



TRAVESSIAS

LUSO-BRASILEIRAS NA

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

**Cassiana Magalhães
Ana Artur
(orgs.)**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Cassiana Magalhães; Ana Artur [Orgs.]

Travessias luso-brasileiras na educação da infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 196p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-812-8 [Impresso]

978-65-5869-813-5 [Digital]

1. Educação na Infância. 2. Educação Infantil. 3. Experiências luso-brasileiras.
4. Literaturas infantis. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagens da Capa: Frente: Maria Luisa de Freitas Barizon Ribeiro (Brasil); Verso: João Canelas, Santiago Barradas, Pedro Lino, Gustavo Carrilho (Portugal).

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

3.

ENTRE CÁ E LÁ: CONVERSAS SOBRE IDENTIDADES ENTRE PENEDO (AL) E ÉVORA POR MEIO DE UM PROJETO DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE CRIANÇAS

Jeane Costa Amaral
Lenira Haddad
Maria Assunção Folque

Introdução

A correspondência escolar é uma estratégia pedagógica utilizada no contexto do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na tradição do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), e se coaduna com a perspectiva sociocultural (VIGOSTKY *et al.*, 2010), quando enfatiza o papel da comunicação no processo de aprendizagem.

Na perspectiva do pedagogo Freinet (NIZA, 2015), a correspondência escolar consiste em um processo em que as crianças podem não apenas escrever, mas também serem lidas, além de possibilitar o registro das expressões, ideias, vivências, histórias e o compartilhamento das produções com os familiares e a comunidade. Indo além de uma técnica escolar, a correspondência escolar insere-se, hoje, num conjunto de circuitos de comunicação que se constituem como um conceito nuclear da pedagogia do MEM e da sua sintaxe.

Na vida social, em geral, os produtos culturais e científicos circulam em redes complexas de distribuição e comunicação. Também na escola, estabelecemos circuitos múltiplos de comunicação que estimulem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida. (NIZA, 2015, p. 355).

Folque (2018, p. 61) aponta que a comunicação tem dupla função: *cognitiva*, quando as crianças falam das suas ações e experiências, desenvolvendo um processo reflexivo metacognitivo; e *social*, quando a informação é “[...] partilhada e divulgada em benefício da ‘comunidade’ do grupo [...] para ser publicada e examinada”.

Miranda (2011, p. 25) amplia a potencialidade da intencionalidade pedagógica da correspondência escolar, quando diz que “[...] os professores das turmas envolvidas deverão considerar a correspondência como promotora de aprendizagens, dando sentido a todo o trabalho que entra neste circuito de comunicação”.

Este texto visa apresentar uma análise dos elementos significativos de três experiências de projetos de correspondência realizados no contexto do doutoramento de uma das autoras (AMARAL, 2020), as quais envolveram crianças que frequentavam instituições de educação infantil do Brasil e de Portugal e suas respectivas professoras e educadoras de infância.

O referido estudo de doutorado fez parte de um amplo projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), denominado *A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense*, realizado no município de Penedo, Alagoas, nos anos de 2018 e 2020, em parceria com a Universidade de Évora (UÉ). O grande objetivo do projeto, aqui referido como Projeto Criança, Cidade e Patrimônio (PCCP), é estreitar os laços entre duas cidades históricas que tiveram seu conjunto patrimonial tombado (Évora, pela Unesco; e Penedo, pelo Iphan) e apresentam um grande interesse pela preservação e o fomento do patrimônio histórico e cultural. Nesse sentido, o PCCP enfatiza o uso dos espaços públicos pelas crianças, que são o presente emergente, e que também se configuram como uma expectativa de futuro que vai dar continuidade a esse bem, garantindo a sustentabilidade no que diz respeito ao sentimento de pertença e apropriação cultural pelos cidadãos (HADDAD; BEZELGA; FOLQUE; AMARAL, 2018).

Uma das metas propostas pelo PCCP era a realização de missões de intercâmbio entre as cidades de Penedo e Évora a partir de um projeto de correspondências com crianças em idade pré-escolar, em torno do tema “A minha cidade”. Para isso, foi delineada uma experiência-piloto na cidade de Évora, realizada de setembro a dezembro de 2018 – por ocasião do estágio-sanduíche da doutoranda na Universidade de Évora, em colaboração com uma estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar da UÉ (SANTOS, 2019). Essa experiência viria subsidiar a proposta que seria realizada no ano seguinte, quando o PCCP entraria em vigor, o que ocorreu de outubro a dezembro de 2019, em forma de duas experiências.

São, portanto, três experiências de projetos de correspondências que serão relatadas e analisadas a seguir e que serão referidas como PC1, PC2 e PC3.

O primeiro projeto (PC1) envolveu crianças de Feira de Santana (BA) e Évora. A escolha da cidade brasileira se deu em razão de a instituição de educação de infância de Évora, que sediou o projeto de correspondência, ter recebido uma estudante de Pedagogia em intercâmbio estudantil entre a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade de Évora. A estudante já havia voltado ao Brasil, estava estagiando em um Centro Municipal de Educação Infantil de Feira de Santana (BA) e as crianças eborenses da turma que realizou o projeto, que haviam demonstrado grande afeição por ela, manifestaram interesse em saber onde ela morava, no Brasil.

O segundo e o terceiro projetos (PC2 e PC3) se realizaram entre crianças das duas cidades históricas vinculadas ao PCCP, Évora e Penedo. O motivo pelo qual duas escolas de educação infantil de Penedo foram envolvidas é que a professora que colaborou com informações para a pesquisa de campo da doutoranda trabalhava em duas escolas de educação infantil, em territórios distintos da cidade de Penedo; uma situada no sítio histórico, e outra, em área rural. Além disso, a referida professora havia se candidatado para participar do Programa de Residência

Pedagógica e Cultural em Évora¹, que consistiu na segunda etapa² do PCCP. Isso significava que a professora brasileira iria conhecer essa cidade além-mar, o que daria um significado ainda maior à troca de correspondência entre as crianças dos dois países. O Quadro 1 informa a localização e a relação dos participantes de cada projeto.

Quadro 1 – Localização e participantes nos projetos de correspondência entre Brasil e Portugal

| Projetos de Correspondência Lá e Cá/Cá e Lá | Brasil | Portugal |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PC1 | 16 crianças de 5 e 6 anos 1 professora de educação infantil 1 estagiária de Pedagogia (UEFS ³) Centro Municipal de Educação Infantil Carlos Marinho Falcão, em Feira de Santana, Bahia | 24 crianças de 3 a 6 anos 1 educadora de infância 1 estagiária do Mestrado Pré-Escola (UÉVORA) Centro Infantil Irene Lisboa em Évora, Portugal |
| PC2 | 21 crianças de 5 e 6 anos 1 professora de educação infantil Escola Municipal de Educação Básica Prof. Arlindo Ferreira de Moraes, em Penedo, Alagoas | 20 crianças de 3 a 6 anos 1 educadora de infância Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, em Évora, Portugal |

¹ 10 Esse programa consistiu na imersão de 15 profissionais do município de Penedo, em instituições de educação da infância eborenses cooperantes da Universidade de Évora que desenvolvem trabalho com a cidade/comunidade, e a participação dessas em eventos oferecidos pela Universidade de Évora, tais como: seminários, vivências em museus, edifícios históricos e outros espaços culturais, além de reuniões na Câmara Municipal de Évora.

² A primeira etapa voltou-se ao diagnóstico da situação, no que se refere à rede pública de educação infantil do município de Penedo, aos equipamentos patrimoniais e ao potencial artístico e cultural da cidade.

³ Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia, Brasil.

| | | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PC3 | 7 crianças de 5 e 6 anos 1 professora de educação infantil Escola Municipal de Educação Básica Cândido Toledo, em Penedo, Alagoas | 22 crianças de 3 a 6 anos 1 educadora de infância Centro Infantil Irene Lisboa, em Évora, Portugal |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

O desenvolvimento dos projetos tomou como base a abordagem pedagógica do MEM, que decorre, segundo Folque (2018, p. 60), em três perspectivas: “resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção); estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação); realização concreta de um desejo (produção)”. Ainda, de acordo com a autora, a estrutura do projeto se desenvolve a partir de cinco etapas: formulação; diagnóstico; divisão e distribuição do trabalho; realização do trabalho; e comunicação.

Na realização dos três projetos de correspondência, esses princípios foram levados em consideração na participação das crianças no planejamento e na avaliação das saídas na cidade, na escolha, com as crianças, dos melhores meios de comunicação que deveriam ser utilizadas para facilitar os diálogos e na distribuição das ações, ou em pequenos grupos ou em contexto de turma. Com relação à vivência nas cidades, os projetos de correspondência também possibilitaram que fossem desenvolvidas com as crianças, em Penedo e em Évora, proposições que incluíam: visitas contextualizadas aos espaços patrimoniais físicos; descobertas do patrimônio imaterial; contato com o patrimônio natural da cidade; exploração dos espaços públicos abertos; e incursões, à deriva, pela cidade.

De maneira mais específica, os três projetos utilizaram ferramentas culturais autênticas (cartas, postais, aplicativos de mensagens, mapas, notebook, câmeras fotográficas) e outros instrumentos de registro, representação e comunicação, aos quais as crianças rapidamente atribuíam significados e reconheciam como instrumentos que fazem parte da vida, se não delas, dos adultos.

Tanto em Penedo quanto em Évora, algumas das ações relativas ao projeto de correspondência não foram definidas a priori, pois depreenderam das interlocuções que foram se desencadeando a partir das perguntas e curiosidades feitas pelas crianças, por meio das cartas trocadas e dos diálogos nos grupos de mensagens dos celulares das educadoras de infância, professoras e investigadoras envolvidas, nos dois países. Dentre as ações presentes em todos os projetos e que potencializaram a aprendizagem das crianças e a sua participação nos projetos, destacam-se: a escolha de instrumentos de comunicação e de representação que poderiam ser utilizados para favorecer o diálogo entre as crianças e nos quais poderiam ser visualizadas imagens da cidade; cartas escritas à mão, e-mail e mensagens de texto por aplicativos de mensagens no celular, tendo a educadora como escriba de suas curiosidades a respeito das outras crianças e sua respectiva cidade; saídas à cidade decorrentes das interlocuções e ações voltadas para o desenvolvimento do projeto (por exemplo, ida aos Correios, à loja de artesanato, aos pontos históricos e turísticos das cidades; aos museus e outros locais de interesse); trocas de mensagens em áudio, videochamadas em tempo real e vídeos produzidos pelas educadoras e professoras, em parceria com as crianças, em respostas às comunicações trocadas, além do compartilhamento de suas rotinas, brincadeiras, projetos que estavam realizando e algumas tradições culturais (músicas, lendas, artefatos); rodas de conversas sobre o trabalho vivenciado durante todo o processo de correspondência, retomando e explorando os sentidos e os significados das ações desenvolvidas, avaliando e redirecionando os próprios projetos; e registros diversos das comunicações realizadas em fotos, desenhos, cartazes e álbuns do percurso vivido.

As obras produzidas que decorreram ao longo dos projetos e que foram de cá para lá e de lá para cá ajudaram a concretizar a comunicação entre as crianças, como também no fim dos projetos, pois ficaram como memória do processo vivido e como acervo do grupo, permitindo revisitações pelas crianças e pelas famílias,

expandindo significados das experiências vividas e provocando novas explorações e novos questionamentos propulsores de novos projetos (FOLQUE, 2018; NIZA, 2001).

A partir dessa diversidade de interações proporcionada pelas correspondências vivenciadas pelas crianças e trazida nas narrativas, foram identificados três elementos temáticos que se mostraram potentes quanto ao investimento de ações comunicativas entre crianças nos diferentes contextos. São estes: a relação entre cidades e pessoas; a relação entre a expectativa do virtual e a concretude do real; e identidade e diferença.

A cada um desses temas foi atribuído um título correspondente a uma expressão trazida pelas crianças. Esses temas serão tratados a seguir.

“No Brasil não tem pessoas?” – As cidades são as pessoas

Lefebvre, em *O direito à Cidade*, ao refletir sobre o dito fim do humanismo e a forma desconcertante como os homens vivem hoje em grandes centros urbanos, reflete:

Se o homem está morto para quem vamos construir? Como construir? Pouco importa que a cidade tenha ou não desaparecido, que seja necessário pensá-la de novo, reconstruí-la sobre novos fundamentos ou ultrapassá-la. Pouco importa que o terror impere, que a bomba atômica seja ou não lançada, que o planeta Terra explua ou não. O que é que importa? Quem ainda pensa, quem age, quem fala e para quem? Se desaparecem o sentido e a finalidade, se não podemos nem mesmo declará-los mais numa práxis, nada tem importância ou interesse. E se as capacidades do “ser humano”, a técnica, a ciência, a imaginação, a arte, ou a ausência disso se erigem em poderes autônomos e se o pensamento mediativo se contenta com esta constatação, a ausência do “sujeito”, o que replicar? O que fazer? (LEFEBVRE, 2001, p. 108).

São muitos elementos trazidos nos questionamentos de Lefebvre, mas destaca-se o que a análise julgou ser mais relevante: o sentido e a finalidade das pessoas nas cidades! Qual o papel das pessoas na cidade, meros figurantes, transeuntes?

Durante o PC1, ao visualizar 40 postais enviados pelas crianças brasileiras selecionados na internet, ilustrando museus, grandes avenidas, prédios, igrejas, um rio da cidade, a universidade, parques, dentre outros locais de destaque da cidade de Feira de Santana (BA), Margarida (3 anos e 6 meses) percebe que em nenhuma delas havia imagens de pessoas e questiona: “*E as pessoas? No Brasil não tem pessoas? Onde estão os meninos?*”? Em Évora, em um encontro informal, a mãe da criança informou à doutoranda que Margarida estava sempre pesquisando sobre o Brasil e dizia que iria para aquele país conhecer as crianças de lá, e que “*as crianças de lá viriam para cá*”. Seu grande envolvimento e interesse na troca de comunicação talvez explique sua decepção ao ver as imagens e não ver as pessoas.

De acordo com Lefebvre (2001, p. 106) se desaparecerem o sentido e a finalidade de para quem é a cidade, nada adianta, nada tem importância e interesse, a não ser para o uso urbano da cidade, principalmente as cidades patrimoniais, que não passam de “[...] um objeto de consumo cultural para os turistas e para o estetismo, ávidos de espetáculos e do pitoresco”.

A cidade é para as pessoas, são formadas para e por elas. Em *Cidades Invisíveis*, Marco Polo, ao descrever para o Grande Khan a cidade de Ercília e as relações de trocas naquela cidade, diz:

[...] para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre arestas nas casas, brancos ou pretos ou cinza ou pretos e brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas: restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios. [...] Desse modo, viajando-se no território de Ercília, deparara-se com as ruínas de cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem os ossos dos mortos que rolam com o vento: teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma (CALVINO, 2017, p. 92).

Essa metáfora provoca o olhar mais profundo para as relações estabelecidas nas cidades, que tende a conduzir a vivência das crianças em linhas demarcadas – casa, escola, igreja e outras

representações da sociedade – com poucas possibilidades de ultrapassagem desses fios. E quando saem são condicionadas a não estabelecer contatos e trocas, andam por seus fios cinzas, brancos, pretos ou pretos e brancos e não atravessam para outros fios, para que possam criar novelos, estabelecer relações, criar pertença.

Esse olhar para o outro também foi percebido durante as saídas das crianças, em Évora, para realizar registros fotográficos da cidade, que seriam enviados para as crianças do Brasil. Desses registros feitos pelas crianças, em que aparecem imagens de pessoas, destacam-se: trabalhadores de rua com seus equipamentos; pintores de paredes; pedreiros; ferreiros; trabalhadores manuais consertando os telhados etc., personagens por vezes invisibilizados nos currículos escolares, mas visíveis nos espaços do cotidiano das cidades.

Figuras 1, 2, 3 – Crianças observando um pedreiro que quebrava a parede; armador da árvore de Natal explicando seu trabalho para as crianças; Gustavo (5 anos) acenando para trabalhador em cima do telhado da Biblioteca Pública de Évora, em rua próxima ao Jardim de Infância



Fonte: Amaral (2020).

Esses registros indicam possíveis desdobramentos que poderiam ocorrer com as crianças, contribuindo para o entendimento de que as coisas não são prontas e de como elas são feitas, e que as paisagens na cidade são construídas por mãos humanas. O mundo moderno e as coisas prontas, organizadas, embaladas, fechadas, subtraíram o valor do artesão, do trabalho manual e do fazer humano, substituindo-os pelas máquinas. Mas

a atuação do trabalho humano manual é presente e deve fazer-se presente no entendimento da construção histórica cultural dos espaços que modificam as paisagens. As crianças, ao se depararem com cenas assim, poderão questionar-se e construir outros significados das paisagens a partir da experiência vivida.

“UAU!” – Aproximações entre a expectativa do virtual e a concretude do real

A troca de correspondências entre as crianças utilizou meios de comunicação tanto analógicos quanto digitais e virtuais. Essas interlocuções com o intercâmbio de cartas, fotos, imagens, vídeos, pessoas, propiciaram momentos de espantos e surpresas que se concretizavam, saindo de um lugar do imaginário das crianças para algo real, palpável, por meio de um expressivo, longo e sonoro *UAU!*, expressado em muitos momentos pelas crianças das duas cidades. Esses momentos puderam ser vivenciados quando se materializavam em ações efetivas de trocas com objetos palpáveis ou pessoas in loco, que antes haviam sido apresentadas só no âmbito virtual. Foram destacados três momentos em especial.

No PC1, por exemplo, depois de serem intercambiados vários diálogos virtuais, por meio de aplicativos de mensagens no celular entre as crianças de Évora e de Feira de Santana (BA), uma encomenda foi enviada por correio pelas crianças de Évora às de Feira de Santana. Quando essa chegou ao seu destino, depois de um mês e dez dias de grande expectativa, as crianças brasileiras, quando visualizaram a caixa com uma carta e cartazes construídos pelas crianças de Évora, com postais das imagens, além da bandeira de Portugal, exclamaram vários longos e sonoros *“UAU!”*

Estagiária: Olha, crianças recebemos algo muito legal! Quem sabe o que é isso?

Criança: Eu não sei, eu não sei... Nem eu...

Douglas (6 anos): Eu sei, é carta!!!

Estagiária: Nossos amiguinhos lá de Portugal que mandaram para a gente! Vamos ver o que tem aqui dentro!

A estagiária abre a caixa.

Crianças: *Olha! A carta!... A bandeira de Portugal... UAU!!! Olha as fotos... Eu quero essa, eu quero essa...*

(DIÁRIO DE CAMPO 5 – FS, 18/12/2018, transcrição de vídeo).
(AMARAL,2020).

O mesmo “UAU” se pôde ouvir do lado de lá, quando a encomenda das crianças de Feira de Santana chegou à turma das crianças eborenses, trazida por um portador, contendo a carta, alguns artefatos regionais (pandeiros e caxixes) e uma bandeira produzida pelas crianças que havia sido solicitada pelas crianças eborenses. Apesar de as crianças eborenses já terem visto todos esses itens de forma virtual, por meio do aplicativo de mensagens no celular, o encantamento das crianças diante da concretude dos objetos foi perceptível.

No PC2, esse “UAU”, também foi emitido pelas crianças eborenses quando se deu a chegada da professora penedense na sala das crianças. As crianças já a conheciam por fotografia, que tinha sido enviada por aplicativo de mensagens pela professora penedense, impressa pela educadora eborense e colocada em um porta-retratos, no local onde ficava a turma das crianças. Quanto à chegada da professora penedense, as crianças eborenses demonstraram que já a conheciam, pois uma delas exclamou: “*Você cortou o cabelo!*”, indicando algo que de fato havia ocorrido. As trocas de mensagens anteriormente contribuíram para estreitar os laços entre a professora penedense e as crianças eborenses, gerando, com sua chegada ao grupo, um vínculo já estabelecido nas trocas virtuais mantidas antes.

Outro momento que remete a essa aproximação entre o virtual e o real ocorreu durante o PC3, durante a realização de uma roda de conversa com as crianças, pela professora penedense, para mostrar como foi a sua viagem a Évora e as fotos que havia tirado, os lugares que havia experienciado, além de mostrar um mapa com esses lugares. O interesse da turma foi imenso, as crianças ficaram muito pensativas a respeito do exposto e olhavam as fotos contidas em um livro sobre Évora,

comparando-as com as fotos tiradas pela professora por celular, apontando as semelhanças entre os registros.

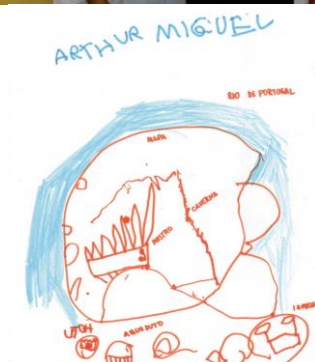
Passado esse momento de apreciação e constatação, elas foram convidadas a desenhar um mapa dos respectivos povoados onde moravam. As crianças se empenharam nessa tarefa, mas, em especial, Arthur Miguel (5 anos) mostrou-se muito inquieto e curioso durante a realização do desenho da representação do mapa do seu povoado. Em certo momento, se levantou, dirigiu-se ao mapa-múndi que estava na parede da sala e, depois de examiná-lo, chamou a professora e perguntou: *“Tia, mas onde fica Portugal?”*. A professora localizou Portugal no mapa e mostrou que entre os dois países havia um mar, apontando para a área azul do mapa correspondente aos oceanos. Ele, então, questionou: *“Como a senhora chegou lá, como conseguiu passar por cima do mar?”* Ela explicou que havia chegado lá de avião, que foi bom e que viu do alto muitas montanhas. Ele, novamente, perguntou: *“E pode ir de barco?”*⁴ A professora respondeu que sim, mas que iria demorar muito. Ele parecia não ter ficado satisfeito com a resposta e continuou ali por alguns minutos, examinando o mapa, investigando as suas hipóteses, em companhia da professora. Voltou para a mesa e continuou a construção do seu mapa.

Na sua representação, aparece uma zona circunscrita com elementos dentro e fora, que remetem ao que ele ouviu sobre Évora, como o aqueduto e a igreja, acrescentando outros elementos da sua imaginação, como um monstro e a caverna, os quais sempre apareciam nas suas narrativas. Quando a professora perguntou o que representava aquela área em azul na parte superior externa à área circunscrita, ele respondeu: *“O rio de Portugal!”* Com esta representação, Arthur Miguel demonstrou a necessidade de compreender o significado da travessia entre mares realizada pela sua professora, integrando e recorrendo às

⁴ É importante informar que Penedo é uma cidade banhada pelo Rio São Francisco, e que barcos, lanchas e balsas são meios de transporte comuns àquela comunidade.

suas vivências de habitar numa cidade à beira do rio São Francisco.

Figuras 4 e 5 – Sequência da investigação realizada por Arthur Miguel (5 anos) sobre o Mapa do Mundo e o Mapa de Évora, com a ajuda da professora; desenho do mapa construído por Arthur Miguel



Fonte: Amaral (2020).

“Elas são ricas?” – Semelhanças e diferenças

Descobertas de semelhanças e diferenças culturais permearam os três projetos de correspondência. Durante o PC1, as crianças eborenses, ao visualizar e analisar os postais enviados pelas crianças de Feira de Santana (BA), compararam os espaços, indicando semelhanças e diferenças entre as duas cidades. Ana Luísa (5 anos) comenta: *“Feira de Santana tem um lago e lá dentro tem jacarés”*; já Mariana Machado (4 anos) 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 às esculturas de arte moderna expostas nas ruas da cidade baiana. Essas falas foram registradas pela estudante do Mestrado em Educação Pré-escolar que estava estagiando nesse grupo de crianças (SANTOS, 2019, p. 94).

Durante o PC2, nas trocas de fotografias por meio do aplicativo de mensagens do celular entre as crianças de Évora e Penedo, houve questionamentos a respeito de diferenças de status social. Isabele (5 anos), ao visualizar a foto com a imagem de todas as crianças da turma de Évora, que foi impressa e compartilhada no grupo de crianças de Penedo, para que todos a visualizassem cuidadosamente, pergunta à professora: *“Elas são ricas?”* A professora disse que não sabia responder e sugeriu que perguntassem às crianças de Évora, por meio de mensagem de áudio, pelo aplicativo de mensagens no celular. Isabele então gravou a pergunta, a qual demorou alguns dias para ser respondida. A educadora do grupo de crianças de Évora respondeu com uma mensagem de texto via celular, com a seguinte resposta: *“Olá, Ana Flávia e meninos, estamos em modo Natal com muitas coisas para fazer que não tivemos tempo de responder a vossa pergunta. Ela não está esquecida mas aproveito para dizer que a nossa maior riqueza somos todos nós e tudo que fazemos e plantamos. Beijos muitos para cada um de vocês.”* A resposta foi lida pela professora penedense para as crianças da sua turma e, no fim da leitura, Victor (6 anos) contesta: *“Eles não estão entendendo a nossa pergunta”*.

Figura 6 – Print do aplicativo de mensagens do celular com a resposta enviada pela turma das crianças eborenses para a pergunta feita por uma criança penedense: “Elas são ricas?”



Fonte: Amaral (2020).

O confronto entre semelhanças e diferenças foi também uma questão que se fez presente durante o PC2, nesse grupo de crianças penedenses. Para a visualização do projeto foi organizado um painel no qual se dispunham todos os passos realizados: fotografias e cartas recebidas das crianças de Évora, mapas, calendário, entre outros registros. As crianças sempre se dirigiam a esse painel para visualizar as fotos das crianças eborenses, demonstrando curiosidade e querendo saber o nome de cada criança, o que havia na sua cidade e o que elas gostavam de comer. Esses questionamentos foram colocados na segunda carta destinada a Évora. Em resposta, foram enviados às crianças penedenses cartões em papelão, tamanho 15 x 15 cm, construídos pelas próprias crianças eborenses, com o respectivo autorretrato na frente e as seguintes informações no verso: nome, idade, o que

gostavam de comer e o que tinha na cidade que elas mais gostavam. Esses cartões foram apresentados às crianças penedenses pela professora da turma, que leu o que estava escrito no verso do cartão com o desenho do autorretrato que cada uma fez. Ao término da leitura, as crianças começaram a apontar os cartões com que elas mais se identificaram, dizendo: “Eu gostei mais desse...”; “Eu quero esse...”; “Eu também gosto de comer melancia...”; “Eu também gosto de frango...”. Lucas (6 anos) pegou um cartão e disse, surpreso: “Eu quero ser esse! Eu quero esse! Ele não parece comigo, tia?” A professora respondeu que sim. Ele, então, abraçou o cartão e saiu contente. Lucas é uma criança negra, e o cartão com o autorretrato com o qual se identificou foi o único enviado pelas crianças eborenses que também mostrava o desenho de uma criança negra.

Figura 7 – Alguns desenhos produzidos pelas crianças eborenses enviados para as crianças penedenses; Lucas (6 anos) mostrando a criança com a qual ele se identificou



Fonte: Amaral (2020).

A diversidade referente aos aspectos culturais, como poesias, músicas, artefatos e lendas, também foi promovida entre os três projetos de correspondências. No PC1, as crianças trocaram

músicas cantadas nos dois países, como a *“Borboletinha está na cozinha...”*, e recitaram poesias de poetas brasileiros, como Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, que foram compartilhadas pelas crianças baianas.

No PC2 e no PC3, a diversidade referente aos aspectos culturais pôde concretizar-se com objetos físicos levados pela professora penedense a Évora, como alguns artefatos regionais (brinquedos artesanais) comprados em uma loja de artesanato local na cidade de Penedo, com a participação das crianças, para serem entregues às crianças eborenses. Um brinquedo em comum foi o preferido nos dois países: Rói-Rói⁵. A professora penedense também compartilhou com as crianças eborenses músicas do cancionero popular, como: *“Penedo, vai, Penedo vem... Penedo é terra de quem quer bem...”*⁶, que acabou sendo apropriada pelas crianças eborenses do PC3. A respectiva educadora informou que, quando a carta chegou do correio, depois de a professora penedense ter regressado ao Brasil, as crianças eborenses começaram a cantar essa música espontaneamente, enquanto ela abria o envelope.

Ainda durante a permanência da professora penedense em Évora, ela apresentou também a lenda da carranca⁷ às duas turmas de crianças eborenses. No momento da contação da lenda no PC2, as crianças demonstraram muito interesse na história e repetiam o nome *“carranca”*, várias vezes, achando que soava engraçado – o mesmo impacto que causou nas crianças no Brasil, que pediram, inclusive, para aprender a escrever essa palavra.

⁵ Para saber mais sobre brinquedos populares do Nordeste Brasileiro, acessar: <https://pajjerimum.blogspot.com/2012/10/os-brinquedos-artesanais-do-nordeste.html>.

⁶ Embora essa música seja de origem capixaba, do Estado do Espírito Santo, no Brasil, estava presente no repertório da professora e das crianças das turmas envolvidas na correspondência em Penedo. Para saber mais, consultar: <http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/penedo-vai.html#:~:text=Penedo%20vai%2C%20Penedo%20vem%2C%20Penedo,m%C3%A3e%20%C3%89s%20minha%20t...>

⁷ Escultura que imita uma cabeça humana ou de animais utilizada nas embarcações do Rio São Francisco.

Se para as crianças penedenses o conhecimento dessa lenda as aproximou da sua cultura local, para as crianças eborenses promoveu um processo de alteridade, pois a aproximação significou o despertar de um imaginário, de uma impressão cultural demarcada por características de saberes e fazeres locais e regionais que poderiam aguçar curiosidades atuais ou futuras a respeito das suas próprias histórias, além do respeito pela diversidade, do reconhecimento e das trocas de saberes.

Ao oportunizar a aquisição de bens locais, culturais e tradicionais da cidade, propiciam-se às crianças o modo de consumo e o uso mais consciente, dando visibilidade e valor a artefatos que representam uma história, instrumentos que tenham um significado subjetivo em relação aos saberes e fazeres da sua comunidade, promovendo, assim, a perpetuação e a difusão dos bens locais, culturais e tradicionais da cidade.

Como afirmam Nogueira e Ramos Filho (2020, p. 10) se faz necessário “[...] pensar os silêncios e ocultamentos, assim como o que deve ser protegido, valorizado, repertoriado dentro da perspectiva desse novo patrimônio”, o qual sempre esteve presente como cultura popular, mas que não era alçado como patrimônio a ser valorizado, e o que não é valorizado, conseqüentemente, não é respeitado.

Nesse sentido, só há construção de alteridade quando se tem respeito aos saberes de outros e às diferentes formas de manifestações humanas. Dessa maneira, promover trocas de informações e comunicações com crianças, desde a educação da infância, é um processo que cabe também às escolas, ou seja, garantir que toda a potência da vida em sociedade, com toda a sua diversidade e saberes extraescolares, habitem e constituam-se em experiências significativas para as crianças, que, gradativamente, se apropriarão da sua realidade local e global com mais segurança e trocas intrageracionais, intergeracionais e interculturais, como foi possível perceber com os exemplos apresentados. Essas trocas podem ser feitas não apenas no âmbito nacional, mas promovidas também no âmbito internacional.

Considerações finais

Procurou-se, neste texto, evidenciar o modo como os projetos de correspondência entre crianças de educação infantil, no âmbito do projeto Criança, Cidade e Patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense, potencializaram novas mundividências (PEÇAS, 2017) a crianças e adultos participantes desse projeto. As trocas de correspondências proporcionaram muitas vivências e diálogos entre as crianças, seus pares de idade e seus parceiros adultos, contribuindo para o olhar sobre seus territórios espaciais e suas culturas locais. As diversas experiências evocaram uma identidade local, para ser posteriormente informada e ampliada nos processos de comunicação; e isso diz o quanto de esforço cognitivo foi realizado pelas crianças quanto à elaboração das suas hipóteses sobre as pessoas, sobre os espaços nos quais se vive e as articulações espaço, tempo e produções culturais.

Ademais, as trocas de comunicação, ao instigarem as saídas e os usos dos espaços da cidade, também amplificaram o olhar das crianças a respeito das possibilidades de territorializar os lugares próximos, como também os distantes, movimento impulsionado por intermédio das intercambias realizadas nos projetos de correspondência entre os dois países. Assim, as crianças foram convidadas não só a ler o mundo, mas a falar sobre o mundo, escrevê-lo e, assim, recriá-lo (FREIRE, 1989).

Essa interação realça-se, ainda, como uma pedagogia assente nos processos autênticos de interação, que ocorrem no cotidiano e constituem a vida dos seres humanos, realizada por meio das suas atividades culturais, potencializa a compreensão humana (MORIN, 2011; PEÇAS, 2017). A escola tem-se afastado dessa dimensão cultural ao fazer grandes investimentos na invenção de materiais escolares e atividades didáticas que fragmentam e reduzem as possibilidades de aprendizagem das crianças pela perda de significado social que elas veiculam (FOLQUE, 2014). Dessa forma, torna-se necessário recuperar para a escola os processos autênticos

de vida humana, que, em toda a sua complexidade, potencializam a apropriação dos instrumentos da cultura, a construção e o desenvolvimento de identidades e o acesso a um processo de humanização emancipador para todas as crianças.

Referências

AMARAL, Jeane Costa. **A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil**: identidade cultural, pertencimento e participação. 2020. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

_____. **Projetos de correspondência realizados no âmbito do programa A criança, a cidade e o patrimônio**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020. 38 p. (Relatório de atividades).

FOLQUE, Maria Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar**: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

_____. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951-975, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel; AMARAL, Jeane Costa. A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense. **ENCONTRO EM PATRIMÓNIO, EDUCAÇÃO E CULTURA**, 1., 2018, Castelo Branco. **Anais** [...]. Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. 5ª edição.

- MIRANDA, Célia. A correspondência como instrumento impulsor de atividades cooperadas. *Escola Moderna*, n. 40, 2011. 5. Série.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2011.
- NIZA, Sérgio. A socialização dos produtos culturais da escola (2001). *In: NÓVOA, António et al. (Org.). Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china, 2015. p.405-406.
- _____. Freinet e Vygotsky (2001). *In: NÓVOA, António et al. (org.). Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china, 2015. p. 323-328.
- NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? Conceitos e Trajetórias. *In: NETTO, Raymundo (org.); HOLANDA, Cristina Rodrigues (coord.). Curso Formação de mediadores de educação para patrimônio*. Ilustrado por Daniel Dias. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2019, f. 1.
- PEÇAS, Américo. A escola que nos faz humanos. *In: Dalla Costa, Costa Silva, Miola, Kuhnen, Hauschildt (org.). Actas do VII Congresso Internacional de Educação: “Educação Humanizados”*. Santa Maria-Brasil: Biblos Editora, 2017.
- SANTOS, Margarida Pereira dos. **Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: a criança na cidade**. 2019. Relatório de estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora, Portugal, 2019.
- VIGOSTKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).