2.4.1. Investigação-Ação.....	17
3. Enquadramento Teórico	26
3.1. Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Brofenbrenner.....	26
3.2. Convenção dos Direitos das Crianças	28
3.2.1. Direito à Participação	29
3.2.2. Uma visão de criança cidadã.....	32
3.3. Educação para a sustentabilidade social e cultural	34
3.4. As Cidades enquanto espaços de Educação.....	39
3.4.1. Projetos internacionais	39
3.4.2. Relação Escola-Cidade.....	41
3.4.3. A cidade como espaço de aprendizagem e desenvolvimento	42
4. A intervenção como promotora de contacto das crianças com a cidade	45
4.1. Intervenção no contexto de creche	45
4.1.1. Caracterização do contexto de intervenção.....	46
4.1.2. O que conhecem os bebés sobre a sua cidade?	50
4.1.3. A exploração da cidade pelos bebés.....	53
4.2. Intervenção no contexto de educação Pré-Escolar.....	63
4.2.1. Caracterização do contexto de intervenção.....	65
4.2.2. Projeto “Lá e Cá”	70
4.2.3. Como as crianças exploraram a cidade?	94

5. Considerações Finais	99
6. Referências Bibliográficas	103
7. Apêndices	109

Índice de imagens

Imagem. 1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	38
Imagem. 2 Sentir a relva	57
Imagem. 3 Jogo da apanhada	59
Imagem. 4 O esconderijo	61
Imagem. 5 O lançamento do projeto	72
Imagem. 6 Registo da reunião	73
Imagem. 7 Algumas fotografias registadas	75
Imagem. 8 A montra das abóboras	76
Imagem. 9 A grua	76
Imagem. 10 Carta das crianças de Portugal	79
Imagem. 11 Realização dos postais	80
Imagem. 12 Álbum "Quem somos"	80
Imagem. 13 Ilustração do envelope	81
Imagem. 14 Carrinha mal estacionada	82
Imagem. 15 A carta chegou por WhatsApp	83
Imagem. 16 Carta das crianças do Brasil	84
Imagem. 17 Fotografias de Feira de Santana recebidas por WhatsApp	85
Imagem. 18 Fotografias da população	85
Imagem. 19 Fotografia do Sr. Luís	86
Imagem. 20 A cabeça do cavalo	87
Imagem. 21 Museu Regional de Arte de Feira de Santana	88
Imagem. 22 Igreja da Senhora do Passo em Feira de Santana	88
Imagem. 23 Termas Romanas	89
Imagem. 24 Igreja de São Francisco	89
Imagem. 25 Fonte da Praça do Giraldo	89

Imagem. 26 A história do projeto	90
Imagem. 27 Atividade do cubo.....	93
Imagem. 28 Atividade da selfie	93
Imagem. 29 Bandeira feita pelas crianças do Brasil	94

Índice de tabelas

Tabela 1. Objetivos do projeto e respectivos procedimentos metodológicos	17
Tabela 2. Número de crianças do grupo de creche por idades	49
Tabela 3. Número de crianças do grupo de pré-escolar por idades	69
Tabela 4. Distribuição das crianças do grupo para as saídas	74

Índice de apêndices

Apêndice 1. Questionários aos familiares	109
Apêndice 2. Análise dos questionários	110
Apêndice 3. Saídas realizadas no contexto de educação Pré-escolar	113

1. Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES) e baseia-se na descrição e reflexões de um processo de investigação-ação realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este trabalho foi realizado em dois contextos educativos, em creche com crianças de 2 anos e em pré-escolar com crianças de dos 3 e os 6 anos.

O problema que serviu de mote para esta investigação-ação foi o afastamento das crianças da vida na cidade e as implicações deste no seu desenvolvimento e aprendizagens. A educação infantil e os seus profissionais têm um papel fundamental para reverter esta ausência das crianças no espaço público, promovendo uma educação humanizadora e cidadã.

Através dos profissionais da educação infantil as crianças podem passar a ter uma presença mais visível na cidade e com isto usufruírem das possibilidades que esta apresenta, enriquecendo as suas vivências, a sua cidadania e ainda o seu conhecimento sobre o que as rodeia. São também estes profissionais que podem alertar os familiares para a importância de as crianças disfrutarem dos benefícios da cidade, tal como dos riscos que esta apresenta.

O relatório é constituído por quatro capítulos, sendo que, no primeiro se apresenta o projeto de investigação-ação e os objetivos da pesquisa, bem como os respetivos procedimentos metodológicos e instrumentos de produção de dados.

Num segundo capítulo apresenta-se o enquadramento teórico, que sustenta o trabalho no modelo ecológico do desenvolvimento humano, nos direitos das crianças, principalmente o direito à participação, numa perspetiva de educação para a sustentabilidade social e cultural e por fim a perspetiva da cidade enquanto espaço educativo.

No capítulo número três, enquadram-se brevemente os dois contextos onde foi desenvolvida a investigação-ação, e apresentam-se seguidamente os caminhos levados a cabo a partir de um diagnóstico inicial para uma intervenção contextualizada centrada no conhecimento dos bebés sobre a cidade, a exploração da mesma, o olhar/voz das crianças sobre a cidade e a sua interação com o património.

No último capítulo são apresentadas as considerações finais, estruturando a reflexão a partir dos objetivos do projeto que foi desenvolvido nos dois contextos e as aprendizagens que realizei neste percurso.

2. Projeto de Investigação na PES

Neste capítulo será exposto o desenho metodológico deste trabalho enquadrado na investigação-ação que realizei ao longo da PES. Apresenta-se o conceito de professores investigadores, seguido da caracterização do problema que serviu de base à investigação-ação, os respetivos objetivos e instrumentos de produção de dados e por fim o papel da revisão de bibliografia.

2.1. Investigação e os professores Investigadores

A investigação é um método com capacidade para construir conhecimentos e um professor-investigador desenvolve investigações, quer sobre a sua própria prática, quer sobre outros aspetos do processo educativo (Ponte, 2002).

Ser professor-investigador significa possuir uma postura na profissão que permita ao profissional ser capaz de, perante uma problemática, questionar-se com vista à compreensão e resolução da mesma (Alarcão, 2001). A investigação sobre a própria prática, segundo Ponte (2002), possui muita importância para o desenvolvimento dos profissionais que a realizam/incorporam.

Para que o ensino seja bem sucedido é necessário que o professor reflita sobre a sua relação com os seus alunos e respetivas famílias, os seus colegas e o contexto em que trabalha, daí que a investigação sobre a própria prática, para além de apoiar o desenvolvimento curricular é ainda um elemento definidor da identidade profissional dos professores (Ponte, 2002).

Segundo Beillerot (1991) referenciado por Alarcão (2001), existem no mínimo três condições para que a investigação-ação possa ser considerada investigação, sendo necessário que a pesquisa produza novos conhecimentos, o processo da investigação deve ser rigoroso, apesar de existir comunicação dos resultados de forma a que os mesmos possam ser alvo de discussões críticas.

O Perfil geral de desempenho profissional de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, mais precisamente no anexo V (Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida) faz referência à investigação como formadora das práticas profissionais, isto é, refere que é importante os profissionais de

educação investigarem sobre as suas práticas, para que possam melhorá-las, portanto a investigação apoia o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

2.2. Caracterização do problema

Diversos autores alertam que no presente, as aprendizagens tendem a ser escolarizadas, sendo que assistimos a uma escolarização das relações sociais, que deveriam ser desenvolvidas no exterior, em contacto com os restantes elementos da sociedade (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009; Folque, 2014). Sarmiento et al. (2009) alerta-nos que “A socialização passou a ser regulada por espaços e tempos específicos, por uma convergência de uma organização, de métodos e programas, visando reduzir a heterogeneidade e assegurando a uniformidade” (p.77).

O afastamento da escola em relação à sociedade e à cultura constitui um dos desafios dos professores/educadores de hoje, uma vez que as atividades desenvolvidas pelas crianças nas instituições escolares são desconectadas do seu sentido cultural e social. (Folque, 2014).

Se a escola se tem afastado da cultura e do convívio social significativo, também as cidades se têm desenvolvido, tornando-se fechadas à participação das crianças no espaço público. Nesta linha Tonucci (2006), faz referência a várias formas de repensar a cidade, para que assim as crianças possam agir ativamente como seres sociais: menciona a criação de um conselho no qual os membros são crianças de toda a cidade, onde estas expressam a sua opinião e realizam propostas relativas aos vários assuntos da cidade. Este autor refere ainda um projeto em que os adultos são convidados a desenvolver visitas pela cidade com diversas crianças, para que estas mais tarde possam ser guias da sua cidade para pessoas do exterior.

Na investigação de Malho (2010), realizada em Lisboa, na qual participaram 53 crianças, com idades entre os 9 e os 12 anos, afirma-se que o local onde as crianças prefeririam permanecer no fim-de-semana seria o parque de diversões, com 15.1% das respostas e de seguida passeios, ir à praia ou à piscina; 11.3% das crianças afirmaram querer ausentar-se da sua cidade. Os resultados demonstram o desejo das crianças de permanecer em contacto com o exterior.

Da imaginação dos espaços da infância relacionados ao mundo social, surge a possibilidade de compreender e interiorizar o “Eu e o Outro”, são estas experiências que proporcionam o desenvolvimento do sentido de pertença e a possibilidade de as crianças gerarem uma “organização simbólica da paisagem”, que conseqüentemente produz aspetos positivos para o desenvolvimento emocional das mesmas, a capacidade de efetuar cálculos mentais e também a redução do medo (Malho, 2010).

O contacto com a cidade permite às crianças diversas aprendizagens. Farias & Muller (2017), referenciam a importância de permitirmos que as crianças frequentem espaços não estruturados, pois nestes elas têm a oportunidade de interagir com a comunidade e de utilizar a criatividade para determinarem a espacialidade dos locais, fortalecendo assim a capacidade de criarem variações e de avançarem limites.

Ainda no panorama dos atuais desafios da sociedade e da necessidade de focar a educação para o desenvolvimento sustentável, Folque, Aresta & Melo (2017) referem-se à importância do contacto com o espaço público para uma participação ativa e crítica na sociedade, para o desenvolvimento do pensamento crítico, moral e da responsabilidade das crianças para com o bem-estar comum, promovendo assim a sustentabilidade nos primeiros anos de vida.

O autor Tonucci (2006), defende que uma das razões pelas quais as crianças não saem do espaço institucional com os seus educadores e auxiliares são os riscos que existem na cidade; este autor associa estes riscos sobretudo à movimentação automóvel que se pode encontrar ao longo da saída, contudo este processo de investigação-ação expôs que esta carência de alargamento dos espaços vividos pelas crianças com os seus educadores, também se deve à pouca importância que alguns profissionais atribuem às possibilidades da cidade.

A problemática identificada pode dever-se a diversos factores: como por exemplo as dificuldade de acesso seguros à cidade para as crianças, a pouca formação ao nível dos profissionais de educação no que diz respeito à utilização da cidade como recursos para as crianças, o pouco apoio das entidades governamentais à participação ativa das crianças e à falta de conhecimento dos pais/familiares que poderia ser suprimido através da formação dos profissionais de infância.

Nesse sentido, enquanto educadora de infância em formação, propus-me a compreender melhor a problemática e promover práticas de qualidade aptas a mitigá-la e, portanto, enriquecer as aprendizagens das crianças.

2.3. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral promover a participação das crianças no espaço público, tendo em vista o enriquecimento das suas experiências de aprendizagem e a afirmação da sua cidadania.

Para que este fosse concretizado recorri a diversos objetivos específicos:

1. Conhecer as referências afetivas e experienciais das crianças em relação à sua cidade;
2. Promover diversas oportunidades para as crianças conhecerem a sua cidade;
3. Promover interação entre as crianças e vários elementos da sociedade;
4. Analisar e refletir sobre as interações que as crianças desenvolveram com os elementos da sociedade ao longo das saídas;
5. Conhecer os pontos de vista das crianças em relação a sua cidade;
6. Promover a correspondência com crianças de outra cidade de forma a gerar troca de saberes que potencie a tomada de consciência sobre as características histórico-culturais das cidades em questão;
7. Conhecer e identificar as aprendizagens potenciadas pela participação das crianças nos espaços públicos da cidade de Évora;
8. Promover o sentido crítico e criativo das crianças face à cidade.

2.4. Metodologia

Sem esquecer os objetivos delineados e a natureza integradora da relação entre teoria e prática no que diz respeito às intervenções realizadas no âmbito da PES, recorri à metodologia da investigação-ação, pois, esta permite uma forte relação teórico-prática de forma a responder aos objetivos da investigação-ação e consequentemente, à produção de novos conhecimentos.

2.4.1. Investigação-Ação

“A investigação-ação é uma forma de pesquisa autorreflexiva, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça” (Kemmis, 1993, citado por Ponte, 2002, p.6).

Esta metodologia foi caracterizada pelo psicólogo Kurt Lewin como uma sequência de ciclos no qual estão integrados a descrição do problema existente, posteriormente a elaboração de um plano de ação, a colocação do plano em prática e a avaliação dos resultados, que por sua vez, podem conduzir a um novo plano de ação, originando, um novo ciclo de investigação (Ponte, 2002).

Uma particularidade da investigação-ação, que leva à sua utilização nas ciências sociais, é a sua aptidão para levar o investigador a conhecer aprofundadamente casos específicos e a conduzir esse profissional para a resolução de problemas existentes (Máximo-Esteves, 2008). Neste âmbito a investigação-ação apoia os profissionais a aperfeiçoarem as suas práticas, ultrapassando questões/problemáticas através da reflexão. (Altrichter et al., 1996, referenciado por Máximo-Esteves, 2008)

A investigação-ação, permite também o cruzamento de questões teóricas e das necessidades das populações investigadas, isto através da cooperação entre investigadores e investigados. (Repoport, 1970, referenciado por Máximo-Esteves, 2008)

2.4.2. Instrumentos e procedimentos de produção de dados

Possuindo como base metodológica a investigação-ação, o presente projeto engloba um conjunto específico de procedimentos metodológicos, recorrendo a diversos instrumentos/estratégias de investigação-intervenção.

Apresenta-se na tabela 1 uma síntese dos objetivos do projeto e respetivos procedimentos metodológicos.

Tabela 1 *Objetivos do projeto e respetivos procedimentos metodológicos*

Objetivos	Procedimentos e instrumentos
-----------	------------------------------

1-Conhecer as referências afetivas e experienciais das crianças em relação à sua cidade;	Saídas da instituição a diversos locais da cidade de Évora, entre espaços abertos à exploração livre das crianças (jardins, praças...) ou com finalidades específicas (biblioteca, mercado, lojas...).
2-Promover diversas oportunidades para as crianças conhecerem a sua cidade;	Escuta das crianças sobre as suas referências na cidade; Questionários aos pais/responsáveis sobre os locais que as crianças apreciam e frequentam na cidade de Évora.
3/4-Promover interação entre as crianças e vários elementos da sociedade, analisando e refletindo sobre as respectivas interações;	Promover a interação das crianças com vários elementos da sociedade (transeuntes, turistas, funcionários de serviços ou comércio...). Observação participante e as respetivas notas de campo, refleti sobre as mesmas à luz dos conceitos teóricos mobilizados para o presente trabalho.
5- Conhecer os pontos de vista das crianças sobre a sua cidade;	Observação dos interesses das crianças (ex: sons, pessoas, elementos da natureza) e escuta das suas vozes, procurando compreender o sentido que estas dão à sua cidade. Questionário aos pais/responsáveis das crianças.
6- Promover a correspondência com crianças de outra cidade para câmbio de saberes que potencie a tomada de consciência sobre as características histórico-culturais das cidades em questão;	Projeto de Correspondência Escolar entre as crianças da cidade de Évora (Portugal) e as crianças de Feira de Santana (Brasil). Análise dos pontos de vista das crianças sobre as respetivas cidades e a posterior ideia que as crianças de Évora conservaram em relação à cidade de Feira de Santana.
7-Conhecer e identificar as aprendizagens potenciadas pela participação das crianças nos espaços públicos da cidade de Évora;	Escuta e diálogo com as crianças ao longo das saídas Elaboração de documentação apoiada em fotografias, e registo das falas das crianças; Análise de notas de campo registadas ao longo das saídas.

8- Promover o sentido crítico e criativo das crianças face á cidade.	Saídas na cidade de forma a motivar as crianças a explorar os espaços livre, utilizando os recursos naturais e urbanos que disponham.
--	---

Observação participante e escuta das crianças

O objetivo desta técnica de recolha de dados é a sua recolha de forma natural, isto é, quando e no meio em que ocorrem, podendo realizar-se através da observação participante ou da observação participativa. (Lincoln, 1990; Miles & Huberman, 1994, referenciados por Coutinho, 2013)

A observação participante possui como objetivo, melhorar a prática individual do investigador e surge dos dados obtidos pelo mesmo ao longo da sua prática profissional (Coutinho, 2013). Já a observação participativa detém como objetivo a compreensão dos acontecimentos em determinada situação e o investigador observa as interações dos intervenientes no seu contexto natural (Perez, 1998, referenciado por Coutinho, 2013).

Através da observação, o investigador acede ao conhecimento direto dos fenómenos tal como estes acontecem, existe um elemento fundamental para o investigador conseguir manter o foco, evitando desviar-se do pretendido, esta é a concentração da sua atenção nas questões anteriormente formuladas (Máximo-Esteves, 2008).

O género de observação que eu realizei ao longo da minha intervenção foi uma mistura entre a observação participativa e participante, a que Shuman (1989) referenciado por Coutinho (2013) intitula de “modelo ponte”, pois iniciou-se sendo participativa, tendo como objetivo a perceção do ocorrido no contexto, em relação à problemática da investigação-ação, contudo tornou-se participante, pois passou a ter o objetivo de observar para melhorar a minha prática enquanto estagiária, que pretendia mitigar a problemática em estudo no respetivo contexto.

Outro instrumento de produção de dados utilizado foi, a escuta da voz das crianças; de acordo com Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b) referenciado por Máximo-Esteves (2008), a criança deve ser ativa na produção de novos conhecimentos sobre a infância. A voz da criança na investigação-ação é fundamental para que esta

se converta num participante ativo na produção de conhecimentos sobre si própria, desta forma encara-se a criança como competente em relação aos assuntos que lhe dizem respeito (Folque, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2007a, referenciados por Máximo-Esteves, 2008).

Durante a minha intervenção empreguei entrevistas informais às crianças ao longo das saídas realizadas à cidade, mas também as observei, em diversos momentos, de modo a tentar compreender e identificar os seus interesses, as realidades em que viviam e as formas destas viverem os espaços, porém, para poder servir-me deste instrumento de produção de dados, assumi as crianças como possuidoras de opinião, conhecimentos e interesses.

Relativamente à observação é essencial que o investigador decida o instrumento que vai utilizar para registar os dados, nesta técnica é usual os investigadores escolherem ou notas de campo ou diário (Máximo-Esteves, 2008).

Registo de notas de campo e posterior reflexão:

O instrumento “notas de campo”, tem como objetivo registar um acontecimento ocorrido, de forma a ser possível estabelecer uma ligação entre elementos que interagem no âmbito da investigação, estas também são constituídas por material reflexivo, isto é, questões; interpretações pessoais; ideias; impressões que decorrem da observação ou após a leitura das notas de campo. É através deste instrumento que o investigador vê, ouve, experiencia e reflete sobre os acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008).

Estas notas de campo podem ocorrer de duas formas, anotações após o acontecimento, ou, quando ocorrem através de gravação áudio de uma conversa a desenvolver com/entre as crianças (Máximo-Esteves, 2008).

As primeiras que Máximo-Esteves (2008) refere, são as anotações posteriores ao acontecimento, estas assumem a forma de registo escrito, por norma são anotações extensas detalhadas e reflexivas, escritas posteriormente ao acontecimento, por consequente devem ser escritas o mais rapidamente possível, para que seja possível registar tudo ao pormenor (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Máximo-Esteves (2008), para se registar os acontecimentos no momento, pode fazer-se através de escrita condensada (frases curtas, palavras-chaves, apontamentos em post-it ou blocos de notas), que serão rescritas de uma forma mais detalhada e comentada.

Durante o meu estágio registei as notas de campo no momento, através de palavras-chave num bloco de notas e reescrevi-as mais detalhadamente ao final do dia em que estas ocorreram, já as reflexões que realizei foram escritas nos fins-de-semana de forma a poder refletir sobre os acontecimentos mais aprofundadamente e assim projetar a semana seguinte.

Os registos em notas de campo foram complementados pelos registos fotográficos.

Registos fotográficos:

A fotografia facilita a análise e reanálise de momentos, sendo utilizada muitas vezes como método de aprendizagem ou auxiliar do mesmo (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), estes são documentos que contém informação visual que poderá vir a ser utilizado futuramente, permitindo a análise de espaços, produções e actividades. Quando utilizada recorrentemente este recurso pode considerar-se um instrumento de investigação. A fotografia pode também ser utilizada para exhibir, ilustrar e demonstrar momentos que mais tarde podem ser debatidos com terceiras partes no âmbito de estudos/investigações.

Utilizei este instrumento, inicialmente, como apoio à reflexão e análise dos momentos representados, contudo posteriormente, foi utilizado como base de documentação realizada com as crianças. No contexto de educação pré-escolar utilizei registos fotográficos capturados pelas crianças de forma a compreender o ponto de vista das mesmas sobre a sua cidade.

Documentação pedagógica:

A documentação produzida com as crianças contribui para a compreensão dos conceitos e teorias sobre as próprias crianças, mas também as teorias que estas vão

desenvolvendo; esta é dotada de um processo cooperativo entre educadores/as e crianças, que contempla não só a recolha de dados, mas igualmente a análise coletiva dos mesmos. (Gandini & Goldhaber, 2002, referenciado por Ostetto, 2015).

Através da documentação, as crianças dão-nos a conhecer o seu pensamento e transmitem as suas interpretações de determinado momento/acontecimento, transformam a sua memória em dados abertos à interpretação de outros. (Rinaldi, 2012 referenciado por Ostetto, 2015)

As documentações utilizadas ao longo da investigação-ação foram apoiadas em fotografias registadas nos momentos das saídas. No contexto de pré-escolar, agregou-se a documentação do projeto de correspondência escolar.

A realização de documentação no âmbito da correspondência escolar potenciou a voz das crianças e a sua participação na cidade, pois como referem Neves & Silva (2015) ao longo de uma correspondência escolar as crianças relatam as suas vivências pedagógicas, o que no caso da correspondência integrada neste trabalho diziam respeito à participação das crianças nas suas cidades. Através das documentações produzidas, fosse para enviar aos nossos correspondentes fosse para documentar o processo no seio do grupo, as crianças mostravam as suas opiniões sobre o que viam e viviam na sua cidade, mas também sobre a cidade dos nossos correspondentes.

A participação das crianças também se viu potenciada pelo projeto de correspondência, pois através deste as crianças demonstravam interesse em participar ainda mais ativamente na sua cidade, isto de forma a poderem mostrar às crianças correspondentes como vivem habitualmente os espaços da sua cidade.

Questionários aos familiares:

Segundo Chaer, Diniz, & Ribeiro (2011), o questionário é uma técnica investigativa formada por uma série de questões escritas, que visa a obtenção de opiniões, crenças, conhecimentos, interesses e expectativas.

Este método de produção de dados é um dos meios mais eficazes de recolha de informação, pois consegue abranger um grande número de pessoas, independentemente da dispersão geográfica que possam apresentar. Este garante o

anonimato das respostas se assim o desejarem, permite que o seu preenchimento seja efetuado quando o questionado assim o entenda (Chaer et al., 2011).

Em ambos os contextos de intervenção, realizei questionários aos pais/responsáveis das crianças (ver apêndice 1) que participaram na investigação, estes foram relativos aos espaços/locais da cidade de Évora que as crianças conheciam e mais apreciavam frequentar.

Estes questionários, no contexto de creche, foram distribuídos em papel, já em pré-escolar foram realizados eletronicamente. Os questionários eram constituídos por perguntas abertas para não influenciar as respostas através de escolha múltipla. De 17 questionários realizados em creche obtive 8 respostas, sendo a percentagem de respostas de 47%, já em pré-escolar obtive 64% de respostas, sendo que foram enviados 25 questionários e obtive 16 respostas, esta diferença de percentagens apesar de não muito discrepantes pode dever-se aos meios utilizados para a realização dos questionários.

Fases do percurso da investigação-ação

A investigação-ação, iniciou-se pela definição da problemática que pretendia investigar, essa problemática é anteriormente descrita no subcapítulo “Caracterização do problema”; posteriormente estabeleceram-se os objetivos que pretendia alcançar ao longo de toda a PES.

A segunda fase, que se refere à elaboração de um plano de ação por mim organizado, sofreu algumas modificações no que diz respeito às saídas e ao cronograma, sendo estes adaptados às atividades e rotinas que já estavam em curso nos contextos e aos interesses/opiniões das crianças.

O plano foi-se moldando em cooperação com as crianças, através dos planos semanais e diários (realizados oralmente em creche e com registo escrito em Pré-escolar), este facto deveu-se à natureza dialógica e participativa da minha ação pedagógica, baseada na escuta e participação das crianças integradas nas salas.

Na terceira fase, que corresponde à colocação do plano em prática, realizaram-se, em creche, saídas a espaços não estruturados e abertos à exploração das

crianças e a lojas, de forma a responder aos interesses das crianças, já em pré-escolar, desenvolveu-se um projeto de correspondência escolar entre crianças de Portugal e do Brasil, nesse âmbito também foram realizadas saídas para recolha de registos fotográficos ao centro histórico da cidade e saídas a locais com uma finalidade específica (GNR, biblioteca, museu...).

Por fim a quarta fase, avaliação dos resultados, realizou-se principalmente numa fase posterior às intervenções, mas também durante as mesmas de forma a ir regulando o projeto ao longo dos tempos. Nesta fase tentei compreender a forma mais utilizada para a exploração dos espaços pelas crianças da creche, tal como os locais que estas crianças conhecem da cidade, no que diz respeito aos dados gerados em pré-escolar, tentei perceber o ponto de vista das crianças sobre a sua cidade e quais as potencialidades que esta poderia oferecer às suas aprendizagens e desenvolvimentos.

Qualquer investigação, suporta-se igualmente numa revisão bibliográfica que atravessa todas as fases da investigação e que lhe confere consistência.

2.4.3. O papel da revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica que realizei ao longo da minha PES permitiu-me aprofundar a problemática em estudo e consciencializar-me relativamente ao afastamento que as crianças, nos dias de hoje, têm em relação à cidade em que vivem, além das consequências que este facto representa para os seus desenvolvimentos e aprendizagens. A revisão bibliográfica permitiu-me ainda, compreender o problema e possíveis factores que para ele contribuem, no sentido de poder pensar uma intervenção mais eficaz.

Outro papel da revisão bibliográfica foi o conhecimento de projetos ligados a esta temática, alguns a nível mundial, como é o caso das Cidades Educadoras e as Cidades Amigas das Crianças. Conhecer o que é feito noutras realidades enriqueceu e potenciou este projeto de intervenção.

A escolha da metodologia a utilizar ao longo da intervenção-ação, também foi potenciada pela revisão bibliográfica, pois tornou-se mais fácil entender a importância da investigação sobre a própria prática. Esta também me alertou para a importância da

seleção de instrumentos de produção de dados de qualidade, de forma a conseguir obter dados relevantes para a investigação-ação, e, desta forma, a melhoria da prática pedagógica que desenvolvi.

Esta revisão sobre os métodos de investigação, despertou-me para a importância do rigor e da sensibilidade ética que devemos possuir quando realizamos investigações com crianças, pois estas devem ser respeitadas tanto no que diz respeito à sua opinião, como à sua vontade. Ao longo da intervenção encarei sempre o grupo de crianças como um todo, garantindo a todos as mesmas oportunidades de participar, mas também tive em consideração cada criança por si própria, apoiando-as nas suas necessidades. O bemestar das crianças, o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a integração no grupo e na sociedade foram os principais objetivos éticos ao longo da minha intervenção.

3. Enquadramento Teórico

No presente capítulo encontram-se as fundamentações teóricas em que me baseei no desenvolvimento da investigação-ação, esta constitui-se por quatro subcapítulos, cada um alertando para uma nova visão das crianças na cidade. O primeiro mostra como esta influencia o desenvolvimento humano, o segundo remete para o direito das crianças à participação e à cidadania, o terceiro confere importância às crianças para a sustentabilidade social e cultural, e o último subcapítulo expõe a globalidade deste problema e as possibilidades que a relação entre a escola e a cidade pode oferecer às crianças.

3.1. Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie

Brofenbrenner

Foram vários os estudos concebidos ao longo dos anos, com enfoque direcionado para a temática do desenvolvimento humano, entre estes estudos podemos encontrar a teoria ecológica do desenvolvimento humano realizada pelo psicólogo Urie Brofenbrenner.

No âmbito deste modelo, Brofenbrenner (1996), define desenvolvimento como sendo uma alteração que se realiza ao longo da vida, relativa à forma como uma pessoa percebe e se relaciona com o contexto em que está inserido. Também o conceito de ambiente ecológico é clarificado pelo autor, sendo que este compreende por ambiente um conjunto de estruturas que se encaixam umas nas outras sendo que as mais ao centro, são as mais próximas da pessoa em desenvolvimento. Estruturas estas que são modificáveis ou expansíveis, mas também dotadas de sistemas funcionais internos ou em relação com as restantes estruturas.

A estrutura mais central e desta forma a que se encontra mais próxima da criança, denomina-se de **microssistema**, esta estrutura forma-se por diversas relações pessoais entre os elementos pertencentes a essa estrutura, pela natureza destas relações e pela proximidade que têm da criança, esta estrutura é a que pode causar mais influências.. Esta primeira estrutura é constituída pelo núcleo familiar das crianças.

(Bronfenbrenner, 1996)

Segundo o autor supracitado, define-se **mesossistema** da mesma forma que a estrutura anterior (microsistema), com a exceção da natureza das relações estabelecidas, nesta existem relações entre duas ou mais estruturas em que a criança se torna uma participante ativa. Uma dessas relações pode ser a relação entre a educadora e os pais/responsáveis da criança.

O sistema denominado por **exossistema** é constituído por uma ou mais estruturas em que a criança não é uma participante ativa, e por esse motivo estas encontram-se mais afastadas do centro, contudo afetam o seu desenvolvimento por estar intimamente relacionado com pessoas pertencentes ao microsistema (núcleo familiar), podemos tomar como exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais (Bronfenbrenner, 1996).

Relativamente à quarta e última estrutura, **macrossistema**, esta envolve todas as outras estruturas, formando uma rede de interligações que se distinguem de uma cultura/subcultura para outra, mas mesmo sendo distinta no que diz respeito ao conteúdo esta é homogénea na sua forma e aspeto (todas contém microsistema, mesossistema e exossistema) (Bronfenbrenner, 1996).

De acordo com Bronfenbrenner (1996) o modelo ecológico do desenvolvimento humano defende que o desenvolvimento de uma criança está condicionado tanto pelas interligações existentes entre as várias estruturas (ex. relação escola/famílias), como também pelos acontecimentos que ocorrem em cada uma delas (ex. forma como a criança é ensinada). Por fim o autor supracitado argumenta que também os ambientes em que as crianças não estão diretamente inseridas influenciam o seu desenvolvimento (ex. condições de trabalho dos pais).

Esta teoria ajuda a compreender como as crianças se desenvolvem em contacto e interação com os vários contextos/ambientes que as rodeiam, não se limitando aos ambientes mais próximos como a família e a instituição escolar, pois esta é vista como um ser pertencente a vários ambientes e não apenas aos que lhe são originalmente destinados. Quero com isto dizer que a criança é vista como influenciadora e influenciada de/por acontecimentos ocorridos nas várias estruturas, isto através de pessoas que lhe são próximas, sendo vantajosa a possibilidade de a criança estar em contacto mais direto com estas estruturas para que possa beneficiar de toda a riqueza

de interações e experiências presentes em diversas estruturas e assim potenciar o seu desenvolvimento.

Logo quanto maior contacto existir entre as crianças e as diversas estruturas, mais rico será o seu desenvolvimento, neste âmbito também o contacto com a cidade será deveras vantajoso para o desenvolvimento da criança.

A teoria apresentada por Brofenbrenner (1996), remete para o facto de a cidade ser uma estrutura em que a criança está inserida, e esta é dotada de vários elementos e de relações entre os mesmos, se a cidade for pensada para a inclusão das crianças, possibilitando que também elas façam parte das inter-relações, promovendo a sua segurança e ainda permitir que as crianças coloquem em prática o seu direito à participação, esta estrutura seria ainda mais rica e colocaria à disposição das crianças todas as suas possibilidades de uma forma mais visível e autónoma.

3.2. Convenção dos Direitos das Crianças

Quando se pensa na relação das crianças com a cidade, não se fala apenas de um benefício, mas sim de um conjunto de direitos das crianças.

Em 1989 as Nações Unidas, adotaram por unanimidade a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC); este documento foi retificado por quase todos os estados do mundo, ocorrendo em Portugal no ano 1990. A CDC contém 54 artigos que podem ser divididos em 4 categorias: direitos à sobrevivência, à participação, à proteção e ao desenvolvimento (UNICEF, 2017).

A problemática deste relatório, relaciona-se com a CDC, mais especificamente, com a categoria, direito à participação, pois a convenção indica que faz parte dos direitos das crianças, a livre expressão sobre assuntos que lhe digam respeito (consignado no artigo 12 da CDC), mas também o direito ao desenvolvimento, que pode ser potenciado pela ocupação e permanência dos espaços públicos, estes por vezes impedidos por barreiras e impedimentos causados por diversos factores.

É neste sentido que as crianças devem ter o direito à cidade que, segundo Jacobi (1986) citado por Tavolari (2016) se define como direito à vida urbana, à habitação, à dignidade, mas também à cidade como um espaço de encontros. Cada vez menos as

crianças têm o direito à cidade, como espaço de encontros sociais, de exploração e de partilhas, sendo cada vez menos vistas a disfrutar dos espaços que deveriam ser usufruídos por todos os cidadãos.

Ao longo dos tempos a visão de criança têm vindo a ser alterada, antes as crianças eram vistas como seres passivos, sem voz/ideias sobre o que as rodeia, sendo por vezes consideradas pelas instituições escolares como cidadã em processo, o que impossibilitava as crianças se afirmarem como cidadã de plenos direitos (Sarmento, 2018).

Estes pensamentos têm vindo a ser alterados e as crianças, hoje, são encaradas como um ser ativo e com opiniões próprias, contudo os direitos relacionados à participação continuam a ser postos em causa em vários aspetos da vida das crianças, levando-me assim a focar o direito à participação das crianças na cidade.

3.2.1. Direito à Participação

As autoridades locais e regionais são as que mais próximo estão dos jovens, pelo que têm um papel fundamental a desempenhar na hora de promover a sua participação na sociedade. Deste modo podem assegurar que os jovens não se limitam a ouvir e a aprender sobre a democracia e a cidadania, mas que preferencialmente tenham a oportunidade de praticá-las.

(Carta Europeia Revistada da Participação dos jovens na vida local e regional, 2003).

A categoria Direito à Participação diz respeito não só à voz, mas também às ações das crianças, contradizendo assim a habitual submissão destas perante os adultos. Muitas das vezes a limitação de participação deve-se a uma superproteção das crianças por parte dos adultos (Nascimento, 2018).

Neste trabalho importa focar os direitos à participação no que diz respeito à participação das crianças na cidade, neste âmbito pode definir-se participação “como um processo de desenvolvimentos das capacidades de expressão e de envolvimento activo da criança na vida da comunidade.” (UNICEF, 2016).

De acordo com Sarmento (2018) as crianças, nas democracias liberais, são interditas da possibilidade de serem agentes políticos ativos, mas mesmo assim não

deixam de ter opiniões e propostas para a vida na cidade, estas constituem um aspeto relevante para o reconhecimento da cidadania ativa das crianças.

As crianças também são vistas como pessoas que ainda não são dotadas de experiência para participar, porém desde muito novas sabem distinguir algo que gostam do que não gostam, desde que lhes sejam fornecidas as informações, o apoio necessário e adequado e ainda lhes seja dada a possibilidade de se expressarem da forma que lhes fizer sentido (UNICEF, 2016).

A autoridade dos pais e familiares também é indicada como um impedimento à participação das crianças, contudo ouvir as crianças e integrá-las, promove o respeito mútuo e, por vezes, “o envolvimento efetivo das crianças contribui para a melhoria das relações e para o desenvolvimento integral dos cidadãos mais jovens.” (UNICEF, 2016).

A institucionalização da infância, conduz à visão da criança como aluna e não como criança. Através desta alteração, as crianças passam a ter um estatuto de cidadãs em processo, este rótulo leva a uma limitação da possibilidade de as crianças participarem ativamente na comunidade (Sarmiento, 2018).

Para melhor compreender este conceito, de acordo com o autor supracitado, as crianças atualmente são frequentadoras de locais especificamente criados para a sua permanência, isto é, as crianças por norma são levadas de casa para a escola, da escola para o ATL/clube de desporto, e no fim do dia, de regresso a casa, levando assim a que as crianças dividam o seu tempo entre “ilhas”, metáfora utilizada por Zeiher (2003), mostrando assim a fragmentação da cidade.

Esta fragmentação provoca, nas crianças, o desconhecimento dos espaços da cidade e assim a experiência e participação nestes espaços é muito limitada, provocando o balizamento da autoconsciência que as crianças deveriam desenvolver em relação à cidade e do modo como intervir na mesma (Sarmiento, 2018).

Outro obstáculo à participação das crianças é a elevada percentagem de espaço público ocupado pelos carros, contudo o autor Tonucci (2006), relembra que ter espaço para estacionar/movimentar os carros não é um direito, enquanto que poder andar a pé e utilizar espaços públicos é um direito de todos os cidadãos.

Com isto, as crianças continuam a ser afastadas da cidade devido à forma como os adultos a classificam; aos demasiados locais especializados para crianças e que estas frequentam diariamente; à estrutura fragmentada das cidades e à utilização excessiva dos automóveis por parte dos adultos.

A participação ativa das crianças na cidade traz inúmeras vantagens para estes cidadãos, como despertar as crianças para a importância da sustentabilidade. De acordo com Sarmiento (2018), através da participação ativa, as crianças despertam para a preocupação com o presente e com o futuro, mas também para as relações tolerantes e recíprocas entre os vários elementos da sociedade.

A garantia do direito à participação das crianças permite que estas se afirmem como cidadãs por meio do seu autorreconhecimento, sendo isto possível, apercebendo-se dos vínculos sociais, geracionais, de etnia e de gênero, mas também tendo a oportunidade de se debaterem com a sua própria força, tal como com as suas fragilidades (Sarmiento, 2018).

Quando as crianças participam ativamente na vida da sociedade é lhes permitido refletir sobre questões que as rodeiam, envolver-se em decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, desenvolvem a capacidade de analisar, dialogar e comunicar, tal como desenvolvem a criatividade, responsabilidade e a autoconfiança (UNICEF, 2016).

Devido a todas estas vantagens da participação das crianças nos espaços públicos, existem diversas iniciativas que têm como objetivo garanti-la, a iniciativa que aprofundarei mais adiante neste trabalho intitula-se “Cidades Educadoras”, contudo existem outras como “Cidade amiga das crianças” e ainda projetos como “La ciudad de los niños”. Estes são apenas alguns exemplos dos muitos programas/projetos que se desenvolvem em todo o mundo, que têm como objetivo não só mostrar que as crianças podem e devem ter o direito à participação ativa, mas também colocam em prática este direito.

3.2.2. Uma visão de criança cidadã

O conceito de cidadania tem sofrido diversas alterações ao longo dos tempos, sendo hoje, definida como um conjunto de direitos individuais com diferentes funções, sendo a mais valorizada a autonomia individual (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015).

Tal como a concepção de cidadania, também a forma de se pensar a educação tem vindo a ser alterada, nesse âmbito nos dias de hoje, a escola deve ser um espaço de respeito pela diversidade, evitando-se a existência de uma cultura dominante suprimindo as minorias culturais. (Cardona et al., 2015).

A educação para a cidadania acarreta algumas decisões sobre o que deve ser transmitido às crianças, e de que forma o deve ser feito. Neste domínio da educação é fundamental o conhecimento de assuntos que digam respeito à relação dos indivíduos com a sociedade, como aprofundar problemáticas como o desenvolvimento sustentável; analisar questões ligadas às desigualdades; à pobreza e à exclusão social. Já no que diz respeito às formas de os conhecimentos serem transmitidos, na educação para a cidadania, são as abordagens experimentais as mais adequadas, pois valorizam a utilização direta dos conhecimentos na prática (Cardona et al., 2015).

Em suma, as práticas de educação para a cidadania “têm como objetivo fundamental a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos; procuraram fortalecer a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade” (Karen O’Shea, 2003, citado por Cardona et al., 2015, p.40).

Sarmiento (2012) indica que a criança é cidadã, devido aos seus direitos reconhecidos e às relações mais amplas no seio da sociedade, contudo esta afirmação só tem sentido se a criança puder exercer a sua cidadania nas organizações/instituições que frequenta. Nascimento (2018) acrescenta ainda, que as crianças necessitam de ser integradas nos processos participativos e nas decisões da comunidade, tal como de se apropriar dos espaços públicos, através da permanência diária nestes espaços, dando-se às crianças a possibilidade de serem pessoas menos individualistas e mais tolerantes.

A ideia de criança cidadã acaba por ser alvo de diversas críticas, como indica Renaut (2002) diversos críticos afirmam que sendo a criança uma cidadã igual a qualquer outro, deveria ser detentora do direito à liberdade e Rosenczweig referenciado por

Renaut (2002), afirma ainda que neste sentido não existe motivo para não a considerar responsável pelos seus atos, contudo essa ideia implicaria tomar a criança como um cidadão adulto, pondo em causa o decreto de 1945 que proclama a irresponsabilidade penal dos menores.

De acordo com Renaut (2002) a criança continua a ter direito à liberdade, como a liberdade de expressão, de pensamento, de opinião, entre outros. Este limite de liberdade deve ser refletido, de forma a que a criança possua liberdade, sem colocar em causa a sua proteção.

Tal como já foi referido anteriormente um direito que difere da criança para o adulto, é o direito ao voto, contudo este não é motivo para se afirmar que a criança não é cidadã, pois apesar de este direito lhes ser restrito existem outras formas de a criança se afirmar como cidadã ativa no domínio político.

Existem factores que mostram a igualdade entre as crianças e os adultos, neste sentido também as crianças devem ser alertadas para as suas responsabilidades, tal como para os seus direitos, criando-se assim uma relação recíproca entre os direitos e os deveres, dois polos que se complementam. As crianças devem ter responsabilidade pelas tarefas que têm de desempenhar, nos vários níveis da sua vida quotidiana, se assim for têm a possibilidade de desenvolver competências que lhes são necessárias à prática de uma verdadeira cidadania (Cardona et al., 2015).

Depois de considerarmos as crianças, cidadãs de plenos direitos, capazes de participar ativamente na vida da sociedade e de assumirem as suas responsabilidades nas tarefas que têm de desempenhar, devemos pensar se a cidade está adequada a todos os cidadãos.

De acordo com Tonucci (2006), as cidades no geral estão pensadas para cidadãos adultos, acabando por se esquecer dos cidadãos mais velhos e das crianças, um exemplo disso são as chamadas “cidades dormitório”, estas cidades têm essa denominação, pois os cidadãos trabalhadores apenas dela usufruem para pernoitar, contudo este facto não se estende às crianças e aos idosos, que ali passam toda a sua vida quotidiana. Uma solução para esse problema pode ser observar a cidade ao nível das crianças, pois ao sermos capazes de responder às necessidades delas, conseguimos

atenuar as necessidades dos outros cidadãos. Ao garantir-se uma cidade adequada às crianças, garantir-se-á uma cidade adequada a todos os cidadãos.

3.3. Educação para a sustentabilidade social e cultural

Aborda-se agora o tema da sustentabilidade devido ao facto de a educação das crianças mais novas, permitir o contacto, com a diversidade existente na comunidade e assim permitir um desenvolvimento do respeito e da tolerância pela diferença, tais características que permitirão o desenvolvimento das crianças como cidadãs capazes de cooperar e de viver com/e na sociedade.

De acordo com Sakiko Fukuda-parr citada por Folque, Aresta, & Melo (2017), as aprendizagens mais importantes para as crianças pequenas, tendo em vista a sustentabilidade, é “aprender a cooperar e a viver no espaço público” (p.85), é de acordo com esta perspetiva, que o tema da educação para a sustentabilidade se enquadra na temática deste relatório.

A criança cidadã participa na vida da cidade e com isto tem a oportunidade de fazer parte de uma rede social de apoio e de recursos, mas também se envolve na identificação de problemas e na resolução dos mesmos, isto permite-lhes compreender que lhes é permitido participar na construção de um mundo sustentável (Folque et al., 2017).

Tendo como ponto de partida esta perspetiva da criança capaz de participar na construção de um mundo sustentável, apresentam-se algumas possíveis definições de sustentabilidade, visto que esta é uma temática onde existem diferentes pontos de vista ao longo do tempo.

De acordo com UNESCO (2016), toma-se por sustentabilidade, o conjunto de ações responsáveis que têm como objetivo final, um futuro melhor para todos, em que a justiça social e gestão ambiental prudente, orientam o desenvolvimento socioeconómico sem comprometer o bem-estar futuro de todos.

Contudo o autor Lima (2003), defende a existência de duas fundamentações interpretativas, a primeira diz respeito à definição oficial de sustentabilidade, apresentada na Comissão Brundtland e apropriada pelas organizações não governamentais, esta baseia-se num discurso de modernização ecológica, e tende a

passar para segundo plano considerações éticas, de participação política e de justiça social.

Já a segunda conceção tenta agregar dimensões que digam respeito à vida individual e social, defendendo que é a sociedade civil que deve ser a mentora da transição para a sustentabilidade social. Esta posição prefere a utilização da expressão “sociedade sustentável” para evidenciar as ideias de autonomia política e singularidade cultural de cada país como necessárias à realização de uma sustentabilidade complexa. Defendem também que não é possível existir sustentabilidade sem a integração das diversidades sociais, políticas e de valores éticos respeitadores da vida e das diferenças culturais (Lima, 2003).

De acordo com Wheeler (2000) referenciado por Freire (2007), quando se fala em desenvolvimento sustentável deve ter-se em conta três sistemas, sendo estes o económico, o social e o ambiental; cada um destes integra ainda subsistemas relacionados (ex.: impacto económico; direitos humanos e gestão de recursos). O sistema, do desenvolvimento sustentável, que tem mais relevância para a temática deste relatório, é a vertente social, que por sua vez acarreta também as questões culturais.

A nossa cultura incorpora um vasto conjunto de crenças, atitudes, valores e costumes que integram parte das nossas relações sociais e da forma como vemos/compreendemos o mundo e a nós próprios. A cultura também desempenha um papel central na definição complexa de sustentabilidade, pois também as decisões que tomarmos, a nível cultural, nos dias de hoje, afetará o futuro a nível global (UNESCO, 1997 referenciado por Freire, 2007).

De acordo com Rechia & Ladewig (2014) a definição de sustentabilidade social é ampla e desafiadora pois:

Parte do seu foco é dar aos vários grupos da sociedade oportunidades iguais de acesso ao espaço público e também de se movimentar pela cidade [...] também tem uma importante dimensão democrática que prioriza acessos iguais para que encontremos “outras pessoas” no espaço público. Um pré-requisito geral é um espaço público bem acessível, convidativo, que sirva como cenário atraente para encontros organizados ou informais (p.69).

É neste aspeto que importa referir a sustentabilidade social como facilitadora do acesso ao espaço público para as diversas faixas etárias, incluído as crianças que atualmente, como já referi anteriormente, se encontram perante diversas barreiras para o seu acesso ao espaço público.

Nos dias de hoje, apesar dos avanços relativos às políticas de desenvolvimento e dos debates académicos sobre a temática, existem determinadas barreiras à sustentabilidade social, uma delas são as relações de propriedade e apropriação capitalistas que geram pobreza, diferenciação social e injustiça, este facto juntamente com a ligação da sustentabilidade social com o mercado capitalista impede o desenvolvimento da sustentabilidade social. (Foladori, 2002).

Contudo, apesar desta barreira, a sustentabilidade social é bastante importante pois as nossas cidades são constituídas por profundas diferenças económicas, culturais e educacionais, facto este que leva a uma diferença de oportunidades. Para combater esta heterogeneidade devemos começar por investir na educação das crianças, pois uma infância plena pode conduzir a uma vida adulta mais plena e consciente no meio urbano (Rechia & Ladewig, 2014).

Existem diversas formas de apoiar a sustentabilidade para as gerações futuras, de acordo com Rechia & Ladewig (2014), investir nos espaços públicos (praças, bosques, parques, ...) é investir em espaços sustentáveis, tanto a nível ambiental como social.

Pensar no espaço público é pensar se este é ou não sustentável para todos, esta problemática é complexa e implica pensar que cidade e que sociedade desejamos, logo um bom espaço de lazer infantil deve prever o direito à participação, à cidade, à interação e ao desenvolvimento durante o percurso da vida das crianças, de uma forma sustentável (Rechia & Ladewig, 2014).

Já o autor Freire (2007), defende ainda a criação de comunidades sustentáveis, onde os interesses da comunidade são considerados superiores aos interesses individuais, para isso o autor defende a aposta numa educação para os valores, para que o individualismo seja substituído por práticas mais solidárias.

Uma educação que empodera é aquela que constrói os recursos humanos de que precisamos para sermos produtivos, para continuar a aprender, para solucionar problemas, para sermos criativos e também

para vivermos juntos e com a natureza em paz e harmonia. Quando as nações asseguram que uma educação desse tipo está acessível a todos ao longo de suas vidas, põem em marcha uma revolução silenciosa: a educação se converte no motor do desenvolvimento sustentável e na chave para um mundo melhor. (Power, 2015 citado por UNESCO, 2016, pp.35-36)

De acordo com Lima (2003), existem duas formas de implementar a educação para a sustentabilidade: sendo a primeira uma aprendizagem ocorrida dentro dos limites do modelo educacional já existente, sobretudo instrumentalista; já a segunda envolve uma aprendizagem reflexiva que estimula a capacidade crítica, apoia as crianças a resolver problemas, a realizar mudanças sociais, a desenvolver a autonomia e a criatividade. Estes dois tipos de ensinamentos/aprendizagens são necessários ao desenvolvimento da educação, apesar da transição para a sustentabilidade depender sobretudo de resposta, à segunda forma de implementação.

A educação para a sustentabilidade capaz de responder a problemas complexos, implica a capacidade de aprender, de formular e exercer novas concepções e práticas de vida, de educação e de convivência. Esta nova concepção já é posta em prática em muitas realidades (Lima, 2003).

As ONG's e organizações comunitárias têm realizado diversas ações, focadas principalmente nas faixas etárias mais novas, que estão direcionadas para a coresponsabilização de todas as faixas etárias e grupos sociais quanto à importância de se formar cidadãos envolvidos com a defesa da vida (Jacobi, 2003).

A educação tem um papel muito importante na tentativa de alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável, estabelecidos pela ONU. Os cidadãos e a sociedade em geral, devem estar dotados de valores, conhecimentos, atitudes e competências, para conduzir à criação de um mundo mais coeso, harmonizado e sustentável, mas para tal, os indivíduos também devem saber como conduzir esta mudança (Folque et al., 2017).



Imagem. 1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Fonte: <https://www.ods.pt/ods/> (25/maio/2019)

A educação de infância tem um papel central no alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável, pois investir na infância é a maior garantia para se obter resultados a nível social e económico, pois são os cidadãos mais novos que poderão influenciar e participar durante um maior espaço de tempo e porque são as crianças as mais afetadas pela insustentabilidade a todos os níveis (Folque, et al., 2017). Freire (2007), completa ainda afirmando que a educação permite ajudar as crianças a compreender que as decisões e ações desenvolvidas na nossa localidade têm influência a nível global.

A participação ativa das crianças é também um ponto fundamental para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável, pois estes dependem não apenas dos compromissos dos governos, mas também da participação dos cidadãos (Folque, et al, 2017).

As escolas têm um papel muito importante tanto na divulgação da agenda global como também no seu papel de inspirar e incentivar os cidadãos a participarem no desenvolvimento da comunidade (Folque et al, 2017). De acordo com UNESCO (2016), a educação também tem uma função importante no que diz à promoção de princípios de não discriminação, da proteção da vida e da dignidade humana, requerendo a educação dotada de um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e disponível para todos.

3.4. As Cidades enquanto espaços de Educação

Neste subcapítulo abordam-se alguns projetos internacionais ligados à problemática deste projeto, entre eles contam-se os projetos Cidades Educadoras, Cidades Amigas das Crianças e Ciudad de los niños. Por último serão abordadas as potencialidades da relação entre a escola e a cidade.

3.4.1. Projetos internacionais

O projeto Cidades Educadoras enquadra-se, na temática deste relatório, pois, as crianças têm direito à prática ativa da sua cidadania, fator este que pode ser agilizado através do apoio dos governos locais, esta questão leva-nos a refletir a importância do contacto direto das crianças com a sua cidade, tanto para as suas aprendizagens como para o seu desenvolvimento.

Citando o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

De acordo com Bellot (2013), o conceito “Cidades Educadoras” foi apresentado como uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal, que surge nas cidades e se destina aos seus habitantes. Já o autor Pozo (2013), completa afirmando que as cidades integradas neste projeto se esforçam por consciencializar os habitantes da existência de diversos efeitos que as pessoas e os grupos exercem entre si nos espaços públicos das cidades.

Em suma, Cidades Educadoras são um conjunto de cidades, representadas pelos governos locais, que se agregam com o objetivo de trabalhar, em conjunto e de uma forma solidária, em projetos e atividades que se destinam a todos os seus habitantes, estas com o seu centro em diversos temas ligados à educação e desenvolvidos por diversos autores (Figueras, 2006).

O conceito que estamos aqui a tratar assenta em três pilares, sendo estes a boa comunicação, a participação e a avaliação. O primeiro pilar diz respeito à boa comunicação das oportunidades que a cidade oferece a todos, o segundo pilar refere-se à participação corresponsabilizada dos cidadãos e por fim à avaliação dos resultados educativos das políticas e da utilidade e eficiência das mesmas (Bellot, 2013).

Para que seja possível construir um projeto educativo para uma cidade, devem ser realizadas alterações internas para facilitar a transversalidade e interdisciplinaridade, mas também novas formas de participação para a população, que a cidade deve desenvolver tendo em conta as identidade (Bellot, 2013).

O conceito de cidade educadora surgiu em 1972 por Egar Fauré, contudo apenas em 1990 foi adotado pela Câmara Municipal de Barcelona, pela orientação da pedagoga Marta Mata (Bellot, 2013).

A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) surgiu em 1994 para garantir o diálogo e intercâmbio do que é realizado, de acordo com a Carta das Cidades Educadoras nas cidades que a integram. esta associação tem como objetivo zelar pelo cumprimento, por parte das cidades associadas, dos princípios apresentados na Carta das Cidades Educadoras (Figueiras, 2006).

A AICE é dotada de um Banco Internacional de Experiências das Cidades Educadoras (BICE), esta é uma base de dados que facilita a comunicação entre as várias cidades associadas a este projeto. (Figueras, 2006).

Foi no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras que se decidiu que seria redigida a Carta das Cidades Educadoras (Bellot, 2013). A mesma foi atualizada, passando a ser dotada de um fio condutor dividido em três títulos, a carta continua a conter vinte artigos que foram modificados no seu conteúdo e posição. O primeiro título é “o direito à cidade educadora” e com isto indica-se o direito à educação, não apenas escolar; o segundo “o compromisso da cidade” que diz respeito ao compromisso que deve ser tomado por toda a população e por fim “ao serviço integral das pessoas” referindo que todos os cidadãos se devem sentir sujeitos de direitos e cidadania. Esta atualização ocorreu em 2004 num Congresso realizado em Génova (Pozo, 2013).

Em 1999 em Jerusalém no V Congresso Internacional das Cidades Educadoras abordava-se a necessidade de destinar o conceito de cidade educadora não apenas às crianças, mas a toda a população e não apenas às escolas, mas toda a cidade (Bellot, 2013).

Nos dias de hoje, existem em todo o mundo 483 cidades associadas ao projeto “Cidades Educadoras” espalhadas por 34 países, sendo que 381 dessas cidades pertencem ao continente europeu e 76 dessas são portuguesas (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2019). Uma dessas 76 cidades é a cidade de Évora onde se situam as duas instituições onde foram realizadas as PES referidas neste relatório.

Outro projeto relacionado à temática é o programa “Cidade amiga das crianças” que surgiu em Portugal no ano de 2015 pelas mãos do Comité Português para a UNICEF, o objetivo geral deste projeto é:

contribuir para a realização dos direitos da criança, mediante a adoção de políticas de âmbito local que promovam o bem-estar de todos os cidadãos e em particular das crianças, e o desenvolvimento das comunidades, tanto no presente como no futuro. (UNICEF, 2016, p.8)

Por fim, o projeto “La ciudad de los niños” é uma iniciativa desenvolvida na cidade italiana, Fano, e é da autoria de Francesco Tonucci, que faz referência a várias formas de repensar a cidade para que as crianças possam ser cidadãs ativas. O autor faz menção à criação de um conselho formado por crianças de toda a cidade, assim estas expressaram a sua opinião e propostas relativa aos vários assuntos da cidade. Este convida os adultos a desenvolver visitas pela cidade com diversas crianças para que, mais tarde, estas possam ser guias da sua cidade para pessoas do exterior (Tonucci, 2006).

3.4.2. Relação Escola-Cidade

Tal como já tínhamos constatado (no subcapítulo 3.1) através do modelo ecológico do desenvolvimento humano, a educação ocorre em vários espaços sociais. A escola está integrada numa rede de espaços sociais, rede esta que constrói comportamentos, saberes, valores e formas de ser e de estar no mundo. A rua também incorpora essa mesma rede, como experiência de não institucionalidade (Moll, 2013).

De acordo com Moll (2013), é a partir da rua que as crianças se podem tornar cidadãos do mundo, isto desde que o espaço público lhes permita o acesso ao mundo adulto, não por imposição, mas como uma possibilidade de interação.

O conceito de cidades educadoras pode ajudar-nos a alargar a nossa forma de pensar na educação, pois permite-nos reformular a escola em conjunto com a cidade, passando ambos a serem encarados como lugar de convivência, de diálogo, de aprendizagens, como um meio de alcançar a democracia e a liberdade. Esta relação escola-cidade possibilita uma definição mais coerente no que diz respeito ao papel das cidades, na resolução de problemas, na convivência humana e na construção/consolidação de identidade local (Moll, 2013).

Para uma educação de qualidade é necessário que os currículos escolares abarquem práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida quotidiana, estes em articulação com os conhecimentos académicos constituem o currículo necessário à vida em sociedade. A educação integral precisa da escola e de toda a comunidade envolvente (Barros, 2018). Neste sentido de acordo com Tonucci (2006), as escolas conscientes do afastamento das crianças da cidade propõem saídas à rua, atividades práticas, para mais tarde trabalhar.

A cidade e a escola, como educadoras, fazem-nos remeter para o conceito de comunidades de aprendizagem, estas propõem um diálogo intersectorial em torno de um projeto educativo e cultural. Estas potencializam agentes educativos enquanto instituições formadoras, devido a um esforço cooperativo e solidário, baseado na resolução de uma carência. Também incluem na escola as práticas comunitárias, bem como articular os saberes académicos com os espaços públicos (Barros, 2018).

3.4.3. A cidade como espaço de aprendizagem e desenvolvimento

Nos dias de hoje, a infância das crianças, tem vindo cada vez mais a diferenciarse da forma como se vivia a infância dos nossos pais e avós, as crianças têm vindo a perder o sentido de vizinhança e de solidariedade e com isto as relações sociais também se têm tornado cada vez mais complexas (Tonucci, 2006).

De acordo com Tonucci (2006), a impossibilidade de as crianças saírem à rua a pé, devido à movimentação em automóveis, para além de contaminar o ar e de provocar mais riscos devido ao tráfego automóvel, também provoca a obstrução da marcha e a diminuição da autonomia das crianças.

A deslocação das crianças em automóveis também leva a que as crianças tenham dificuldades a nível de orientação espacial e um baixo nível de conhecimento da sua cidade e do seu bairro, pois desta forma não conseguem ver a cidade nem responder à sua curiosidade, não lhes é permitido parar para explorar e desenvolver a sua orientação espacial (Tonucci, 2006).

Um dos motivos que leva ao afastamento das crianças da cidade é a falta de segurança que leva os adultos a privilegiar as novas tecnologias, pois consideram-nas mais seguras para as suas crianças, contudo esta alternativa tem trazido sérias consequências para a saúde das crianças (Rechia & Ladewing, 2014).

São diversas as consequências a nível de saúde infantil que se podem verificar, causadas pelo afastamento das crianças do espaço público, entre elas, a obesidade infantil, a hiperatividade, o défice de atenção, o desequilíbrio emocional, a baixa motricidade, a miopia, entre muitos outros (Barros, 2018).

Uma boa relação das crianças com a sua cidade, proporciona-lhes diversas vantagens, entre elas a capacidade de gerir o seu tempo, a desenvolver experiências pessoais, que os conduz à exploração da zona envolvente, a observar a vida dos animais e das plantas, a perceber as alterações climáticas e as características dos vários elementos da natureza (Tonucci, 2006). Malho (2010) completa afirmando vantagens como o desenvolvimento do equilíbrio, da capacidade de orientação, capacidade de sobrevivência, tanto a nível motor, como psíquico e social.

Os encontros com os pares ocorridos em espaços públicos levam ao desenvolvimento da empatia, da escuta, da colaboração e de capacidade de resolução de conflitos, atitudes estas fundamentais ao desenvolvimento da socialização (Barros, 2018).

O contacto das crianças com a cidade promove desde muito cedo o desenvolvimento motor, pois, por volta dos 15 meses de idade as crianças começam a interagir diretamente com o meio ambiente, mais tarde quando começa a caminhar sem auxílio, as crianças começam por explorar tudo o que as rodeia, é o meio envolvente e a forma

como o adulto incentiva a criança a explorar, que influenciará a aquisição de níveis elevados de habilidades motoras (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013 referenciados por Rechia & Ladewing, 2014).

Tonucci (2006) afirma que o risco que as crianças correm quando estão sozinhas na rua é necessário para o seu desenvolvimento, pois podem correr, saltar, trepar, resolver os seus problemas e ainda perceber perigos que podem controlar, como por exemplo a aproximação de um carro, situação em que a criança pode tomar consciência de noções como distância e velocidade.

Os espaços não estruturados também trazem vantagens às crianças que os exploram, pois nestes têm um papel ativo na tomada de decisões relativas à forma como utilizam esse espaço, pois não sofrem a predeterminação da forma como devem ser utilizados e ainda têm o poder de conduzir a sua ação (Ward, 1978; Jacobs, 2000; Tonucci, 1996 referenciados por Farias & Müller, 2017). Este poder de decisão das crianças conduz à relação da criança com a sua cidade, e esta é fundamental para o processo de socialização das crianças (Farias e Müller 2017).

Interagir com a natureza, possibilita às crianças observar e compreender a relação de dependência entre os diferentes elementos desse contexto, mostrando assim às crianças a complexidade das interações existentes entre os mesmos e desta forma perceber a importância de pensar as suas ações em relação ao ambiente e às suas relações sociais. Estes espaços também auxiliam o desenvolvimento da curiosidade, da concentração, do interesse e ainda aumenta a disposição de aprender, apresentam oportunidade de privacidade e refúgio em momentos de introspeção e de trocas com os pares (Barros, 2018).

Em suma, podemos afirmar que as interações das crianças com os espaços públicos promovem, a autonomia, a curiosidade, a concentração, a empatia, a escuta, a colaboração, a resolução de conflitos, o sentido de orientação, a compreensão da diversidade social, desenvolvimento motor, social, emocional e a disposição de aprender, entre muito outros.

4. A intervenção como promotora de contacto das crianças com a cidade

No seguinte capítulo apresentam-se os contextos de intervenção, creche e pré-escolar, mas também a análise dos dados produzidos ao longo da intervenção-ação desenvolvida nos respetivos contextos.

4.1. Intervenção no contexto de creche

Antes de iniciar a investigação-ação e as intervenções, foi essencial estabelecer o meu olhar perante as crianças, pois através do enquadramento teórico compreendi que não faria sentido não encarar as crianças como cidadãs detentoras de direitos.

Apesar de a educadora cooperante, no contexto de creche, não adotar nenhum modelo pedagógico, eu baseei a minha ação pedagógica no modelo que mais se adequava aos meus objetivos enquanto educadora estagiária, sendo este o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este modelo fundamenta-se em três grandes finalidades formativas, centrando-se estas no desenvolvimento de professores e alunos enquanto cidadãos ativos numa sociedade democrática (Folque, 2014), esta vai ao encontro da visão de criança cidadã a que me referi anteriormente.

A minha ação pedagógica fundamentou-se sobretudo numa pedagogia dialógica, que visava a participação e a escuta das crianças de forma a promover as aprendizagens, mas também à perceção dos seus pontos de vista sobre o que as rodeia.

De acordo com Folque (2014), a terceira finalidade formativa do MEM “a reconstrução cooperada da cultura” (p.51) faz referência às aprendizagens como processo sociocultural e participativo, em que, as crianças têm acesso ao conhecimento, e à oportunidade de se apropriarem do mesmo, dando-lhe sentido através do diálogo.

Entendi as crianças como sujeitos ativos do seu processo educativo, valorizando as suas experiências, as suas competências e conhecimentos. Esta possibilidade dada às crianças, de possuírem um papel ativo, vai de encontro aos

direitos das crianças, pois é-lhes permitido expressarem-se as suas opiniões e ainda a serem ouvidas (M.E, 2016).

A escuta das crianças, está bastante presente no modelo pedagógico do MEM, este apoia a expressão livre das crianças tendo em conta as suas opiniões e ideias, sendo estas o ponto de partida para a expansão das competências de comunicação e aprendizagens (Folque, 2014).

Ao longo das minhas intervenções tentei sempre dar às crianças tempo para explorarem e descobrirem o que as rodeia de forma a que estas se envolvessem na compreensão do que as rodeia. Este tempo é mencionado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº49/2005), mais precisamente no capítulo III, artigo 5º, onde se refere que os educadores devem favorecer a observação e a compreensão do meio de forma a potenciar a participação e integração das crianças.

Assumi uma ação pedagógica promotora do desenvolvimento da autonomia e da integração das crianças na sociedade, tal como vem explicito no Decreto-Lei nº240/2001 na anexo II, e para isso assumi a aprendizagem, de acordo com Folque (2014), como um processo que aprovisiona instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis possam participar de forma ativa no mundo.

Em suma, a ação pedagógica em que me centrei para desenvolver a PES fundamentou-se na criança cidadã, numa pedagogia dialógica, com base na escuta e participação das crianças, promotora da exploração e desenvolvimento da sua autonomia e inclusão.

4.1.1. Caracterização do contexto de intervenção

A instituição onde desenvolvi a minha PES em creche, trata-se de uma Cooperativa de Solidariedade Social e localiza-se na cidade de Évora, mais precisamente dentro das muralhas do centro histórico. Esta instituição, abriu com atividade de Educação Infantil em 1979, com as valências de creche e pré-escolar. Assinando o acordo de cooperação com o Centro Regional de Segurança Social em 1981 com o objetivo de estabelecer o número de crianças que cada valência poderia receber (Projeto Educativo, 2017-2018).

O projeto educativo desta instituição identifica algumas das dificuldades sentidas pela equipa pedagógica e propõe alguns objetivos para a sua resolução, uma das dificuldades mencionadas foi a verificação de poucos hábitos de vida saudável entre as crianças da instituição, deste modo surgiu o projeto “Mente Sã e Corpo São- hábitos de vida saudável” desenvolvido em toda a instituição. O primeiro ano deste projeto teve como objetivos a identificação de hábitos de alimentação saudável, identificação das preferências alimentares das crianças, dar a conhecer a origem de diversos alimentos, entre outro (Projeto Educativo, 2017-2018).

O projeto educativo apresenta como valores, o contacto com as famílias e toma como recursos externos à instituição, parcerias com várias instituições e entidades da cidade de Évora (ex.: Universidade de Évora) (Projeto Educativo, 2017-2018).

As instalações da instituição dividem-se entre um edifício principal e um outro edifício anexo. No edifício principal composto por 2 andares encontram-se uma sala de berçário, duas de pré-escolar, uma cozinha, um escritório, uma despensa, duas casas de banho para as crianças, duas casas de banho para os adultos, um quintal e uma sala polivalente com casa de banho, podendo esta ser utilizada para atividades propostas pelas educadoras, reuniões ou ainda como sala de arrumações. O edifício anexo, situado na mesma rua, comporta uma outra sala de creche, esta constituída por duas grandes zonas, a de brincadeira/atividade e a de refeições, duas casas de banho, uma destinada às crianças e outra a adultos.

Foi nesta última sala, situada num edifício anexo separado do edifício principal, que eu desenvolvi a minha PES. As crianças das sala do edifício principal, têm mais possibilidades de interagirem com as crianças das várias salas no edifício, enquanto que as crianças da sala que se encontra fora do edifício principal não interagem tanto com as restantes, pois não utilizam os mesmos espaços comuns (ex. corredores) contudo por outro lado têm acesso às pessoas que passam na rua muito mais facilmente pois a sala, exterior ao edifício principal, encontra-se no rés-do-chão e tem uma grande janela e deste modo as crianças conseguem observar/cumprimentar, as pessoas que por lá passam, mas também observar tudo o que se passa lá fora (ver a chuva, os carros...).

Relativamente à localização da instituição, esta é bem situada devido à sua centralidade; ali perto encontram-se algumas lojas tradicionais e vários comércios, a

partir daquele local chegamos a qualquer outro, dentro da cidade, de uma forma fácil e rápida, facilitando a deslocação das crianças.

No que respeita à sala exterior ao edifício principal, esta tem potencialidades e limites: primeiramente, creio ser bastante vantajoso pois a sala tem uma área bastante generosa e as crianças podem brincar com poucas restrições espaciais, enquanto decorrem atividades planificadas e também pelo facto de a sala ter uma grande janela aberta diariamente. Por outro lado, o distanciamento com a restante instituição faz com que as crianças da sala não estejam tanto tempo em contacto com as restantes crianças da instituição.

O trabalho em equipa entre educadoras, promove muitos momentos que tentam suprimir este ponto negativo, pois planeiam em cooperação, atividades e momentos em que as várias salas se reúnem ora na sala dos dois anos (anexa ao edifício principal), ora nas salas e espaços comuns do edifício principal da instituição.

O trabalho com as famílias também está bastante presente nesta instituição, principalmente nos dias festivos (carnaval, dia da mãe/pai...), mas também quando lhes é possível para realizar atividades com as crianças. Esta cooperação é identificada no projeto educativo, sobretudo no trabalho entre as famílias e os profissionais de educação com o objetivo de planificar estratégias adequadas para o desenvolvimento das crianças.

Ao longo da minha intervenção, foram vários os familiares que se disponibilizaram, não só, a ir à sala desenvolver atividades com as crianças (ex. preparar salada de fruta, realizar coelhos de lã), mas também, acompanhar as saídas que realizámos, pois sempre que planeávamos uma saída, informávamos os familiares das crianças e convidávamo-los.

Por fim o trabalho com a comunidade também é visível nesta instituição, principalmente com os parceiros de que esta dispõe na cidade de Évora, tais como a câmara municipal de Évora, a Fundação Eugénio de Almeida, entre outros. As crianças desta instituição, por vezes, são convidadas a desenvolver atividades dinamizadas por estes parceiros ou visitam-nos no âmbito de projetos desenvolvidos em sala. O projeto desenvolvido com a junta de freguesia, relacionado com o canto alentejano, é um

exemplo deste trabalho com a comunidade, com este projeto traz-se até às crianças algo que faz parte da cultura e da tradição do Baixo Alentejo, região a que pertencem.

Em relação à caracterização da instituição no que diz respeito à problemática estudada neste trabalho, posso referir que as crianças da instituição não utilizavam muitas vezes os recursos que a cidade lhes tinha para oferecer, as crianças que saíam mais vezes à cidade eram as crianças dos grupos de pré-escolar, e das poucas vezes que saíram ao longo do período em que me encontrava na instituição foi sobretudo para projetos desenvolvidos com a junta de freguesia como por exemplo irem plantar uma árvore no dia da árvore. Já as crianças do grupo em que eu estava inserida ainda não tinha realizado nenhuma saída, quando eu cheguei e a única que estava planeada para os próximos meses seria ao desfile de carnaval infantil que acabou por não se realizar devido à meteorologia.

O grupo de 2 anos da instituição, inicialmente (no mês de fevereiro) era constituído por 18 crianças, das quais duas saíram no mês de março, e com isto, um mês após a disponibilização das vagas, deu entrada uma nova criança. Posteriormente entrou um outro menino no final do mês de abril e no mesmo período saiu uma outra menina da sala, essa mesma menina não frequentou a instituição em todo o período da minha intervenção, logo não consta em nenhum registo.

Com isto, no final da minha intervenção o grupo era constituído por 17 crianças, 7 meninos e 10 meninas. Apenas 3 crianças foram inseridas no grupo neste presente ano, sendo que todas as restantes, já pertenciam à instituição pelo menos desde o ano anterior.

As crianças que já pertenciam ao grupo estavam totalmente integradas, tendo facilidade em comunicar com todos os elementos (crianças e adultos) da sala, já as três crianças novas tiveram um processo de adaptação bastante tranquilo adaptando-se às rotinas e interações de uma forma progressiva.

Tabela 2

*Número de crianças do grupo de creche por idade**

Sexo \ Idade	1	2	Total
Feminino	1	11	12
Masculino	3	3	6
Total	4	14	18

**As idades indicadas nesta tabela foram estigmatizadas à data de (28/02/2018).*

Relativamente aos interesses das crianças, posso referir que no geral têm muito interesse em atividades relacionadas com a exploração de objetos e ainda demonstram mais vontade de explorar a natureza quando lhes é possível. As áreas da sala mais selecionadas pelas crianças são a área do faz-de-conta e a área da garagem.

Todas as crianças têm muita curiosidade pelo que se passa ao seu redor e algumas são bastante criativas nas suas explorações. As crianças, já apresentavam bastante desenvolvimento motor, este bem visível nas suas explorações nas saídas realizadas, as crianças de dois anos mostravam bastantes competências linguísticas, já as crianças mais novas, apesar de um vocabulário mais reduzido, interagem/comunicavam com facilidade, pois encontravam-se num processo natural de aquisição da linguagem.

A maior parte do grupo vivia fora do centro histórico de Évora, o que significava que a maior parte das crianças chegassem à instituição de carro.

4.1.2. O que conhecem os bebés sobre a sua cidade?

Ao longo das intervenções no âmbito da PES procurei entender quais os locais da cidade de Évora que as crianças conheciam, aqueles que mais gostavam e o que faziam nesses espaços. Para tal, realizei um questionário (ver apêndice 1) aos familiares das crianças pertencentes ao grupo onde eu estava inserida.

Dos 17 questionários enviados, obtive 8 respostas. Os resultados adquiridos destes mesmos questionários (ver apêndice 2) permitiram perceber que os locais que mais crianças, deste grupo, conhecem da cidade é o Jardim Público com 43% das respostas, parques infantis (29%), sobretudo os que se situam perto da sua zona de residência e por fim apresentam uma quinta da cidade de Évora que possui animais e as casas dos familiares, ambos os locais com 14% das respostas.

Ao longo das saídas realizadas durante a intervenção pude constatar que estes não são os únicos locais da cidade que as crianças da sala conhecem, como podemos verificar de seguida.

A caminho do parque, às 10:05, passamos por uma igreja e nenhum dos adultos presentes fez nenhum comentário em relação a esse assunto, porém a RB (3:0) aponta para a igreja e diz “Jesus”.

Perante isto a educadora que ia de mão dada com a menina diz:

“Desculpa RB, o que disseste? Não percebi”.

RB (3:0): “Ali! Jesus!”

Eu: “Costumas vir aqui RB?”

RB (3:0): “Sim! Com a mãe e a avó”.

(Nota de campo, dia 22 de maio)

Esta nota de campo mostra como as crianças conhecem mais locais do que aqueles referidos nos questionários, apesar de a igreja ser frequentada pela menina com a sua família, não foi considerado um local que esta conhece, tomando apenas como locais do conhecimento da menina, aqueles que lhe são destinados.

Já estávamos a meio do caminho de regresso, 11:5, a maior parte das crianças ou vinha a olhar para o chão para não caírem ou a falarem com a criança com quem tinham as mãos dadas (...) o CP (2:8) vinha a observar todas as travessas por que passávamos, quando de repente se voltou para uma das travessa pelas quais tínhamos acabado de passar e disse “Jardim!”

Eu: “Jardim? Onde está o jardim?”

CP (2:8): “Ali em cima”.

(Nota de campo, dia 25 de maio)

O “jardim” a que o CP (2:8) se referia é um espaço onde as crianças costumam brincar e onde este grupo já tinha ido nesse mês. O menino recordou-se que o caminho era por aquela travessa e efetivamente esse mesmo espaço encontra-se ao cimo da rua.

As crianças adquirem conhecimento da sua cidade através das experiências vividas na mesma, de acordo com Tabet (2018), a consciência de lugar é criada através das experiências das crianças e dos sentidos por estas atribuídos, albergando sentimentos e compreensões, num processo de envolvimento geográfico do corpo com o envolvimento da cultura, história, relações sociais e a paisagem.

Outra reação das crianças que me remeteu para o conhecimento que estas já detinham sobre a sua cidade e o que encontrar na mesma, foi a associação que estas fizeram de locais/objetos e o que podem encontrar nos mesmo. Por exemplo as crianças associavam os jardins e parque às flores e terra, pois era com estes elementos que elas mais gostavam de brincar e explorar.

As crianças associam a existência de uma fonte, à existência de água e peixes no interior da mesma.

No caminho de volta para a instituição, passamos por uma pequena fonte e perto desta tivemos de parar para esperar pelas auxiliares e pelas crianças que vinham com as mesmas.

Quando o FA (2:1) e a NL (2:8) se aperceberam que estavam perto de uma fonte tentaram aproximar-se da mesma, e ao ver que não se conseguiam aproximar o FA (2:1) olhou para mim e disse “Aua, aua!” indicando a fonte com o dedo.

A CG (3:0) ao ver a reação do menino voltou-se para a mãe e disse “A água têm peixes!” e a mãe olhou para a filha e disse “Não filha, esta não tem peixes!”.

(Nota de campo, dia 4 de maio).

Neste momento pudemos perceber que o FA (2:1) está familiarizado com a ideia de que as fontes contêm água, pois mesmo antes de se chegar à fonte, o menino fez referência à existência de água, indicando o seu desejo de se aproximar, já a CG (3:0) mostrou que se recorda, que em alguma das suas vivências, de ter observado fontes com água e peixes, assumindo desde um princípio de que também esta fonte teria água e peixes. Esta menina generalizou as suas vivências assumindo que todas as fontes têm água e peixes.

Através desta observação a CG (3:0) pode observar que afinal aquilo que tomou como certo não é necessariamente infalível e que por vezes podem não existir peixes nas fontes.

Através da revisão bibliográfica que realizei, percebi que este momento poderia ter sido muito mais rico se a educadora tivesse permitido a aproximação das crianças à fonte, pois assim as crianças poderiam ter observado que não existiam peixes e teriam formulado uma compreensão das fontes distinta da que já tinham, para além de terem podido explorado um interesse por si demonstrado que poderia ter gerado outros interesses e curiosidades.

Através destes dados pude perceber que as crianças, mesmo as mais pequenas, conhecem muito mais da sua cidade do que apenas os espaços destinados às mesmas e que este conhecimento é sobretudo referente às suas vivências, tanto com a instituição de educação em que estão inseridas como com as suas famílias. As crianças fazem conexões de caminhos que já conhecem com os caminhos que estão a passar

pela primeira vez, associando objetos ou estruturas que pensam ser iguais apesar do local ser distinto.

4.1.3. A exploração da cidade pelos bebês

Tendo em vista o primeiro objetivo da investigação, promovi diversas saídas na cidade com as crianças da sala onde desenvolvi a minha PES; tendo como base as preferências das crianças, as saídas foram sobretudo a espaços públicos repletos de elementos naturais, pois logo desde início, as crianças demonstraram um grande interesse em explorar os elementos naturais (pedras, folhas, flores, ...) que encontravam nos locais visitados, mas também no caminho para lá se chegar.

As saídas foram sempre realizadas no período da manhã, nos dias 4, 14, 15, 22 e 25 de maio, os locais planeados foram variando entre o jardim do paço, ao espaço exterior da unidade museológica da água, parque perto da instituição e ainda a uma mercearia, contudo apesar da minha insistência, a instituição, apenas nos permitiu frequentar dois locais distintos, sendo estes a mercearia (dia 15 de maio) e o jardim do paço (restantes dias).

Apesar de os locais de destino serem sempre os mesmos, os caminhos que realizámos com as crianças eram, por vezes distintos, de forma a podermos passar por mais caminhos da cidade.

Os objetivos apresentados nas planificações das visitas passavam pela escuta e observação das crianças ao longo das saídas, de forma a perceber a forma como as crianças exploravam o espaço; interagir com as crianças ao longo dos caminhos até ao local de destino, com o objetivo de despertar a curiosidade das crianças em relação aos locais por onde passavam; incentivar a interação com pessoas que encontrávamos; promover o conhecimento da cidade; perceber as referências afetivas das crianças em relação à mesma e ainda estabelecer relações entre os locais que visitávamos e os interesses das crianças.

As diversas saídas ofereceram múltiplas oportunidades de exploração por parte das crianças (em interação com os adultos) tanto nos espaços a que nos dirigíamos como no caminho até lá chegarmos.

Caminhada todo o terreno

Um desafio importante prende-se com o simples caminhar em diversos pisos, algo que me chamou à atenção, foi o facto de ter confirmado aquilo que já tinha lido ao longo da revisão bibliográfica, um desses exemplos foi a pouca mobilidade a pé que as crianças pequenas têm nos dias de hoje (Tonucci, 2006).

Eram 10:20, quando íamos a caminho do parque, quando o BA (2:10), ao alterar a calçada da rua, tropeça numa pedra e exclama um “Ui!”. Perante este acontecimento eu disse ao BA (2:10), “Então BA ias caindo? Tens de olhar para o chão!” e perante isto o menino olhou muito fixamente para o chão enquanto continuava o seu caminho e afirmou, “Tantas pedras!”.

Passados alguns momentos, a calçada voltou a alterar e eu digo ao BA (2:10) “Olha BA, estas já são diferentes” (indicando com a mão as pedras da calçada) e segundo isto o menino olhou para o chão e disse, “Pois, são! E agora já são diferentes outra vez!” (o menino fez esta afirmação pois passamos de uma calçada de pedras para terra).

(Nota de campo, dia 4 de maio)

Este momento, demonstra como as crianças observam o mundo que as rodeia e com isto passam a ter um conhecimento adquirido pela sua observação continua de vários espaços distintos, isto é, o BA (2:10) ainda não tinha feito qualquer comentário sobre a calçada, contudo tropeçou, o que demonstra que o menino está mais habituado aos chãos nivelados frequentes dentro de casa e ainda a movimentar-se sobretudo de automóvel, só depois de eu ter feito um comentário alusivo à calçada é que o menino reparou na diferença, afirmado “Tantas pedras!”.

Depois de ter verificado o espanto do menino em relação às pedras, quando a calçada alterou e o menino não reparou, chamei-o para este ver que a calçada se tinha alterado mais uma vez, perante isto o menino ficou a olhar para o chão enquanto andava para a frente e quando a calçada voltou a mudar o BA (2:10) referiu essa alteração, apercebendo-se por si próprio que a calçada se pode alterar várias vezes.

Se não tivéssemos realizado esta visita, passando por locais em que a calçada se diferencia, o menino não teria observado as várias possibilidades e sendo assim apenas iria ter cuidado para não cair, não observando e experimentando várias possibilidades distintas.

Este momento também remete para a falta de mobilidade a pé nas ruas da cidade, o menino só se apercebeu desta diferença do solo, devido a irregularidade do mesmo, e como não está habituado a tal desnível o menino quase caía. Logo ao proporcionar estas saídas à cidade potencializamos diversas experiências que nos dias de hoje são escassas.

Um dos factores bastante importantes para o desenvolvimento da percepção das crianças sobre a cidade onde vivem, é a sua mobilidade urbana (Farias & Müller, 2017). A mobilidade dos adultos tem aumentado significativamente e conseqüentemente a mobilidade das crianças diminuiu até quase desaparecer, devido aos riscos que os automóveis, dirigidos pelos próprios pais, representam para as crianças (Tonucci, 2005 citado por Farias & Müller, 2017).

Outro desafio que o terreno oferece quando andamos na cidade são os desníveis, por exemplo, entre o passeio e a estrada.

Por volta das 10:40, estávamos todos a sair da sala (...) o DB (2:9) escorregou na berma do passeio e caiu, quando se levantou disse “Ai! É alto!” e subiu o passeio, passando a partir daquele momento, o menino começou a olhar para o chão tendo cuidado com a beira do passeio.

(Nota de campo, dia 14 de maio)

O facto da sala onde eu desenvolvia a minha PES se localizar num anexo da instituição leva a que assim que saímos da sala nos encontremos na rua. Este momento mostra que para as crianças desta idade, apesar de entrarem/saírem todos os dias na sala, a altura do passeio, ainda pode causar desafios à sua motricidade global e à confiança com que se deslocam.

Estas experiências que proporcionamos às crianças, são-lhes favoráveis não só para o conhecimento que estas têm sobre o mundo que as rodeia, o DB (2:9) acabou por perceber, que deve ter cuidado quando anda na rua pois pode cair, e tal aconteceu pela sua experiência e não porque eu lhe disse que podia acontecer, mas também são bastante potenciadoras do desenvolvimento das competências motoras, ao deslocarem-se na cidade, as crianças deparam-se com situações que requerem a utilização da coordenação e das competências motoras.

Os factores ambientais, de acordo com Ré (2011), são importantes durante a infância de modo a proporcionar o favorecimento do desenvolvimento motor, cognitivo e

afetivo-social, sendo por este motivo essencial que decorram grandes e ajustadas variações de estímulos ambientais, é também importante, que as crianças vivenciem estímulos motores apropriados ao seu desenvolvimento, devido à intervenção que o ambiente exerce sobre ela é importante para a estruturação e a organização do sistema nervoso relativamente aos aspetos emocionais, cognitivos e motores.

Estes contactos com o ambiente e com as suas irregularidades tornam-se ainda mais importantes pois, de acordo com Tonucci (2006), uma das primeiras ações realizadas num espaço que tem como futuro um jardim infantil é nivelar o chão, pois os adultos que planeiam a construção destes espaços pensam que as crianças gostam de espaços simples.

Sentir a cidade

Ao longo das saídas pude confirmar a ideia apresentada por Queirós (2009), que indica que o modo como o ser humano se relaciona entre si e com o mundo tem uma forte tendência para os sentidos, principalmente quando falamos de crianças pequenas.

Por meio dos sentidos, suspeitamos o mundo... Com os olhos nós olhamos a vida. Olhamos as águas rolando entre pedras, peixes, algas. (...). Com os ouvidos nós escutamos o silêncio do mundo (...). Com o nariz sentimos os cheiros do mundo. (...) Com a boca sentimos o sabor das coisas... (...) Quando alguém especial nos olha nós nos sentimos tocados (...). Em cada sentido moram outros sentidos. (Queirós, 2009)

Assim que chegámos ao parque, por volta das 10:30, o primeiro impulso das crianças foi correrem pela relva e irem colher flores. (...)

A MS (2:9) chegou com a flor perto do seu nariz e inspirou fundo.

Eu: “A que cheira a tua flor?”

MS (2:9): “Cheira a mel” e correu em direção a um grupo de crianças que colhia flores.

(Nota de campo, dia 4 de maio)

A exploração do meio tem, para a criança um sentido afetivo que auxilia a sua compreensão e construção de quadros explicativos para compreenderem questões que lhe estão mais distantes (M.E, 2016).

Às 10:30 uma das crianças da sala dos 5 anos rebojava pela relva numa área do parque em que o chão é um plano inclinado e a BG (3:1) olhava-o muito atenta.

Quando o menino chegou à parte mais baixa, e voltou a correr para cima a menina viu como este se deitava de barriga para baixo e de seguida rebolava, então também ela se deitou de barriga para baixo e rebolou até à área mais baixa.

Quando chegou lá abaixo voltou a correr para cima e voltou a deitar-se e a rebolar, a menina fez o mesmo procedimento até ficar cansada, nesse momento deitou-se na relva a olhar para o céu.

(Nota de Campo, dia 15 de maio)



Imagem. 2 Sentir a relva

Esta menina utilizou o tato para sentir a relva e mais tarde, num momento de puro relaxamento, após o esforço feito anteriormente, contemplou o céu enquanto disfrutava da textura da relva.

Por volta das 10:20, a CG (3:0) andava a correr de um lado para o outro, e de repente parou e apanhou uma flor, de seguida foi sentar-se, quando se sentou olhou para a DF (2:2), que estava sentada um pouco mais afastada também com uma flor na mão, e disse: “Olha DF, a minha é diferente da tua! É amarela.”

Com isto a DF (2:2) aproximou-se da CG (3:0) para ver a flor.

CG (3:0): “DF posso cheirar a tua flor? Posso?”

A DF (2:2) colocou a sua flor perto do nariz da CG e esta cheirou a flor, e logo de seguida cheirou a sua e disse “Sim! É diferente.”

(Nota de campo, dia 22 de maio)

Neste momento a CG (3:0) aproveitou a sua exploração para interagir com a DF (2:2) e assim comparou as flores através da visão e do olfato, constatando que nos dois aspetos as flores eram diferentes.

De acordo com Post & Hohmann (2011), as crianças pequenas exploram e aprendem através de todo o seu corpo e dos cinco sentidos. As crianças até aos três anos crescem e mudam rapidamente, e desta forma necessitam de um ambiente dinâmico que proporcione os desafios que procuram quando estão prontos para os ultrapassar.

A relação das crianças com o mundo que as rodeia é evidente em todo este trabalho, pois as crianças ao saírem à cidade estão sempre em permanente contacto e interação com o mundo.

Nas várias notas de campo até aqui apresentadas como exemplo, podemos constatar como as crianças se relacionam entre si, tanto em momentos de interação como em momentos de observação e imitação de crianças mais velhas.

Para elucidar ainda mais este contacto entre crianças, apresenta-se agora dois momentos referentes a duas crianças com idades distintas.

Já por volta das 10:45, aproximei-me de uma pequena área de terra onde estavam várias crianças da sala dos 2 anos e algumas da sala dos 5 anos.

(...)

Ao observar a CG (3:0) a brincar com terra perguntei-lhe “O que é isto CG?” mostrando a terra na minha mão, a menina olhou muito séria para a minha mão e comparou o que se encontrava nela com o que ela estava a brincar e de seguida respondeu “Não sei!”.

Perante a resposta da menina eu olhei para uma das crianças mais velhas que também estava a brincar com a terra e disse “G (criança da sala dos 5 anos) o que é isto?” e mostrei a terra da minha mão ao menino e ele respondeu “É terra” e a CG (3:0) ao ouvir a resposta do menino olhou para mim e disse “Já sei, é terra!”.

(Nota de campo, dia 15 de maio)

Por volta das 11 horas o G (da sala dos 5 anos) tentava encher um copo com terra, porém como o copo era arredondado não conseguiu encostar o gargalo do copo ao chão e começou a enchê-lo com pequenos punhados de terra, mas como estava a demorar muito tempo parou de encher e disse “Assim não consigo!”.

Ao ver a frustração do menino mais velho a CG (3:0) encheu o seu copo, que devido à sua forma era possível aproximar o gargalo do chão para o encher, e chegou perto do G (da sala dos 5 anos) enchendo o copo do outro menino com terra. O menino ao ver a ação da CG (3:0), olhou para a menina e disse “Obrigada CG!” sorrindo-lhe.

(Nota de campo, dia 15 de maio) Estes momentos mostram como duas crianças de idades distintas se podem entreajudar, pois inicialmente foi a criança mais velha a ajudar e de seguida a mesma criança foi ajudada pela mais nova. O apoio inicialmente dado à CG (3:0) deu-lhe segurança e autoestima para mais tarde ser ela própria a tomar a iniciativa de ajudar o menino mais velho.

Aprender com o corpo todo

Por várias vezes as crianças aproveitavam o espaço amplo e ao ar livre para brincarem e desenvolverem a sua expressão motora.

Já nos encontrávamos no parque há algum tempo, 10:25 quando a IM (2:7) veio ter comigo, puxou-me o bibe para me chamar e disse “Não me apanhas” e começou a correr.

Perante esta situação eu fui atrás da menina e comecei a convidar as restantes crianças a virem comigo tentar apanhar a IM (2:7), passados poucos instantes várias crianças corriam atrás da menina e só pararam quando a RB (3:0) a apanhou.

(Nota de campo, dia 25 de maio)



Imagem. 3 Jogo da apanhada

Nesta exploração do meio circundante as crianças brincam, desafiam-se e utilizam diversas linguagens, como a matemática para se apropriarem do espaço e quantificarem num jogo de regulação do corpo:

Por volta das 10:15 tínhamos acabado de chegar ao parque e as crianças corriam livremente por todo o espaço, quando a MF (2:9) se afastou demais da área onde nos encontrávamos e eu para que a menina não se

afastasse ainda mais cheguei ao pé da menina e disse “MF, anda brincar mais para aquele lado!”.

A menina ao ouvir o que eu lhe estava a dizer correu em direção à muralha e encostou-se a ela, com esta reação da menina decidi alinhar na brincadeira para ver a reação desta, encostei-me também à muralha e disse “Anda cá ter comigo, anda”.

Perante isto a menina olha para mim, sorriu e deu um passo, colocou as mãos na pedra da muralha e diz “Uma”, de seguida deu três passos até chegar à outra pedra e diz “Duas” e assim sucessivamente contando as pedras até chegar ao pé de mim.

Quando a menina chegou ao pé de mim eu agachei-me ao nível da menina e perguntei “Quantas pedras contaste?” e a menina mostrou-se pensativa e de seguida responde “1, 2, 3, 4, 5!”, eu: “Então contaste 5”.

(Nota de campo, dia 15 de maio) É necessário que as aprendizagens das crianças sejam ricas em experiências matemáticas ligadas aos seus interesses e vida quotidiana, quando brincam e exploram o mundo (M.E, 2016).

Parece-me que a última nota de campo representa bem esta afirmação, pois foi a menina que teve a iniciativa de contar as pedras enquanto marcava o jogo de aproximação para que tinha sido desafiada.

Por fim, o último aspeto que eu achei curioso das explorações das crianças dos espaços da cidade que visitámos, foi o facto de as crianças terem tendência a procurarem locais fora do alcance da vista dos adultos.

Esconde esconde

Existe a ideia de que as brincadeiras das crianças devem ser vigiadas pelos adultos, porém os jogos infantis estão intimamente relacionados com o prazer e este não liga bem com o controlo e a vigilância (Tonucci, 2006). Os espaços abertos e sem recantos não lhes permitem esconderem-se que é uma parte importante do jogo.

Por volta das 10:35, reparei que o BA (2:9) estava escondido num pequeno desnível no chão, esta área era toda em terra enquanto que o restante parque estava “forrado” de relva.

(...) Quando outra criança se aproximou do esconderijo, o BA (2:9) subiu para a parte mais alta da área de terra e correu até metade do parque.

A corrida do BA (2:9) chamou à atenção da BG (3:0) que foi ver o local de onde o outro menino tinha saído. Ao se aproximar a BG (3:0) reparou que existia uma pequena diferença na altura do chão, sendo que tinha de descer uma pequena rampa de terra para conseguir chegar à parte mais baixa.

A menina ficou a olhar muito concentrada para a rampa até que começou a olhar para todo o comprimento do desnível e quando viu que existia uma outra opção (...) optou por essa mesma alternativa.

A opção pela qual a BG (3:0) optou foi o de dar a volta e entrar por um lado em que não teria de descer, pois o nível do chão é que se ia alterando a partir daquela “entrada”.

(Nota de campo, dia 4 de maio)



Imagem. 4 O esconderijo

Este momento mostra como as crianças exploram o espaço para responder as suas necessidades. Tal como na sala, em que deve existir uma zona mais recolhida das atividades, também no exterior as crianças procuram estes espaços de conforto e descanso. O BA (2:9) encontrou o seu recanto de sossego numa área de desnível no solo em que poucas crianças o encontrariam, necessitando de se aproximar para o encontrarem. Isto evidencia a capacidade que as crianças têm de responder às suas necessidades explorando o seu redor.

O mesmo aconteceu com a BG (3:0) cuja necessidade/desejo era chegar à parte mais baixa e através da observação chegou à conclusão de que poderia alcançar o local mais resguardado, sem ser necessário descer a rampa de terra, que esta não se mostrou muito segura em descer, através da entrada que a menina descobriu, era possível chegar ao local mais baixo, por uma rampa de terra pouco íngreme.

E agora?

A capacidade de as crianças resolverem problemas é potenciada ao proporcionar estes “problemas”. Uma área nova para as crianças vai criar condições que estas desconhecem e não esperam, o que não acontece na sala, pois é um espaço conhecido para todas. Espaços novos, significam novos problemas/desafios a resolver e com isto aumenta a capacidade de resolução de problemas.

As imprevisibilidades dos contextos naturais levam ao surgimento de obstáculos, às explorações/brincadeiras, para os quais as crianças tentam procurar estratégias para a sua posterior resolução (Bento, 2015). Resolução esta que conduz a um aumento da confiança e autoestima, das crianças que ultrapassaram o seu desafio (Christensen e Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010; Little e Wyver, 2010, referenciados por Bento, 2015).

As pessoas que encontramos

A interação com os elementos da comunidade, mais especificamente as pessoas com que nos cruzávamos na rua e comerciantes das lojas ao longo do caminho também foi algo presente ao longo das saídas à cidade:

Por volta das 10:45, chegámos à mercearia e as crianças assim que entraram cumprimentaram os merceeiros que responderam alegremente às crianças.

Quando a merceeira perguntou “Então o que vêm fazer estes meninos?” a CG (3:0), sem ninguém lhe pedir que respondesse, disse “Comprar laranjas (faz uma pequena pausa) para fazermos sumo de laranja!” e perante isto a senhora disse “As laranjas estão ali podem apanhar as que quiserem!”.

(...)

Os merceeiros aproximaram-se das várias crianças com a mão cheia de rebuçados, estes perguntaram à educadora “Podemos dar um a cada um?” e a educadora assentiu que sim com a cabeça agradecendo de seguida. O merceeiro começou a dar um rebuçado a cada criança (...)

(Nota de campo, dia 15 de maio)

As crianças demonstram bastante interesse em falar com diversas pessoas que iam encontrando, principalmente aquelas que tinham estabelecimentos perto da instituição, pois muitas delas passam pelos respectivos estabelecimentos quando se dirigem à instituição.

Em suma, as experiências que as crianças têm na cidade são-lhes favoráveis, pois estas experiências ao terem sentido para a criança tornam possível que estas adquiram aprendizagens significativas daquilo que viveram e conseqüentemente um conhecimento mais profundo da sua cidade.

Também pude constatar que a exploração da cidade pelos bebês é feita sobretudo através dos sentidos, contudo não é pelo facto de serem crianças pequenas que esta exploração não envolve aprendizagens, isto é, as crianças demonstram que muitos dos seus conhecimentos foram mobilizados para as suas explorações e brincadeiras.

As referências afetivas que as crianças demonstraram sobre a sua cidade tinham sobretudo a ver com os locais que já tinham frequentado com os seus familiares ou então com locais que as crianças gostam de frequentar.

O ponto de vista das crianças em relação à sua cidade poderia ter sido explorado em maior profundidade, para lá da forma como as crianças desta sala exploram a sua cidade em espaços naturais, mas também em espaço com uma finalidade específica (ex. biblioteca pública)

Por fim, o sentido crítico e criativo também não foi muito explorado, este poderia ter ganho sentido através da preservação da natureza ao longo das várias explorações, mas também através de observações mais atentas da cidade de forma a despertar a curiosidade das crianças em relação à mesma.

4.2. Intervenção no contexto de educação Pré-Escolar

A minha conceção pedagógica no contexto de pré-escolar baseou-se nos mesmos princípios que já referi anteriormente, sendo uma ação educativa baseada na pedagogia dialógica, tendo em vista a participação ativa das crianças, tanto nas atividades como no planeamento, e ainda a escuta das mesmas sobre tudo aquilo que as rodeia.

A educadora cooperante, do contexto de pré-escolar, adotava o modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna (MEM), daí que a minha ação, tomasse um novo sentido muito mais fundamentado nas particularidades do modelo.

A escuta das crianças passou a ser feita diariamente, mediante uma rotina já estabelecida na sala, como por exemplo o momento das comunicações, que se realizava todos os dias ao fim da manhã, nestes momentos as crianças, que se inscreviam nas comunicações, poderiam falar sobre as suas experiências para o resto do grupo, tendo assim, este momento, um papel importante para o desenvolvimento cognitivo (Bruner, 1972; Vygotsky, 1996 referenciados por Folque, 2014), mas também um carácter social, devido à partilha da experiência com todo o grupo de forma a esta poder ser questionada pelas restantes crianças.

A participação das crianças no planeamento, também passou a ser feita de um modo mais sólido e mediante uma organização específica do modelo, todas as semanas, num dos momentos das reuniões de conselho, as crianças sugeriam o que poderíamos fazer ao longo da semana, sendo estas registadas num diário de grupo de forma a não ficarem esquecidas, posteriormente a esta, realizava-se diariamente o plano do dia, na reunião da manhã, que era realizado em cooperação entre a educadora cooperante, eu e o grupo de crianças.

Esta estrutura tornou mais fácil perceber quais os interesses das crianças, nos espaços da cidade, mas também o interesse que estas tinham em manter-se em contacto com as crianças do Brasil.

Um grande motivo da sustentação da minha ação pedagógica no MEM, tendo em vista os objetivos da investigação-ação é o objetivo 6 “Promover a correspondência com crianças de outra cidade para troca de saberes que potencie a tomada de consciência sobre as características histórico-culturais das cidades em questão”.

Este projeto de correspondência baseou-se nos fundamentos de Freinet em que o MEM assenta a sua correspondência escolar (Neves & Silva, 2015).

4.2.1. Caracterização do contexto de intervenção

A instituição em que eu desenvolvi a minha PES no contexto de pré-escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, isto é, uma instituição sem fins lucrativos constituída por iniciativa de particulares como forma de dar resposta à população mais vulnerável da cidade de Évora.

Esta instituição situa-se no centro histórico da cidade de Évora, localização tal, que permite um grande contacto com a cidade por parte de toda a comunidade da instituição, porém a meu ver, também origina a desvantagem de um difícil acesso rodoviário e dificuldades a nível de estacionamento em redor da instituição, este facto acaba por dificultar o estacionamento dos carros dos familiares, o que faz com que as famílias possam permanecer menos tempo na instituição no momento de acolhimento e saída.

A instituição foi fundada em 1974 pelo Movimento Democrático das Mulheres e desde então é dividida por duas valências (creche e pré-escolar).

O projeto educativo desta instituição tem uma grande vertente orientada para o trabalho com a comunidade, que teve bastante relevância para a minha PES, mas também com as famílias (Projeto Educativo, 2018-2021).

Neste projeto identificaram-se algumas dificuldades detetadas pelos vários profissionais da instituição e estabeleceram-se objetivos para as tentar ultrapassar, estes obstáculos, tal como os respetivos objetivos foram definidos em cooperação, e através destes podemos perceber o trabalho em equipa que se desenvolve nesta instituição em que todos os profissionais realizam um esforço para responder às necessidades das crianças e das respetivas famílias (Projeto Educativo, 2018-2021).

No início do ano letivo a creche era composta por duas salas de berçário e duas de creche, facto este que foi alterado devido a uma infelicidade vivida na instituição, desta forma a creche passou a ser dotada de apenas um berçário (união dos dois grupos anteriores) e de duas salas de creche. Já a valência de pré-escolar é constituída por três salas, todos os grupos das salas desta instituição são compostos por crianças de idades heterogéneas.

A instituição é dotada de um ginásio, utilizado mediante um horário, estabelecido pelos profissionais da instituição, neste é atribuída 1 hora semanal para

cada sala. As educadoras e crianças também poderão utilizar o espaço se sentirem essa necessidade e se o mesmo se encontrar disponível. O ginásio também é utilizado para o momento de acolhimento, até às 9 horas onde se encontra um dos profissionais da instituição, só após esta hora é que o acolhimento é realizado nas várias salas da instituição.

Este espaço também é utilizado no momento da sesta das crianças de pré-escolar. Existe ainda um outro espaço utilizado apenas para a sesta de uma das salas de creche, que não têm espaço para este momento na sala.

A instituição também é dotada de três refeitórios, dois para a valência de creche e outro para a valência de pré-escolar. As refeições são confeccionadas na instituição e assim sendo esta é dotada de uma cozinha, disponível para as crianças no âmbito das atividades e projetos que se desenvolvem no seio dos vários grupos.

A instituição tem um grande espaço exterior perto da sala de pré-escolar em que eu desenvolvi a minha PES, um outro perto de uma das outras salas de pré-escolar e uma pequena área junto de uma das salas de creche. Estes espaços são utilizados para as brincadeiras das crianças e para diversas atividades que se possam realizar no exterior. Quando a meteorologia o permite este espaço substitui o ginásio no acolhimento das crianças até as 9 horas. Estes espaços são utilizados diariamente em vários momentos de brincadeira.

Estes espaços no exterior são bastante positivos, pois torna-se um espaço de encontros entre as crianças, tanto em momentos de brincadeira como em momentos de atividades em que as crianças das várias salas se podem envolver, mesmo que não seja a sua educadora a dirigir a atividade. Esta utilização do espaço exterior como uma extensão da sala permite às crianças não estarem confinadas a uma sala para desenvolver as atividades e projetos, as crianças da sala em que eu desenvolvi a minha PES tinham bastante consciência da sua possibilidade de utilizar este espaço, pois muitas das vezes eram as crianças a sugerirem desenvolver atividade no pátio.

Outro espaço exterior existente nesta instituição é a horta, pela primeira vez a instituição foi identificada como uma Eco-Escola e este é um dos espaços que lhes permitiu essa distinção.

O espaço exterior e a horta podem ser utilizados pelas várias salas da instituição, os profissionais combinam quais os espaços que pretendem utilizar e a que horário, sendo que por vezes os espaços eram geridos de forma a que fosse possível duas salas frequentarem o mesmo espaço em simultâneo.

Todos os espaços da instituição são utilizados pelas crianças, uns diariamente e outros apenas em momentos específicos devido a alguma atividade/projeto que esteja a decorrer. Os corredores da instituição também são locais onde as crianças interagem, sobretudo interações entre crianças de diferentes salas.

Por último, cada sala é dotada de uma instalação sanitária para as crianças, sendo que existem duas para os adultos em toda a instituição, também tem uma receção, um sótão e diversas salas que os profissionais utilizam para se reunir e debater ideias.

O trabalho colaborativo entre os vários profissionais desta instituição é bem visível não só a nível das necessidades de cada um, mas sobretudo com o objetivo de responder às necessidades das crianças. Um dos factos que me fez reparar nesta colaboração foi o facto de os profissionais se juntarem várias vezes para debaterem questões como a importância do sono para as crianças, a hora das refeições, e nestas reuniões os profissionais partilham as suas experiências e tentam encontrar as melhores soluções para questões que os inquietam. Foram muitos os momentos em que eu pude ver esta colaboração, como saídas da instituição em conjunto, horas das refeições, realização de reuniões de pais, entre outros.

O trabalho colaborativo, desta instituição, estende-se para as famílias e para a comunidade. A participação das famílias na instituição vem explicita no projeto educativo como tendo um forte impacto no desenvolvimento das crianças e um carácter positivo para as próprias famílias que se envolvem na educação das crianças, pois desenvolvem a sua autoestima no seu papel de educadores. Neste âmbito a instituição desenvolve diversos projetos como é o exemplo da “Escola de Pais” e “Cantinho da Amizade” (Projeto Educativo, 2018-2021).

Ao longo da reunião de apresentação do projeto curricular da sala em que estava inserida os pais/familiares deram algumas sugestões como a realização de uma parceria com um lar de idosos e a angariação de alimentos de cão e gato para serem

doados ao cantinho dos animais (canil de Évora) em dias festivos e aniversários das crianças.

As famílias também foram convidadas a participarem nas saídas que as crianças realizam à cidade, ao longo da minha PES tivemos uma mãe e um pai a participarem numa visita nossa à Biblioteca Pública de Évora.

O trabalho com a comunidade vem referido no projeto educativo, pois, sendo a instituição inserida na comunidade não pode estar desligada da mesma e por esse motivo encara-se como um aspeto da comunidade que pode ajudar a fortalecer a mesma (Projeto Educativo, 2018-2021).

No projeto educativo desta instituição prevê a colaboração entre várias instituições da comunidade, de modo a desenvolver um trabalho de interdisciplinaridade. O projeto curricular, da sala onde desenvolvi a minha PES, propõe ainda atividades na Biblioteca Pública de Évora, no museu, entre outros.

Ao longo da minha PES pude potencializar este trabalho com a comunidade, este ocorreu semanalmente pelo menos em uma manhã por semana, as crianças visitaram diversos locais com uma função específica como o exemplo da Biblioteca Pública, o Museu, a Fundação Eugénio de Almeida e ainda espaços ao ar livre, o jardim, praça e mesmo passeios com um fim específico, por exemplo tirar fotografias para a realização de alguma atividade ou projeto a decorrer na sala.

Outra forma de contacto com a comunidade também privilegiada pela educadora é a mobilização de convidados para realizar atividades com as crianças, enquanto eu estive na sala, assisti a um teatro de marionetas desenvolvido por funcionarias da APAV e mobilizei um convidado para ajudar as crianças a plantarem alguns alimentos na horta.

O trabalho com a comunidade desenvolvido nesta instituição foi bastante facilitador para o desenvolvimento da minha investigação-ação, pois quando iniciei a minha PES, as crianças eram completamente conscientes do seu direito à participação e à sua possibilidade de usufruírem dos diversos recursos da cidade.

O grupo de crianças da sala 3 da valência de pré-escolar, é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Tabela 3

*Número de crianças do grupo de Pré-escolar por idade**

Idade \ Sexo	2/3	4	5	Total
Feminino	5	4	2	11
Masculino	7	2	5	14
Total	12	6	7	25

** As idades indicadas nesta tabela foram estigmatizadas á data de (19/09/2018).*

Duas das crianças referidas na coluna dos quatro anos de idade completaram o seu quinto aniversário até ao fim do mês de dezembro, este grupo acabou por ter apenas quatro crianças com quatro anos de idade acabando assim por ter doze crianças de três anos de idade, quatro com quatro anos e por fim nove com cinco ou seis anos de idade. Com esta estimativa percebemos que o grupo não é muito equilibrado na sua heterogeneidade pois acabam por ter um pequeno grupo de crianças com quatro anos de idade e um grande grupo de crianças com três anos.

As treze crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, já frequentavam esta sala desde que completaram os seus três anos de idade, sendo que desta forma se juntaram ao grupo doze crianças novas, destas a maior parte já pertencia à valência de creche desta instituição, existindo assim apenas a transição de sala e grupo.

Devido a este grande grupo de crianças novas na sala, a dinâmica do grupo ainda estava numa fase de reorganização, pois as crianças mais novas ainda se encontravam numa fase de adaptação à dinâmica do grupo e à organização desta sala.

As crianças do grupo em que eu estava inserida tinham uma voz bastante ativa no que dizia respeito ao planeamento das atividades e sugeriam inúmeras vezes saídas à cidade para usufruírem dos diversos espaços da mesma. Quando cheguei à instituição para desenvolver a minha PES o grupo tinha um conjunto de locais da cidade que as crianças sugeriram visitar e ainda não tinham tido oportunidade, apesar de estar planeada, e em prática, uma manhã por semana para saídas à cidade.

O grupo estava bastante habituado a frequentar espaços da cidade com a educadora cooperante e é daí que surge esta disposição das crianças para viverem a cidade com tudo o que esta lhes proporciona.

A educadora utiliza o modelo pedagógico MEM na sua ação educativa, referindo a importância de combater a visão individualista do desenvolvimento infantil e promovendo uma perspectiva social (Projeto Curricular, 2018/2019).

O MEM baseia-se na cooperação educativa, na entreajuda e na colaboração dando ênfase ao diálogo e à negociação, defendendo que a educação acontece devido a trocas sociais, partilhas de interações dinâmicas no grupo, mas também no meio que o rodeia. Neste modelo, os saberes das crianças são valorizados, as crianças são vistas como sujeitos dotados de conhecimentos que podem servir de base a outras aprendizagens. Todos estes factores relacionados o MEM vão ao encontro com a ação pedagógica que eu queria desenvolver e que se tornou mais acessível pois a educadora cooperante também utilizar o MEM.

A utilização do MEM, por parte da educadora cooperante foi bastante importante para a realização do projeto “Lá e Cá” que se baseia na correspondência escolar, normalmente utilizado nas práticas pedagógicas do MEM.

Este projeto assenta nas bases da metodologia do trabalho por projeto, que segundo Vasconcelos (2012), dá uma grande importância à individualidade de cada criança, mas também, ao coletivo, de forma a que se possa realizar e dar sentido às tarefas, pois é através dos outros que se atribui sentido e qualidade ao trabalho coletivo.

O projeto “Lá e Cá” também assente na correspondência escolar inserida nas práticas pedagógicas do MEM (Neves & Silva, 2015); a correspondência é um circuito de comunicação e de partilha no qual se promovem aprendizagens, ensinamentos e diálogos entre os correspondentes (Candeias & Reis, 2013).

O seguinte capítulo apresenta a história do projeto e algumas reflexões dos dados registados ao longo do mesmo.

4.2.2. Projeto “Lá e Cá”

Neste subcapítulo apresentam-se os princípios e fundamentos da correspondência escolar, em que assenta este projeto, seguidamente exhibe-se uma descrição do projeto “Lá e cá”, ao longo da qual se faz a análise e reflexão de alguns dados relevantes para a problemática da investigação-ação, obtidos ao longo das saídas realizadas no âmbito

do projeto “Lá e cá”, mas também em saídas anteriores e posteriores ao projeto (ver apêndice nº3).

O projeto “Lá e cá” está enquadrado na minha PES, mas também fez parte do processo formativo da doutoranda Jeane Amaral que realizava uma parte do seu doutoramento na Universidade de Évora, o seu projeto intitulava-se “Criança, cidade e educação infantil: identidade, pertencimento e (in)visibilidade”. Este tinha em vista uma prática de aproximação entre as crianças e a cidade, através de vivências sistemáticas dos profissionais de educação de infância e das crianças em espaços públicos da cidade.

Princípios e fundamentos do projeto:

O projeto “Lá e cá”, é um projeto que assenta na correspondência escolar, promovendo assim as aprendizagens e favorecendo a comunicação (Candeias & Reis, 2013). Esta insere-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas no seio do MEM, mais precisamente no módulo “circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais”, um dos cinco módulos da sintaxe do MEM (Neves & Silva, 2015).

De acordo com Neves & Silva (2015) referenciando ICEM (1978), este tipo de trocas culturais surgiu quando Célestin Freinet, introduziu o texto livre nas suas turmas e daí surgiu a necessidade de alargar as experiências do grupo, fazendo trocas dos trabalhos desenvolvidos em diversas turmas.

A correspondência escolar é um circuito de comunicação e partilha no qual se promovem aprendizagens, ensinamentos e diálogos entre as partes. Esta deve assentar na base da regularidade e no estímulo ao desafio, pois permite a valorização social dos saberes, o desenvolvimento, a construção interativa dos conhecimentos e das aprendizagens, no fundo é uma partilha de produtos culturais (Candeias & Reis, 2013).

De acordo com Candeias & Reis (2013), durante este processo de partilhas pode observar-se o desenvolvimento e enriquecimento pessoal de ambas as partes, mas também permite a descoberta de contextos geográficos, sociais e por vezes contextualiza muitas das aprendizagens das crianças, criam-se interações que dão origem a novas dinâmicas de trabalho e desenvolvem-se conceitos importantes para os

grupos, estas características da promoveram a concretização do objetivo número 6 da investigação-ação.

Outra vantagem para as crianças que se correspondem é o aumento da responsabilidade das crianças, pois os produtos culturais desenvolvidos no seio do grupo irão ser partilhados. E ainda tudo o que é realizados na sala poderá vir a ser integrado na comunicação (Miranda, 2011), tornando assim mais atingível os objetivos 1, 5 e 7.

Lançamento do Projeto:



Imagem. 5 O lançamento do projeto

O ponto de partida do Projeto “Lá e cá” deveu-se à receção de duas fotografias enviadas pela MA, uma estagiária brasileira que esteve nesta sala no ano letivo 2017/2018.

Numa das fotografias aparecia a MA com as crianças da nossa sala e outra com as crianças do Brasil, onde ela se encontrava no momento.

Com as fotografias chegava a informação de que a MA estava agora numa sala com crianças de 5 anos e que estas gostariam de conhecer as crianças da sala em que a MA tinha estado em Portugal. Neste sentido pensámos no que gostaríamos de fazer para responder a este pedido

das crianças do

Brasil, no geral as crianças participaram dando ideias e sugestões e o que ficou decidido foi (imagem 6): escrever uma carta às crianças do Brasil, tirar fotografias da nossa cidade, fazer um postal gigante com as fotografias, enviar a carta e o postal pelo correio, aprender a escrever a palavra “Brasil”, enviar fotografias da nossa escola e dar a conhecer a nossa família.

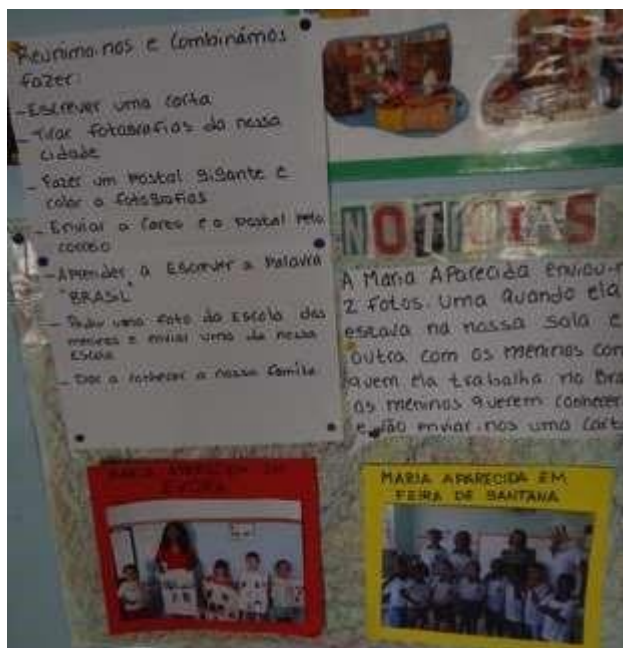


Imagem. 6 Registro da reunião

Este projeto foi desenvolvido com as 24 crianças da sala, pois partiu de um interesse das crianças do Brasil em conhecer as crianças do grupo; progressivamente as crianças envolveram-se no projeto tornando-o significativo para si.

Penso que este ponto de partida do projeto foi bastante interessante pois a MA já tinha mostrado interesse em realizar esta

correspondência e após a minha chegada à sala percebemos que o projeto de correspondência, que eu tinha planejado nos meus objetivos da investigação-ação e o projeto da doutoranda Jeane, poderia ser realizada com a MA.

O título deste projeto surgiu devido a um diálogo entre a doutoranda Jeane, que nos acompanhava, e as crianças da sala.

Planeamento:

Após esta primeira fase do projeto estar concluída, procedeu-se à segunda fase. Em conjunto, educadora cooperante, a doutoranda Jeane e o grupo de crianças, (não participei por não me encontrar na instituição) começaram por planear a organização das crianças para as saídas que se iriam realizar nas próximas semanas, esta organização foi feita através de uma negociação na formação do grupo de crianças tendo sempre em vista que esta era flexível.

Ficou planeado que as saídas para tirar as fotografias à cidade aconteceriam nos dias 18, 23 e 24 de outubro, desta forma realizaram-se três pequenos grupos de crianças para que pudessem tirar as fotografias autonomamente.

Tabela 4 *Distribuição das crianças do grupo para as saídas*

Dia 18 de outubro (5ª feira)	Dia 23 de outubro (3ª feira)	Dia 24 de outubro (4ª feira)
- AL	- GC	-GA
-DA	-LAC	-GB
-EA	-MC	-LB
-JS	-MM	-MR
-LC	-JP	-MG
-MIM	-JD	-MBC
-TM	-PC	-TS
-SL	-PS	
	-VS	

Nesta primeira reunião do projeto, ficou também estabelecido que a primeira carta de resposta às crianças do Brasil seria escrita em conjunto no dia 2 de novembro.

Na primeira vez que se reuniram, apenas ficaram planeadas estas duas atividades (saídas para registar fotografias e escrita da carta) pois as restantes atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto foram planeadas nos dias em que as realizámos. Esta opção foi tomada pois o primeiro objetivo era enviarmos a carta e para isso estas eram as primeiras atividades que deveríamos realizar, retomando as restantes sugestões apenas depois de estas estarem concluídas.

Pensamos em enviar a carta assim que possível para não demorarmos muito a responder ao que nos foi enviado, pois como já referi anteriormente, a correspondência escolar deve assentar na base da regularidade (Candeias & Reis, 2013).

Ao longo do tempo fui relembrando as crianças das atividades que tinham sugerido, de forma a podermos planear algumas no Plano do Dia e a realizá-las, contudo nesta fase do projeto deveríamos ter planeado todas as atividades que as crianças sugeriram, e até se poderíamos ter criado tabelas com as datas, os momentos em que iríamos realizar as atividades e quem as realizaria.

Deveríamos ter pensado na base do trabalho por projeto, em que nesta fase se organiza o trabalho e se distribuem e planeia as tarefas ao longo do tempo (Guedes, 2011).

Desta forma iríamos criar mais uma possibilidade ao desenvolvimento da responsabilidade das crianças, pois, ficava estipulado quem realizava o quê e quando de forma a que todos devessem fazer um esforço para cumprir com o planeado.

Desenvolvimento do projeto:

Registo de fotografias da cidade: A primeira atividade desenvolvida no âmbito do projeto, tal como tinha ficado definido na fase de planeamento, foi o registo das



Imagem. 7 Algumas fotografias registadas

fotografias da cidade. Ao longo das três saídas à cidade, as crianças selecionaram vários locais e tiraram fotografias, como por exemplo a Praça do Giraldo e o Jardim Público, sendo que as crianças iam registando fotografias ao longo de todo o percurso que iam realizando na cidade.

Numa das saídas à cidade com o objetivo de as crianças registarem o seu olhar da cidade:

Já por volta das 10h25min, estávamos todos a passar em frente à Biblioteca Pública de Évora, que se encontrava em obras e estava uma grua a iniciar o levantamento de algumas telhas.

Neste momento parámos todos, e a educadora disse “o que é que a grua está a fazer?”

VS (4:9): “Está a levantar”

Educadora: “Pois está, vamos ver como trabalha.”

Por alguns momentos vimos a grua a levantar algumas telhas e quando chegou lá acima, o GB (5:3) disse “Agora larga as telhas” e a MC (4:7) respondeu: “Não, não, se não partia tudo!”

GB (5:3): “Pois é, primeiro têm de pousar no telhado e só depois é que larga!”

As crianças viram o processo até ao fim e de seguida continuámos o nosso caminho.

(Nota de campo, dia 2 de novembro)

Este momento remeteu-me para dois outros acontecimentos ocorridos ainda antes do início do projeto, estes ocorridos no caminho para o Jardim Público e para a GNR, saídas estas sugeridas pelas crianças. Tanto neste momento como nos outros dois as crianças demonstraram interesse por algo que ocorria na cidade, podendo ser algo novo para elas ou mesmo algo, que apesar de se encontrar inalterado, só naquele momento é que lhes despertou a atenção.

Às 10h07min, íamos numa rua pedonal no centro da cidade, quando nos cruzamos com um senhor a tocar violino, a SL (3:0) que ia ao meu lado começou a apontar o dedo na direção do músico e eu disse “O senhor está a tocar violino! Gostas de música?” e a menina fez que sim com a cabeça. A educadora fez-me sinal para pararmos um pouco a ouvir a música e assim fizemos, as crianças estavam todas em silêncio, a ouvir muito atentamente a melodia. No final da música aplaudimos o músico e este agradeceu-nos fazendo uma vénia.

(Nota de campo, dia 2 de outubro)

Às 9h40min já íamos todos a caminho da GNR quando a MG (4:10) chamou a educadora e apontou para uma montra onde se encontravam diversos tipos de abóboras; a educadora ao ver o interesse da menina decidiu parar e falar um pouco sobre as abóboras para todas as crianças ouvirem.

A educadora explicou que apesar de terem formas e cores diferentes, tudo o que estava naquela montra eram abóboras.

(Nota de campo, dia 3 de outubro).



Imagem. 8 A montra das abóboras



Imagem. 9 A grua

Através destes exemplos, percebi que ao longo das saídas as crianças tinham a oportunidade não só de disfrutar das visitas que realizávamos, mas também de disfrutar de tudo o que a cidade e os seus caminhos lhes tinham para oferecer muito além do esperado.

Os caminhos da cidade despertavam múltiplos interesses por determinado assunto/acontecimento, como foi o caso de ouvir o violinista, ver a grua em funcionamento e observar e analisar uma montra, tornando assim as saídas ainda mais ricas para as aprendizagens das crianças.

Estes momentos tornaram-se experiências enriquecedoras para as crianças, pois apesar de passarem várias vezes em frente à montra, ainda não lhes tinha despertado a atenção as formas distintas. Ao passarmos por lá foi possível mostrar que apesar de ser o mesmo fruto, pode possuir diferentes formatos e cores.

Relativamente à grua, sei que era do interesse das crianças observarem o processo de trabalho da máquina, pois a fotografia (imagem 9.) foi registada por uma das crianças, demonstrando assim o seu interesse; através da observação do processo perceberam como funcionam estas máquinas, acabando por tecerem alguns comentários entre elas sobre o processo que a grua iria realizar, como por exemplo: o que GB (5:3) disse: “Agora larga as telhas” ao qual a MC (4:7) respondeu: “Não, não, se não partia tudo!”. As crianças mostraram assim como o funcionamento da grua lhes despertou a atenção tentando colocar hipóteses sobre o funcionamento da mesma.

Seleção das fotografias para enviar para as crianças do Brasil: Recolhidas tantas fotografias deparamo-nos com a necessidade de fazer uma escolha das mesmas com o objetivo de as enviarmos para o Brasil. Esta dividiu-se em duas partes, a primeira que se realizou no dia 30 de outubro, em que todas as crianças da sala analisaram todas as fotografias registadas ao longo das três saídas. A segunda parte, realizada em pequenos grupos (organizados nas reuniões da manhã) ao longo de vários dias.

Este processo de escolha das fotografias permitiu diversos diálogos entre as crianças que evidenciavam as suas ideias sobre a cidade, as referências pessoais de cada um e os seus interesses. As crianças estavam sentadas voltadas para a área da biblioteca onde eram projetadas as fotografias:

Passados alguns momentos do início, surgiu uma fotografia da igreja de São Francisco, neste momento eu perguntei “Alguém sabe onde fica esta igreja?” as crianças não responderam então eu perguntei “Fica ao pé do...” e o GB (5:3) disse “Do jardim!”.

O PS (5:10) (...) voltou-se para mim e disse “Também fica ao pé da casa do T, um amigo meu!

Passadas algumas fotografias surgiu uma onde estava representada a fonte da Praça do Giraldo e eu perguntei “Esta fonte fica onde?” e a MC (4:7) respondeu “Na praça do Giraldo, que fica já ali em baixo! Mesmo ao pé do colégio.

(Nota de campo, dia 30 de outubro). Este momento, em que as crianças identificaram alguns dos locais que conhecem na cidade, remete-me para um outro que ocorreu antes de o projeto “Lá e cá” se ter iniciado.

Quando já tínhamos atravessado o Rossio e estávamos quase a chegar à GNR o VS (4:8) disse:

“O meu avô mora ali!” (apontando para o seu lado esquerdo) PC (5:5): “E o treino também é aqui perto” (quando o menino diz treino refere-se ao treino de futebol).

No final da visita já estávamos a fazer o caminho de regresso o VS (4:8) encontrou o avô que estava a chegar ao seu carro, depois de ter pedido foi correr abraçar o avô.

(Nota de campo, dia 3 de outubro)

Outro dos meus objetivos era “conhecer as referências afetivas e experienciais das crianças em relação à sua cidade” e as crianças mostram que conhecem certas zonas da cidade associando-a a locais que lhes são afetivamente próximos (casa de amigos/familiares, colégio, jardim público,...) este conhecimento também se pode dever a que a educadora cooperante tenha bastante cuidado em levar as crianças para a cidade, o que permitiu um alargamento de vivências destas crianças na cidade.

Escrita da carta: Neste momento do projeto eu não estive presente, mas realizou-se no

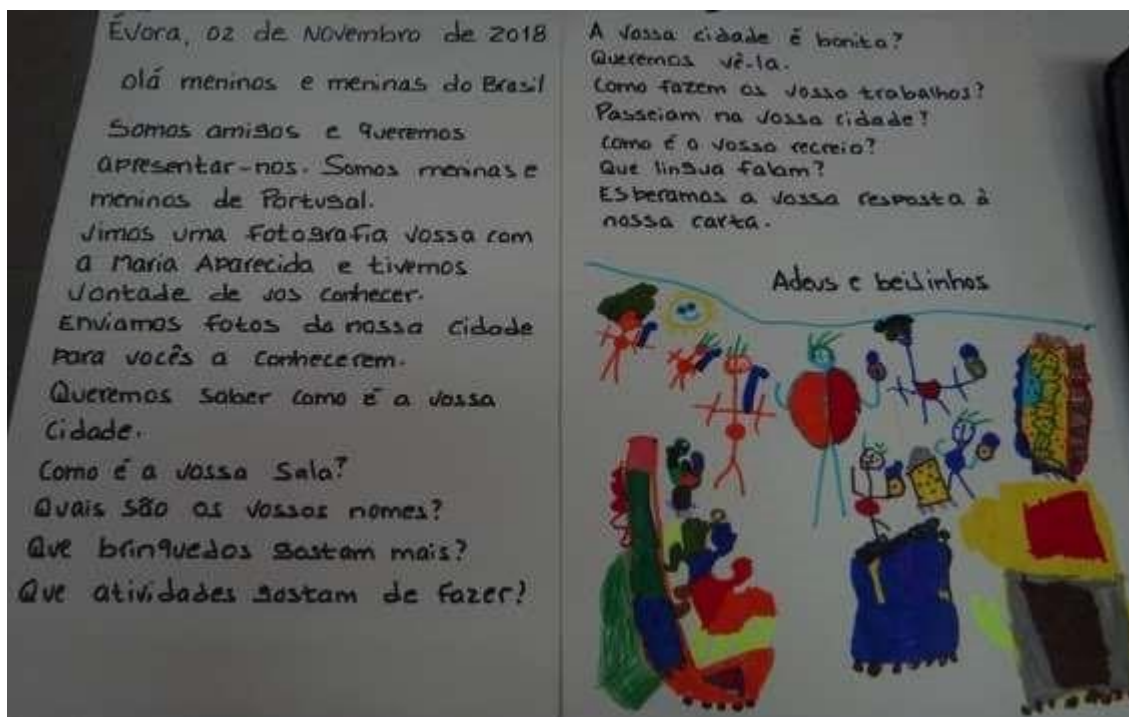


Imagem. 10 Carta das crianças de Portugal

dia 2 de novembro no período da tarde, primeiramente as crianças deram várias sugestões do que gostariam que fosse escrito na carta e de seguida procedeu-se à escrita da carta sendo esta ilustrada por dois meninos da sala, o PS (5:10) e o JP (6:0).

Os dois meninos explicaram posteriormente que na sua ilustração podemos ver as crianças de Portugal a tirarem fotografias à cidade de Évora, estes chegaram a dizer que desenharam o templo romano e as crianças da sala a tirarem-lhes fotografias, identificaram também o seu desenho da Biblioteca Pública que se encontra ao lado do templo.

A escrita da carta permite um novo momento de contacto com uma das utilizações da leitura e escrita. Ao longo da escrita da carta as crianças tiveram uma participação bastante ativa, fazendo alguns pedidos às crianças do Brasil, entre estes poderiam encontrar-se pedidos relacionados com os nomes das crianças e os brinquedos que mais gostam. Algumas das questões colocadas pelas crianças da sala, já tinham sido registadas no lançamento do projeto, neste momento as crianças da sala sugeriram enviar fotografias da cidade de Évora mas também conhecer a cidade Feira de Santana, nesta âmbito, ao longo da escrita da carta e tendo como base as propostas registadas no lançamento do projeto, as crianças sugeriram pedir para conhecer a cidade de Feira

de Santana e informar as crianças correspondentes que juntamente com a sua carta iriam enviar algumas fotografias da cidade de Évora.



Elaboração de postais: No dia 8 e 9 de novembro realizaram-se vários postais gigantes com as fotografias selecionadas pelas crianças, para a realização destes postais foi organizado um pequeno grupo de crianças, que podiam sair para integrar outras atividades e outras crianças juntarem-se à construção dos postais.

Realização de um álbum de apresentação das crianças de Portugal: Em simultâneo com a elaboração dos postais, o grupo envolveu-se também em escrever a identificação de cada um

Imagem. 11 Realização dos postais colando a sua fotografia e escreverem o seu nome.

As crianças intitularam o álbum de “Quem somos”.

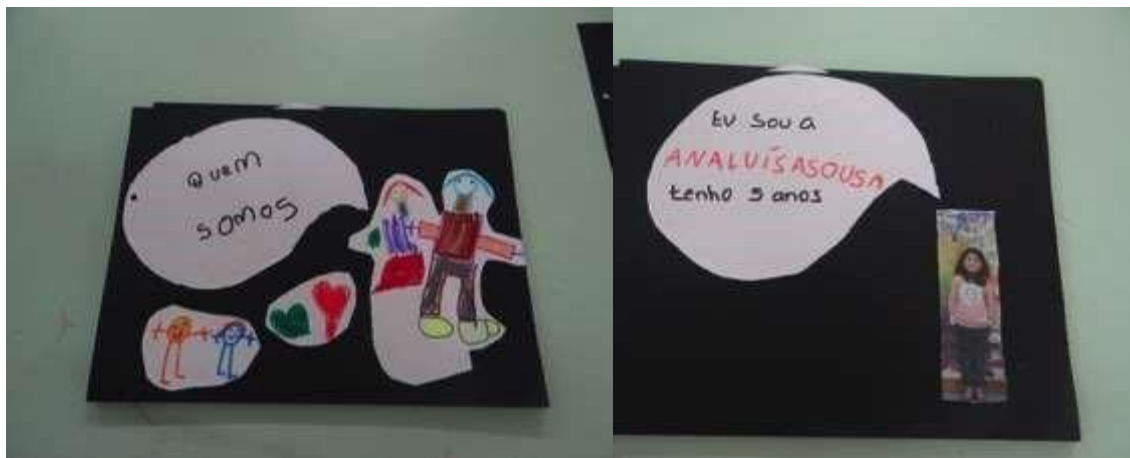


Imagem. 12 Álbum "Quem somos"

Elaboração do envelope: Um pequeno grupo de crianças decidiu que se dedicaria à construção do envelope para enviarmos a carta. A ilustração foi realizada pelo VS (4:8) que explicou que o círculo que estava no centro era o planeta e que em cima estavam as crianças de Portugal e por baixo as do Brasil.



Imagem. 13 Ilustração do envelope

As únicas questões faladas até à data sobre a localização de Portugal e do Brasil, apenas fazia referência a que os dois países eram separados pelo mar e que para lá chegarmos teríamos de ir ou de avião ou de barco. Mais tarde surgiu a observação do globo que tínhamos na sala, onde o VS (4:8) se pode ter baseado para a sua ilustração, vistos que em outras atividades exteriores ao projeto, este globo já tinha sido utilizado diversas vezes.

Aqui podemos encontrar outra grande vantagem do projeto de correspondência, desta forma as crianças puderam contactar com outra realidade e até contactar com estas questões de distâncias entre países de uma forma contextualizada.

Ida aos correios enviar a carta para o Brasil: No dia 9 de novembro, colocámos tudo o que tínhamos realizado dentro do envelope, a carta, os postais, o álbum e a doutoranda Jeane adicionou ainda uma bandeira de Portugal, ao longo da preparação da carta as crianças iam comunicando aquilo que tinham feito, como já referi anteriormente o JP (6:00) e o PS (5:10) apresentaram a sua ilustração da carta e o VS (4:8) apresentou a ilustração do envelope.

Seguidamente a termos colocado tudo dentro do envelope, saímos da instituição em direção ao posto dos correios para podermos enviar a carta para o Brasil, quando estávamos a chegar ao posto dos correios deparamo-nos com uma carrinha imobilizada na zona das passadeiras (imagem 14). Perante esta situação, várias crianças teceram comentários em relação à má utilização das passadeiras por parte do motorista da carrinha. Segue-se um exemplo dos comentários, PS (5:10): “JP olha lá esta carrinha!

É muito grande” neste momento o JP (6:00) disse: “Podes crer! Mas está em cima das passadeiras não sei se vamos conseguir passar!”.

Este momento deveria ter sido lembrado mais tarde, em grupo, pois apesar das crianças mostraram o seu conhecimento sobre a importância da utilização das passadeiras para atravessar a estrada e a dificuldade de o fazerem devido à má utilização das mesmas pela parte do motorista, o assunto não foi debatido entre todos.



Imagem. 14 Carrinha mal estacionada

Esta situação remeteu-me para um acontecimento ocorrido antes do início do projeto, em que as crianças também mostraram a sua consciência perante as condições que a cidade oferece aos transeuntes e aos automobilistas; no dia 3 de outubro tratou-se do estacionamento abusivo no espaço público destinado aos peões.

Por volta das 9h50min, estávamos prestes a chegar ao Rossio quando o GB (5:2) reparou em três senhores a prender um pilar ao chão e disse “O que é que os senhores estão a fazer?”. A educadora respondeu “Estes senhores estão a prender estes pilares para os carros não poderem estacionar em cima do passeio! Vocês sabem que antes as pessoas paravam aqui os carros e depois as pessoas tinham de andar na estrada onde passam os carros. Vocês acham bem?” e as crianças responderam todas que não.

Educadora: “O passeio é para as pessoas não é para os carros!”

Depois de terem ouvido a explicação da educadora a MIM (3:5) e o GB (5:2) ficaram pensativos a olhar um para o outro, quando

voltaram a andar a MIM (3:5) olha para o GB (5:2) e diz “GB os carros são maus!”. O menino concordando com a menina começou a gritar “Os carros são maus!” e a MIM (3:5) juntou-se a este protesto “Os carros são maus! Os carros são maus!”

(Nota de campo, dia 3 de outubro)

Inicialmente o GB (5:2) não compreendeu a razão de colocar pilares no passeio, porém, depois de a educadora lhe ter explicado, este tomou uma posição, mostrando o seu desagrado com a situação, mostrando assim o seu sentido crítico em relação ao que se passa em seu redor. Os caminhos da cidade também permitem às crianças um contacto real com os problemas da mesma, que as afeta tanto a elas como a outros cidadãos.

Voltando ao envio da carta para as crianças do Brasil, já no interior da estação dos correios, tivemos de ultrapassar mais um problema: o envelope que nós levávamos era demasiado grande, com isto colocámos tudo dentro de uma caixa de encomenda bem mais pequena que o nosso envelope. Posteriormente, informaram-nos que a encomenda chegaria ao destino em um mês.

Uma forma mais rápida de comunicar: Depois de sabermos que a carta iria demorar muito a chegar ao

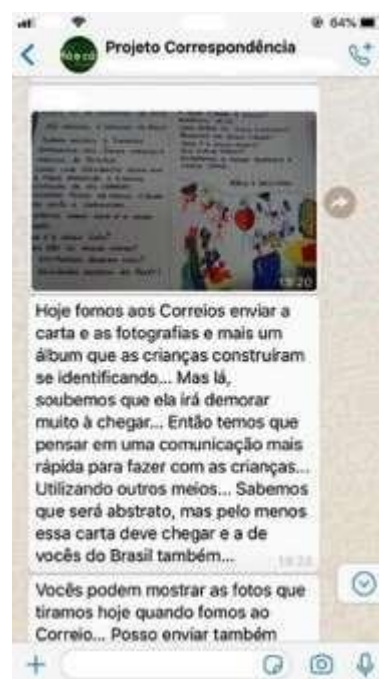


Imagem. 15 A carta chegou por WhatsApp

Brasil, a doutoranda Jeane decidiu enviar a fotografia da nossa carta pela aplicação WhatsApp.

Neste sentido no dia 20 de novembro, realizamos um pequeno vídeo numa visita à Biblioteca Pública para que as crianças do Brasil pudessem ver como as crianças de Portugal aproveitam os recursos da cidade.

Chegou a carta do Brasil: As educadoras do Brasil enviaram-nos fotografias da sua cidade e uma fotografia da carta que as crianças do Brasil nos escreveram e eu e a doutoranda Jeane imprimimos de modo a que as crianças pudessem explorar o que lhes tinha sido endereçado.

No dia 26 de novembro, li a carta que as crianças do Brasil enviaram, depois as crianças fizeram referência a algumas partes da carta que lhes despertaram mais interesse, como por exemplo curiosidades sobre o nome da cidade (Feira de Santana), esclarecidas pela doutoranda Jeane e sobre os brinquedos preferidos mencionados na carta. Logo de seguida colocámos a carta e as fotografias na mesa, à disposição das crianças, explicando que as crianças do Brasil tinham selecionado as fotografias da internet pois não puderam ir à cidade tirar eles as fotografias.

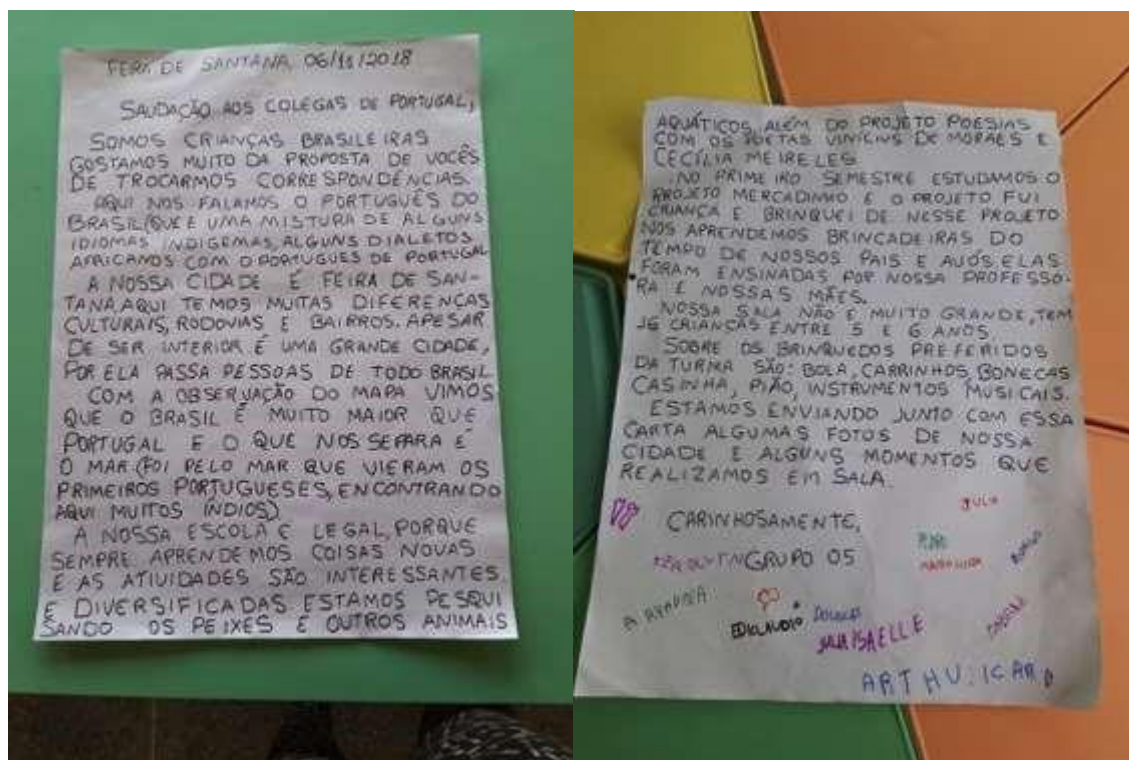


Imagem. 16 A carta das crianças do Brasil

Ao longo da exploração das fotografias a MIM (3:6) perguntou à Jeane: “Onde estão os meninos?”.

No seguimento deste alerta, decidimos que poderíamos pedir às crianças do Brasil que nos enviassem fotografias de quando vão à rua com as famílias e com a escola. Depois de falarmos, sugerimos às crianças que enviássemos uma mensagem de voz onde faríamos o nosso pedido, o PS (5:11) ofereceu-se para gravar a mensagem e assim o fez.

Este momento mostra a importância que as crianças dão às restantes pessoas da cidade, pois, quando viram fotografias de outra cidade sem pessoas notaram a sua falta, apesar de termos explicado que as fotografias que nos enviaram foram retiradas da internet devido à impossibilidade de as crianças do Brasil saírem à rua com a educadora.



Imagem 17. Fotografias de Feira de Santana recebidas por WhatsApp



Imagem. 18 Fotografias da população

Ao refletir sobre a reação da MIM (3:6), fui analisar as fotografias registadas pelas crianças na cidade para ver a presença de pessoas nas mesmas. O resultado obtido foi que 221 fotografias num total de 696 das fotografias registadas pelas crianças, continham pessoas. Estas percentagem informa-nos que as pessoas da cidade, fazem

parte do interesse das crianças. Tal como é apresentado no subcapítulo 3.1 as crianças vivem inseridas numa estrutura dotada de inúmeras relações, entre estas as relações interpessoais e este interesse apresentado pelas crianças, poderá estar relacionado com as relações, que a cidade lhes proporciona, com os diferentes elementos de outras estruturas (Brofenbrenner, 1996).

Numa das saídas para as crianças registarem fotografias da cidade pude constatar o interesse das crianças pelas pessoas da cidade.

Já por volta das 10h00min (...) o VS (4:8) reparou que um senhor, bastante conhecido pelas várias crianças do grupo, estava sentado num banco perto do local onde nós nos encontrávamos e fez-lhe adeus sendo respondido com um sorriso e um grande “Olá meninos!”

Como este senhor pode ser considerado uma “personagem” da cidade, pois é conhecido por todos os cidadãos, a educadora voltou-se para o VS (4:8) e disse “VS queres tirar uma fotografia ao Luís?”.

VS (4:8): “Sim!” (e levantou a câmara para tirar a fotografia)

Educadora: “Espera VS! Tens de perguntar primeiro se o Luís se importa que tu lhe tires uma fotografia!”

O menino aproximou-se do senhor e disse “Posso tirar uma foto?” e o senhor muito simpaticamente respondeu “Claro que sim! Tira à tua vontade!”

O menino tirou a fotografia que desejava e no final agradeceu e retomou o seu caminho.

(Nota de campo, dia 23 de outubro).



Imagem. 19 Fotografia do Sr. Luís

O senhor Luís anda sempre pela cidade e as crianças já o conhecem ; muitas delas têm o hábito de o cumprimentar quando vão com os seus familiares. Neste momento o VS (4:8) mostrou o seu interesse na relação que tem com este senhor pois quis tirar uma fotografia para enviar às crianças do Brasil.

Este contacto com a comunidade remete-me para um outro momento ocorrido após o término do projeto, este ocorreu na saída à Praça 1º Maio, com o objetivo de ver a exposição de árvores de natal.

Por volta das 10h45min (...) as crianças comentaram a cabeça do cavalo que esta pendurada à porta de uma das lojas na rua Diogo Cão.

O dono da loja, que já está habituado a ver as crianças passarem por ali, cumprimentou-as e assim que ouviu uma das crianças a falar com outra sobre a cabeça do cavalo, o senhor tirou a cabeça da parede e colocou-a à frente da sua, em jeito de brincadeira com as crianças.

Depois colocou a cabeça ao nível das crianças e foram várias as crianças que mexeram na cabeça do cavalo que tanto interesse lhes despertava.

(Nota de campo, dia 18 dezembro)



Imagem. 20 A cabeça do cavalo

Este momento mostra como a comunidade recebe as crianças quando está habituada a tê-las por perto, as crianças nos espaços públicos são cada vez mais escassas e a população desabitou-se a ver na rua. Este senhor, todos os dias em que as crianças saem, cumprimenta-as perguntando onde vão e o que vão fazer, neste dia estendeu a sua interação para algo que era do interesse das crianças.

O contacto com a população da cidade também ocorreu com outras crianças:

Por volta das 10h20min estávamos no jardim público (...) quando chegou uma turma de 1º ciclo do ensino básico, e as crianças começaram a gritar “R, R, R...!” quando olhei para ver o que se passava, reparei que era uma menina, que no ano passado pertencia a este grupo de crianças, contudo neste momento pertence ao 1º ano do 1º ciclo.

A menina começou a fazer adeus às crianças e foi falar à

educadora que foi sua educadora durante três anos.

(...)

Passados poucos momentos (...) vejo um menino a sair do seu grupo a correr e a rir-se em direção às crianças da nossa instituição, quando chegou perto do grupo abraçou o VS (4:10) e deu-lhe dois beijos, quando o VS (4:10) viu o menino mais velho disse “Mano!” neste momento percebi de imediato aquela reação do menino que saiu do seu grupo para ir cumprimentar o seu irmão mais novo.

(Nota de campo, dia 14 de dezembro). Esta também é uma forma de contactar com a comunidade, pois quando saímos da instituição normalmente não contactamos com outras crianças, principalmente do 1º ciclo, pois estas não saem tanto das instituições de ensino.

Ao analisar as fotografias que recebemos e as que enviamos, percebi que o património



Imagem. 21 Museu Regional de Arte de Feira de Santana



Imagem. 22 Igreja da Senhora dos Passos em Feira de Santana

das duas cidades (Évora e Feira de Santana) era visível em ambos os conjuntos; as crianças de Feira de Santana, de um total de 32 fotografias 18 (56%) registavam o património da cidade, as crianças de Évora que tiveram oportunidade de ser elas mesmas a registar as fotografias, seleccionaram 42 e dessas, 17 continham património (41%).

O conceito de património defendido neste trabalho não se limita à definição apresentada pela UNESCO, que o define como monumentos, conjuntos de construções e lugares de interesse com valor universal no que diz respeito à sua história (UNESCO, 1972) sendo mais tarde alargada, passando a englobar “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados” (UNESCO, 2003). Mas também abarca a definição apresentada por Baptista (2008), onde entende que a riqueza dos lugares está sobretudo na disposição das pessoas perante estes, como a sua apropriação, percepção, afeição e da partilha destes lugares com outros. Esta aproximação e afeição dota-o de um carácter interativo deixando de serem considerados bens materiais e passam a ter valor afetivo e sentido para aqueles que o disfrutam.

As seguintes fotografias são ilustrativas do interesse que as crianças tinham em mostrar às crianças de Feira de Santana o que se pode encontrar em Évora, mesmo não sendo locais muito falados pelas crianças do grupo estas quiseram registá-los em fotografias para os dar a conhecer às crianças do Brasil.



Imagem. 23 Termas Romanas



Imagem. 24 Igreja de São Francisco



Imagem. 25 Fonte da Praça do Giraldo

Realização de apresentação PowerPoint com fotografias: No decorrer do projeto pensámos como deveríamos proceder para enviarmos mais fotografias às crianças do Brasil. Entre mim, a doutoranda Jeane, a educadora e as crianças, decidimos realizar uma apresentação PowerPoint com todas as saídas que tínhamos realizado até ao momento, explicando o que normalmente fazemos para viver o que a cidade tem para nos oferecer. A realização da apresentação decorreu durante alguns dias, entre o dia 28 de novembro e o dia 3 de dezembro.

Ponto da situação do projeto e chamada telefónica com as crianças do Brasil: No dia 28 de novembro a doutoranda Jeane contou uma história às crianças, recorrendo a vários objetos (máquina fotográfica, papel celofane...), esta história era o que tinha acontecido até ao momento no projeto “Lá e cá”.

Depois deste ponto da situação fizemos uma chamada telefónica e conseguimos falar com as crianças do Brasil.



Imagem. 26 A história do projeto

Divisão das fotografias de Portugal e do Brasil e exploração do globo

terrestre: No dia 30 de novembro, em conjunto decidimos que tínhamos de organizar as fotografias de Portugal e do Brasil, pois estavam todas misturadas. Um pequeno grupo de crianças dedicou-se a esta tarefa, e a doutoranda Jeane ajudou no que foi necessário, as crianças viram os mapas de Portugal e do Brasil colando cada um deles numa cartolina diferente e de seguida começaram a dividir as fotografias, as de Évora para uma cartolina e as de Feira de Santana para a outra.

Ao longo desta atividade a MG (5:0) perguntou onde ficava o Brasil, por isso fomos buscar o globo terrestre e andámos a descobrir onde ficava Portugal e o Brasil, a MG (5:00) chegou a afirmar “O Brasil fica do outro lado do mundo, fica do outro lado do oceano”.

As crianças do Brasil enviaram-nos fotografias e vídeos: No dia 4 de dezembro vimos alguns vídeos e fotografias que as crianças do Brasil nos enviaram. Nestes as

crianças explicaram-nos os projetos que estavam a desenvolver, enviando fotografias relacionadas com os mesmos e algumas fotografias suas e dos seus professores/educadores.

Apresentamos a instituição: No dia 5 de dezembro, voltei a ler a lista das atividades que as crianças tinham proposto no lançamento do projeto, quando as crianças chegaram à conclusão de que o que faltava era apresentar a escola, aprender a escrever a palavra Brasil e dar a conhecer as famílias, eu perguntei às crianças o que é que achavam de apresentarmos a instituição neste dia.

Depois de falarmos em conjunto decidimos que esta apresentação podia ser feita em vídeo, criou-se um pequeno grupo de trabalho e ao longo da manhã realizámos vários vídeos com os vários espaços da instituição.

Envio do vídeo onde vivemos o Património Cultural da cidade: No dia 6 de dezembro fomos ao Museu de Évora, onde observámos uma exposição do artista João Cutileiro.

Enquanto víamos as peças, a Jeane chamou à atenção das crianças para duas grandes fotografias expostas na parede, estas representavam duas esculturas realizadas para serem inseridas em duas cidades.

Ao ouvir isto, a educadora sugeriu que depois de vermos a exposição fossemos ver duas esculturas de João Cutileiro que se encontravam num pequeno jardim da cidade, perto do museu.

Assim que terminamos de ver a exposição, dirigimo-nos ao jardim (...) e aqui as crianças puderam ver obras em ponto grande. As crianças olhavam a primeira escultura com muita atenção e quando chegámos à segunda escultura, a educadora sugeriu que déssemos todos as mãos e fizéssemos uma roda em volta da escultura.

Neste momento, a Jeane pegou na letra que nos tinha ensinado há poucos dias e cantou-a inserindo o tema da escultura. No final, o GB (5:4) largou as mãos das crianças que estavam ao seu lado e foi a correr em direção à escultura e disse “Abraço à escultura” e várias crianças o acompanharam.

(Notas de campo, dia 6 de dezembro)

O momento retratado nesta nota de campo foi gravado pela educadora e enviamos às crianças do Brasil de modo a mostrar como as crianças da sala vivem o património da sua cidade.

A visita à exposição foi enriquecida com a possibilidade de visitar outro local da cidade, onde as crianças puderam interagir com duas esculturas do autor da exposição que à momentos tinham visitado.

Outra visita que nos remete para a utilização do património cultural, por parte das crianças, foi a visita realizada à Fundação Eugénio de Almeida, esta ocorreu após o término do projeto “Lá e cá”.

Nesta manhã fomos à Fundação Eugénio de Almeida ver uma exposição intitulada de “Sorrisos dos outros”

(...)

A primeira obra que o grupo que ficou comigo viu, foi uma obra de Pedro Proença, para realizar esta obra o artista tirou diversas selfies com o computador e em cada uma delas realizava uma careta distinta.

Neste âmbito as crianças foram convidadas a fazerem caretas ao espelho para poderem entrar na sala, todas as crianças participaram de uma forma bastante espontânea não demonstrando grandes constrangimentos.

(...) os guias pediram a uma criança de cada vez para irem ao centro do semicírculo e lançassem um dado, que, em cada uma das suas faces tinha uma das caretas representadas na obra, a criança deveria realizar a careta representada e restantes poderiam tentar identificar que careta era e imitá-la.

(...)

A segunda proposta dos guias foi, cada uma das crianças tirar uma selfie enquanto fazia uma careta e utilizando alguns acessórios, isto recorrendo a uma máquina instantânea, os guias explicaram que foi desta forma que o artista realizou a obra, tirando algumas selfies fazendo caretas e juntou-as todas.

No final fizemos um círculo e todos juntos realizamos várias caretas e rimos todos juntos, pois os guias explicaram que esta exposição se chama “Sorrisos dos outros”.

(Nota de campo, dia 17 de dezembro)



Imagem. 27 Atividade do cubo



Imagem. 28 Atividade da selfie

Através deste momento pude perceber que as crianças gostam de explorar o património cultural de uma forma prática, tendo oportunidade de explorar a obra mesmo sem interagir diretamente com as peça. Na exploração desta peça, as crianças podem experimentar o processo de criação do artista, realizando elas as suas próprias obras de arte.

Videochamada com as crianças do Brasil: Na manhã do dia 14 de dezembro (último dia de escola para as crianças do Brasil), conseguimos realizar uma videochamada, desta forma as crianças de lá e cá conseguiram ver-se em tempo real. Todas as crianças se apresentaram, dizendo o seu nome e a sua idade, no final mostrámos a nossa sala e vimos a sala das crianças do Brasil.

Penso que este momento teria sido mais rico se tivesse sido planeado, contudo o planeamento das atividades na sala do Brasil andava muito preenchido devido a que nesta altura as crianças estavam prestes a entrar para férias de verão, contudo foi bastante positivo, pois, as crianças puderam apresentar-se umas às outras e ainda apresentar as suas salas.

Recebemos correspondência do Brasil, através do carteiro especial: No dia 18 de dezembro o filho da doutoranda Jeane, o Y, veio com ela à sala pois como este tinha chegado há pouco tempo do Brasil conseguiu trazer-nos algumas coisas que as crianças do Brasil nos enviaram.



Imagem. 29 Bandeira feita pelas crianças do Brasil

O nosso carteiro especial trouxe-nos a bandeira, que as crianças de Portugal outrora tinham pedido às crianças do Brasil, a carta que anteriormente tinha sido enviada por whatsapp e ainda alguns vídeos das crianças do Brasil a brincarem.

Um dos vídeos mostrava as crianças a explorarem as coisas que lhes tínhamos enviado e a falarem entre si sobre o que viam.

Avaliação/divulgação do projeto:

Comunicação do projeto: Concluídas as atividades no âmbito do projeto “Lá e Cá” passámos à última fase do projeto a divulgação. Este baseou-se na realização de um vídeo com o processo do projeto, este vídeo englobou algumas ideias das crianças sobre este projeto, este vídeo foi projetado no ginásio da instituição e as restantes salas de pré-escolar foram convidadas a assistir.

Ao longo da realização do vídeo as crianças teceram alguns comentários relacionados com as duas cidades a AL (5:4) comentou: “Feira de Santana tem um lago e lá dentro tem jacarés” já a MM (4:4) completa dizendo “Feira de Santana fica no Brasil e é diferente da nossa cidade porque tem um lago e tem esculturas” a menina referia-se a esculturas de arte moderna expostas nas ruas da cidade brasileira.

4.2.3. Como as crianças exploraram a cidade?

Como forma de complementar o subcapítulo referente à intervenção em Pré-escolar, apresenta-se em jeito de síntese, algumas marcas do modo como as crianças exploraram a cidade divididos em quatro temáticas: caminhos, pessoas, património e o olhar das crianças sobre a cidade.

Caminhos:

As crianças demonstraram alguns interesses ao longo dos caminhos percorridos nas saídas que realizámos e esses interesses (o violinista, o funcionamento da grua...) podem proporcionar novas aprendizagens às crianças.

O espaço deve ser encarado como uma possibilidade, pois as crianças não passam simplesmente pelas ruas, elas apropriam-se das mesmas e desta forma constroem a sua identidade cultural (Lopes, 2009 citado por Frigério, 2013).

As crianças exploram os caminhos através dos seus interesses mas também através dos conhecimentos que já detêm pois, ao iniciarem a educação pré-escolar, as crianças, já possuem ideias e conhecimentos sobre o mundo que as rodeia. Elas são dotadas de uma curiosidade natural e a educação pré-escolar deve estimulá-la através de oportunidades de exploração ricas e diversificadas. (M.E, 2016).

Ao pararmos para observar, escutar e explorar estamos a alargar as possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento das crianças, podemos tomar como exemplo a escuta do violinista.

O contacto das crianças com diferentes estilos de música permite-lhes alargar a sua cultura musical, o gosto pela música e ainda a oportunidade de se apropriar de alguns conhecimentos relacionados com a mesma (M.E, 2016).

Ao longo dos caminhos as crianças também se depararam com alguns problemas da cidade, um exemplo disso foi a consciência que as crianças demonstraram ter sobre a utilização indevida da passadeira por parte de um motorista, que estacionou a sua carrinha em cima da passadeira.

Neste âmbito, cada vez mais, os espaços públicos são ocupados por carros, este facto afeta também o contacto das crianças com os espaços públicos, pois este facto provoca um aumento da insegurança que provoca a invisibilidade das crianças nas ruas (Aresta, 2015).

Com estas possibilidades até aqui apresentadas, entre muitas outras, podemos ver que a cidade tem muito a oferecer às crianças e desta forma “conhecer e identificar as aprendizagens potenciadas pela participação das crianças nos espaços públicos da cidade de Évora” (objetivo 7), e ainda “promover o sentido crítico e criativo das crianças face à cidade” (objetivo 8).

Com muita pena de todos os elementos do grupo não tivemos oportunidade de ver como as crianças do Brasil vivem os caminhos da sua cidade, pois quando realizávamos o projeto “Lá e cá” as crianças de Feira de Santana não podiam realizar saídas à rua por motivos estaduais.

Uma possibilidade de explorar caminhos que pode ser utilizada num projeto futuro é a exploração dos caminhos/ruas da cidade através de mapas/GPS, entre dois caminhos alternativos qual destes é mais rápido, o que encontramos nesses dois caminhos e qual dos dois gostamos mais de percorrer.

Pessoas:

Ao longo das saídas, tanto no caminho, como nos locais que pretendíamos visitar, as crianças tiveram oportunidade de interagir com vários elementos da sociedade e deste modo, fui de encontro com o meu objetivo 3 “Promover interação entre as crianças e vários elementos da sociedade”.

As crianças do grupo demonstraram sempre interesse em interagir com as pessoas da cidade ou mesmo registá-las para poderem enviar às crianças do Brasil. Estas interagiram tanto com pessoas que não conheciam como com pessoas familiares “Na relações e interações com outros e com o meio, a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” (M.E, 2016, p.33). Desta forma, os espaços públicos, são vantajosos, na medida em que são promotores de novas interações sociais permitindo o encontro de diversos grupos. (Muller & Nunes, 2014 referenciado por Valença, 2018).

Esta importância das interações que ocorrem entre as crianças e as pessoas da cidade remeteu-me para o que anteriormente tinha lido em relação ao modelo ecológico do desenvolvimento humano de Brofenbrenner (ver subcapítulo 3.1), em que se defende que as crianças vivem numa contexto constituído por diferentes sistemas e relações entre eles, as crianças são influenciadas tanto por um como por outro, daí que seja importante a relação que as crianças estabelecem tanto com a sua cidade como com as pessoas que nela vivem.

Património:

Ao longo da minha intervenção também existiram diversas visitas ao património cultural e natural da cidade, sempre que nos deslocávamos a estes espaços combinávamos em conjunto como iríamos mostrá-lo às crianças do Brasil.

O acesso ao património cultural é um direito das crianças, contudo estas por vezes não têm acesso ao mesmo. Visitar e abordar o património com crianças deve ser feito de modo a aproximá-lo delas, para que possam disfrutar e ainda sensibilizando-as para a sua conservação (Gubernatis, 2009).

Quando cheguei à instituição as crianças tinham bem presente o seu direito ao património, pois as saídas à cidade que mais sugeriam era ao Museu, à Biblioteca Pública, entre muito outros.

As OCEP no domínio da Educação Artística referem, que a intencionalidade do/a educador/a é importante para que as crianças desenvolvam a sua criatividade, pois este/esta deve criar momentos em que a criança aprecia a beleza, em diferentes contextos e situações, principalmente através do contacto com várias manifestações artísticas distintas (M.E, 2016).

Contactar com obras de outros, permite o desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação, reflexão e compreensão da existência de vários pontos de vista (M.E, 2016).

O património natural da cidade também se encontrava entre as preferências das crianças, neste sentido visitámos várias vezes o jardim publico, para desenvolver diversas atividades, mas também disfrutar da natureza.

Nos dias de hoje as crianças que vivem em meios urbanos têm falta de contacto com a natureza e com espaços verdes onde podem ter experiências físicas sociais e cognitivas que não têm em espaços institucionais (Folque et al., 2015 referenciada por Aresta, 2015).

O olhar das crianças sobre a cidade:

Ao longo da minha intervenção, realizámos quatro saídas com as crianças para que estas tirassem fotografias da cidade, para enviarem às crianças do Brasil, e através

destas também pudemos “conhecer os pontos de vista das crianças sobre a sua cidade” (objetivo número 9).

As fotografias são conceitos transformados em imagens, quando as fotografias são registadas pelas crianças tornam possível observarmos a rua pelos olhos da mesma. “A interpretação do que se considera real passa, por conseguinte, por dois filtros: a perspectiva do fotógrafo e de quem lê a foto.” (Flusser, 2002 referenciado por Frigério, 2013, p.108).

De todas as fotografias registadas pelas crianças, as que se encontram em maior número, como já referi anteriormente, são as que registam o património da cidade de Évora, mas também aquelas em que se encontram pessoas.

As opiniões das crianças sobre a cidade de Feira de Santana (Brasil) eram restritas às fotografias, retiradas da internet, que nos foram enviadas e às explicações que a doutoranda Jeane lhes dava enquanto as crianças exploravam as fotografias.

As opiniões das crianças variavam entre o facto de acharem que a cidade Feira de Santana era maior que Évora, e que a sua cidade não tinha um lago com jacarés como a cidade brasileira.

5. Considerações Finais

Ao longo da investigação-ação pude perceber que as referências afetivas que as crianças destas salas têm em relação à cidade, dizem respeito aos locais onde anteriormente vivenciaram experiências com familiares, amigos e pares, sendo estes os locais mais referenciados pelas crianças.

O conhecimento das crianças sobre a sua cidade fundamenta-se maioritariamente nas experiências vivenciadas pelas crianças nos lugares da cidade e do sentido que estas lhes atribuem (Tabet, 2018).

A interação com as pessoas que encontrávamos na cidade era elevada, sendo que as crianças de creche tinham muita tendência a interagir sobretudo com pessoas que já conheciam, já as crianças de pré-escolar estendiam as suas interações a pessoas que não conheciam, chegando inclusive a pedir-lhes para registar fotografias dessas mesmas pessoas.

Estas interações/relações com diversas pessoas da cidade são importantes para a construção da identidade de cada criança, mas também para o seu desenvolvimento, autonomia e consciencialização enquanto cidadã ativa (M.E, 2016).

As crianças revelaram muita tendência a despertar a sua atenção para objetos e seres vivos que se encontrassem ao nível do seu olhar, chegando mesmo a despertar o seu sentido crítico em relação ao que lhes despertou o interesse, podemos tomar como exemplos os pássaros, as pedras, as sarjetas, entre outros.

Ao longo das duas intervenções pude perceber que as aprendizagens das crianças da creche eram potenciadas sobretudo através da exploração, as crianças recorriam a diversas linguagens para explorar o meio que as rodeava, já em pré-escolar para lá dessa mesma exploração, estas tendem a disfrutar de momentos na cidade que estão repletos de aprendizagens, por exemplo o momento em que as crianças mostraram interesse em parar para ouvirmos o violonista.

Ao longo dos dois semestres de PES foram várias as aprendizagens que eu adquiri, uma delas diz respeito à frequência com que as crianças saem à rua com as educadora e auxiliar, quanto mais frequente for, mais consciência as crianças vão adquirir dos perigos que a cidade pode proporcionar, podemos tomar como exemplo o trânsito, as crianças que mais frequentemente vão à rua com as educadoras e auxiliares

tendem a ter mais cuidado quando atravessam a estrada ou mesmo quando é necessário passar por algum local sem passeio e com trânsito. Percebi que uma criança pouco habituada a lidar com os riscos da cidade, não têm tanta consciência desses mesmos riscos. Apesar de as crianças estarem sempre acompanhadas e nós as orientarmos no que toca à segurança, estas já possuem a consciência de que temos de seguir determinado caminho (por exemplo passar a estrada nas passadeiras) devido ao trânsito.

Os riscos que as crianças encontram na rua são necessários ao seu desenvolvimento, pois ao colocar a criança perante um problema (ex. trânsito automóvel) esta pode observar e avaliar resoluções possíveis (ex. passar na passadeira e esperar que os carros parem antes de atravessar) (Tonucci, 2006).

Outra aprendizagem que obtive com o desenvolver deste projeto, foi que as crianças devem ter tempo para observarem e explorarem aquilo que mais lhes chama à atenção, por exemplo, ouvir a música de um violinista ou somente chegar perto de uma fonte para saber se tem água, no início da minha PES eu saía com as crianças com o objetivo de chegar ao local planeado, não prestando atenção aos caminhos da cidade e ao que estes têm para oferecer.

De acordo com Tonucci (2006), as crianças vivem o espaço entre os locais, onde pretendem chegar, de uma forma diferente dos adultos, para as crianças cada passo é importante por si só e cada um é digno de parar, de se surpreender e de explorar.

Neste sentido, temos de permitir-nos a nós e principalmente às crianças disfrutar do que encontramos pela cidade, esta paragem pode significar o surgimento de novos interesses e até mesmo o desenvolvimento do sentido crítico.

Através desta aprendizagem acabei por perceber que os caminhos também são uma possibilidade e não apenas um local de passagem, as crianças são dotadas de curiosidade natural e os profissionais de infância devem alimentá-la.

Se uma criança tem curiosidade em saber o que existe numa rua específica porque não sabe o que lá existe, devemos passar todos nesse lugar e todos juntos descobrir o que lá se encontra, e não dar a resposta à criança apenas porque nós já possuímos esse conhecimento, ou porque nos encontramos com pressa para chegar ao destino.

A curiosidade de uma criança pode conduzir a uma questão de outra, ou mesmo a um interesse coletivo em descobrir algo, todos juntos respondemos ao que não sabemos e procuramos algo que nos desperta o interesse.

A cidade em si, com os seus caminhos, as suas pessoas, os seus animais, o seu património é um inúmero leque de possibilidades, através da cidade podem ser abordadas todas as áreas de domínio apresentadas nas OCEP, e desta forma conciliamos as aprendizagens socialmente e não apenas dentro de quatro paredes.

Não é que as aprendizagens realizadas dentro da sala tenham menos valor, muito pelo contrário, mas a cidade pode ampliá-las e até ajudar as crianças a dar-lhes sentido, isto através do aumento de experiências, que a cidade proporciona, e desta forma também a vida na sala é potenciada, pois é aqui que as crianças dão sentido à vida na comunidade, representando-a através de múltiplas linguagens e assumindo uma visão crítica sobre a mesma.

As crianças podem compreender a cidade recorrendo a diversas linguagens entre as quais a matemática, procurando números, fazendo estatísticas, mas também a escrita, procurando palavras, os nomes das ruas ou das lojas.

A descoberta da cidade também se pode fazer através da exploração com o corpo todo e por vezes são as próprias crianças a sugerirem-no, a linguagem artística encontra-se em diversas ruas da cidade, em museus mas não só, nas ruas por vezes encontramos pintores/músicos e as crianças aprendem observando mas também experimentando se for do seu interesse.

Algo que que poderia ter sido melhorado foi a minha gestão das saídas no contexto de creche, pois como as crianças eram mais pequenas, existiram algumas barreiras que eu poderia ter ultrapassado através da sensibilização dos pais e da instituição. Não sei se esta iria trazer resultados, pois apenas me encontrei em intervenção três meses e a confiança com as famílias não é a mesma que uma educadora que acompanha as crianças desde o início do ano.

Poderia ter potenciado muito mais o projeto “Lá e cá” de forma a incentivar mais as respostas por parte dos nossos correspondentes, mas também ter organizado o projeto de forma a que este decorresse de uma forma menos atribulada e a explorar todas as

possibilidades do mesmo, pois, existiram questões ao longo do projeto que poderiam ter sido aprofundadas.

Concluindo, foi um processo cheio de aprendizagens em que nem tudo correu bem, mas que tudo permitiu aprender sobre a profissão de educadora de infância. Depois desta investigação-ação tenho consciência que enquanto profissional de educação infantil tentarei sempre apoiar a curiosidade das crianças e aproveitar todos os recursos que a cidade nos proporciona para tal, e ainda utilizar esses mesmo recursos para provocar a curiosidade e o sentido crítico das crianças.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 21-30.
- Almeida, M. (2014). Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 10-24.
- Aresta, F. (2015). A rua é minha! *Cadernos de Educação de infância*, 16-19.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (14 de junho de 2019). *Listado de las ciudades asociadas*. Obtido de Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: <http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>
- Baptista, I. (2008). Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda is lugares. *Revista hospitalidade*.
- Barros, M. (2018). *Desemparedamento da infância. A escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro.
- Bellot, P. (2013). Cidades educadoras, uma aposta de futuro. Em *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp. 19-21).
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, IIª série*(4), 127-140.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Candeias, F., & Reis, I. (2013). Partilha de saberes através da correspondência, no jardim de infância. *Escola Moderna*, 19-25.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: CIG.
- Carta Europeia Revistada da Participação dos jovens na vida local e regional. (2003). *Congresso de poderes Locais e Regionais da Europa*. Estrasburgo. Obtido em 3 de jun de 2019, de <http://fajdp.pt/wp-content/uploads/2014/05/Carta-Europeia-Revista-da-Participação-dos-Jovens-na-Vida-Local-e-Regional.pdf>

- Castro, C. (s.d.). *Características e Finalidades da Investigação-Ação*.
- Chaer, G., Diniz, R., & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 251-266.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 35-52.
- Farias, R., & Müller, F. (jan./mar. de 2017). A cidade como Espaço da Infância. *Educação & Realidade*, 42(1), 261-282.
- Figueras, P. (2006). Otras experiencias: las ciudades educadoras. (F. Tonucci, Entrevistador)
- Foladori, G. (jan./jun de 2002). Avanços e limites da sustentabilidade social. *Paranaense de Desenvolvimento*(102), 103-113.
- Folque, M. (2010). Interviewing children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe and I. SirajBlatchford. (Eds.) (2^a edition) *Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice*, 239-260.
- Folque, M. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (set./dez. de 2014). Reconstruir a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32, pp. 951-975.
- Folque, M. A., Aresta, F., & Melo, I. (2017). Construindo a sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, pp. 82-91.
- Freire, A. M. (2007). Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 2(1), 141-154.
- Frigério, R. (jul./dez. de 2013). Mundo-Rua: conceito fotografado por crianças. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 3(6), 25-46.
- Gubernatis, H. (Dez. de 2009). As crianças e o património. *Pedra & Cal*(44), 4-6.

- Guedes, M. (2011). Trabalhar em Pojetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Jacobi, P. (março de 2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Caderno de Pesquisa*(118), 189-205.
- Layrargues, P. (2006). Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. Em Loureira, *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental* (pp. 72103). São Paulo.
- Lima, G. (jul-dez de 2003). O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente e Sociedade*, 6(2), 99-119.
- Malho, M. (dez de 2010). A Criança e a Cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. *NOESIS. Dossier Fazer, Gerir e Poupar*, 52-60.
- Marcolino, S., Barros, F., & Mello, S. (2014). A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* , 97-104.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Miranda, C. (2011). A correspondência como instrumento impulsionador de atividades cooperadas. *Escola Moderna*(40), 25-34.
- Moll, J. (2013). A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. Em *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp. 215224).
- Nascimento, M. (2018). (In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: Há crianças? Onde estão? Em *Geografias das infâncias: Fronteiras e conexões* (pp. 737-754). Juiz de Fora: Educação em Foco.

- Neves, Í., & Silva, S. (2015). A correspondência escolar como impulsionadora de atividades e de projetos em duas salas de jardim de infância. *Escola Moderna*(3), 86-92.
- Ostetto, L. (2010). *Educação Infantil e arte: Sentidos e Práticas Possíveis*. São Paulo: cultura acadêmica.
- Ostetto, L. (jul/dez de 2015). A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. *Ambiente educação*, 9(2), pp. 202-213.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- Pozo, J. (2013). O conceito de "cidades educadoras", hoje. Em *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp. 25-31).
- Queirós, B. (2009). *Os cinco sentidos*. Global.
- Rechia, S., & Ladewig, I. (set./dez. de 2014). Espaço de lazer, meio ambiente e infância: Relação entre sustentabilidade social e ambiental para o desenvolvimento integral do cidadão urbano. *Belo Horizonte*, 1(3), 67-83.
- Reis, I., & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Escola Moderna*, 61-67.
- Reis, M. (2018). Como desenvolver projetos de intervenção. Ser criança é agir na comunidade. *Escola Moderna*, 23-30.
- Renaut, A. (2002). *A Libertação das Crianças: A Era da Criança Cidadão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sarmiento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria*, 45-49.
- Sarmiento, M. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades . *Educação*, 232240.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5-50.

- Silva, A., & Folque, A. (2016). *Processo de aprendizagem em grupos heterogéneos*.
- Silva, P. (2001). "Os pais na escola". *Escola Moderna*, 5-27.
- Silva, S., & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância. *Escola Moderna*, 68-78.
- Tavolari, B. (2016). Direito à cidade: uma trajetória conceitual. *Novos Estudos* 104, 93109.
- Tebet, G. (2018). Territórios de infância e o lugar dos bebês. *Educação em foto*, 10071030.
- Tonucci, F. (2006). *La Ciudad De Los Niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- UNESCO. (12 de setembro de 1972). 17ª Conferência Geral da UNESCO. *Convenção para a protecção do património mundial, cultural e natural*. Paris. Obtido em 12 de setembro de 2019, de <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/ConvencaoParaaProteccaoDoPatrimonioMundialCulturalNatural.pdf>
- UNESCO. (17 de outubro de 2003). *Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial*. Paris. Obtido em 04 de Dezembro de 2019, de <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>
- UNESCO. (2016). *Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- UNICEF. (2016). *Guia para a construção de cidades amigas das crianças*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF.
- UNICEF. (2017). *UNICEF Portugal: para todas as crianças*. Obtido de <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Valença, V. (set./dez. de 2018). As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), 792-810.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciências, DGIDC.

7. Apêndices

Apêndice 1: Questionários aos familiares

O que gosto / conheço na cidade de Évora

Estimados encarregados de educação,

no âmbito do relatório de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, pretendo realizar um trabalho de investigação-ação com o objetivo geral de Promover a participação das crianças no espaço público tendo em vista o enriquecimento das suas experiências de aprendizagem e a afirmação da sua cidadania.

Neste contexto venho pedir a vossa colaboração com o preenchimento deste pequeno questionário que me permitirá conhecer os espaços de referência das crianças na cidade (ex: lojas, praças ou ruas, espaços verdes, casas de familiares, monumentos, etc.) com vista a poder visitar e conversar com elas sobre os mesmos, assim como diversificar as experiências com visitas a espaços diferentes.

Nome da criança:

1. Quais os espaços/locais da cidade de Évora que o/a seu/sua filho/a conhece e gosta de frequentar (por favor indique a localização específica)?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

2. Por que motivo é que o/a seu/sua filho/a gosta de frequentar este(s) espaço(s)/local(ais)?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

3. O que é que o/a seu/sua filho/a gosta de fazer nesse espaço?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Margarida Dos Santos (Aluna estagiária)

Apêndice 2: Análise dos questionários

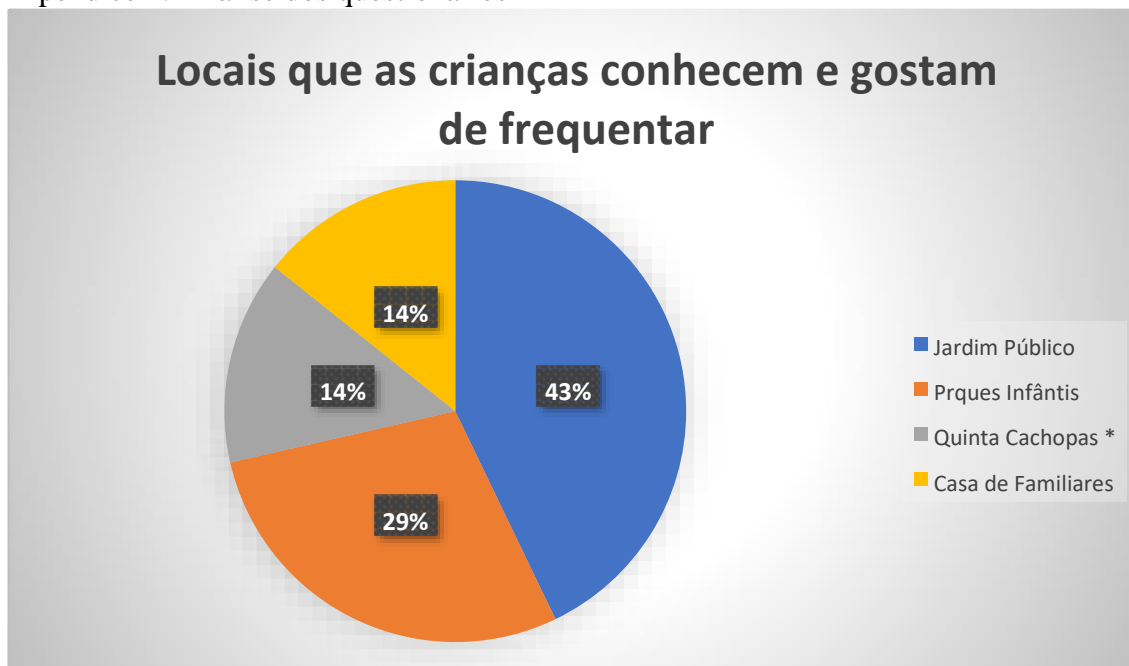


Gráfico 1. Gráfico dos resultados à primeira questão

*Quinta Cachopas- queijaria situada numa quinta na zona limítrofe da cidade de Évora, onde se pode encontrar diversos animais como gamas, patos, galinhas, entre outros.

Os locais que mais crianças desta sala conhecem da cidade é o Jardim Público, 43% das respostas dadas pelos pais indicam este local como sendo o mais conhecido das crianças e o que estas gostam de frequentar.

Posteriormente alguns pais fazem referência aos parques infantis, sobre tudo ao que se situam perto de casa, sobre tudo das crianças que vivem em bairros limítrofes à cidade de Évora.

Motivos pelos quais as crianças gostam destes espaços/locais

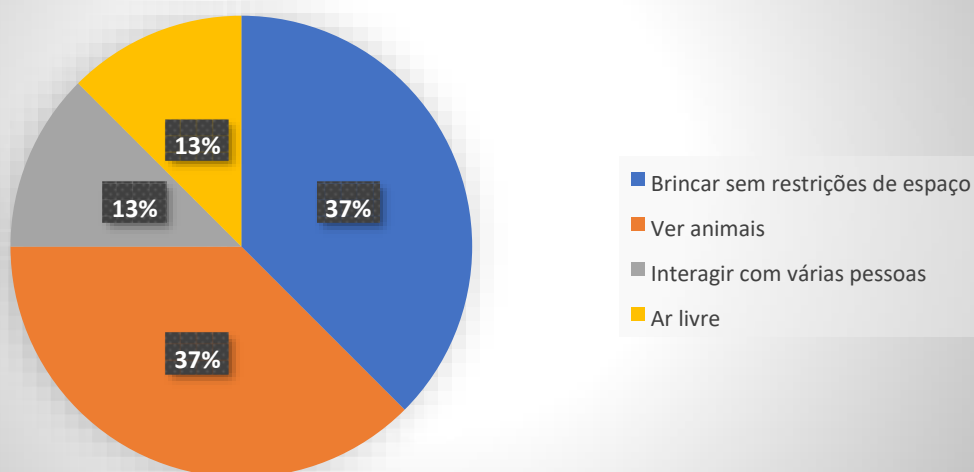


Gráfico 2. Gráfico dos resultados à segunda questão

De acordo com as respostas obtidas neste questionário, os motivos pelos quais as crianças gostam dos espaços/locais enunciados no gráfico 1, são sobretudo a possibilidade de brincar sem restrições de espaço, mas também a possibilidade de ver animais tanto uma resposta como a outra obtiveram 37% das respostas cada uma, também com uma percentagem idêntica surgem a interação com várias pessoas e a possibilidade de estar ao ar livre, cada uma com 13% das respostas.

O que as crianças gostam de fazer nestes espaços/locais

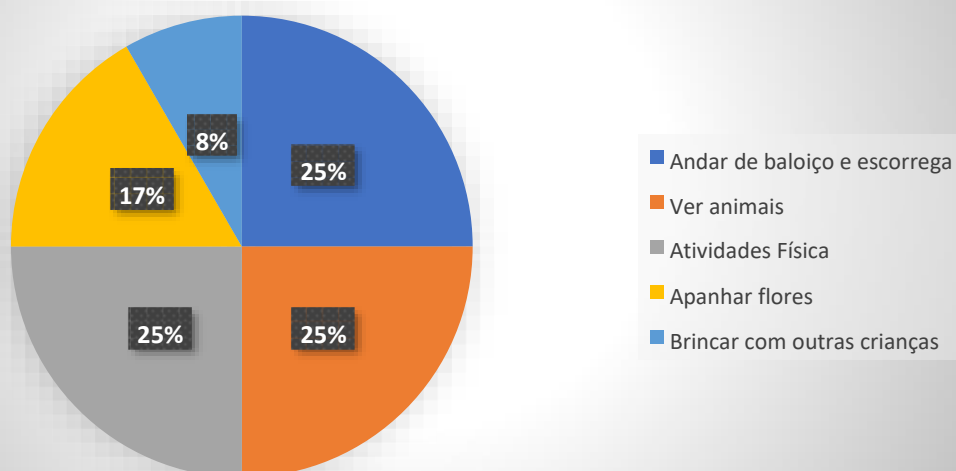


Gráfico 3. Gráfico dos resultados à terceira questão

À questão “O que é que o/a seu/sua filho/a gosta de fazer nesse espaço?” os familiares responderam majoritariamente “Andar de baloiço e escorrega”, “Ver os animais” e ainda “Atividade Física” (ex. correr, saltar, trepar...), cada uma destas respostas obteve 25% das respostas.

Com menores percentagens surgiram respostas como com “Apanhar flores” com 17% e por último com 8% surgiu a resposta “Brincar com outras crianças”.

Apêndice 3: Saídas realizadas no contexto de educação Pré-Escolar

Tabela 5

Saídas realizadas antes e após o do projeto “Lá e Cá”:

Data	Local de destino	O que fomos fazer	Objetivos planeados
2 de outubro.	Jardim Público.	Educação Física ao ar livre.	-Promover oportunidade de as crianças conhecerem a sua cidade; -Conhecer as referências afetivas e experienciais das crianças em relação à sua cidade.
3 de outubro.	Posto da GNR	Visita aos cavalos.	-Despertar a atenção das crianças para locais/acometimentos que estes não tenham visto, de forma a alargar o seu olhar da cidade.
17 de dezembro.	Fundação Eugénio de Almeida	Ver a exposição “O riso dos outros”.	-Pretendo mostrar às crianças um dos recursos que a sua cidade tem para lhes oferecer.
18 de dezembro.	Praça 1º de Maio.	Ver exposição de árvores de natal.	

Tabela 6

Saídas realizadas no âmbito do projeto “Lá e Cá”:

Data	Local de destino	O que fomos fazer	Objetivos planeados
18 de outubro.	Diversas ruas e espaços da cidade de Évora.	Registar fotografias da cidade de Évora para enviarmos para as crianças do Brasil.	-Perceber o ponto de vista das crianças em relação à sua cidade; -Incentivar as crianças a olharem a sua cidade, tendo em atenção a alguns pormenores que provavelmente as crianças nunca tinham
23 de outubro.			
24 de outubro.			
2 de novembro.			

			reparado.
6 de novembro.	Salão nobre do Inatel.	Ver exposição de arte jovem.	
9 de novembro.	Posto dos correios.	Enviar a carta e os postais às crianças do Brasil.	-Ao longo do caminho tenciono perceber qual a ideia com que as crianças ficaram sobre a sua cidade depois de tirarem as fotografias.
20 de novembro.	Biblioteca Pública.	Requisitar livros e ouvir uma história.	-Incentivar as crianças a olharem para a parte de cima dos prédios e perceber o que chama à atenção das crianças quando olham para a cidade de uma outra perspetiva.
27 de novembro.	Laboratório de geologia da escola Luís António Verney (Universidade de Évora).	Observar vários tipos de rochas, no âmbito do projeto “As rochas”.	-Envolver as crianças na correspondência com as crianças do Brasil, através da realização de vídeos de forma a que as crianças expliquem/mostrem os locais onde vão e o que vão fazer.
6 de dezembro.	Museu de Évora.	Ver a exposição do artista João Cutileiro.	